

# **PENSAR A EDUCAÇÃO A PARTIR DA SOCIOLOGIA: QUESTÕES SOBRE O CAMPO, O *HABITUS* E O CONHECIMENTO**

## **THINKING ABOUT EDUCATION FROM SOCIOLOGY: QUESTIONS ABOUT THE FIELD, THE *HABITUS* AND THE KNOWLEDGE**

Maria Paula Rossi Nascentes da Silva<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Pensar a educação brasileira a partir da sociologia é a proposta deste estudo. A preocupação da autora é mais compreender as contribuições dos sociólogos na compreensão das atividades fins da educação do que trabalhar suas teorias exaustivamente. Procura-se compreender no estudo como se parte do senso comum e se chega a escolhas científicas, como se dá a relação entre sociologia e educação em termos de contribuições para a construção de conhecimentos contributivos para a prática educativa e finalmente como entender a ação dos professores enquanto um coletivo em suas unidades de ensino.

*Palavras-chave:* Sociologia da Educação. Habitus. Prática Educativa.

### **ABSTRACT**

To think about Brazilian education from sociology is the proposal of this study. The author's concern is more to understand the contributions of sociologists in understanding the purpose of education activities than to work out their theories exhaustively. It seeks to understand in the study how part of common sense and scientific choices, how the relationship between sociology and education in terms of contributions to the construction of contributing knowledge to the educational practice, and finally how to understand the action of teachers while a collective in their educational units.

*Keywords:* Sociology of Education. Habitus. Educational Practice.

---

<sup>1</sup> Bolsista CNPQ. Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. <https://orcid.org/0000-0003-4634-6149>. E-mail: [mpnascentes@gmail.com](mailto:mpnascentes@gmail.com)

## APRESENTAÇÃO

Este trabalho é reconstrução de uma trajetória de leituras do campo da sociologia que levou a reflexões sobre a forma como os sociólogos veem as atividades docentes realizadas no interior das instituições escolares e as múltiplas variáveis que condicionam as formas determinadas dessas atividades.

Durkheim (2001) afirma que “o modo de pensar habitual é mais contraditório que favorável ao estudo científico dos fenômenos sociais” (p.11), e que por isso mesmo deve-se desconfiar das primeiras impressões. Por vezes, o senso comum pode parecer apropriado para explicar um fenômeno, mas é preciso desconfiar para que se proceda um estudo de natureza científica.

Tentar explicar o que acontece atualmente com a educação brasileira pode ser fácil ao senso comum, todos têm opiniões quase formadas a respeito, independentemente de suas especialidades. Nesse sentido, o presente estudo busca refletir sobre alguns pontos das práticas docentes no interior das instituições escolares, em especial nas de natureza pública.

Interessa saber portanto, como os autores que pensaram a pesquisa em ciências sociais propuseram a relação da sociologia com a educação, para compreender a realidade educacional.

O trabalho se apoia nas proposições teóricas de Bourdieu (2011), tentando não explorar tanto o lado determinista de suas teorias, que enfatizam o aspecto reprodutivista do sistema educacional. Quando estudados, os teóricos críticos e pós-críticos promovem um certo desalento que pode conduzir à uma inércia operacional, uma prática sem razão de ser, já que, mesmo com todos os esforços envidados pelos atores, estes não conseguem promover mudanças significativas no sistema educacional, e tampouco alcançar seus anseios de promoção social para os alunos que por ali passam. Para os pós-críticos, por exemplo, o próprio currículo escolar perde seu sentido, pois a sua existência estará sempre condicionada às ideologias ali propostas. Quais educadores conseguiriam pensar em um sistema educacional de grandes proporções, como no caso do Brasil, sem planejar um currículo que promovesse certa igualdade de acesso ao conhecimento escolar a todos os alunos?

Para compreender como funciona então o campo educacional, no sentido das ações de seus professores no seio das instituições

escolares, recorre-se aos conceitos de *campo* e *habitus*, propostos por Bourdieu (2011).

## DO SENSO COMUM ÀS ESCOLHAS CIENTÍFICAS

O perigo do senso comum, alertado por Durkheim (2001) é que, a partir de sua aceitação possa-se incorrer no risco de aceitar como conhecimento científico aquilo que na verdade pouco tenha de ciência. Alguns autores discutem hoje este pensamento e colocam o conhecimento do senso comum mais como uma categoria de conhecimento do que como preocupação quanto ao fazer ciência. O que é verdade? Conhecimento de senso comum pode ser verdadeiro, mas está numa perspectiva longe de se constituir um conhecimento a ser aceito genericamente.

Mas, é preciso conceituar, ou buscar uma compreensão mais clara do que seria o saber contido no senso comum.

