

A NOÇÃO DE HABITUS E O CURRÍCULO EM AÇÃO: APREENDENDO CONCEITOS E INTERPRETANDO PRÁTICAS¹

JOSÉ ALEX SOARES SANTOS

Introdução

A noção de *habitus* re-elaborada por Bourdieu é um velho conceito da tradição aristotélico-tomista que foi completamente repensada pelo sociólogo francês. Nesse sentido, o objetivo deste estudo se define pela discussão sobre o traçado sinuoso que essa noção percorreu na efetuação de sua re-elaboração; além da compreensão de uma prática curricular específica mediada pelos elementos teóricos que tal noção fornece.

Na tentativa de empreender uma perscrutação com grau de coerência teórico-metodológica defensável realizou-se um estudo de caso com abordagem qualitativa. A abordagem que fundamenta o método aqui apresentado, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 16), assume uma perspectiva qualitativa por serem os dados coletados

[...] ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas [...]. As questões a investigar não se estabelecem mediante operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas como objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em um contexto natural [...]. Os indivíduos que fazem investigação qualitativa [...] privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação [...]. Reco- lhem normalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.

Para a condução do estudo de caso utilizou-se como recurso metodológico, num primeiro plano as observações

¹ Uma primeira versão desse trabalho, com o título: *A noção de habitus como fonte de compreensão de uma prática curricular no cotidiano da escola pública de ensino fundamental*, foi apresentada como comunicação no XVII EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, realizado na cidade de Belém-PA, nos dias 14, 15, 16 e 17 de julho de 2005.

diretas e aprofundadas, através das quais, foram acompanhadas as reuniões do “planejamento curricular semanal”, nos meses de agosto a dezembro de 2003, nas tardes de sexta-feira.

Salientar-se-á que as observações diretas e aprofundadas se constituíram por via do contato pessoal e estreito do pesquisador com os agentes sociais envolvidos com o fenômeno pesquisado. Esse envolvimento possibilitou uma maior aproximação da análise com a perspectiva de tais agentes, onde foram acompanhadas *in loco* as suas experiências diárias, permitindo, assim, uma melhor apreensão do significado que atribuem a realidade que os cerca e às suas próprias ações e relações.

Nesse tipo de observação o pesquisador, na acepção de Lüdke e André (2001), assume a função de “observador total”², isto é, como não se trata de uma observação participante, este, não interage com o grupo durante o tempo da observação, assumindo uma atitude de interferir o mínimo possível nas suas ações e relações dentro de seu “ambiente natural”.

Outro recurso utilizado na pesquisa de campo foi as entrevistas abertas, realizadas com professores(as) e representantes da administração escolar, únicos agentes sociais atuantes num espaço escolar específico e historicamente datado, que participavam dessa prática curricular – centro de poder em que se definiam questões político-pedagógicas referentes ao cotidiano da escola observada.

A Noção de *Habitus*: Mediação Entre Indivíduo e Sociedade

A filogênese epistemológica da noção de *habitus* remonta à tradição escolástica. Esta é adotada, primeiramente, por São Tomás de Aquino, que traduziu para o la-

² A expressão *observador total* faz parte de uma classificação utilizada por Buford Junker (apud LÜDKE; ANDRÉ, 2001), a qual esta inclusa entre os quatro pontos em que o papel do pesquisador pode variar dentro de um *continuum* que vai desde a total explicitação até a não-revelação em relação aos agentes sociais envolvidos na pesquisa. Os outros três pontos que fazem parte da classificação de Junker (op. cit.) são: o *participante total*, o *participante como observador* e o *observador como participante*.

tim o termo grego *hexis* utilizado por Aristóteles. De acordo com a concepção tomista o *habitus* tinha a função de “designar características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem” (SETTON, 2002, p. 61). Posteriormente foi objeto de usos vários na Filosofia e na Sociologia, sendo resgatada por autores de pensamentos distintos como Hegel, Husserl, Weber, Durkheim, Mauss e, recentemente, por Elias.

Os autores mencionados, com exceção de Elias, ao utilizar a noção de *habitus*, segundo consta na argumentação do próprio Bourdieu (1990, p. 24-25),

[...] inspiram-se numa mesma intenção teórica, ou, pelo menos, indicavam uma mesma direção de pesquisa: quer se trate de romper, como em Hergel [...] com o dualismo kantiano e reintroduzir as disposições permanentes que são constitutivas da moral realizada [...] – por oposição ao moralismo do dever – ou que, como em Husserl, a noção de *habitus* e diversos conceitos vizinhos, como *Habitualität*, marquem a tentativa de sair da filosofia da consciência, ou ainda que, como em Mauss, se trate de explicar o funcionamento sistemático do corpo socializado.

