



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SETOR DE EDUCAÇÃO

XX SEPE - SEMANA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DO SETOR DE  
EDUCAÇÃO/2006

**O CONCEITO DE *HABITUS* DE PIERRE BOURDIEU E A AÇÃO DOCENTE:  
EXPLORAÇÃO E POSSIBILIDADES DE UM INSTRUMENTAL TEÓRICO-  
METODOLÓGICO PARA PESQUISA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO.**

Cristina Carta Cardoso de Medeiros<sup>1</sup>  
PPGE/UFPR – criscem@ufpr.br

O objetivo deste texto é discutir o conceito de *habitus*, a partir da teoria de Pierre Bourdieu, explorando sua possibilidade como instrumental teórico-metodológico em pesquisas sobre a Educação. Ressalta-se a contribuição desse sociólogo francês para os estudos sobre a Educação e o sistema de ensino, tema eleito como objeto de pesquisa em inúmeros de seus trabalhos. Discute-se de forma prática a utilização do conceito, colhendo um exemplo de investigação empírica com docentes de uma escola pública de ensino fundamental da cidade de Curitiba - PR, em que podem ser identificados os esquemas de disposições incorporados, os *habitus*, que atuam na produção de práticas docentes e como tais esquemas se refletem na ação pedagógica e na constituição do *habitus* escolar dos alunos. Com este estudo de caso de observação, salienta-se igualmente, refletindo a partir da teoria sociológica de Bourdieu, a importância de discutir o campo educacional como um espaço social específico para o entendimento de um quadro macrosociológico de dominação simbólica e de distribuição desigual de privilégios sociais, bem como a relevância da complementação de tal quadro com análises em uma perspectiva microsociológica, que poderiam recuperar a logicidade das relações desse campo, atentando-se ao explícito não verbalizado que, ora recupera e reproduz a ordem social estabelecida pelos arbitrários culturais escolares, ora refaz tal lógica atuando como elemento modificador.

Palavras-chave: *habitus* – Bourdieu - ação docente.

***HABITUS*: EXPLICAÇÃO E APLICAÇÃO DO CONCEITO EM BOURDIEU**

Observa-se, na construção do conhecimento na área da Educação, que os estudos e pesquisas se valem de construções teórico-metodológicas diversas, sendo que cada uma dessas construções oferecerá uma forma de observar e de entender determinada realidade.

Buscando colaborar para a compreensão de um tipo de instrumental de análise sociológica, aponta-se para as contribuições analíticas e para a exploração e

---

<sup>1</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná. Professora Assistente de Departamento de Educação Física – UFPR.

possibilidades desse instrumental como uma “caixa de ferramentas”<sup>2</sup> que o pesquisador pode dispor a partir de suas estratégias de pesquisa, assegurando a pertinência do método com relação ao objeto a ser estudado. Opta-se aqui por realizar algumas considerações sobre o conceito de *habitus* a partir da Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu e ponderar sobre sua aplicabilidade nas pesquisas em Sociologia da Educação<sup>3</sup>.

Inicia-se esse breve desenvolvimento do conceito de *habitus* lembrando o movimento em espiral do pensamento de Bourdieu. Seus conceitos foram formulados na prática e pela prática empírica e são fruto de sua trilha intelectual<sup>4</sup>, que compreende sua formação (sua obra científica deve muito à sua cultura filosófica) e seus investimentos teóricos (as leituras por ele realizadas e sua incursão no mundo da Antropologia, da Etnologia e da Sociologia). Essa ressalva deve ser feita para não se pensar em um conceito sem estofo e precisão, mas tampouco, atrelado a um só enunciado e interpretação, apontando em Bourdieu um dogmatismo que absolutamente não lhe cabe.