Para Gusmão (2015), em uma defesa do senso comum enquanto conhecimento válido, define: "O conhecimento de senso comum é todo conhecimento formulado apenas com base em conceitos cujos significados foram estabelecidos pelo uso padrão nas rotinas da vida cotidiana; é todo conhecimento que não envolve ruptura alguma com esses significados." (p.542) Então, o que teria de verdade seria a sua validade dentro de um conjunto social específico, e apenas dentro de um contexto histórico temporal. O autor acredita que o *fetichismo* em relação ao senso comum está relacionado com alguns posicionamentos filosóficos particulares que buscavam uma ruptura com o "vulgo", buscando que fossem prevalentes as características distintivas de algumas ciências mais avançadas. Na obra de Durkheim, por exemplo, esta preocupação fica bastante evidente.

Bem, se o senso comum estava lá no início das preocupações filosóficas com o fazer ciência, quais seriam alguns dos possíveis caminhos metodológicos para fazer uma boa ciência, que não se curve ao senso comum, mas que dele duvide, e que até mesmo o investigue? Para responder a esta pergunta é necessário recorrer a algumas fontes do pensamento sociológico, já que este estudo pretende este ângulo do olhar.

A contribuição de Durkheim (2001) é muito marcante, ainda nos dias atuais. Contudo, sua proposta de método científico para a

pesquisa em ciências sociais quanto a considerar “os fatos sociais como coisas em que a natureza, por mais flexível e maleável que seja, não se modifica à vontade” (p.13) não parece dar conta da complexidade dos fenômenos educacionais atuais, e tampouco das subjetividades existentes nas ações de ensinar e aprender. Parece não haver racionalidade que baste por si como fio condutor no momento de analisar os dados.

Para Durkheim, o social é real e externo ao indivíduo. “Isso significa que o fenômeno social tem o mesmo *status* do fenômeno físico porque é independente da consciência humana e acessível mediante a experiência dos sentidos e da observação.” (SANTOS FILHO, 2013, p.20)

Mas, Durkheim (2001) deve ser entendido no contexto histórico de sua obra, em especial quanto ao que acreditava ser um erro impregnar as pesquisas em ciências sociais por posicionamentos político-partidários. Havia uma preocupação externada em sua obra quanto à necessária neutralidade das pesquisas em ciências sociais de modo a garantir a dignidade e a autoridade da área.

Alguns autores acreditavam existir questões de subjetividade que precisam ser consideradas na análise das ações de um grupo social, como por exemplo as interações e inter-relações existentes no interior do grupo, e para esta análise, as contribuições de Weber que se seguiram foram um tanto mais significativas.

Dito isto, que se mantenha vivo o alerta de Durkheim (2001) com relação aos enganos que se pode promover em ciência quando se deixado levar pelo senso comum e as falsas aparências, mas que também se tenha em mente que para compreender melhor o que acontece no interior de um grupo social talvez seja necessário desvelar aquilo que não se manifesta de forma visível, mas que contribui para as diferentes formas de ação daquele grupo.

Mas, Weber (2003), não entra no âmbito da discussão sobre os perigos do senso comum. Está mais interessado em discutir, contrapondo-se aos positivistas, a existência de um fazer ciência absolutamente objetiva e neutra em relação às análises dos fenômenos sociais.

Não existe qualquer análise científica puramente “objetiva” da vida cultural, ou — o que pode significar algo mais limitado, mas seguramente não

essencialmente diverso, para nossos propósitos — dos “fenômenos sociais”, que seja independente de determinadas perspectivas especiais e parciais, graças às quais estas manifestações possam ser, explícita ou implicitamente, consciente ou inconscientemente, selecionadas, analisadas e organizadas na exposição, enquanto objeto de pesquisa. Deve-se isso ao caráter particular do alvo do conhecimento de qualquer trabalho das ciências sociais que se proponha ir além de um estudo meramente *formal das normas* – legais ou convencionais – da convivência humana. (p.87)

**Observa-se na leitura de Weber (2003) que ele não nega a participação do entendimento psicológico nas análises de um grupo social. Contrariamente a Durkheim (2001) ele afirma sua influência parcial nessas análises.**

**A ciência social proposta pelo autor é “uma ciência da realidade”, na qual se pretende**

(...) compreender a realidade da vida que nos rodeia e na qual nos encontramos situados naquilo que tem de específico; por um lado, as conexões e a significação cultural das suas diversas manifestações na sua configuração atual e, por outro lado, as causas pelas quais se desenvolveu historicamente assim e não de outro modo”. (WEBER, p.88)

