



A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DO HABITUS: ASPECTOS SOBRE A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE

Camila Bourguignon de Lima ¹

RESUMO

Faz-se uma reflexão acerca da socialização profissional para docência que envolve elementos da cultura escolar que impactam na atuação, no comportamento e nas crenças que decorrem a partir do *habitus* de origem do docente. Com base em Bourdieu (2003), Marcelo García (1999), Knoblauch (2016), Mussanti (2010), Gimeno Sacristán (1999) e Setton (2002;2012), realiza-se uma articulação entre o conceito ampliado de desenvolvimento profissional docente e as disposições de cultura incorporadas pelos professores na trajetória de vida, na formação inicial e ao longo da carreira. Para tanto, utiliza-se como dispositivo para análise as reflexões sobre teoria do *habitus* e o entendimento de socialização baseada na relação imanente entre indivíduo e sociedade.

Palavras-chave: Socialização profissional, Formação docente, *Habitus*.

INTRODUÇÃO

Este texto reflete o contínuo processo “ser e tornar-se” docente. Trata-se de uma reflexão teórica sobre os princípios que determinam múltiplas práticas, valores e rituais próprios da profissão, assim como os padrões de socialização em contextos educacionais. Emprega-se tal discussão no sentido de indicar a ideia relacional entre indivíduo e sociedade, considerando que há uma correspondência entre a interiorização, pelos agentes, das estruturas sociais sob forma de disposições e as estratégias às situações vividas, numa interdependência entre si e entre as instituições que o cercam.

Para o exercício, utiliza-se o aporte conceitual de Bourdieu (2003) no que diz respeito ao conceito de *habitus* e capital cultural, algumas das considerações de Gimeno Sacristán (1999) em relação a prática educativa, Marcelo García (1999) sobre o amplo conceito de formação de professores, Mussanti (2010) quanto às condições para a socialização profissional, Knoblauch (2016) acerca do *habitus* relacionado à socialização profissional e Setton (2002;2012) a partir de uma interpretação

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná - UFPR, cah-bdl@hotmail.com.



contemporânea sobre socialização. Textos que auxiliam a reconstituir formulações teóricas sobre o complexo processo de socialização, sobretudo quando relacionada à socialização profissional docente.

METODOLOGIA

O artigo foi elaborado a partir de revisão de literatura, que consiste na estruturação teórica de conceitos provenientes de fontes bibliográficas. De acordo com Santos (2001), esse tipo de procedimento metodológico permite situar os conceitos dentro de uma grande área de pesquisa, ademais, proporciona o avanço de produção científica e o aprofundamento da área do conhecimento específica. A prioridade do artigo é discutir a articulação entre práticas individuais e coletivas, em conformidade com os esquemas engendrados pela história, utilizando o conceito de *habitus* como uma possível referência na educação. Além disso, a análise trabalha a noção da constituição social das disposições estruturadas e estruturantes dos agentes e a perspectiva sobre os valores e escolhas que foram inculcados e incorporados ao longo do processo de socialização profissional.

DISCUSSÃO

A experiência dos indivíduos gera práticas que contribuem para dar sentido à sociedade. Cada ação traz consigo os vestígios de ações anteriores, portanto, as expressões, experiências, resultados e histórias condicionam o curso daqueles que a realizam, deixando marcas no contexto social em que ocorre. Como bem explica Gimeno Sacristán (1999, p.70), “os efeitos da ação permanecem nos sujeitos sob forma de esquemas [...], pois cada ação incorpora a experiência passada e gera a base para as seguintes que já não podem partir do nada”. Significa que a experiência é o capital que concentramos para as ações seguintes, sob formas de esquemas, que se prolongam em estilos de agir, hábitos e costumes. Para Gimeno Sacristán (1999, p.71), “a experiência ou cultura subjetiva não é nutrida somente da biografia pessoal, nem pertence apenas a uma pessoa, mas pode ser cultura compartilhada”. A partir dessa realidade, considerando o sujeito e sua história pessoal ou cultura de grupo, no contexto educacional, há um cruzamento de esquemas pessoais com estruturas sociais. Assim, os indivíduos envolvidos nas ações no âmbito das instituições escolares (professores,



estudantes e pais), “participam de uma experiência compartilhada de condutas, de crenças, de formas de compreender, de emoções e de valores que os caracterizam como grupo”. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.72)