No caso específico de Durkheim, a categoria epistemológica *habitus* é adotada para indicar a condição dos indivíduos em sua dimensão profunda, orientando, assim, suas práticas de modo duradouro. O uso de tal categoria se faz necessário na teoria durkheimiana, em função das análises do sociólogo, incididas sobre as sociedades tradicionais e os internatos. Conforme expressa Setton (2002, p. 61), no que diz respeito, as sociedades tradicionais, Durkheim, “considera o grupo realizando de maneira regular uma uniformidade intelectual e moral”. Ainda de acordo com a autora, no tocante aos internatos,

[...] o conceito é empregado a propósito da noção cristã como forma de educação que englobaria a criança integralmente como influência única e constante. O *habitus*, em Durkheim, corresponderia perfeitamente à situação de internato, uma instituição social total no sentido de Goffman [...]. A educação estaria organizada de maneira que produzisse um efeito profundo e duradouro. Assim seria possível afirmar que a coerên-

cia das disposições sociais que cada ser social interioriza dependeria da coerência dos princípios de socialização aos quais os indivíduos estão submetidos (Ibid. Op. cit., p. 61).

Voltando-se para a forma como Bourdieu faz uso dessa noção é possível afirmar, que tal autor a reelabora dando-lhe um significado bem original. Isso porque, este último, recupera a idéia escolástica de *habitus* que enfatiza a dimensão de um aprendizado passado (*modus operandi*) e reinterpreta-a no interior do embate objetivismo/fenomenologia, a partir da compreensão de que há uma série de elos ligando o determinante ao determinado, realizando a intermediação entre a estrutura e o estruturado (BOURDIEU, In: ORTIZ, 1994).

Essa postura teórica proporcionada por uma interpretação autêntica do que seja o *habitus* representa na concepção bourdieuniana, uma posição crítico-reflexiva ou relacional, sem cair no relativismo inconseqüente, sobre o estruturalismo saussureniano, a qual é anunciada por Bourdieu (1990, p. 25) nos seguintes termos:

Retomando a noção de *habitus* – a propósito de Panofsky, que em *Architecture gothique* também retomava um conceito nativo para explicar o efeito do pensamento escolástico [...] tirando partido do uso absolutamente acidental, e em todo caso único, que ele havia feito dessa noção [...]. Eu queria, acima de tudo, reagir contra a orientação mecanicista de Saussure [...] e do estruturalismo. Aproximando-me neste caso de Chomsky, em quem eu encontrava a mesma preocupação de dar uma intenção ativa, inventiva, à prática [...], eu queria insistir nas *capacidades geradoras* das disposições, ficando claro que se trata de disposições adquiridas, socialmente constituídas (Grifos do original).

A perspectiva adotada apreende a noção de *habitus*, como “estruturas estruturadas” predispostas a funcionarem como “estruturas estruturantes”. Tal sistemática indica que esta noção deve ser compreendida como uma “gramática gerativa” de práticas conformes com as estruturas objetivas de que é produto. Portanto

a circularidade que preside sua formação e seu funcionamento explica, por um lado, a produção de regula-

ridades objetivas de comportamento; por outro a modalidade de práticas baseadas na improvisação, e não na execução de regras (PINTO, 2000, p. 38).

Servindo de ponte entre esses aspectos: o objetivo (estrutura) e o subjetivo (percepção, classificação, avaliação), pode-se dizer que a noção de *habitus* não só “interioriza o exterior”, mas também “exterioriza o interior”. Diante dessa perspectiva, para Bourdieu (1990, p. 24),

[...] 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, sem nem mesmo precisar colocar a questão nestes termos (p. 24).

Em meio a essa ponderação sobre a noção de *habitus*, subjaz a dialética de ajustamento entre o interior e o exterior, o subjetivo e o objetivo que constitui a “dimensão disposicional”, primeiro enfoque do *habitus*, que pode ser decomposto num valor relacionado com o sentido de orientação social ou praxiológica e, numa perspectiva afetiva ligada aos gostos, sentimentos, aspirações dentre outros. Portanto, a noção de *habitus* indicaria, para Bourdieu um conhecimento adquirido e também um *haver*, isto é, a disposição incorporada, quase postural da estrutura objetiva, mas, também a de um agente em ação (PINTO, 2000).

Associada à “dimensão disposicional” emerge uma outra, nomeada de “distribucional”. Com esta torna-se possível mostrar que as desigualdades de cultura refletem as desigualdades diante da cultura.

Assentada nessa dimensão de acordo com Pinto (Op. cit., p. 39),

[...] a sociologia da cultura revela o que um economicismo espontâneo poderia dissimular, ou seja, a necessidade de trabalhar em termos de ordem e distribuição: dado que os indivíduos estão igualmente distantes por suas disposições subjetivas dos bens culturalmente e escolarmente legítimos, e que tais disposições não têm talvez outro conteúdo nem outra definição que não essa mesma distância, segue-se que a realidade desses bens tende a ser reproduzida (nos dois sentidos) pela raridade dos meios de apropriação.

