

A NOÇÃO DE *HABITUS* EM BOURDIEU MEDIANDO A PRÁTICA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA*

Vanilton Camilo de Souza* *

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar a prática docente de professores, tendo como referencial a noção de *habitus* em Bourdieu. Para tanto foram utilizados alguns resultados de uma pesquisa realizada no ano de 1998 em duas escolas públicas estaduais da Cidade de Jataí. A pesquisa, que teve como sujeitos professores leigos de Geografia, objetivou compreender como esses professores constroem seus saberes, revelando a complexidade da prática docente no cotidiano escolar.

Situando a questão

A escolha da noção de *habitus* na análise da prática docente se liga a uma preocupação minha em ver a prática não como uma ação determinada por algumas condições eminentemente estruturais das escolas, ou do sistema escolar. Ao contrário, seria uma forma de perceber que as ações dos professores se circunscrevem em um relativo grau de autonomia. Além de satisfazer essa preocupação, a noção de *habitus* em Bourdieu mostra um outro aspecto: as ações dos professores não são totalmente marcadas por intencionalidades, ou seja, não são objetivamente pensadas e definidas *a priori*.

* Parte de minha Dissertação de Mestrado *A Construção do Saber Docente pelo Professor Leigo de Geografia*, defendida em 1999 na FAE/UFMG.

** Professor de Didática e Prática de Ensino na UnU da Cidade de Goiás da UEG e professor da Rede Municipal de Goiânia.

A parcela de autonomia à qual me refiro se contrapõe, igualmente, à idéia que concebe a prática docente como uma ação regulada, eminentemente, pela estrutura escolar, pela política educacional e pelas teorias que caracterizam um dado momento na educação.

Durante uma pesquisa realizada com professores leigos de Geografia, percebi que as ações desses professores caracterizavam-se, em diversos momentos, como ações singulares, demonstrando uma certa autonomia da ação docente. Tal autonomia diz respeito às estratégias para aquisição de conhecimento relativo ao conteúdo de Geografia, ao tipo de técnica utilizada nas suas aulas, ao estabelecimento de uma boa relação entre professor e aluno, dentre outras ações.

Isso se deve ao fato de que os docentes não são acompanhados, sistematicamente, pelos agentes responsáveis, no interior da escola, pela implementação das normas e pela regulação dessas ações. Melhor dizendo, as ações dos professores, em grande parte, são marcadas por orientações subjetivas, vinculadas ao passado dos professores; passado esse que tem relação com a estrutura das escolas em que estudou ou que conheceu (não há tanta relação com a escola na qual ele trabalha). Existe, portanto, algo interiorizado no professor que lhe permite uma ação que não contraria as normas reguladoras da escola, e ao mesmo tempo, possibilita-lhe uma ação própria do professor. Para Bourdieu, trata-se da noção de *habitus*.

O conceito de *habitus*

A minha preocupação se identifica com o que pensa Bourdieu no momento em que ele passa a utilizar o conceito de *habitus*. O objetivo de Bourdieu é o de romper com a noção estruturalista, que pressupõe ser a ação o cumprimento e a obediência a uma regra. Para ele, os agentes sociais não são regulados e nem eminentemente racionais. Existe, no indivíduo, ou nos agentes sociais, como se refere o autor, a incorporação de

disposições que funcionam como elemento capaz de fazer com que o indivíduo pense na ação, sem que ela seja resultado de estruturas; ao mesmo tempo, são ações desprovidas de intencionalidades definidas pela razão. Assim as descreve Bourdieu:

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. A ação comandada pelo “sentido do jogo” tem toda a aparência da ação racional que representaria um observador imparcial, dotado de toda informação útil e capaz de controlá-la racionalmente. E, no entanto, ela não tem a razão como princípio. (1990, p.23)

O *habitus* mantém com o mundo social que o produz uma autêntica cumplicidade ontológica, origem de um conhecimento sem consciência, de uma intencionalidade sem intenção e de um domínio prático das regularidades do mundo que permite antecipar seu futuro, nem mesmo precisar colocar a questão nesses termos. (Ibidem, p.24)

De maneira geral esse é o sentido de como o *habitus* funciona. Segundo Ortiz (1994), Bourdieu cria a noção de *habitus*¹ no momento do embate que o autor trava com as idéias do objetivismo e da fenomenologia. Ou seja, as ações não são objetivamente pensadas e racionalizadas para

1 Sobre como se formula a noção de *habitus* em Bourdieu consultar BATISTA, Antônio Augusto. Bourdieu lê Panofsk: a noção de *habitus* e *modus operandi* sociológico. In: —. *Sobre o ensino de Português e sua investigação*: quatro estudos exploratórios. Tese de Doutorado, UFMG, Belo Horizonte, 1996. p.105 – 172.

atingir um resultado cheio de intencionalidade e, muito menos, as ações são resultantes de percepções e de idéias sobre o futuro. A intenção de Bourdieu era demonstrar a capacidade criadora, inventiva e improvisadora dos indivíduos.