Refletindo sobre esse movimento no pensamento de Bourdieu, refutam-se algumas críticas imputadas ao autor com relação a esse conceito. Para alguns comentadores, o sociólogo teria permanecido evocativo e abstrato demais<sup>5</sup> e muitos pesquisadores, ao trabalhar com o conceito, teriam deixado lacunas em seus textos

---

<sup>2</sup> Pierre Bourdieu gostava de retomar a fórmula de Michel Foucault com relação aos seus trabalhos que, segundo o filósofo, poderiam funcionar como caixa de ferramentas, emprestando conceitos como chave de fenda, na intenção de inspirar novas reflexões a partir das por ele estabelecidas (MANGEOT, 2002).

<sup>3</sup> Ressalta-se aqui que a pesquisa sobre a teoria sociológica de Pierre Bourdieu e suas contribuições para a produção do conhecimento em Educação, faz parte do projeto de tese desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPR pela autora desse trabalho e orientado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia M. F Braga Garcia, cujo investimento tem sido no sentido de reverter o quadro fragmentado percebido na apropriação desse autor no Brasil e auxiliar no processo de compreensão do seu *modus operandi* a partir da localização do sociólogo e de seus conceitos.

<sup>4</sup> Foi publicado recentemente no Brasil, sob o título Esboço de auto-análise (2005), o último livro de Pierre Bourdieu em que resgata experiências pessoais e profissionais, buscando elucidar os caminhos por ele percorridos, apontando também o surgimento de sua teoria e a sistematização dos conceitos que fazem parte de sua abordagem sociológica.

<sup>5</sup> Sobre alguns obstáculos à compreensão da obra de Pierre Bourdieu, não se pode negar, segundo Mauger (2004), as dificuldades semânticas e sintáticas inerentes aos trabalhos de Bourdieu, obedecendo a uma densidade de argumentação, as exemplificações freqüentes reforçadas por homologias, a preocupação permanente de delimitar as condições de validade de um enunciado e de prevenir más interpretações. Para Mauger (2004) a complexidade da estrutura das frases acontece por uma construção que reflete ao mesmo tempo o caráter relacional dos processos sociais e o movimento de um pensamento reflexivo. Sobre sua forma de escrever, o próprio Bourdieu (2005) afirma em seu último livro que assumiu o contrapé da retórica realizada pelo estilo filosófico, admitindo que contra essa altivez figurada, deixou suas contribuições teóricas mais importantes em locuções ou notas de rodapé, como a noção de *habitus* que está presente com suas implicações críticas em relação ao estruturalismo, no posfácio de um livro de Panofsky que ele traduziu e no qual a palavra *habitus* não é sequer mencionada.

transparecendo que não sabiam ao certo o que seriam disposições e esquemas de disposições ou ainda induzindo pensar que a constituição do *habitus* fosse um fato empírico claramente estabelecido.

Discute-se igualmente, em uma interpretação classificatória e imputando ao *habitus* um viés mecanicista, a crítica do conceito como um enunciado incapaz de dar conta de mudanças sociais e de inovação. Para rejeitar tal afirmação, deve-se pensar nas primeiras referências ao conceito, percebendo o que Bourdieu buscou visualizar com ele e a partir dele, levando-se em conta também o que afirma Sapiro (2004) quando descreve a conjuntura de mudança de paradigma nas Ciências Humanas que está associada ao surgimento do conceito, a partir de sua interpretação *bourdieusiana* (lembra-se que o conceito de *habitus* também pode ser encontrado em outros autores), bem como está associada ao surgimento de uma teoria da ação e uma nova concepção de percepção do mundo para a análise das relações sociais e dos estilos de vida que estruturam o espaço social. Esse novo paradigma, que em Bourdieu é fruto da leitura de modelos intelectuais alternativos<sup>6</sup>, se mostrava contrário ao existencialismo, opondo-se à filosofia do sujeito, buscando, entretanto, para não pender ao outro extremo, ultrapassar a oposição entre o subjetivismo e o objetivismo. Assim, reintegra a experiência dos agentes sociais, em forma de disposições, como fazendo parte da realidade social e dá sentido a estas experiências em um sistema de relações estruturadas e hierarquizadas.