A partir da análise focada na segunda dimensão do *habitus* se permite extrair ensinamentos coerentes e diretamente transponíveis para a reflexão de certos pressupostos ocultos ou velados como a ideologia carismática do dom e a autonomia de certos bens culturais, por exemplo, uma obra de arte ou literária.

Nessa mesma linha de análise se define a “dimensão econômica” como terceira extensão do *habitus*, justificada pela recorrência de Bourdieu a metáforas econômicas no trato sociológico da cultura e do simbólico – domínios que se definem pelo repúdio da economia (SILVA, 2000).

Na utilização dessa proporção do *habitus*, Bourdieu induz substituir as diferentes formas de “intelectualismo científico” pela linguagem da economia, reabilitando, o recurso a noções tais como interesse, estratégia ou capital, próprias do campo econômico para evidenciar as propriedades de funcionamento do cultural e do simbólico que, por sua vez, não se reduzem deterministicamente às leis da economia.

Articulada às três primeiras erige-se a “dimensão categorial” – quarto aspecto do *habitus* – que compreende o trabalho lógico de ordenação do mundo a partir de um pequeno número de esquemas generalizáveis e transponíveis. Salientar-se-á que para chegar a esse grau de compreensão sobre a noção de *habitus*, Bourdieu seguiu um percurso intelectual que compreende toda sua trajetória de vida como sociólogo.

Os Sentidos da Noção de *Habitus* no Paradigma Relacional Bourdieuniano

A noção de *habitus* no limiar do pensamento “relacional” bourdieuniano apresentou conotações diferenciadas da que foi construída numa fase posterior e mais madura do desenvolvimento intelectual desse autor. De início esta é apresentada como um “produto da interiorização de um arbitrário cultural capaz de perpetuar [...] nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 44).

De acordo com essa acepção o *habitus* possui o potencial de permanecer interiorizado nos destinatários de uma certa ação pedagógica, após cessar sua ação de interiorização

ou inculcação. Essa permanência faz com que os princípios da cultura arbitrária tendam a se perpetuar nas práticas dos destinatários, por exemplo, os valores da cultura dominante que são inculcados por meio do sistema de ensino formal.

Por esse ângulo de compreensão o *habitus* é entendido como interiorização das práticas socioculturais – mecanismo essencial da socialização, na medida em que as ações e valores aprendidos pelos agentes são considerados como óbvios, como “naturais” e quase instintivos. Desse modo, a interiorização permite agir sem ser obrigado a lembrar-se explicitamente das regras que é preciso observar para agir, por exemplo, a produtividade específica de um *habitus* pelo sistema de ensino pode ser considerada por seu efeito de reprodução, pela durabilidade, capacidade de transferência e exaustividade, características que indicariam numa formação social específica, uma definição dominante do modo e da duração da inculcação.

A noção de *habitus*, dessa forma, corresponderia a uma atitude de conservação. Unidade de análise significativa através da qual seria possível compreender como uma determinada sociedade busca assegurar sua constância e se defender contra as mudanças sociais. Seguindo a linha dessa argumentação faz-se mister ponderar que, se Bourdieu tivesse encerrado a análise da noção de *habitus* com esse esquema de percepção seu sentido único seria a perpetuação das relações objetivas, produzindo uma homogeneidade das ações, já que, os agentes sociais agiriam a partir do que incorporariam do exterior.

O mais importante nessa discussão é que a compreensão de Bourdieu sobre a noção de *habitus* não está limitada somente ao aspecto da conservação e condicionamento das subjetividades pelas coerções estruturais. O referido autor, também, destaca que há no *habitus* uma série de elos ligando o determinante ao determinado que possibilita a intermediação entre o estruturante e o estruturado (BOURDIEU, 1989; 2001a), além de compartilhar da idéia de que os agentes sociais não são meros fantoches ou autômatos regulados como relógios, segundo leis mecânicas que lhes escapam, mas agentes ativos, criativos que estão predispostos a improvisações para escapar das regras objetivas da estrutura. Esses agentes estão sempre mobilizando estra-

tégias, consciente ou inconscientemente, para se apropriarem do sentido do jogo, sempre em disputa nos diferentes campos sociais em que atuam.

Por possibilitar, nos agentes sociais, essa capacidade criadora e inventiva para interagir com as estruturas objetivas, o *habitus* passa a ser compreendido como estrutura internalizada dos valores, das formas de percepção, que os permite perceber o mundo social, percepção que regula suas práticas sociais.