Nesse sentido, o *habitus* é a interiorização de valores, normas de uma dada cultura, que permitem ao indivíduo a tomada de decisões, possibilitando o exercício de práticas diferenciadas. Essa diferenciação ocorrerá em diversos níveis: entre as classes sociais, bem como entre os grupos de uma mesma classe, como afirma Bourdieu:

O *habitus* é esse princípio gerador e unificador que re-traduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens de práticas ... os *habitus* são diferenciados; mas são também diferenciadores ... são princípios geradores de práticas distintas e distintivas. (1996, p.21-22)

Assim a construção da noção de *habitus* para Bourdieu significa, antes de tudo, entendê-lo

como sistema de esquemas adquiridos que funciona no nível prático como categorias de percepção e apreciação, ou como princípios de classificação e simultaneamente como princípios organizadores da ação, significa construir o agente social na sua verdade de agente operador prático de construção de objetos. (1990, p.26)

Para Bourdieu, a incorporação do *habitus* acontece mediante interações, que levam em conta o processo histórico e social pelo qual passam os indivíduos. Dessa forma, o *habitus* é construído, em cada geração, por duas fontes que se interagem dialeticamente. A primeira fonte refere-se aos agentes da chamada socialização primária. A segunda refere-se às novas possibilidades e novas experiências que provocam mudanças no *ha-*

bitus. O *habitus*, portanto, intervém na prática do indivíduo e, no exercício dessas práticas, haverá a incorporação de novos *habitus*, conforme a afirmação que se segue.

O *habitus* está constantemente sendo formado nas práticas diárias dos sujeitos individuais ... e embora seja um sistema estruturado de significados não segue qualquer lógica mecanisticamente formal ou “algébrica”. As pessoas não reproduzem simplesmente seus sistemas de significado, elas também os produzem e os utilizam. Deve-se ver as classes e seus membros não apenas como atores numa peça pré-montada, mas também como sujeitos criativos. (Sulkinin apud Harker, 1990, p.83)

Ressalta-se ainda que a formação do *habitus* ocorre em um processo em que não só o social se apresenta como fator determinante. Os aspectos individuais dos agentes sociais também definem tal formação, considerando elementos que não só representam estilos de uma determinada classe social, mas também aspectos que são próprios dos indivíduos e que os diferenciam no interior de uma mesma classe. Esses aspectos, que são próprios dos indivíduos, são denominados desvio codificado², na formação do *habitus*. Neste sentido, o próprio *habitus* que um indivíduo possui, ou seja, o seu sistema de disposição, funciona como filtro de incorporação de novos *habitus*, permitindo assim determinadas ações que podem parecer práticas de obediências a uma determinada regra. No entanto, o *habitus* permite ao indivíduo o estabelecimento de estratégias³ para suas ações, sem que as

2 Termo utilizado por ORTIZ, Renato. À procura de uma sociologia da prática. In: *Pierre Bourdieu, Sociologia*. São Paulo: Ática, 1994. p.18. A explicação do porque desse termo encontra-se na nota de pé de página da referida obra.

3 A relação entre estratégia e *habitus* foi extraída de BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas-SP: Papyrus, 1996.

mesmas sejam elaboradas com antecedência, permitindo escolhas. As estratégias, neste sentido, são, para Bourdieu, possibilidades de ação desprovida de uma intenção premeditada. Elas podem se diferenciar a cada nova situação apresentada ao indivíduo, ao passo que sempre haverá ações resultantes de estratégias que possuem a aparência do cumprimento de regras e/ou um resultado racional.