Partindo de tal reflexão, a experiência da educação é uma dimensão assumida por todos os agentes envolvidos nesta cultura, justificativa necessária para refletir o ensino, a formação docente e as práticas empreendidas nos espaços escolares. Nesse sentido, a palavra “ação” – que se refere ao agente – distingue-se da “prática”, esta que pertence à cultura objetivada e a todo conhecimento cultural estabelecido por meio da atividade educativa. Na realidade, “o diálogo cultura subjetiva [*versus*] cultura objetiva é o que se produz nos processos de formação de professores quando se desenvolve em determinadas condições”. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.75). A diferenciação entre os padrões individuais e as aprendizagens objetivas mais relevantes permite elucidar a autonomia das ações dos agentes e das tradições da prática educativa. Evidentemente, a reprodução das tradições que envolvem a educação é contínua, “mas existe margem para a ação livre transformadora dos indivíduos e dos grupos; não só na forma de resistência e de subversão camuflada ou de margens na intimidade da ação de cada um”. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.75). Admitir que, no espaço pessoal de sua ação, cada professor pode ser inovador, apesar da maioria das ações reproduzirem tradições, mais do que criarem novas práticas. Neste modelo de pensamento, “a transcendência de uma atitude aberta e crítica, em relação à tradição da prática sobre o fazer, o pensar e o querer a educação reside em que é mediadora da transmissão de toda cultura”. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.76).

Dessa maneira, significa que a ação, como meio de experiência, passa a ser acumulada em formas culturais transmissíveis, reproduzíveis e recriáveis, propagando-se por meio da informação e “no estabelecimento de rotinas, instituições e hábitos que se tornam normas culturais para as ações futuras”. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.78). Ainda de acordo com o autor, construindo a base para outras ações, “esta sabedoria sobre o fazer, o próprio fazer e as motivações ou valores que orientam as ações podem ser comunicadas por meio da observação e da imitação”. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.78). Portanto, assimilar, conceber e reorganizar as informações aprendidas faz parte da continuidade cultural da educação, a qual se estrutura em uma gama de histórias, pessoas, ideias, modelos e técnicas que se manifestam em práticas consolidadas.



O acervo de ideias teóricas e práticas sobre a educação, constituída em informação, são ordenadas e reproduzidas de maneira frequente pelos sujeitos da mesma cultura. Em outras palavras, “a realidade social estabilizada ou a prática educativa não é constituída por ações de indivíduos que surgem sempre com episódios novos no fluxo contínuo de criação constante”. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.82). Assim, o mundo social imposto como realidade, não é somente a soma das experiências e trajetórias individuais, nem tampouco, a imposição de representações e marcas preestabelecidas. Diversamente,

as práticas sociais são construídas, ou seja, a prática da educação constitui-se em si mesma pela continuidade proporcionada pelo ‘diálogo’ entre as ações presentes e passadas dos indivíduos, do mesmo modo como é constituído o conhecimento sobre essas práticas. [...] Assim como as ações do sujeito são devidas a outras ações suas, as dos indivíduos são geradas em estruturas práticas, constituídas pelas ações dos outros. As práticas, como reprodutoras das regularidades nas quais foram geradas, requerem a presença e a sobrevivência de um passado que não está morto, que é ativo e que é perpetuado pela sua reativação. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 82-83).

A ação dos professores, sem atribuir conscientemente a intensão de cada uma, é capaz de gerar e regular tipos de práticas que se estabelecem dentro da estrutura e da realidade social. Uma vez que os membros compartilham esquemas sociais, sob modos de fazer, ver e sentir, tendem a assegurar estilos docentes conforme circunstâncias interiorizadas na reprodução da prática. Essa intercessão entre as operações individuais e as práticas coletivas são demarcadas pelo conceito de *habitus*. Recorrendo à teoria de Bourdieu (2003, p.60), produto de um sistema relativo a um meio estruturado socialmente, apreendido na experiência e na observação, sob a forma de regularidades, *habitus* é compreendido como

sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador de práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um gente.