**O autor afirma ainda que, embora se deva estudar os fenômenos sociais em sua externalidade, fora dos indivíduos, também se deve considerar a potência de individualidade imersa nestes. Assim entendido, como se deve fazer o estudo de um dado conjunto de profissionais, em um dado campo de ação, para além daquilo que se pode ver? Para manter o foco sociológico do presente estudo, é necessário caminhar em direção àqueles teóricos que se propuseram à uma análise do social mais crítica, buscando entender como funcionam os espaços de ação, seus atores, e condicionantes externos e internos.**

**Para Bourdieu (2015) interessa saber quais os objetos de estudo que merecem atenção por parte dos cientistas, e como eles são validados como de interesse de estudo no campo da ciência.**

A definição dominante das coisas boas de se dizer e dos temas dignos de interesse é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que coisas também muito boas de se dizer não sejam ditas e com que temas não menos dignos de interesse não interessem a ninguém, ou só possam ser tratados de modo envergonhado e vicioso. (p.37)

Bourdieu (2004) convida os cientistas a uma reflexão sobre a ciência propondo um entendimento do “mundo científico como um microcosmos, um campo, análogo (com algumas diferenças que se devem especificar) a todos os outros e, em particular, aos outros microcosmos sociais: campo literário, campo artístico, campo jurídico (...)” (p.14). Partindo deste entendimento, teoriza sobre as condições de funcionamento de um campo, o lugar do pesquisador no campo, a escolha do objeto de interesse das pesquisas, o poder e o *habitus*, que serão discutidos mais adiante.

Esta reflexão sobre o funcionamento dos campos, em particular, abrirá caminho para os cientistas que se seguiram em uma linha mais crítica do fazer em ciências sociais, não somente sobre a possibilidade da reprodução de uma determinada forma de organização social, que beneficia aqueles que já dispõem de certo poder, mas também sobre a falsa neutralidade do pesquisador.

Para Bourdieu (2004), fazendo uma crítica à forma como a ciência vinha se desenvolvendo, seria preciso abandonar uma “visão realista ingênua” na qual o discurso científico possa ser um reflexo direto da realidade, somente um registro, e passar a se ter uma “visão construtivista relativista”, ou seja, o discurso científico é ele mesmo uma construção, que é geralmente orientada por interesses, produzindo múltiplas visões do mundo. “A ciência é uma construção que faz emergir uma descoberta irredutível à construção e as condições sociais que a tornaram possível.” (p.107) Desse modo, as escolhas dos pesquisadores estará sempre permeada por sua visão de mundo, os valores dos diferentes grupos sociais por onde caminharam, familiares, religiosos e profissionais.

## **○ CAMPO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA**

(...) apenas as ideias de valor que dominam o investigador e uma época podem determinar o objeto do estudo e os limites desse estudo. (WEBER, 2003, p.100)

Ao longo dos anos, o relacionamento entre a educação e a sociologia no Brasil tem sido ora de afastamento, ora de aproximação, num misto de amor e ódio, para utilizar uma linguagem e forma poética de entender esta relação. Os sociólogos reconhecem a necessidade de promover pesquisas no campo educacional, buscando promover avanços em diferentes direções, assim como reconhecem a sua proficuidade. Os educadores por sua vez, reconhecem a mesma necessidade, dado que para melhor compreender a complexidade do campo se precisa também melhor usufruir das contribuições que diferentes áreas do conhecimento têm a oferecer.

O discurso de Anísio Teixeira (1957) a respeito do fazer ciência e a educação, indica um esforço em valorizar o conhecimento da área educacional e tenta mostrar em que consistiria o papel de educar atribuído aos educadores, igualando-o ao fazer artístico.

Contudo, o argumento que o autor utiliza para comparar fazer arte e fazer educação, não faz jus à complexidade da tarefa do educador. Para o autor: "Arte consiste em modos de fazer. Modos de fazer implicam no conhecimento da matéria com que se está lidando em métodos de operar com ela e em um estilo pessoal de exercer a atividade artística." (p.234) Se transposta a definição para a ação de educar estar-se-ia referindo apenas à uma metodologia do fazer docente. Como já defendido anteriormente, são necessários muitos conhecimentos específicos para que se chegue à uma proposta de trabalho com um grupo de estudantes, mas ainda assim, não se trata de arte. Neste sentido, todos seriam artistas, em especial aqueles que trabalham com pessoas, já que cada pessoa é um mundo de saberes, fazeres, e subjetividades.

Para melhor compreender o posicionamento de Teixeira (1957) é preciso ter em mente o tempo político, econômico e social em que suas propostas estavam sendo implementadas. A fala do autor é dirigida à um público de educação, mais especificamente professores, em sua maioria mulheres, integrantes da elite brasileira. Na ocasião do discurso era lançado o Centro Regional de Pesquisas Educacionais em São Paulo, um empreendimento com o qual Anísio Teixeira pretendia promover uma aproximação entre o mundo da pesquisa e o mundo da educação, mesmo promover uma atitude de pesquisa nos corações e mentes dos educadores, e para tanto precisava valorizar aquele grupo enquanto construtores diários de saber educacional.