Espaços de interações que possibilitam a formação do *habitus* dos professores de geografia

Como vimos, o *habitus* está sempre em formação nos indivíduos, e isto depende das interações com o meio em que se encontram, bem como de suas disposições para incorporarem novos *habitus*. No caso desta pesquisa, a intenção é mostrar as interações dos professores pesquisados com as novas gerações, que constituem a segunda fonte de formação do *habitus*. Quanto à primeira fonte, certamente ela está presente no *habitus* de tais professores, entretanto, esse não foi o foco da presente pesquisa.

Essas interações, responsáveis pela formação do *habitus*, correspondem a uma certa forma de organização social, a qual estarei chamando de espaços de interação desses professores, que possuem uma característica definida em certos tipos de instituições.

Os espaços de interação dos professores, na formação dos *habitus* que medeiam a sua prática pedagógica, podem ser caracterizados, no caso desta pesquisa, nos seguintes: o primeiro refere-se ao ambiente escolar. Esse é, talvez, o espaço interacional mais presente na formação do *habitus* pedagógico desses professores. O ambiente escolar não significa apenas a escola em que o professor trabalha, mas refere-se, também, às interações que ele teve durante toda a sua trajetória escolar. O segundo espaço de interação, muito presente na formação do *habitus* dos professores, refere-se aos meios de comunicação. O terceiro espaço de interação refere-se ao ambiente familiar. O quarto refere-se às instâncias religiosas.

Em relação ao primeiro espaço de interação, uma série de elementos pode ser identificada na prática dos professores como disposições incorporadas nas interações, mantidas em determinados ambientes escolares.

A relação cotidiana com os pares é um dos elementos que possibilitam a formação do *habitus*. Perguntando a um professor se ele recebeu ajuda de colegas para superar as dificuldades iniciais que ele tivera em trabalhar com Geografia, ele respondeu que não teve ajuda nenhuma. Entretanto, em outro momento da entrevista, ele afirma que as dificuldades foram superadas, porque ele estudou bastante e porque trocou muitas experiências com professores que trabalhavam com a disciplina há mais tempo. Em suas palavras:

Dedicar aos livros, estudando sempre e trocas de idéias com alguns professores que já eram doutorados, às vezes, naquela área. Por exemplo: tem um professor na Escola Paulo VI, o Pedro. Com ele eu trocava idéia demais e eu peguei um pouquinho mais de experiência. (Entrevista com o professor José)

Em outro momento, ao perguntar aos professores onde eles aprenderam as técnicas de ensino mais utilizadas em suas aulas, todos afirmaram que era invenção deles mesmos. Entretanto, em outros momentos da entrevista, os mesmos professores demonstraram que houve a incorporação de alguns modelos conhecidos em outras circunstâncias.

A seguir, apresento alguns exemplos de referências introjetadas nos professores:

Isso, quando eu estudei, os professores vinham com uma didática mais ou menos neste estilo. Eles jogavam uma palavra no quadro, por exemplo, a palavra “os hebreus”. Aí descreviam tudo sobre o povo hebreu. Então quando eu falo “o nordeste” eu vou descrever tudo sobre o nordeste em forma de resumo. (Entrevista com o professor José)

Um professor. O professor que eu mais gostava era de Geografia. Eu admirava a forma como ele dava aula de Geografia. Então ele foi a grande influência na minha vida. Ele foi como um modelo. O que tive de influência foi justamente esse professor. Eu acho que ele exerceu grande influência e é ele que eu busco ser até hoje. Então o que ele fazia, falava, a forma dele dar aula acabou... acabou servindo de espelho. (Entrevista com a professora Edna)

No depoimento da professora Telma, observa-se um outro nível de interação para resolver o mesmo problema da prática docente:

Eu me relacionava muito é com a professora de História porque quando eu estava trabalhando uma matéria, ela também estava. Então ela dizia, ah! Que bom! O seus meninos estão fazendo isso eu também estou. Neste sentido, quem me ajudava mais era a professora de História. Então, com isso, ela me deu muita segurança. (Entrevista com a professora Telma)

Outras estratégias também foram muito significativas para essa professora:

Eu busquei recursos foi com experiências em outras escolas. Olha só para você ver o tanto que eu buscava. Para todos os lugares que eu viajava, Goiânia, qualquer lugar que eu ia, se tinha um amigo, colegas, sobrinhas, eu pegava o caderno e o livro de Geografia deles para ver o que era e como era trabalhada a disciplina. Às vezes sou criticada por isso. Então como isso eu fui pegando... como eram professores bem mais graduados, né? Com isso eu fui pegando o ritmo deles... (Entrevista com a professora Telma)

Se essas situações fossem encaradas mais à distância, poderiam demonstrar ansiedade de professores buscando receitas de “como” dar

aula. Entretanto, segundo Perrenoud (1993), a prática pedagógica não é uma concretização de receitas, pelo fato de que essa prática é recheada de uma “sucessão de micro-decisões”, que ocorrem mesmo nas salas de aula que se apresentam muito ordenadas e controladas.