Para desprender-se da ideia que converte as relações em experiências construídas externamente às histórias dos indivíduos e dos grupos, é preciso elaborar uma teoria da prática. Como assevera Bourdieu, (2003, p.47), o conceito nada mais evidencia que uma ruptura com o conhecimento objetivista, questionando as formas



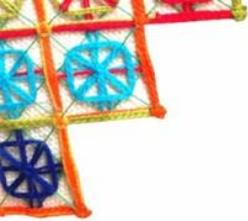
constitutivas de incorporar “[...] as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador situando-se no próprio movimento de sua efetivação”. Assim, considerando os limites apresentados pelo modelo das relações objetivas, coloca-se como possibilidade pensar as relações dialéticas. Nesse duplo processo entre as estruturas e as disposições estruturadas, Bourdieu propõe o modo de conhecimento *praxiológico*.

Atingindo, propriamente, o princípio da produção dessa ordem, a teoria *praxiológica* surge para mediar a realidade social e as disposições individuais dos sujeitos. O princípio é aqui compreendido na relação dialética, pois pretende “recuperar a noção ativa dos sujeitos como produtos da história de todo campo social e de experiências acumuladas no curso de uma trajetória individual”. (SETTON, 2002, p.65). Isto é, as práticas “transcendem ao presente imediato, referem-se a uma mobilização prática de um passado (trajetória) e de um futuro inscrito no presente como estado de potencialidade objetiva”. (SETTON, 2002, p.65). Continuamente constituído, o sistema de disposições se dá em processo de interação com as estruturas, no qual o *habitus* individual é condicionado por diversas trajetórias e referências identitárias, como a escola, a família, o trabalho, a mídia e o grupo de amigos.

Essa seria a consideração de Bourdieu (2003, p.81), ao confirmar,

assim, por exemplo, o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares (e em particular, da recepção e da assimilação da mensagem propriamente pedagógica), o *habitus* transformado pela ação escolar, ela mesma diversificada, estando por sua vez no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores (por exemplo, da recepção e da assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural ou das experiências profissionais) e assim por diante, de reestruturação em reestruturação.

Instâncias socializadoras acabam por participar da constituição identitária do mundo social e dos seres a partir do processo de socialização. Do mesmo modo, fazendo com que este seja um princípio condicionante da formação, as propriedades de uma identidade social ou de uma experiência individual, não se reduzem a exclusividade de arranjos estruturais, nem ao simples encontro de subjetividades. Para Setton (2012, p.31), numa perspectiva ampla, compreende-se a socialização como meio que detém história, mais do que um processo instrutivo, torna-se “[...] um conjunto de normas, valores, códigos e linguagens específicas as quais o indivíduo interioriza não



para tornar-se um ser qualquer, mas visando sua integração a um grupo definido”. Ao mesmo tempo,

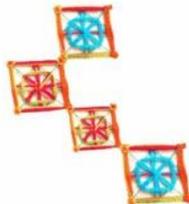
na sua dimensão produtora, difusora e reprodutora a socialização pode enfatizar as instituições como matrizes de cultura, enfatizar as estratégias de transmissão e, portanto, de transformação dos valores dos grupos sociais, além de explorar as disposições de cultura incorporadas pelos indivíduos ao longo de suas experiências de vida”. (SETTON, 2012, p.17)

Tendo em vista o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo, “[...] as novas formas de socializar são mais tensas, heterogêneas, complexas, contraditórias e não unitárias se comparadas às vividas há cinquenta anos atrás”. (SETTON, 2012, p.35). Centremos, então, no *habitus* do indivíduo da atualidade. De acordo com Setton (2002, p.66) constrói-se dentro de um processo de sucessivos estímulos “[...] e referências não homogêneas, não necessariamente coerentes, uma matriz de esquemas híbridos que tenderia a ser acionada conforme os contextos de produção e realização”. Engendrado na interação com um determinado campo,

assim abre-se a possibilidade de pensar o surgimento de um outro sujeito social, abre-se espaço para se pensar a constituição da identidade social do indivíduo moderno a partir de um *habitus* híbrido, construído não apenas como expressão de um sentido prático incorporado e posto em prática de maneira “automática”, mas uma memória em ação e construção.