Atuando como uma noção de mediação entre as relações objetivas e os comportamentos individuais, o *habitus* é explicado<sup>7</sup> como um sistema (um conjunto de elementos organizados) aberto e híbrido (afrontado por novas experiências e assim afetado por elas) de disposições (atitudes). As disposições, inclinações de perceber, sentir, fazer e pensar, são interiorizadas pelos indivíduos a partir do processo de socialização, mecanismo pelo qual se realiza a aprendizagem das relações sociais entre os agentes, assimilando e internalizando uma matriz cultural em condições objetivas de

---

<sup>6</sup> Entre as diversas leituras denominadas de “fuga” por Bourdieu, que nos anos 1960, nutrido das pesquisas empíricas que ele realizava na Argélia e no Béarn, fazia a transição da filosofia para as Ciências Sociais, pode-se citar Merleau-Ponty, Husserl, Heidegger, Durkheim, Mauss, Saussure, Lévi-Strauss, Marx, Weber, Panofsky, Chomsky, Wittgenstein, entre outros. Destacam-se dessa lista Merleau-Ponty e Husserl, leituras determinantes na gênese da teoria do *habitus*, contribuindo respectivamente, com as reflexões sobre a centralidade do corpo na ação e a concepção de tempo que rompia com a teoria sartriana e sua noção de espontaneidade, de descontinuidade e de livre projeção do sujeito sem futuro.

<sup>7</sup> Essa interpretação do conceito, abordando seus principais elementos em partes distintas, tem a intenção de tentar esclarecer de forma didática seu enunciado, sendo elaborada a partir de leituras de Bourdieu (1980; 1987; 1992, 2002), Setton (2002), Wacquant (2004), Sapiro (2004), Pinto (2000), Bonnewitz (2002), Chauviré e Fontaine (2003), Nogueira e Nogueira (2004) entre outros.

existência (estruturas estruturadas, ou seja, condicionamentos sociais exteriores). Esse movimento pode ser compreendido a interiorização da exterioridade. Tais disposições, por estarem predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, também geram e organizam práticas que integram experiências passadas, sendo transferíveis a situações variadas e adaptadas de forma regulada e regular por princípios de ação, percepção e reflexão, ora consciente, ora inconsciente. Nessa produção social dos agentes, que possui um sentido prático, pode-se perceber a exteriorização da interioridade.

A definição do conceito de *habitus*, segundo Bourdieu (1980), se expressa como,

sistemas de disposição duradouros e transponíveis, estruturas estruturadas dispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a visada consciente de fins e o controle expresso das operações necessárias para atingí-los, objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’, sem ser em nada o produto da obediência a regras e sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro<sup>8</sup>.

Observando a abrangência do conceito, concorda-se com Setton (2002) quando afirma que o *habitus* adquire um alcance universal, tornando-se um instrumento conceitual que permite examinar a coerência das características mais diversas de agentes dispostos às mesmas condições de existência. A autora destaca também a relação de interdependência entre o conceito de *habitus* e o de campo (espaço social distinto e estruturado de posições multidimensionais, sujeito a lógicas próprias em que se delimitam as práticas) como a condição de seu pleno entendimento, alertando que a teoria praxiológica, ao fugir dos determinismos das práticas, pressupõe uma relação dialética entre sujeito e sociedade, uma relação de mão dupla entre *habitus* individual e a estrutura de um campo, socialmente determinado.

Aponta-se aqui igualmente a importância de identificar, para sua melhor compreensão, o capital simbólico corrente do campo. A noção polimorfa de capital desenvolvida por Bourdieu busca revelar o sistema de relações no campo, sendo um conceito importante para entender a dinâmica social do pensamento deste sociólogo e perceber os princípios de diferenciação do espaço social.

Mas como se pode explorar o conceito de *habitus* em pesquisas sobre a ação docente na área da Educação? Longe de pretender apontar todas as possibilidades, entende-se que primeiramente deve-se compreender a articulação que evoca o conceito,

---

<sup>8</sup> BOURDIEU, P. **Le Sens Pratique**. Paris: Minuit, 1980, pp. 88-89.

como um conceito disposicional de ação, entre o coletivo e o individual, entre o que está instituído e as disposições adquiridas, entre a sociação e a individuação.