Com base nisso, pude notar que nenhuma das turmas observadas apresentava, em seu interior, um padrão de comportamento homogêneo. A oitava série do prof. Paulo, por exemplo, era uma turma que, geralmente, se apresentava bem comportada. Contudo, em alguns dias, a intensidade da conversa entre os alunos incomodava o professor e este tomava algumas decisões que provavelmente não foram pensadas no momento de planejar e projetar aquela aula. Além do fato de que o bom comportamento da turma, traduzido muitas vezes em indiferença pelo professor, também o incomodava e exigia dele alguma atitude, como, por exemplo, de repente, colocar os alunos para trabalhar em grupo.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) demonstram que, na relação estabelecida entre os pares, bem como no confronto entre saberes provenientes da experiência, ocorre a possibilidade de informação e formação de docentes, na busca de soluções para seus problemas. Pena (1999) argumenta que a escola pode ser considerada um ambiente catalisador da formação continuada. Nela, a relação entre os pares possibilita a união entre os profissionais, tornando a escola um ambiente de trabalho mais agradável. Possibilita também novas aprendizagens relacionadas aos conteúdos, às metodologias de ensino, à organização da classe. A relação entre os pares pode evidenciar uma certa reflexão sobre as práticas pedagógicas, as quais resultam em aprendizagens mais significativas. Entretanto, a autora ressalta que a reflexão deve estar acompanhada de referenciais teóricos atualizados, no sentido de ampliar o conhecimento dos docentes.

Pude observar, nos professores pesquisados, a importância dada à relação entre os pares como novas possibilidades de aprendizagens. Não só aprendizagens passíveis de aplicabilidade imediata, mas de formação do *habitus* do professor, ou seja, na relação com os pares pode ocorrer a

incorporação de novos dispositivos, os quais possibilitarão o desenvolvimento de novas práticas em sala de aula.

Os meios de comunicação são uma presença muito forte na prática pedagógica desses professores e constituem o segundo espaço de interação dos professores na formação de seu *habitus*. Em quase todas as aulas de todos os professores, era feita alguma referência a programa de televisão, porque esse é o meio de comunicação que atinge a maior parte dos alunos e dos professores. Dentro desses programas, o “Fantástico” e os telejornais eram os programas mais citados.

Como podemos entender a presença da mídia, e, principalmente da TV, como campo de interação na formação do *habitus* dos professores?

Três aspectos podem ser ressaltados, a fim de compreender como a TV transita com grande facilidade no meio escolar.

O primeiro aspecto refere-se ao fascínio que a TV exerce sobre as pessoas, principalmente as das classes mais populares, mais desprovidas de elementos culturais que lhes permitam estabelecer uma postura crítica em relação aos programas, aos conteúdos e aos valores neles expressos. Esse fascínio é exercido pelos códigos e pelas imagens. No entanto, mesmo alunos e professores que criticam a TV em sala de aula, podem apresentar comportamentos ambíguos e contraditórios a esse veículo, conforme aponta Napolitano (1999): “É muito comum que alunos e professores critiquem a TV na sala de aula, mas ao chegar em seus lares se entreguem acriticamente, fascinados aos suspiros de novelas e às falácias dos telejornais” (Napolitano, 1999, p.12).

Para o autor, a escola perde o lugar para a TV como local, por excelência, de transmissão de normas, valores, atitudes, conteúdos de conhecimento básico para a socialização. Esse papel tem sido transferido para a TV, mesclada com outros interesses, de ordem econômica, comercial, política etc.

O terceiro aspecto é que os professores das áreas de ciências humanas e letras se sentem mais à vontade para utilizar a TV, pelo fato de que, na sua programação, pode-se encontrar uma proximidade muito grande

com os conteúdos tradicionais das disciplinas pertencentes a essas áreas. Napolitano afirma que uma série de programas utiliza conteúdos escolares como referência, mesmo que o objetivo seja o entretenimento. Para o autor, isso pode ser um “gancho” para o trabalho na sala de aula.