Com esse sentido dado à noção de *habitus*, Bourdieu, buscou superar o dualismo entre estrutura e prática social, entre mundo social existente lá fora, e aquilo que o indivíduo faz ou diz. É a partir dessa compreensão que a prática social é entendida como função da estrutura, mas que, mediada pelo *habitus* converte-se em matriz de disposições, de princípios, que predispõem o indivíduo a agir de determinadas formas, a expressar certos sentimentos, a assumir gostos singulares no âmbito do espaço social global. (SILVA, 1996).

A perspectiva adotada a partir dessa nova configuração em torno da noção de *habitus* a converte na ponte de mediação entre a ação subjetiva dos agentes sociais e as estruturas objetivas, isto é, um conjunto relacional de disposições assentadas em posições sociais específicas, ou melhor, em “estruturas estruturantes” – sistemas das práticas realizadas pelos agentes sociais – portadoras da propriedade de operar com as traduções simbólicas das distinções objetivamente inscritas nas ordens sociais e nas ordens de legitimidade que dão contorno aos grupos sociais reais.

A configuração da noção de *habitus* como sistemas de disposições para a prática dos agentes sociais nos diferentes campos é definida por Bourdieu (1990, p. 98) como

[...] um fundamento objetivo de condutas regulares, logo, da regularidade das condutas, e, se é possível prever as práticas [...], é porque o *habitus* faz com que os agentes que o possuem comportem-se de uma determinada maneira em determinadas circunstâncias. Dito isto, essa tendência para agir de uma maneira regular [...] não se origina numa regra ou numa lei explícita. É por isso que as condutas geradas pelo *habitus* não têm a bela regularidade das condutas deduzidas de um princípio legislativo: o *habitus* está intimamente ligado com fluido e o vago. (Grifos do original).

Com a associação da noção de *habitus* com a lógica do fluido, esta passa à condição de “esquemas gerativos” de práticas internalizadas e exteriorizadas, mas sempre renovadas a partir do estilo de vida que cada agente social disponibiliza.

A reelaboração da noção de *habitus* que Bourdieu consegue desenvolver, oferece pistas teóricas que sinalizam para o fato das práticas socioculturais não representarem meros reflexos inertes das estruturas. Isso significa que o *habitus* não coincide diretamente com a estrutura. E, se existe uma defasagem temporal entre um determinado *habitus* e a estrutura que o gerou, emerge dessa defasagem um espaço para a produção de práticas dissonantes que podem desestabilizá-la e forçá-la a uma adaptação ou até a uma transformação mais radical (SILVA, 1996).

O refinamento teórico-prático dado à noção de *habitus* abriu a possibilidade de superar a dicotomia objetivismo/subjetivismo³, por esta exercer uma função mediadora entre as relações objetivas e ações individuais, fornecendo uma articulação entre o individual e o coletivo. Princípio de criação, organização, orientação e percepção das práticas dos agentes o *habitus* seria resultante da experiência passada e presente de tais agentes, característica que lhe permitiria atuar como instrumento de conservação, mas carregando em sua gênese a possibilidade de tornar-se um mecanismo de invenção e, conseqüentemente, de mudança.

Seguindo a lógica aplicada à noção de *habitus* por Bourdieu, é que se passa a análise de uma prática curricular específica – “planejamento curricular semanal” – tendo como palco do seu desenvolvimento uma certa escola pública, que funciona em regime de “tempo integral” na esfera do ensino fundamental.

³ Em termos gerais o *objetivismo* pode ser definido como escola sociológica, para quem o indivíduo seria apenas um simples receptáculo de normas e valores impostos de fora para dentro, através do condicionamento. De acordo com essa abordagem a sociedade exerce uma coação sobre agentes passivos, portanto, as ações destes são condicionadas por sua cultura e determinadas por lógicas sociais que os superam. Em contraposição ao *objetivismo*, o *subjetivismo* vem afirmar que as normas e os valores são apenas possibilidades oferecidas ao sujeito, portador nato de uma margem de liberdade no exercício de seus papéis sociais. Para essa abordagem a ação individual se explica por meio de estratégias racionais (BONNEWITZ, 2003).

A Prática do Planejamento Curricular Semanal Interpretada sob a Luz da Noção de *Habitus*

Entre as práticas dos agentes sociais, que fazem parte da escola pesquisada, o “planejamento curricular semanal” tinha uma posição de destaque por se constituir no núcleo central das decisões internas da instituição. Um centro de poder em torno do qual se definiam questões político-pedagógicas referentes às práticas cotidianas, como parte constituinte do currículo em ação⁴.

Na orquestração dessa prática estava inclusa a participação de professores(as) e dos representantes da administração escolar, sendo função de um desses representantes coordená-la. Alunos(as), funcionários(as) e pais de alunos(as) não tinham acesso a tal instrumento de poder, aspecto que autorizava professores(as) e representantes da administração escolar decidirem por todos os agentes que participavam direta ou indiretamente da escola observada.