É possível visualizar a formação do *habitus* a partir do entendimento desse processo de socialização e das práticas utilizadas em tal processo. Mesmo que o conceito esteja carregado de um poder explicativo (poder-se-ia dizer simplesmente que os agentes agem dessa ou daquela forma por conta de seus *habitus*), deve-se perceber que essa explicação só será coerente com a compreensão do *habitus* enquanto produtor de ação e ao mesmo tempo produto de um tipo de condicionamento histórico e social, o que não quer dizer totalmente determinado, ou seja, enquanto gerador de condutas objetivamente adaptadas à lógica do campo social. É por isso que Bourdieu sempre deixou claro que existe uma margem de “jogo”, que permite improvisações na ação, mantendo-se globalmente a regularidade das condutas. Essa improvisação faz parte de uma racionalidade prática e não teórica, por isso, só no campo empírico poderão ser encontradas as respostas para compreender a formação do *habitus*, mesmo que em um nível macrossociológico se possa afirmar que os agentes agem a partir de suas disposições adquiridas. No nível microsociológico se tornarão inteligíveis as lógicas do campo, as estratégias e principalmente as lutas simbólicas que acontecem no interior desse espaço social.

É por isso que segundo Wacquant (2004), a noção de *habitus* em Bourdieu é em primeiro lugar e acima de tudo, um modo estenográfico de designar uma postura de investigação, apontando um caminho para escavar as categorias implícitas por meio das quais as pessoas montam continuamente o seu mundo vivido, por isso, pode informar, a partir das pesquisas empíricas de observação contínua, a constituição social dos agentes em uma gama variada de quadros institucionais.

Destaca-se assim a importância crescente das pesquisas desenvolvidas pelo método qualitativo, como as pesquisas etnográficas e que utilizam fontes etnográficas, mais especificamente a observação participante, a análise documental e a entrevista, para recolher exemplos que possibilitem a visualização de (ação) formação do *habitus* em pesquisas de cunho sociológico na área da Educação. Estes exemplos poderiam demonstrar a interiorização de disposições a partir da aplicação sistemática de princípios coerentes que permite que os praticantes se conduzam em um grupo de indivíduos portadores de determinado código de significações e dotados de *habitus* semelhantes, passando a fazer parte de um mesmo grupo social.

As práticas não são simples execuções de normas, mas traduzem o senso do jogo, ou o senso prático, que é adquirido com o *habitus* e que cria mecanismos de conservação, mas também de invenção, de geração. Na teoria sociológica de Bourdieu, o senso prático é a necessidade social tornada natureza, convertida em esquemas motores e em automatismos corporais. Um dos efeitos fundamentais do acordo do senso prático e do senso objetivado, como o que regula as ações submetidas às solicitações objetivas do mundo social, é a produção de um mundo de senso comum, em que a evidência imediata, é o consenso e a harmonização do *habitus* e do campo, esse espaço social que abriga os *habitus* compatíveis.

No caso do campo educacional, as investigações devem estar voltadas para encontrar e analisar os elementos que compõem esse senso comum, discutindo as implicações nas práticas pedagógicas que podem ser observadas, reconstituindo o significado da ordem social estabelecida no cotidiano escolar, buscando identificar categorias que identifiquem o conjunto de pressupostos tácitos, ou seja, não explicitados, que configuram tais práticas. Alguns desses pressupostos, por vezes não tão evidentes em sua obviedade, conformam uma espécie de arbitrário, responsável pela inculcação de convenções culturais dominantes, sustentando relações de poder, contribuindo para a conservação social e de determinada forma de reprodução cultural e social. Lembra-se com Sapiro (2004) que, quanto à avaliação do que se modifica e o que não se modifica (ou seja, se reproduz), não é uma questão de preferência individual, mas de investigação empírica: pode-se julgar a partir de dados empíricos o grau de permanência das características de algum universo social, sem esquecer que às vezes a modificação aparente pode encobrir modos de conservação.