A atividade do educador, do professor, se coloca muito mais no âmbito da operacionalização de estratégias, em sua maioria, planejadas por um grupo hierarquicamente superior, ou mesmo por ele próprio. Em um sentido mais filosófico epistêmico do conhecimento, aquilo que é construído diariamente pelos professores em suas práticas esteja mais próximo daquilo que Polanyi (1966) chama de conhecimento tácito, um tipo diferente do conhecimento científico, para o qual não é necessária uma pesquisa científica, mas um *savoir faire* que faz uso dos avanços da ciência para experimentar novos caminhos dentro de sua prática. Por isso mesmo é necessária e urgente uma maior aproximação entre as pesquisas em ciências sociais e a educação.

O pensamento pedagógico incide tanto sobre as instituições e processos escolares quanto sobre outros processos considerados também socializadores. Nesse sentido, Pereira (1997) identifica três esferas de conhecimento quanto a percepção e interpretação da realidade educacional: conhecimento obtido a partir das ciências sociais, conhecimento de senso comum e conhecimento pedagógico.

Descartando o senso comum, o autor sugere que os cientistas sociais examinem as questões educacionais numa perspectiva mais ampla buscando um “diagnóstico da estrutura global”, o mesmo que dizer uma análise macrossocial, o que contribuiria para melhor entender as relações entre educação e sociedade.

Quanto ao conhecimento pedagógico, o autor se refere aos educadores como seres isolados em estudo de um sistema, como se estes estivessem olhando a escola de uma posição de isolamento do objeto estudado.

Contudo, a morosidade nos avanços que a educação consegue promover também não deveria poder ser explicada pela imersão do próprio educador nos problemas educacionais. Será que não se trata justamente do contrário, da necessidade de um maior distanciamento do objeto para melhor encará-lo em suas múltiplas facetas.

A educação é uma área híbrida de fato, uma vez que para levá-la a cabo são necessários ao educador conhecimentos específicos de inúmeras áreas até que seja possível construir ele próprio uma resposta que melhor se aplique àquela realidade apresentada, sem querer simplificar demais as questões apontadas pelo autor.

Parece portanto, bastante coerente, a proposta de Pereira (1997) indicando que para melhor promover o estudo das “relações

dinâmicas entre instituições escolares e sociedade”, os educadores devem trabalhar de forma mais entrosada com os cientistas sociais.

Ainda o mesmo autor, aponta outras questões que aparecem como dificultadores no bom entendimento entre a área educacional e a área de ciências sociais, que parecem relevantes e espantosamente atuais, como “(...) a persistência do tradicional ‘estilo de pensamento’ dos educadores”. Tratam-se de reações com discursos conservadores, disfarçados por uma linguagem emprestada das ciências sociais, ou não. O que se pode observar, entre a fala de Teixeira (1957) e Pereira (1997), com seis décadas de distanciamento, é que houve alguma mudança no campo educacional, mas que ficou no discurso, não afetando o movimento no interior do sistema educacional, o afastamento continua. Para se compreender a dinâmica das relações das instituições escolares com a sociedade, sugerida na proposta de Pereira (1997) deve-se colocar em questão se as relações de fato existem, e se existem quais são elas, o que seria o caso de promover um outro estudo a respeito.

Brandão e Mendonça (2008) fazem um resumo da trajetória da sociologia da educação e do pensamento educacional brasileiro, tomando como foco os trabalhos realizados por J.R. Moreira e Anísio Teixeira. O interesse das autoras é apontar para a necessidade de uma reavaliação das ideias desses autores no sentido de refletir sobre a própria trajetória dos estudos e pesquisas na área.

Dois pontos são interessantes de serem ressaltados. O primeiro é que a entrada da sociologia no campo da educação não deve ser entendida como uma “sociologização do campo educacional”, mas sim de uma compreensão da própria realidade educacional e sua complexidade, daí a necessidade de se pensar nos subsídios que áreas como a sociologia, a antropologia, a economia, a geografia, a demografia e a história, entre outras, podem oferecer aos estudos. Quanto mais complexos os problemas que se apresentam aos educadores, mais “fora da caixa” eles precisam pensar, sem se ater em partir sempre da realidade em múltiplas partes ali posta, mas pensando de forma mais sistêmica.