Outro aspecto funcional do “planejamento curricular semanal” era o formato dos “projetos de trabalho⁵”. Estes, por sua vez, se definiam a partir das discussões dos seguintes itens: justificativa, objetivos, atividades e procedimentos. Aqui o coordenador das reuniões de planejamento

⁴ O currículo em ação é, também, denominado de currículo real ou vivido. Este compreende todos os tipos de aprendizagem que os(as) estudantes realizam como conseqüência de estarem escolarizados. É a conseqüência de viver uma experiência num ambiente que propõe-im põe todo um sistema de comportamentos e valores e não só de conteúdos de conhecimentos a assimilar. Este se constitui das práticas cotidianas que se constroem, se estabelecem e se reconstroem por meio das vivências diárias no interior do espaço escolar (SANTOS; PARAÍSO, 1996).

⁵ Os *projetos de trabalho* era uma expressão que fazia parte do universo vocabular de professores(as) e representantes da administração escolar, os quais eram definidos como desenho didático que serviria de orientação da prática pedagógica de sala de aula. Esses agentes sociais os justificavam como sendo um desenho metodológico filiado à concepção construtivista de educação ou à concepção freiriana, aparecendo ainda uma terceira associada ao “método ativo”, remanescente do escolanovismo, mas na prática, na maioria das vezes, durante o período observado eram concebidos de acordo com datas cívicas ou de outra ordem comemorativa, por exemplo, “dia do estudante”, “dia do folclore”, “aniversário do município”, “semana da pátria”, entre outros, além de existir aqueles voltados para questões relacionadas à saúde como “den- gue”, “higiene e saúde”, “DST’s – AIDS”.

levantava algumas questões (Por que? Para que? O que fazer? Como fazer?) que serviam de referências para a elaboração de cada um dos itens acima.

Formato do Planejamento: Arquitetura da Prática

Do ponto de vista técnico o "planejamento curricular semanal" possuía um formato para a estruturação dos "projetos de trabalho", adquirindo outra configuração para as discussões de temas relativos a outras práticas político-pedagógicas que exigiam aprovação nas reuniões do planejamento.

No caso da definição do formato dos "projetos de trabalho" o representante da administração escolar, responsável pela coordenação das reuniões, indicava a sala em que deveria ocorrer a reunião e lá de forma conjunta era realizado a elaboração da justificativa, objetivos, procedimentos metodológicos e atividades que deveriam ser utilizadas pelo grupo de professores(as) como guias de sua prática pedagógica em sala de aula. Após essa estruturação os(as) professores(as) se dividiam para realizar o planejamento de sua respectiva série. No caso das séries que possuíam mais de uma turma os (as) professores(as) ficavam juntos(as) para planejar, mas para as séries que só existia uma turma o planejamento se dava de forma individual.

Esse formato do planejamento foi, assim, exemplificado pela professora Valéria⁶:

Há um projeto, né? Digamos que nós vamos fazer um projeto sobre a dengue, aí fica todo mundo até delimitar os objetivos, fazer a justificativa, que atividades vamos fazer, metodologia, tudo direitinho, todos juntos. A partir do projeto pronto é aí que a gente se desloca pra ir cada um para sua série.

Em algumas reuniões o responsável por coordená-las, apenas chegava no pátio da escola, onde os(as) professores(as) se encontravam à sua espera e lhes entrega-

⁶ Todos os nomes que aparecem no corpo desta comunicação são fictícios, em função do compromisso assumido pelos pesquisadores com agentes sociais entrevistados, no sentido de preservar suas identidades oficiais.

va uma cópia do material que conseguira obter sobre o tema do "projeto de trabalho" e em seguida estes(as) se dirigiam às salas de aula para realizarem o planejamento por série.

Esse procedimento adotado na escola em relação ao "planejamento curricular semanal" é justificado pela professora Valéria com a seguinte frase: "no caso o projeto já tinha sido feito anteriormente e a gente só vai fazer uma adequação".

Esta adequação para Túlio significava

[...] encaixar as atividades dentro da série em função da sistemática de projetos [...]. Encaixar os conteúdos dentro do assunto do projeto. Ai nessa hora é melhor fazer por série, porque os conteúdos se diferenciam, são diferenciados. O nível de desenvolvimento do aluno é outro, então, os procedimentos são diferentes, então, ai faz por série (representante da administração escolar).

A dinâmica dessa prática de planejar tem sua gênese no "Planejamento Global"⁷ que de forma prévia, mas não definitiva esboçava o "esqueleto" dos temas dos "projetos de trabalho" a serem desenvolvidos no decorrer do ano letivo. Os projetos como atividade pedagógica permaneciam em evidência por um período de uma ou duas semanas, com algumas variações o que dependia da importância de um determinado tema quando de sua aplicação.