O ponto de partida do raciocínio de Bourdieu ao olhar o sistema de ensino está no arbitrário cultural escolar que, utilizando as categorias de Forquin (1993), pode ser subdividido em cultura da escola e cultura escolar. Na cultura da escola identifica-se um conjunto de rituais escolares em que se baseiam algumas ações pedagógicas e que em muitos casos tornam-se princípios fundamentais do arbitrário cultural.

## **O CAMPO ESCOLAR E A IDENTIFICAÇÃO DO *HABITUS* PROFESSORAL: EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA**

Buscando estudar os processos concretos de constituição do *habitus* escolar, realizou-se uma pesquisa<sup>9</sup> cujo recorte do objeto buscava identificar a construção do corpo social no processo de escolarização que é efetivado pela educação escolar a partir de elementos culturais. Entre os dados produzidos a partir de um trabalho de campo, pôde-se identificar dois modelos distintos de prática docente e a reação dos alunos frente a estes modelos diferenciados.

Realizou-se um estudo de caso de observação, empregando como fontes de evidência a observação participante, a entrevista e a análise documental, em uma turma de 1ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Curitiba (PR). Na sala de aula observada, que contou com cerca de 30 alunos, constatou-se a presença de dois modelos distintos de ação docente. Primeiramente, apresenta-se Ana<sup>10</sup>, uma mulher de perto de 50 anos. No começo do ano letivo<sup>11</sup> teve problemas de saúde e foi substituída por algumas semanas por outra professora. Logo que retornou da licença médica, ficou auxiliando a professora que até então estava à frente da turma. Nesta ocasião demonstrava ser uma professora atenciosa e carinhosa. Assim que assumiu a turma em definitivo, Ana estabeleceu sua rotina de trabalho, com certa dificuldade. Segundo a professora em entrevista a dificuldade podia ser explicada pelo fato das crianças estarem em outro ritmo, sendo que, depois que todos estivessem no mesmo ritmo, o comportamento geral seria outro. Mas a mediação para essa unificação foi sempre árdua, fazendo com que alterasse sua maneira de proceder, aumentando o tom de voz, intimidando e expondo os alunos “arrítmicos”.

Outra característica marcante de Ana diz respeito à sua *hexis*<sup>12</sup> corporal. Ela se coloca sempre à frente da turma na sala de aula e permanece em sua mesa ou próxima ao quadro de giz por todo o período. Possui uma rigidez e uma gestualidade

---

<sup>9</sup> Trata-se da pesquisa empírica realizada para compor a dissertação de mestrado defendida pela autora do trabalho sobre a lógica das práticas escolares a partir das concepções sociológicas de Pierre Bourdieu com o título: O corpo em escolarização: elementos para análise da construção do corpo social. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2003.

<sup>10</sup> Será garantido o sigilo da identidade da escola, das professoras e demais sujeitos envolvidos na pesquisa, mencionados aqui por meio de pseudônimos.

<sup>11</sup> A pesquisa de campo desenvolveu-se no período de fevereiro a agosto de 2002, sendo realizado, para a produção do material empírico, um relato descritivo/narrativo em forma de diário, de cada dia/aula observados. À parte deste diário, no momento da transcrição dos dados para um fichário definitivo, realizaram-se observações sobre o material coletado, utilizando o referencial teórico como pano de fundo para explicar e fundamentar os eventos presenciados.

<sup>12</sup> *Hexis* e *ethos* fazem parte do conceito de *habitus* de Bourdieu, por isso mesmo na maioria das vezes que emprega esta noção prefere a utilização do conceito sem a compartimentalização, para que não sejam pensados em instâncias separadas. *Ethos* é a forma interiorizada e não consciente da moral e *hexis* corresponde às posturas, às disposições do corpo interiorizadas e somatizadas.

corporal para conduzir as atividades, para escrever no quadro e para conferir a lição (único momento em que está próxima das crianças) que parecem adquiridas e internalizadas como posturas corporais típicas do “ser professora” e, por isso, reconhecidas como tal, ao ponto em que estas ações podem ser generalizadas e copiadas como referência desse profissional.