Os autores Costa e Dias da Silva (2003) sugerem como possível afastamento entre a educação e a sociologia, a aparente perda de bússola das ciências sociais, e certo desprestígio destas no campo da educação como um dos instrumentos norteadores da pesquisa. O discurso dos autores aponta ainda para um posicionamento, ainda

de distanciamento de outras áreas menos teóricas e científicas quanto a educação, quando fazem uso de expressões como a “nossa disciplina científica”, referindo-se às ciências sociais, e “nosso muito complexo, apaixonante e renovado universo educacional”. Um ser apaixonado nega a razão, sem a qual, aparentemente, o trabalho científico fica comprometido, assim, parece que os educadores não estariam capacitados para o ato de pesquisa.

Contudo, ainda a respeito dos estudos realizados por Costa e Dias da Silva (2003), e também considerando os estudos realizados nos trabalhos apresentados ao GT14, o Grupo de Trabalho de Sociologia da Educação na ANPED, existe uma tendência que segue um modelo bem tradicional de fazer científico, o campo científico daquela área se protege e só valida pesquisas que são, segundo eles próprios, pertinentes ou relevantes. Uma questão que vale levantar é sobre a pertinência quase que exclusiva de pesquisas quantitativas em detrimento das qualitativas em ciências sociais. Pode ser que para as ciências sociais as pesquisas quantitativas estejam mais de acordo metodologicamente com os requisitos científicos daquela área. Contudo, para a educação, uma área ainda com relativa imaturidade teórica e metodológica, seu estágio científico quase adolescente, permita que se pense num “pluralismo epistemológico” e se aceite melhor um também pluralismo teórico-metodológico. (SANTOS FILHO, 2013).

Costa e Dias da Silva (2003) afirmam que as pesquisas realizadas no âmbito do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais no final da década de cinquenta não respondiam aos anseios práticos dos educadores e professores. Deve-se entender com isso que de fato o que havia era um distanciamento promovido pela hermética do discurso acadêmico e seu distanciamento da sala de aula, problema ainda recorrente que tem sido motivo de queixa dos professores. Bem, uma vez que resultados brutos de pesquisas sobre modernização, industrialização, urbanização não trazem em seu bojo um diálogo pronto com áreas de interesse, como a educação, é preciso antes uma análise conjunta para entender de que forma aqueles dados me fornecem subsídios para melhor trabalhar com a realidade da sala de aula, novamente as áreas precisam se aproximar.

Os educadores muito têm se esforçado em suas produções científicas na academia, com a publicação de trabalhos bem interessantes na área. Assim, não parece justa a crítica de Costa e

Dias da Silva (2003) quando imputam um caráter pseudocientífico a esses esforços, e que terminem por politizar as temáticas estudadas em vez de produzir reflexões e investigações de caráter científico. Há de se verificar qual apredominância do discurso que circula nas salas de aula dos cursos de licenciatura, em especial, de pedagogia, para compreender o caráter dos tipos de trabalhos realizados nessa área.

Estes autores se autodescrevem como *herdeiros do iluminismo*, aqueles que deverão ser capazes de iluminar e assim elucidar os dilemas do presente. Clássica posição daqueles que se julgam detentores de conhecimento verdadeiramente único! Este tipo de posicionamento em nada contribui para a aproximação entre sociologia e educação.

Cunha (1992) explica que os educadores colocaram Bourdieu, Passeron e Althusser, que se fizeram leituras obrigatórias na academia na década de 80, em análises pouco satisfatórias para as ciências sociais, ao menos fê-los entender que no interior das escolas estão alguns dos reflexos de certas condições sociais e econômicas provenientes do seu exterior. O papel das ciências sociais é fazer o que o autor faz, apresentar incoerências na forma como algumas teorias sociológicas têm sido utilizadas e continuar “convidando” os educadores e professores a trabalhar em análise colaborativa.

## PROFESSORES – UM COLETIVO

Do ponto de vista sociológico permite-se tomar os professores enquanto grupo social dotado de pensamentos e práticas comuns dentro do grupo. Para melhor compreender as ações do grupo, seguindo a recomendação de Cunha (1992), o estudo adota a teoria de campo e *habitus* proposta por Bourdieu (1930-2002).

### a) A presença do poder

Tomando a escola como campo político no qual são exercidas atividades de representação das políticas educacionais de esferas superiores, considere-se aqui a explicação de Bourdieu (2011), na qual o campo é o espaço de práticas específicas, relativamente autônomo, que, portanto, é dotado de sua história própria.