Como "rito de instituição" o "planejamento curricular semanal" não estava limitado a um intervalo de tempo recorrente em que se definia o arcabouço de um "projeto de trabalho", mas sua existência estava associada a outros fatores político-pedagógicos. Dentre estes tinha o cumprimento da carga horária de trabalho, da qual estavam isentos(as) apenas alunos(as) por serem liberados(as) das atividades de sala de aula todas as sextas-feiras, turno em que aconteci-

⁷ O Planejamento Global da escola de tempo integral era uma atividade que congregava professores(as) e representantes da administração escolar todo início de ano letivo, mais propriamente, em fevereiro. Neste planejamento se definiam os conteúdos e as diretrizes a serem adotados no decorrer do ano letivo. Entre estes estavam os temas dos *projetos de trabalho* que eram indicados como guias da prática pedagógica e do trabalho docente no âmbito da escola.

am as reuniões que constituíam este planejamento e por este motivo não havia aula neste turno.

A prática do planejamento era utilizada, também, no discurso de vários docentes como característica idiossincrática daquela escola de “tempo integral”, sendo um fator, aliado a outros, que a distinguiam das demais escolas municipais. Em mais de uma ocasião nas reuniões do “planejamento curricular semanal” foi reforçada uma posição que exaltava a escola como “a diferença da educação municipal”.

Essa idéia geradora e produtora de uma certa imagem positiva desta escola, através de seus agentes, encontrava uma justificativa plausível no tempo que era reservado para professores(as) e representantes da administração escolar planejar e decidir sobre as questões político-pedagógicas da escola.

Em função dessa situação essa prática no interior da escola pesquisada foi assim definida por um de seus professores:

O momento do planejamento é o momento, assim, que eu mais considero importante na escola. Até porque naquele momento como o próprio nome diz, a gente tava ali fazendo a base daquilo que realmente ia ser aplicado no projeto da escola. Ali tava em jogo a própria filosofia, a proposta político-pedagógica da escola, né? (Ulisses – professor).

O discurso produzido em prol do “planejamento curricular semanal” como uma prática que faz da escola de tempo integral a “diferença da educação municipal”, em termos de qualidade, constitui-se num fator político interessante para justificar a existência dessa prática. Colaborava, também, para a construção de uma imagem positiva da escola, legitimada na fala dos agentes consagrados como porta-vozes autorizados da “linguagem institucional” no interior deste espaço social.

Em outros termos, a produção desse discurso para Bourdieu (2001a, p. 167) tem o potencial de fornecer ao agente social atuante no interior de um campo específico

[...] um poder gerador e unificador, construtor e classificador, lembrando ainda que essa capacidade de construir a realidade social, ela mesma socialmente

construída, não é a de um sujeito transcendental, mas de um corpo socializado investindo na prática dos princípios organizadores socialmente construídos e adquiridos no curso de uma experiência social situada e datada.

Nesse sentido, também por meio dessa prática curricular específica professores(as) e representantes da administração escolar utilizando-se desse poder gerador e unificador, construtor e classificador contribuíam para produzir um certo *habitus* e por meio do qual a escola deveria ser reconhecida como a “melhor” escola municipal.

Os Conflitos de Pontos de Vista Intercalados com a Dimensão do Habitus na “Prática do Planejamento Curricular”

Os conflitos mais recorrentes que se atrelavam à prática do “planejamento curricular semanal” tinham sua origem na forma como se relacionavam os(as) professores(as) e os representantes da administração escolar entre si. Essa relação era mediada pelas diferentes concepções pedagógicas e posições políticas que esses agentes sociais foram assumindo no âmbito da escola.

A dinâmica desses conflitos de pontos de vista no espaço escolar, mediada pelas práticas curriculares cotidianas, se faz real por ser tal espaço análogo ao que Bourdieu (Op. cit., p. 223) define como campo de forças, isto é,

[...] o lugar, relativamente estável, da coexistência dos pontos de vista, no duplo sentido de posições na estrutura da distribuição do capital (econômico, informacional, social) e dos poderes correspondentes, mas também de *reações práticas* (grifo do original) a esse espaço ou de representações desse espaço, produzidas a partir desses pontos por meio dos *habitus* estruturados, e duplamente informados, quer pela estrutura do espaço, quer pela estrutura dos esquemas de percepção que lhe são aplicados.

A existência de conflitos de pontos de vista no espaço escolar e na prática curricular observados entre certos(as) professores(as) davam-se em função de alguns desses(as) docentes não assimilarem ou incorporarem bem a proposta

pedagógica de “projetos de trabalho” ou por discordarem da forma como era organizado o planejamento, compareciam às reuniões, mas, mantinham uma postura de desinteresse, chegando a ponto de levarem outra atividade para ser realizada no momento em que estas ocorriam. Entre as atividades que se constituíam em “reações práticas” dos docentes para com as reuniões do planejamento uma das mais recorrentes era o preenchimento do diário de classe.