O professor José, por exemplo, estava trabalhando com Geografia do Brasil na sexta série. A unidade que eu acompanhei, na observação, correspondia ao estudo da Região Nordeste. Coincidentemente, no primeiro semestre de 1998, foram muito intensas as campanhas contra a fome, nas regiões atingidas pela seca. A exploração dessa temática pela mídia, em especial pela Rede Globo, ocupou espaço em diversos programas. Assim, a exposição oral desse professor era referenciada, quase que com exclusividade, pelo teor dos programas televisivos. Este é um exemplo da presença concreta do espaço da televisão na prática pedagógica desse professor.

Entretanto, quando é perguntado sobre a importância dos meios de comunicação para as aulas de Geografia, o professor não faz referência ao que ele utiliza na sala de aula e refere-se a um meio de comunicação que não faz parte do cotidiano, nem dos professores, e nem dos alunos das escolas públicas de Jataí. A sua resposta refere-se ao uso da internet.

Pode-se inferir, dessa forma, que a televisão constitui um meio de comunicação bastante influente na formação do *habitus* do professor e que, portanto, consiste em referência marcante na sua prática docente.

Em relação ao terceiro espaço de interação dos professores, percebi que existe, na prática pedagógica, uma readaptação dos valores matriarcais e patriarcais para algumas condições na sala de aula. Ou seja, o professor e a professora tendem a se relacionar com os alunos, tendo como princípio a relação com os filhos e se dispõem a criar uma condição familiar na sala de aula. Observa-se que este aspecto está presente na prática docente do professor Paulo, ao falar da importância da sua relação, em outros níveis sociais, com a prática pedagógica.

Nós em casa começamos a estudar com os filhos e vamos aprendendo com os filhos também... Agora para aula de Geografia contribui

muito porque a gente aprende a conviver com as pessoas carentes e o aluno é uma criatura carente porque, falta assistência e se nós procurarmos ser amigo do aluno. Se o aluno adquire liberdade de fazer pergunta para nós, de Geografia, eu digo que isso começa em casa com os netos e filhos... (Entrevista com o professor Paulo)

Essa é uma concepção de relação professor-aluno presente no professor. Ela é também incorporada pelo aluno. De acordo com a fala do professor, os alunos utilizam representações familiares na relação com o professor:

Hoje a maioria de meus alunos me chama de Tio, e um chegou a perguntar se podia me chamar de Pai. Então me chama de pai. Ô pai. Isso é gostoso, isso é ser carismático? Eu acho que não. A gente procura ser amigo do aluno. (Entrevista com o professor Paulo)

Essa presença da relação de amizade com os alunos, bem como da relação com os filhos, está também na prática da professora Edna, que assim afirma construir sua relação com os alunos:

Eu acho que sendo amiga do aluno, você consegue tirar mais proveito. Quando você ouve o aluno, porque na realidade o aluno consegue transmitir, passar para o professor alguns problemas que às vezes ele não tem como falar em casa. Não tem com quem falar em casa. Eu fui professora primária muito tempo e a gente acaba sendo meio maternalista e eu trouxe essa mesma técnica para a segunda fase, segundo grau. E aí eu bato um papo com meus alunos, discuto problemas pessoal deles, discuto problemas deles, mas sem interferir na aula né? (Entrevista com a professora Edna)

A transposição das relações com os filhos para a relação com os alunos pode ser compreendida com base em duas perspectivas: uma refere-

se à questão de gênero no meio educacional e a outra, com referência na Psicologia, reporta-se à relação de autoridade entre pais e filhos.

Em relação à primeira, uma série de estudos tem mostrado que a atividade docente foi “feminizada” ao longo do processo de desenvolvimento e ampliação do sistema de ensino.

Vários argumentos são utilizados para explicar o processo de “feminização” ocorrido no magistério, e que, entretanto, não atingiu outras profissões, nas quais ocorre um ingresso cada vez mais expressivo de mulheres.

O fato é que, na educação, o número de mulheres é quantitativamente expressivo e pode ser considerado um fator estatisticamente significativo para inferir sobre a “feminização” do magistério. Segundo Paraíso: “dados de 1988 revelam que 87% do magistério brasileiro é formado de mulheres (...). Na pré-escola e nas séries iniciais do primeiro grau, são maioria absoluta, com 99% e 96,2%, respectivamente” (1997, p.29).