Na tradicionalidade de sua atuação docente, Ana se preocupa com o início e o fim das atividades, exigindo uma homogeneização do tempo escolar e do tempo para o cumprimento das tarefas, atestando o que afirmam Milstein e Mendes (1999) ao destacar que ensinar as determinações e normas espaço-temporais, é parte da tarefa constante dos professores no início da escolarização, não em forma de conteúdo, mas como um conjunto de ensinamentos não planejados da ordem escolar. “Ordem da sala de aula”, o “respeito à ordem”, a necessidade de “manter ou restabelecer a ordem”, são orientações das práticas escolares e integram o sentido pedagógico comum. Por isso quando as determinações temporais não são atendidas, Ana ameaça punir o atraso com privações do lanche ou com visitas à sala da diretora.

Se por um lado o tempo do cumprimento das atividades é rigorosamente enquadrado, por outro lado, na sala de aula observada na pesquisa, o “tempo” dos alunos não é levado em consideração. A construção do corpo infantil leva aos limites extremos seu corpo biológico pela postura corporal exigida, por não poder ir ao banheiro ou beber água fora do horário do recreio.

Ameaças, sanções, elevação do tom de voz, distância das crianças. Ana coloca seus alunos em uma situação estressante e perturbadora, dificultando o processo de ensino-aprendizagem. As crianças estão edificando seu *habitus* escolar a partir dessas disposições que estão incorporando e pode-se concluir que a legitimação das desigualdades e os mecanismos de eliminação que atuam dentro do campo escolar, estão sendo maximizados e que a ação pedagógica está sendo efetivada a partir de uma espécie de violência simbólica.

Na mesma turma de 1ª série, verificou-se um segundo modelo de ação docente. Também preocupada com o estabelecimento das normas que estruturam o campo em questão, mas realizando este processo em uma lógica diferenciada e mais próxima das solicitações das crianças nesta faixa etária, encontra-se Marta, a professora que divide a turma com Ana. Marta também é uma mulher de mais ou menos 50 anos. Ágil, está sempre de agasalhos e tênis. A dinâmica de Marta é bastante diferente da de Ana. Tanto sua postura pessoal como as solicitações corporais que envolvem os alunos,



possuem um sentido expressivo<sup>13</sup>. Realiza atividades diferenciadas, envolvendo o corpo das crianças e o seu próprio, de forma lúdica e aparentemente prazerosa. Utiliza o movimento corporal para focar os alunos nas atividades que se iniciam, realizando mímicas de animais e alongamentos.

Acolhe as crianças e está disponível ao contato direto, preocupando-se em incentivá-las e estimulá-las positivamente. Chama também a atenção por sua forma de contar histórias utilizando todo seu corpo para reviver a trama, fazendo a caracterização dos personagens. Todos escutam atentamente e comentam o que escutaram, pedindo por vezes para que ela leia novamente a história.

Em determinada atividade, a proposta era que as crianças escutassem a narrativa e, em seguida, desenhassem a parte que mais gostaram. Um dos alunos se aproxima de Marta afirmando que não conseguia desenhar as crianças da história. Marta coloca uma das mãos nos olhos do menino, fechando-os e pede que ele tente relembrar as figuras vistas. O menino acena positivamente com a cabeça, entendendo o resgate e põe-se a desenhar. Da mesma forma, quando a aluna vem perguntar o que é um espantalho, a professora auxiliar, ao invés de mostrar o livro e a figura do espantalho para esclarecer a dúvida da aluna, faz com que esta fique de pé e explica então em detalhes como é um espantalho e para que serve, utilizando-se do corpo da menina.

Percebe-se que Marta, tanto na iniciativa de propor o alongamento como quando lê as histórias ou explica alguma coisa, preocupa-se com o corpo das crianças e com seu imaginário.