Uma outra “reação prática” ao “planejamento curricular semanal”, adotada por um certo período por parte de alguns(mas) professores(as) se revelava na postura de não participar das discussões sobre os temas dos “projetos de trabalho”, a qual, oscilava entre uma espécie de silêncio desinteressado ou então, ao contrário, com as conversas paralelas. Estas últimas, geralmente, ocorriam entre professores(as) que não possuíam afinidade interpessoal ou ideológica, ou seja um *habitus* correspondente com quem em certos momentos das reuniões do planejamento fazia uso da palavra, fosse um(a) colega professor(a) ou um dos representantes da administração escolar.

A retração de parte dos(as) professores(as) manifestada pelo silêncio durante um certo tempo, no âmbito das reuniões do planejamento, provavelmente, estava associada ao acirramento das relações entre estes agentes e alguns dos representantes da administração escolar.

Um dos fatores que contribuiu para o desencadeamento de tensões na relação destes agentes foi a transferência de uma das representantes da administração escolar para uma outra escola do município. De acordo com um dos entrevistados esse fato tornou-se preponderante para a tomada de posição dos(as) docentes, como também, da representação da administração escolar. A partir desse fato de ordem política os pontos de vista diferentes, que até então estavam latentes tornavam-se mais explícitos, abalando, assim, as relações dos(as) docentes e dos representantes da administração escolar entre si.

Uma coisa, assim, que eu noto que abalou muito a própria estrutura do grupo foi a saída na época da representante da administração escolar que era a Penélope. Eu noto, assim, que na verdade nessa saída houve, assim, um choque nos valores grupais, a gente soube

quem, quem apoiava quem, quem era a favor de quem. Coisa que eu percebo, assim, que abalou a própria [...] Feriu o espírito do grupo e a identidade. O próprio grupo nesse momento ele começou a se desarticular (Ulisses – professor).

Com a transferência de Penélope, acentuou-se a crise nas relações de professores(as) e representantes da administração escolar entre si, acirrando, assim, os conflitos entre ambos nas reuniões do “planejamento curricular semanal”. Tais conflitos produziram uma divisão em três blocos desses agentes. Uma das reações de um dos grupos formados, após o fato, foi o “silêncio desinteressado” ou uma postura de não participação das atividades planejadas, sendo que, se adotou medidas por parte de representantes da administração escolar de maior centralização das decisões, representantes esses, apoiados por um outro grupo. Entre os dois grupos sobressaía um terceiro, constituído pelos mais moderados que conseguiam dialogar com os integrantes dos dois primeiros.que, até então, tinham pontos de vistas diferentes, sendo que, alguns de seus membros não tinham boas relações interpessoais.

Essa crise, que interferiu nas relações interpessoais e políticas dos(as) professores(as) e representantes da administração escolar, acentuou os conflitos nas reuniões do planejamento, fazendo que alguns(mas) deles(as), durante um certo tempo, permanecessem retraídos, recusando-se a participar não só dessa prática como também de outras atividades político-pedagógicas desenvolvidas na escola.

Os conflitos de pontos de vistas, que para Boudieu (1998, p. 223), “no sentido de tomadas de posição estruturadas e estruturantes sobre o espaço social ou sobre um campo particular [...] são por definição, diferentes e concorrentes”, se insurgem em um outro aspecto do “planejamento curricular semanal”.

A problemática em questão é referente à estrutura das reuniões do planejamento que a partir da segunda metade do semestre letivo de 2003 começou a causar uma certa insatisfação num grupo de professores(as). Esta insatisfação, originária de conversas informais nos corredores da escola se intensificou quando passou a ser um dos assuntos tratados pelos(as) professores(as) durante o intervalo

das aulas quando estes(as) se reuniam na sala dos professores para fazer um lanche.

Por considerar o tempo para as atividades pedagógicas relativas aos temas dos “projetos de trabalho” insuficiente esse grupo defendia uma posição de se repensar a estrutura das reuniões do “planejamento curricular semanal”. Adotando uma postura bem próxima da concepção de planejamento numa perspectiva tecnicista que prima pela racionalização do tempo, dando mais objetividade as ações, esse grupo pretendia que o responsável pela coordenação do “planejamento curricular semanal” elaborasse a estrutura dos “projetos de trabalho” de forma antecipada, o que evitaria o desperdício de tempo com a sua construção “coletiva” no ato das reuniões. Este último por sua vez insistia na defesa de um planejamento mais refletido e discutido entre o grupo que participava de sua elaboração.

O grupo de professores(as) que se aproximou de uma postura mais autocrática estava renunciando à uma prática que estabelecia em termos relativos uma maior igualdade entre agentes com posições diferentes, de acordo com a escala de classificação das posições, no interior do campo escolar. Essa renúncia está atrelada ao efeito da “violência simbólica⁸”, a qual produz um *habitus* no dominado que por vezes reforça e legitima a ação de dominação que o dominante exerce sobre si. Como esta renúncia se manifestava através de um conflito, serve para mostrar que os conflitos, certas vezes, são formas inconscientes que atuam para uma maior consolidação das práticas em que se manifesta a dominação simbólica.