Continuando com Setton (2002), o agente se relaciona em um mundo com uma multiplicidade sucessiva de instituições promotoras de condutas e valores, adaptável a um sistema de disposição ajustável aos estímulos do mundo contemporâneo. Consoante com essa dimensão, não somente instâncias tradicionais influenciam o indivíduo, citando família e escola, mas uma coexistência de distintas referências com uma maior circularidade de características identitárias. Logo, configura-se uma conjuntura de socialização híbrida e variada.

Em todas as esferas da vida social, os comportamentos, representações de papéis, escolhas e funções, estão suscetíveis seguidamente à reestruturação. Realmente, “a reflexividade moderna consiste no fato de que as práticas sociais são frequentemente examinadas à luz de informações renovadas sobre essas práticas, podendo alterar sempre seu caráter”. (SETTON, 2002, p.68). Inscrita em constante revisão, uma experiência incorporada na forma de um *habitus* “habilita o indivíduo a construir-se processual e relacionalmente com base em lógicas práticas de ação ora conscientes, ora



inconscientes. (SETTON, 2002, p.68). Inclusive, algumas disposições presentes no *habitus*, ao lado de outras incorporadas no processo de socialização e adaptadas às sugestões do campo, resultam em ações e percepções nos contextos culturais, político e institucionais. Ou seja, na linha da estruturação da cultura compartilhada, são explicadas as cristalizações das práticas, não somente “as práticas educativas institucionalizadas – a educação nas escolas – e as que são próprias do coletivo especializado dos professores, mas a única desse âmbito prático profissionalizado com o de outros agentes”. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.89). Consolidada pelo *habitus*, a forma como a estruturação institucionalizada se dá nas práticas educativas é diversa, dentre elas, podemos citar:

os papéis profissionais definidos, as rotinas pedagógicas consolidadas para desenvolver a ação do ensino, os modos de relacionar-se com os alunos, os estilos profissionais diferenciados por níveis de ensino ou por especializações, a estrutura do posto de trabalho dos docentes, a organização escolar com toda sua cultura escolar interna, as formas em que esta se relaciona com as famílias e o mundo exterior, as práticas de formação, de avaliação e de promoção dos professores, os modelos de desenvolvimento e controle do currículo, os modos de relação entre administração e seus subordinados, os do mundo do trabalho com a educação, e os dos especialistas intelectuais com os estabelecimento escolares e com as práticas de inovação do currículo. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.87).

Muitas vezes, nessas relações, a sobrevivência das práticas educativas mantém manifestações ligadas a cada professor e a tipologias de centros ou de estilos educativos. Fica perceptível que a prática na escola cumpre funções características de âmbitos específicos, configurando uma experiência complexa, por vezes incompreensível, mas que retém significado para o agente. A apropriação de alguns hábitos que se estende dentro das instituições, ao longo de períodos e gerações, conecta a prática profissional às questões próprias da escola. E isto é essencial discutir, juntamente com a experiência, a tradição e os estilos de trabalhar dos professores, uma vez que

definem âmbitos de prática que se projetam nas ações do ensino: nos conteúdos abordados nas aulas, nos métodos, na interação pessoal, nas relações com a cultura externa às escolas e nos processos de inovação. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.93).

Uma consideração válida envolvendo os arranjos relevantes da cultura escolar, é a particularidade da cultura docente profissional. Objetivamente, “cada história docente mostra de que maneira fatores como o gênero, a classe social e a origem étnica mediam



as experiências profissionais, estabelecendo padrões de socialização comuns a certos grupos”. (MUSSANTI, 2010, n.p). É na socialização que surgem os conhecimentos específicos da profissão docente, tendo por exemplo, alguns aspectos incorporados nas etapas de ingresso à docência, bem como, quando a carreira atinge sua maturidade. No entanto, não podemos esquecer que o contexto institucional de formação não exclui as experiências biográficas e o *habitus* de origem desses professores. (KNOBLAUCH, 2016). Por conseguinte, não se vê a formação docente como um evento isolado de instrução e preparação, “um processo, que de modo algum é assistemático, pontual ou fruto do improviso”, além disso, “a formação de professores deve capacitar os professores para um trabalho profissional que não é exclusivamente – ainda que principalmente o seja – de aula”. (MARCELO GARCÍA, 1999, p.26-27). Em contrapartida, o processo de formação também compreende os eventos coletivos e histórias individuais de socialização,