Existe, em primeiro lugar, o campo político: os homens políticos, directamente implicados no jogo, portanto directamente interessados e percebidos como tais, são imediatamente percebidos como juizes e partes, logo, sempre suspeitos de produzirem interpretações interessadas (BOURDIEU, 2011, p. 54)

**A prática pedagógica exercida no interior da escola estaria assim influenciada, antes mesmo de acontecer, já de princípio, pelas orientações políticas e legais, que por sua vez foram elaboradas por um grupo, diferente do seu, mas com interesses implicados ideologicamente.**

**O poder simbólico na teoria proposta por Bourdieu (2011) não é um exercício consciente daquele que exerce o poder, e tampouco é reconhecido como tal por aqueles que estão sob sua influência.**

[...] é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (BOURDIEU, 2011, p.4).

**A reprodução das crenças sociais mais generalizadas, e da ideologia dominante, se faz no ambiente escolar através daquilo que os gestores e coordenadores pedagógicos, instituídos oficialmente pelo poder público, representantes posicionados hierarquicamente na estrutura de funcionamento daquela organização, fazem valer em seus discursos e ações profissionais.**

**Vale lembrar que "(...) quanto mais tempo um poder dura, maior é a parte irreversível com a qual terão que contar aqueles que conseguirem derrubá-lo" (BOURDIEU, 2011, p.101). A extensão do poder permeia todos os espaços da escola, mesmo sem fazer notar, em uma forma simbólica presente nas coisas e nos seus personagens.**

#### **b) A construção do conhecimento pelos professores no campo**

**A construção do saber fazer do professor se constrói ao longo de toda a sua vida como docente. A cada novo grupo de estudantes**

ele vai utilizando práticas já adquiridas entendidas por ele como bem sucedidas, e também vai experimentando outras formas de fazer de acordo com aquela nova situação de ensino e aprendizagem que a ele se apresenta. Se ele pretende uma nova etapa bem sucedida, sua prática poderá ser tão diversa quanto diverso for o novo grupo de estudantes.

Contudo, por mais que se pense o quanto de liberdade o professor possa ter no âmbito da sua sala de aula, também sua prática estará sujeita às normas, regras e filosofia ditadas pela instituição em que ensina. A interiorização desta regreção se dá de forma gradativa, assim como os hábitos por ela condicionados.

Segundo Berger e Luckmann (1976), existe na ação social formas de tipificação dos sujeitos, não apenas nas ações pontuais mas também nas formas de ação. Assim os papéis no interior da escola são reconhecidos e internalizados, professores agirão como professores e alunos como alunos. Esta é uma aprendizagem imputada pela instituição.

[...] o ator identifica-se com as tipificações da conduta *in actu* socialmente objetivada, mas restabelece a distância com relação a elas quando reflete posteriormente sobre sua conduta. Esta distância entre o ator e sua ação pode ser conservada na consciência e projetada em futuras repetições das ações.

[...]

Podemos começar propriamente a falar de papéis quando esta espécie de tipificação ocorre no contexto de um acervo objetivado de conhecimentos comum a uma coletividade de atores. Os papéis são tipos de atores neste contexto. (p. 102-103)

No conjunto de conhecimentos construídos no interior da escola há um padrão de desempenho para cada um dos papéis e este é acessível a todos os membros da comunidade, diretores, coordenadores, professores, alunos e funcionários. Os padrões de desempenho servirão ainda como forma de controle das condutas de cada membro daquele pequeno corpo social.

Contudo, se por um lado existe o conhecimento adquirido no interior da instituição objetivado nas ações de cada um de seus integrantes, enquanto conhecimento institucional, por outro lado,

também haverá conhecimentos que são trazidos por por seus integrantes provenientes, não somente de outras instituições em que possam ter estado, mas também construídos por eles próprios ao longo da formação profissional, pós-formados e, ainda de outros corpos sociais.

É possível pensar conduta e na ação docente também a partir do conceito de campo de Bourdieu (2011) se tomado o ambiente da escola como o campo onde ocorrem as ações.

É importante dizer que a construção do conceito de campo elaborado por Bourdieu se dá a partir da uma reflexão e sua própria inserção no campo científico, e é a partir daí que se busca sua aplicabilidade também na educação, e mais especificamente nas instituições escolares.

Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, *tornar necessário*, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os actos dos produtores e as obras por ele produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir. (BOURDIEU, 2011, p.68)

A partir do proposto pelo autor pode-se observar outros campos sociais em ação e extrair de seu funcionamento uma melhor compreensão daquilo que o move. No caso do campo social escola, para explicar por que o coordenador pedagógico tem mais autoridade com os professores que o diretor da escola, por exemplo, poder-se ia sugerir a partir de Bourdieu que o primeiro tem algum poder dentro do grupo, e que, embora não tenha sido formalizado pelo grupo se constitui em poder simbólico. Quer dizer, o grupo docente reconhece naquele indivíduo características que o colocam naquela situação de influência.