Em um outro plano, o “planejamento curricular semanal” suscitava conflitos do ponto de vista pedagógico; isso ocorria, porque, o que se decidia nas reuniões como orientação da prática docente em sala de aula, nem sempre era seguido pelos(as) professores(as) que discordavam da metodologia de “projetos de trabalho” ou não se sentiam com condições suficientes de aplicá-los em sala de aula.

⁸ Para Bourdieu a violência simbólica seria uma força suave e imperceptível que na dimensão do imaginário e “se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, com freqüência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la” (BOURDIEU, 1997, p. 22).

A força do *habitus* incorporado, condição de uma “estrutura estruturada”, passa a assumir, no caso da “rejeição” da metodologia de “projetos de trabalho” por certos(as) professores(as) da escola de tempo integral, a função de “estrutura estruturante”. Nesse sentido se produz um conflito entre o oficial e o real, mediado pelas práticas curriculares cotidianas dos agentes sociais atuantes na esfera desta instituição específica.

Reflexões Críticas

O tratamento teórico-prático dado à noção de *habitus* por Bourdieu que a compreende como ponte de ligação entre o objetivo e o subjetivo, a sociedade e o indivíduo por meio de elos de ligação do determinante ao determinado, apresentando-a como intermediação entre a estrutura e o estruturado, faz com esse autor seja apreendido como teórico do “pensar relacional”.

Nesse sentido apresenta-se um contraponto às teses de Snyders apud Cunha (1979); Giroux (1996); Saviani (1995; 2003) que definem Bourdieu como “a-histórico”, “imobilista da luta de classes” e/ou “crítico-reprodutivista”. Teses essas refutadas com estilo, as quais foram denominadas de “representações mutiladas” e “caricaturais” de “analistas mal-inspirados” ou “mal-intencionados” desferidas contra um teórico que se propõe “pensar relacionalmente” (BOURDIEU, 2001b).

Com a análise da prática do “planejamento curricular semanal” sob a perspectiva do *habitus* se revelou um desajustamento entre a proposta pedagógica de “projetos de trabalho” que pretendia inovadora da plataforma curricular da escola pesquisada e os esquemas de percepção, valores, sentimentos e saberes que os agentes sociais que operavam com essa prática curricular já traziam do seu meio sociocultural. Esses esquemas de percepção, juntamente, com os demais elementos práticos mobilizados pela ação desses agentes não encontrando uma co-relação como o “novo” *habitus* que se procurava construir por meio dos “projetos de trabalho” acabam promovendo conflitos de ponto de vista que representam situações ambíguas que oscilam em prol de práticas mais coletivas e participativas

na construção do ato educativo e/ou de práticas mais autocráticas e centralizadas.

Outro aspecto dos conflitos de pontos de vista nessa prática curricular pauta-se na atuação transfigurada que esses podem assumir na legitimação e reforço da conservação das práticas de dominação. Vale ressaltar que essa ponderação é válida para a prática observada, já que, se manifestava nas relações de professores(as) e representantes da administração escolar, no ponto em que um grupo de professores(as) defendiam um planejamento mais autocrático e centralizado o que reforçava cada vez mais o poder de dominação que o coordenador das reuniões do "planejamento curricular semanal" poderia exercer sobre eles(as) se essa postura fosse adotada.

Por essa razão a noção de *habitus* na perspectiva bourdieuniana torna-se uma categoria conceitual de grande teor explicativo para as práticas cotidianas que envolvem relações entre diferentes agentes sociais, já que, por meio dela é possível compreender as estratégias que esses agentes mobilizam para reforçar ou se contrapor a certas formas de dominação simbólica.

Referências Bibliográficas

- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BONNEWITZ, P. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, P. *O Poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- _____. *Coisas ditas*. São Paulo: Ática, 1990.
- _____. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1997.
- _____. *A Economia das trocas lingüísticas*. 2. ed. São Pulo: Edusp, 1998.
- _____. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.
- _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 200b.
- _____. PASSERON, J. C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

- CUNHA, L. A. Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica. *Educação & Sociedade*, São Paulo, Cortez/Moraes, v. 1, n. 4, p. 79-111. set. 1979.
- GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1986.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 6. ed. São Paulo: 2001.
- ORTIZ, R. (Org.). *A Procura de uma sociologia da prática*. In: BOURDIEU, P. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1994
- PINTO, L. *Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social*. São Paulo: FGV, 2000.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 29. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.
- SETTON, M.G.J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, p. 60-70, mai./ago., 2002.
- SILVA, T. T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.
- _____. *Documentos de identidades: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.