[...] no que se refere aos diferentes tipos de capitais das professoras e a relação que elas estabelecem com a forma como a escola se organiza, tendo em vista que o *habitus*, como princípio gerador das práticas, é durável e transponível para todas as esferas sociais, mas está em constante reestruturação. (KNOBLAUCH, 2016, p.660).

Decorrencia da relação entre as práticas e o *habitus*, a socialização profissional para docência inclui processos de transformação, que atravessam os variados contextos educacionais, partindo das condições laborais, tanto quanto das representações identitárias que a profissão exige. No processo de aceitação ou resistência à essas afinidades, está em jogo, portanto, fatores que geram regularidades socialmente e individualmente determinadas, a qual situa-se em constante reestruturação e permanente ressignificação. O desafio, está no processo de consolidação e inovação das práticas na cultura escolar, pois dependem de como e em que condições as ações foram geradas. A ação realizada na estabilização de rotinas ou pelas normas institucionais, “deixa de ser experiência impossível de ser repetida e acumula-se em formas culturais transmissíveis, reproduzíveis e recriáveis” no meio docente. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.78). Nesse sentido, conceber uma pedagogia que insira no mesmo caminho conhecimento pessoal e social, reflete sua consonância com os processos de socialização ao mesmo tempo em que orienta o sentido da ação e das práticas educativas.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade no contexto educacional mantém-se ativa na interação do indivíduo com os outros, assim como é continuamente interiorizada por um processo social, concretizando-se em práticas. Segundo esse ponto de vista, as ações, comportamentos, inclinações ou anseios individuais não derivam de uma preparação calculada ou de pressuposições, são produtos da relação dialética entre realidade subjetiva e realidade objetiva, uma relação dupla entre *habitus* e uma conjuntura socialmente determinada. Por isso, o conceito de *habitus* nos ajuda a explicar o sistema de disposições passadas, que permanecem no momento presente e que duram no futuro, renovando-se nas práticas estruturadas como uma matriz de percepção e de ação.

Para Bourdieu, a maior parte das ações dos agentes sociais é produto de um encontro entre o *habitus* e o campo. Assim, as estratégias surgem como ações práticas orientadas pelos estímulos de uma determinada circunstância histórica. Do mesmo modo, são inconscientes, pois tendem a se ajustar às necessidades ordenadas por uma configuração social, como um sentido prático. Uma vez que essas ações práticas são vistas como naturais pelos indivíduos, não quer dizer que sejam totalmente sem reflexão. Entretanto, a noção de estratégia visa apreender as práticas como produto do *habitus*, ajustado à uma demanda social. Nesse sentido, a teoria *praxiológica* de Bourdieu, viabiliza detectar uma certa conformidade nas disposições, nos gostos e preferências dos grupos de professores. Embora trajetórias de origem distintas, o estabelecimento das regularidades, adotado pelos agentes no campo educacional, demonstra que os aspectos individuais são a expressão das propriedades interiorizadas a partir das posições objetivas que esses agentes ocupam no espaço social.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org); **Sociologia**. Trad. Paulo Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 2003.
- GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- KNOBLAUCH, A. Entre faltas e estrelas: controle e disciplina no processo de socialização profissional de professoras. **Perspectiva**, v. 34, p. 654-670, 2016.



MUSSANTI, S. I. Socialização profissional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 4.ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001. 144p.

SETTON, M. G. J. A noção de socialização na Sociologia contemporânea. In: SETTON, M. da G. J. **Socialização e cultura: ensaios teóricos**. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2012.

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), São Paulo, v. 20, n. maio/ago., p. 60-70, 2002.