As docentes observadas têm maneiras distintas de contornar esta situação do corpo na sala de aula (problema que foi abordado na dissertação). Ana entende a necessidade corporal dos alunos, já que comenta que as crianças da faixa etária em questão, ainda não têm completamente desenvolvida a expressão verbal, ou escrita, portanto, se expressam com o corpo por não acharem as palavras necessárias à sua comunicação, embora neste discurso esteja velada sua verdadeira interpretação da movimentação corporal das crianças na sala de aula, entendidas como transgressão. Explica sua forma de agir dizendo que, ao contrário de Marta, não sabe trabalhar desta forma corporal, afirma que este tipo de trabalho com o corpo infantil é de competência

---

<sup>13</sup> O termo expressivo é aqui entendido como a possibilidade de manifestações corporais ligadas à espontaneidade, às emoções e às formas particulares do ser, sentir e agir, opondo-se ao trabalho corporal que se limita ao cumprimento de posturas determinadas pelas normas de comportamento, que em geral, balizam o espaço da sala de aula.

da Educação Física e, segundo ela, encontra-se nesta área de conhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A partir de sua dinâmica, no processo ensino-aprendizagem, Marta possibilita o aparecimento de novas abordagens, principalmente em se tratando do corpo, diferentes das determinadas pela ordem escolar, trazendo uma possibilidade de rever a lógica desta ordem uma vez que conduz sua maneira de professorar distanciada do reforço, da rígida requisição e do incutir das determinações de tal ordem.

Esta professora faz emergir, com os elementos modificadores que aborda em sua forma de praticar sua profissão, um espaço de diálogo que pode revisar a forma da ordem social ampla. Sua ação pedagógica tende a neutralizar, no que diz respeito a escolarização do corpo, os fatores de violência simbólica.

## REFLEXÕES FINAIS

Na referente pesquisa foi possível então refletir sobre alguns pontos significativos:

1. Identificação de um *habitus* professoral, ou seja, um esquema de produção de práticas e esquemas de percepção e de apreciação de práticas que também é classificador e organizador da ação e que é próprio do campo educacional.
2. A incorporação da prática pedagógica e das posturas corporais da ação docente, capazes de orientar as práticas de forma sistemática, ora de forma consciente, ora de forma inconsciente. Trata-se de uma *hexis* corporal específica da profissão exercida, assumida como uma cultura que se tornou natureza.
3. Mesmo partilhando de idênticas condições objetivas, estando inseridas no mesmo espaço social, ou seja, no mesmo campo, sendo possuidoras de capital simbólico equivalente e portando o mesmo *habitus* de classe, percebem-se diferenças na prática docente das duas professoras observadas durante a pesquisa de campo, que possuem um significado relevante como dado, por demonstrar a interferência do *habitus* individual, mesmo que

este se trate de uma variação de personalidade social<sup>14</sup>, produzida por um *habitus* de classe.

4. Percebeu-se uma atuação pedagógica que modifica o estabelecido, trazendo uma lógica diferenciada ao espaço dessa sala de aula, favorecendo a edificação de um *habitus* escolar distinto por privilegiar a incorporação de disposições que fogem do senso comum desse espaço social. Essa ação docente atua como um exemplo do aspecto gerador de práticas do *habitus* e atua como um elemento modificador.

Compreende-se assim, refletindo a partir da teoria sociológica de Bourdieu, a importância do papel do pesquisador em aproximar e descrever o que pode estar atuando, na ação caso a caso, como um instrumento de luta simbólica. A restituição das contribuições da pesquisa pode ser efetivada ao desrotinizar o olhar sobre a escola e estando munido de ferramentas teóricas que permitam interpretar os dados encontrados, habilitando-se para ler os registros e informações produzidas no campo empírico e realizar o tão esperado efeito dominó que contagie, com contribuições teórico-metodológicas, o quadro da Educação em uma perspectiva macrosociológica.

Com a explanação do entendimento do conceito de *habitus* e como esse pode ser utilizado na prática, em uma pesquisa de campo, pretende-se auxiliar em tal premissa, mas também e principalmente, contribuir para que Pierre Bourdieu não mais seja lido de forma fragmentada e distante da realidade social e que sejam ressaltadas a dimensão empírica, os procedimentos metodológicos e a intenção de transmitir ferramentas de investigação e disposições científicas presentes no conjunto da obra deste autor.