Outro fator pode estar relacionado a um provável desestímulo salarial que levou os homens a ingressarem em profissões tidas como de maior prestígio. Graças ao processo de desenvolvimento econômico capitalista e da urbanização brasileira, o mercado de trabalho para os homens ampliou-se significativamente, em profissões consideradas mais promissoras. Segundo Worraber, a feminização ocorre em profissões de baixa profissionalização (/s.d/, 162).

Entretanto, o argumento mais forte está amparado na perspectiva da existência de diferenças naturais entre os sexos. Segundo Demartine e Antunes (1993), estudos no campo da biologia reforçam essa tendência ao inferir que ser mãe é um dom natural da mulher e que, portanto, no campo educacional, a mulher seria a única capaz de se relacionar com a criança e promover o seu desenvolvimento.

Considera-se, valendo-se desses argumentos apresentados, que a atividade do magistério tenha-se feminizado, independentemente de ser desenvolvida por um professor ou por uma professora, bem como de ser uma atividade referenciada por um “currículo masculino e machista” (Paraíso, 1997, p.25).

Pode-se dizer, então, que tanto o professor Paulo, quanto a professora Edna referenciam-se na experiência de terem criado os filhos e os netos para se relacionar com os alunos.

Quanto aos aspectos psicológicos que podem ser utilizados para entender esse tipo de relação professor-aluno, Morgado (1992), em um estudo sobre a sedução na relação pedagógica, aponta algumas manifestações do inconsciente na relação professor-aluno. Baseada em teoria da psicanálise, a autora aponta que as experiências iniciais da criança com seus genitores levam a sedução a se configurar nas relações pedagógicas.

A construção da personalidade psíquica da criança decorre da relação primária com seus genitores, imprimindo em sua mente um padrão de personalidade que fica marcada como modelo, e persegue toda a sua vida mental, podendo manifestar-se em outros momentos, como afirma a autora:

Protótipo de todas as demais relações humanas, tais relações originais poderão reeditar-se inconscientemente nas relações atuais, trazendo consigo os sentimentos que as alimentam. Será, portanto, através dessa dinâmica que as relações subseqüentes de autoridade, das quais a relação pedagógica emerge como tema, atualizaram as relações originais. (Morgado, 1992, p.35)

Com base nessas considerações, pode-se entender a razão de os alunos do professor Paulo perguntarem se podem chamá-lo de pai e porque, no momento em que o professor chega à sala e cumprimenta a todos pegando na mão, alguns se levantam para receber o cumprimento. Essa manifestação do aluno é o que Morgado chama de processo de transferência⁴, que se reedita nas relações atuais.

4 Segundo a autora, a transferência se encontra no “pólo inferior da relação de autoridade” que “deposita naquele que se encontra no pólo superior os sentimentos ambivalentes pertencentes à primitiva relação original; revive dessa maneira, toda sedução exercida sobre ele pela autoridade parental” (ibidem).

Mas quanto ao professor que se permite essa relação, haveria alguma manifestação reeditada das relações primitivas? Segundo Morgado:

A reedição prototípica dos sentimentos pertencentes à relação original não é um processo unilateral nas relações de autoridade. Isso porque a *psique* de quem ocupa o polo superior da relação também passou por um processo de constituição similar à psique daquele que ocupa o pólo inferior. Ou seja, quem encarna a autoridade da mesma forma se identificou primitivamente com seus genitores, através de sentimentos ternos de respeito e afeição. (ibidem, p.35)

Quando a professora Edna e o professor Paulo adotam esses elementos na relação com os alunos, estão admitindo a viabilização pedagógica com base em um modelo mental construído na relação com seus genitores.

Entretanto, a autora chama a atenção para o fato de que, se a reedição atualizada da revivência recíproca dos protótipos originais dessa relação não for controlada, pode causar um empecilho na relação pedagógica, ou seja, essa relação pode ser um obstáculo na socialização do conhecimento, caso o conhecimento não seja concebido como mediador da relação. Assim, o professor tem que romper com a dominação da autoridade original, a fim de permitir a instauração da relação pedagógica (ibidem, p.35).

Considero, então, como fundamentais, as contribuições da Psicologia para procurar entender as manifestações do inconsciente na prática pedagógica.