Outro exemplo, imagina-se um professor que ingressa em uma nova escola, nova para ele. Suas primeiras semanas serão de observação e registro do funcionamento daquele campo: quem são seus superiores de fato e quais são aqueles que influenciam o grupo; aqueles que detêm mais conhecimento sobre o campo e que portanto possuem um conjunto significativo de ações bem sucedidas

dentro dele; buscará identificar seus pares, os mais semelhantes em valores. O novo professor buscará conhecer o campo para também ele ser aceito e transitar com habilidade naquele espaço social.

c) O *habitus* – mais forte que a racionalidade

A construção do conhecimento pelos professores enquanto corpo social, enquanto coletivo de profissionais da área, constitui também o *habitus*, conceito concebido por Bourdieu (1930-2002) e explorado mais adiante.

Alguns estudos sobre a escola têm sido desenvolvidos a partir dos conceitos de Bourdieu desde o seu surgimento. Contudo, como alertado por Cunha (1992), as contribuições vinham sendo em uma linha de discussão crítica e reprodutivista. Mais recentemente, na última década, os acadêmicos passaram a utilizar o conceito de *habitus* com mais frequência em seus estudos, como é o caso de Setton (2002) buscando uma visão geral mais contemporânea do próprio conceito, e Warwick (2017) com vistas a compreender quais implicações o conceito traz para uma prática e uma ação docente crítica.

Mas, antes de entrar no conceito bourdiesiano de *habitus* vale pensar inicialmente no conceito do próprio hábito a que toda atividade humana está sujeita, um dos temas tomados para estudo pela sociologia do conhecimento. Vale dizer que toda e qualquer ação repetida com frequência por um sujeito acaba por se tornar um padrão, que seguirá sendo repetido sem qualquer esforço direcionado. Os hábitos humanos valem tanto para o meio social quanto para fora dele (BERGER e LUCKMANN, 1976). Tomando um meio social institucionalizado como é a escola, pode-se imaginar que os hábitos profissionais são também adquiridos institucionalmente sem muito esforço e de forma consciente.

Bourdieu (2003) conceitua:

O *habitus*, um sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita e explícita, que funciona como um sistema de esquemas geradores, é gerador de estratégias que podem estar objectivamente em conformidade com os interesses objetivos dos seus autores sem terem sido expressamente concebidas para esse fim. (p. 125)

É no mínimo interessante pensar que as práticas pedagógicas dos professores são simultaneamente, condicionantes de suas escolhas futuras, e ao mesmo tempo condicionadas por aquilo que foi por ele incorporado. Quando o autor afirma que se pode fazer uso de disposições que poderão ter sido aprendidas de forma implícita ou explícita, pode-se entender que as decisões sobre as práticas estão imbuídas de aprendizagens que sequer o autor dessas se deu conta da sua internalização.

O *habitus* exprime valores, posturas éticas, estilos de vida, gostos, julgamentos estéticos e políticos por exemplo. O nível mesmo de confiança na realização da tarefa de ensinar que o professor tenha está contido no *habitus*.

O *habitus* é, para falar depressa, um produto dos condicionamentos que tende a reproduzir a lógica objectiva dos condicionamentos mas fazendo-a sofrer uma transformação; é uma máquina transformadora que faz com que “reproduzamos” as condições sociais da nossa própria produção, mas de uma maneira relativamente imprevisível, de uma maneira tal que não podemos passar simples e mecanicamente do conhecimento das condições de produção ao conhecimento dos produtos. (p.140)

Quando Bourdieu utiliza “reproduzir” e “condicionamentos” em uma das conceituações que oferece para o *habitus*, dá a ideia de que todos estariam simplesmente reproduzindo suas condições dentro de um campo, algo como se possíveis mudanças não pudessem ser promovidas a partir da vontade de cada um e de todos. Mas o autor também explica em seguida:

(...) Princípio de uma autonomia real relativamente às determinações imediatas pela “situação”, o *habitus* nem por isso é uma essência a-histórica da qual a existência seria apenas o desenvolvimento, em suma, um destino definido de uma vez por todas. (p.141)

Desse modo, ainda cabe uma prática pedagógica reflexiva. E este é apenas o início de uma reflexão sobre possíveis condicionamentos a que todos estão sujeitos em suas práticas, muitas pesquisas centradas

na figura do professor ainda precisam ser desenvolvidas para melhor compreender, por exemplo, as funções da escola. O destino da escola e da educação não estão selados.