Preocupa-se aqui também em remover alguns dos obstáculos geralmente percebidos na apropriação e transmissão da obra do sociólogo lembrando com Mounier (2001) que sua sintaxe particular, que inclui a utilização de palavras provenientes de línguas antigas (*habitus*, *hexis*, *illusio*, *hysteresis*, etc.) e a elaboração de novos

---

<sup>14</sup> Bourdieu (1980) explica que cada sistema de disposição individual é uma variante estrutural dos outros sistemas, em que se exprime a singularidade da posição no interior da classe e a trajetória de cada indivíduo, derivada de uma série de referências e determinações cronológicas ordenadas de forma única para cada agente social, ou seja, da história individual de cada agente. Esse *habitus* individual, atuando de forma particular e original, concretiza o aspecto gerador do *habitus*, que pode, em oportunidades determinadas, ser responsável por reestruturar algumas lógicas dentro do campo, impulsionando inclusive modificações na ordem social.

conceitos, visava prevenir uma leitura superficial de seu trabalho, uma leitura que pudesse ser rápida demais e em que se poderia perder o essencial de sua explanação.

Entendendo essa concepção particular de seu trabalho e abstraindo-se as reações passionais e referências polêmicas, que muitas vezes rotularam a obra de Bourdieu de forma minimalista, será possível enxergar a fecundidade das pistas que ele legou em seus textos e que, para Nogueira e Nogueira (2002), continuam a alimentar as discussões atuais sobre o estabelecimento escolar e inspirando novas pesquisas sobre os mais diversos aspectos do fenômeno educacional.

## REFERÊNCIAS:

BONNEWITZ, P. **Premières leçons sur la sociologie de Pierre Bourdieu**. Paris: Presses Universitaires de France, 2002.

BOURDIEU, P. **Le sens pratique**. Paris: Minuit, 1980.

\_\_\_\_\_. **Choses dites**. Paris: Minuit, 1987.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Cia. das Letras, 2005.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **Réponses: pour une anthropologie réflexive**. Paris: Seuil, 1992.

CHAUVIRÉ, C.; FONTAINE, O. **Le vocabulaire de Bourdieu**. Paris: Ellipses, 2003.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MANGEOT, P. **Pierre Bourdieu/post scriptum**. Abr./2002. Disponível em <http://vacarme.eu.org/article264.html>. Acesso em 04/12/2002.

MAUGER, G. (a) Sobre algunos obstáculos sociales a la comprensión de la obra de Pierre Bourdieu. In ALONSO, L. E.; CRIADO, E. M.; PESTAÑA, J. L. M. (orgs.). **Pierre Bourdieu: las herramientas del sociólogo**. Madrid: Fundamentos, 2004.

MEDEIROS, C. C. C. de. **O corpo em escolarização: elementos para análise da construção do corpo social**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2003 (Dissertação de Mestrado).

MILSTEIN, D.; MENDES, H. **La escuela en el cuerpo: estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias**. Madrid: Unigraf S. L. Mósteles, 1999.

MOUNIER, P. **Pierre Bourdieu, une introduction**. Paris: Pocket, 2001.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A.. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuição. In **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, nº. 78, abr./2002.

\_\_\_\_\_. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PINTO, L. **Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social**. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

SAPIRO, G. Une liberté contrainte. La formation de la théorie de l'*habitus*. In PINTO, L.; SAPIRO, G.; CHAMPAGNE, P. **Pierre Bourdieu, Sociologue**. Paris: Fayard, 2004.

SETTON, M. da G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. In **Revista Brasileira de Educação**, nº. 20, maio/jun/jul/ago, 2002.

WACQUANT, L. **Esclarecer o *habitus***. Sociologia. Problemas e práticas (Lisboa), 14, pp. 35-41, 2004. Disponível em [http://sociology.berkeley.edu/faculty/WACQUANT/Wacquant\\_pdf/ESCLARECEROHABITUS.pdf](http://sociology.berkeley.edu/faculty/WACQUANT/Wacquant_pdf/ESCLARECEROHABITUS.pdf). Acesso em jan. 2006.