O quarto espaço de interação na formação do *habitus* do professor refere-se aos aspectos de base moral, mais especificamente, aos espaços de interação religiosa. Perguntado sobre o que considera importante para ser professor de Geografia, o professor Paulo responde:

E não diria somente para o professor de Geografia. Eu diria para os colegas professores. Nunca saía de casa para a sala de aula sem fazer uma prece, pedindo a Jesus orientação de como enfrentar determina-

das situações. Hoje estamos vendo um desajuste social muito grande e os problemas são imensos. Então eu acho que o professor não deve preocupar tão somente com a sua sala de Geografia. Durante uma aula dirijo a um aluno e, fulano? Chamo uma, duas, três vezes e ele está apagado. Então depois que terminou a aula eu pergunto o que foi? Se ele está com um sério problema. No dia seguinte ele está atento porque tentamos resolver os problemas dele. Então nós pedimos aos colegas buscar Jesus. Devemos sempre orar na sala de aula, sempre é bom e importante iniciar uma aula com uma prece. O aluno sente mais confiança, porque vê em nós uma pessoa religiosa e vem buscar apoio, atrás disso aí o aluno participa melhor. (Entrevista com o professor Paulo)

Essa fala demonstra que a religião é, consideravelmente, um aspecto marcante na formação do *habitus* desse professor. Refere-se a uma concepção de mundo que permite ao professor uma prática muito marcante e lhe possibilita uma série de ações na sala de aula.

Aspectos da fala do professor demonstram uma base moral religiosa e outras manifestações desta natureza estavam sempre presentes nas aulas e foram detectadas nas observações. Além das orações serem uma prática constante em suas aulas, o professor sempre escrevia uma frase no quadro negro do tipo: “a criança no ventre é um diamante vindo do céu para ser burilada pelo amor materno. Evite o aborto”. Em seguida, o professor propunha uma reflexão sobre a frase escrita. Outras frases propunham a misericórdia, o perdão e mencionavam o amor ao próximo.

A maioria dessas práticas pedagógica de fundo moral religioso apresentava-se de forma desvinculada do conteúdo específico de Geografia. Entretanto, em uma aula em que o conteúdo trabalhado se referia ao estudo dos países platinos, ao falar do Paraguai, o professor colocou que a economia deste país é caracterizada pelas práticas comerciais, principalmente pela venda de produtos chineses aos camelôs brasileiros. Naquela semana, estava acontecendo uma ação intensa da Receita Federal brasileira na bar-

reira alfandegária da fronteira com o Paraguai, observando os limites de valores permitidos para compra de produtos importados. Contrários a essa ação, o Governo paraguaio e os camelôs se manifestaram, gerando um grande tumulto na Ponte da Amizade. Como o assunto esteve muito presente na mídia, possibilitou que grande parte da população tomasse conhecimento do ocorrido, gerando um intenso debate em sala de aula. O professor manifestou-se favorável à atitude do governo brasileiro porque isso “diminuiria a ação dos ladrões, dos índices de criminalidade e das práticas promíscuas em Punta del Leste”.

Percebe-se a manifestação de um discurso moral que, certamente, foi construído em outros espaços sociais e que, da mesma forma, pode manifestar-se em diversos lugares, produzindo uma “qualificação avaliativa ou normativa de um personagem ou de uma conduta” (Larrosa, 1996, p.127).

Em relação às práticas pedagógicas de educação moral, Larrosa aponta que elas podem ter a aparência de práticas neutras e desprovidas de conflitos e de objetivos normativos e reguladores. Ao mesmo tempo, ele mostra que o discurso pedagógico possibilita o desenvolvimento de outros discursos, ocorrendo a formação de valores e de normas de ordem moral. Neste sentido, o autor observa:

O discurso moral está presente em contextos pedagógicos na medida em que nas escolas se produz também, em muitas ocasiões, seja na formulação de normas e comportamentos, seja na qualificação avaliativa das pessoas e de sua conduta. Além disso, na medida em que tem determinados efeitos nas atitudes, valores e formas de comportamento dos próprios alunos. Mas, além do fato de que o discurso moral permeia o pedagógico, às vezes esse discurso converte-se em algo a ser formalmente transmitido e adquirido. (ibidem, p.127-128)

Ressalta-se ainda que o discurso pedagógico de base moral manifesta-se, geralmente, de forma sutil e, muitas vezes, não é expresso nos

objetivos da escola, e nem nos objetivos dos planos de ensino do professor.