## CONSIDERAÇÕES EM ANDAMENTO

A escola reproduz sob muitos aspectos as condições dos alunos e também as condições de ensino, algumas pesquisas como aquela realizada por Bourdieu comprovaram. Essas pesquisas tratam de apresentar como a escola se torna reprodutora de um dado sistema social, uma vez que os conhecimentos escolares são, segundo nossas próprias intenções educativas, a herança de conhecimentos a serem transmitidos de geração em geração, que ganhou tal status a partir de sua relevância enquanto conhecimento científico de valor. Estão todos os professores tão convencidos desta verdade que sequer colocam o tema na sua pauta de reflexão.

A escola é seletiva, não é para todos, ao menos não como ela hoje se apresenta. A escola não contribui para a mobilidade social, uma vez que reforça a ideia de um ideal de aluno e cidadão que está muito distante dos alunos de grupos menos favorecidos. A escola ignora, por exemplo, a existência dos "saberes herdados". Se não os ignora, ainda os utiliza para indicar às crianças e jovens menos favorecidos como eles estão longe de se adequarem aos padrões mínimos exigidos para uma vida escolar de sucesso.

A queixa generalizada por parte dos educadores de que as ciências sociais têm tão somente demonstrado a ineficiência do sistema educacional, e apontado suas falhas, tem algum fundamento na medida em que as áreas de sociologia e educação não conversam muito, ou o fazem de forma insuficiente.

De acordo com as leituras realizadas para a elaboração deste trabalho é possível afirmar que a academia ainda está distante sim da educação, na medida em que não consideram que o saber docente possa contribuir para, senão cientificamente, ao menos para indicar possíveis caminhos para a pesquisa educacional. Na academia estão as elites e nas frentes de combate, no interior das escolas, estão os trabalhadores da educação, os professores, personagens socialmente menosprezados.

O distanciamento entre as ciências sociais e a educação pode ser explicado pela própria forma como aquele campo científico está

constituído, utilizando estudos de Bourdieu. Em que nível da esfera de objetos válidos para que se desprendam esforços de pesquisa se encontra a educação?

Estudar mais sobre os conceitos propostos por Bourdieu para uma melhor compreensão do sistema educacional é apenas uma das possíveis formas de promoção de um olhar mais sociológico sobre a educação.

Os professores por sua vez poderiam considerar ainda exercer um olhar mais sistêmico para a escola e para o sistema educacional. A contenção na sala de aula não permite enxergar além do que ali está posto. Nesse sentido, a sociologia poderia em muito contribuir.

## REFERÊNCIAS

- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Tratado de Sociologia do Conhecimento. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.
- BOURDIEU, Pierre. (1930-2002). **Questões de sociologia**. Lisboa, Portugal: Fim de Século, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. (1930-2002). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. (1930-2002). **O poder simbólico**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. (1930-2002). **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.
- BRANDÃO, Zaia e MENDONÇA, Ana Waleska (Orgs.). **Uma tradição esquecida**. Por que não lemos Anísio Teixeira? Rio de Janeiro: Formação, 2008.
- COSTA, Marcio; DIAS da SILVA, Graziella Moraes. Amor e desprezo: o velho caso entre sociologia e educação no âmbito do GT 14. In: **Revista Brasileira da Educação**. Vol 22. 2003.
- CUNHA, LuisAntonio. **Educação na Sociologia**: um objeto rejeitado? In: Cadernos CEDES. Vol. 27. 1992.
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Coleção a obra-prima de cada autor. 4. reimp. São Paulo: Martin Claret, 2011.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1965.
- GUSMÃO, Luís Augusto Sarmiento Cavalcanti de. Sociologia, história e conhecimento de senso comum. **Revista Sociedade e Estado** - Volume 30 Número 2 Maio/Agosto 2015. p.531-551.
- PEREIRA, Luiz. Nota crítica sobre o pensamento pedagógico brasileiro. In: **A escola numa área metropolitana**. Crise e racionalização de uma empresa pública de serviços. São Paulo: USP, 1967. pp. 155-166.
- POLANYI, Michael. **The tacit dimension**. New York, USA: Doubleday & Company, 1966.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (orgs.) **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. In: Revista Brasileira de Educação Nº 20. Maio/Jun/Jul/Ago 2002. pp.60-70. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>> Acessado em 13/07/2017.

TEIXEIRA, Anísio. Ciência e arte de educar. In: **Educação e Ciências Sociais**. Vol. 2 (5). 1957. pp. 5-22.

WARWICK, Robert James. Bourdieu's habitus and field: implications on the practice and theory of critical action learning. In: **ResearchGate**. Published in 02 April 2017. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/314242377>> Acessado em 13/07/2017.

WEBER, Max. A "objetividade" do conhecimento nas Ciências Sociais. In: COHN, Gabriel (org.) **Max Weber – Sociologia**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

Submetido em Fevereiro 2019

Aceito em Maio 2019

Publicado em Setembro 2019