Ações dos professores de Geografia mediadas pelo *habitus*

Como já afirmamos anteriormente, a prática docente na sala de aula é marcada por uma série de acontecimentos inesperados, que exigem do professor a adoção de atitudes que não foram planejadas. Mesmo no momento em que o professor está planejando e esbarra em alguma dificuldade em adotar uma determinada metodologia que garanta o sucesso de sua aula, essas atitudes são tomadas sem que elas sejam, necessariamente, marcadas por uma atitude racional em relação aos efeitos que pode causar. Dessa forma, a prática docente está recheada de pequenas decisões que permitem a solução imediata de problemas que se apresentam para o professor.

Poderiam ser enumeradas uma série de situações observadas em sala de aula, durante a pesquisa, para demonstrar que o professor tem que tomar decisões rapidamente. Poderiam ser enumeradas também ações dos professores como, por exemplo, reorganizar a sala repentinamente, adaptar ambientes para uma situação que possibilite a realização de uma aula, colocar alunos para fora da sala, tomando atitudes com certo tom de ameaça, enfim, atitudes de certa forma corriqueiras no dia-a-dia da sala de aula. Certamente, outras decisões e ações foram tomadas pelos professores e, no entanto, podem ter passado despercebidas ao olhar de observador.

Essas situações constituem o que Perrenoud (1993) chama de microdecisões, as quais revelam o cotidiano da sala de aula, exigindo do professor atitudes rápidas, necessárias e imediatas que não permitem ao professor consultar a direção, um conselho ou um colega sobre o que fazer para resolvê-las.

Para Perrenoud, o que parece sustentar esse tipo de microdecisões são comportamentos introjetados de atitudes provenientes mais da rotina do que de estratégias refletidas (1993, p.108). São atitudes tomadas pela experiência que cada professor possui, ou pelo que foi apresentado anteriormente, pelo *habitus* incorporado em cada um desses professores.

A existência desse *habitus*, que não é homogêneo, pode produzir atitudes de hostilidade, (im)parcialidade, (in)utilidade, ignorância, sabedoria, dentre outras, dependendo da situação, apresentando-se essas atitudes como elementos de grande desafio no processo de formação dos docentes. Para Perrenoud:

A única forma possível de formar os professores a agir eficazmente em tais circunstâncias é fazê-los passar por essas circunstâncias *regularmente* durante os seus estudos e analisar o que pensaram, sentiram e fizeram. Não para os julgar, para acentuar a diferença com “o que teria sido necessário fazer”. Mas sim para os ajudar a analisar o seu próprio funcionamento, a dominar pouco a pouco os seus impulsos, as emoções excessivas, a hostilidade face a certas atitudes dos alunos, a indiferença perante alguns sinais. Deste modo, o *habitus* pode-se construir não em circuitos fechados, mas a medida de uma *interação entre a experiência, a tomada de consciência, a discussão, o envolvimento em novas situações*. (1993, p.109, grifos do autor)

Percebe-se que a noção de *habitus* pode ser bem significativa para a investigação, no caso, da prática docente. Compreender as formas de incorporação de dispositivos que viabilizam a prática pedagógica é, de certa forma, munir-se de possibilidades bem sucedidas no processo de formação inicial e/ou continuada de professores. Neste sentido, observa-se que diversas dimensões podem estar presentes na formação do *habitus* pedagógico do professor.

ABSTRACT

SOUZA, Vanilton Camilo. Notion of *habitus* in Bourdieu mediating the Geography teacher's practice, *Temporis(Ação)*, Goiás, v.1, n.5/6, jan/dez. 2002.

The objective of this article is to analyse the pedagogical practice of teachers, having as a theoretical reference the notion of *Habitus* in Bourdieu. The results come from a research developed in 1998 in two public schools in the city of Jatai, where the subject of studies were non graduat teachers of Geography. This research allowed us to understand how these teachers built their knowledge revealing the complexity of every day educacional practice.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Antônio Augusto. Bourdieu lê Panofsk: a noção de *habitus* e *modus operandi* sociológico. In: —. *Sobre o ensino de português e sua investigação: quatro estudos exploratórios*. 1996. Tese de doutorado, FAE, UFMG, Belo Horizonte, 1996.

BORDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

———. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

———. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1994.

———. *Sobre a televisão: seguido de a influência do jornalismo e os jogos olímpicos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

———. Comprendre. In: *La misère du monde*. Paris: Seuil, 1993.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação, perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.