



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I  
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC  
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA  
CURSO DE FILOSOFIA – LICENCIATURA PLENA**

**ANDRÉ DOS SANTOS SILVA**

**UMA REFLEXÃO SOBRE O *HABITUS* DOCENTE E OS DISPOSITIVOS DE  
DOMINAÇÃO DO PODER ESCOLAR/ACADÊMICO SEGUNDO PIERRE DE  
BOURDIEU**

**CAMPINA GRANDE  
2017**

**ANDRÉ DOS SANTOS SILVA**

**UMA REFLEXÃO SOBRE O *HABITUS* DOCENTE E OS DISPOSITIVOS DE  
DOMINAÇÃO DO PODER ESCOLAR/ACADÊMICO SEGUNDO PIERRE DE  
BOURDIEU**

Trabalho de Conclusão de Curso,  
apresentado ao Departamento de  
Filosofia da Universidade Estadual da  
Paraíba, como requisito à obtenção do  
título de Graduado em Filosofia,  
licenciatura plena.

**Área de concentração:** Filosofia da  
Educação.

**Orientador:** Profa. Dra. Maria Simone  
Marinho Nogueira.

**CAMPINA GRANDE  
2017**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586r Silva, André dos Santos  
Uma reflexão sobre o habitus docente e os dispositivos de  
dominação do poder escolar/acadêmico segundo Pierre de  
Bourdieu [manuscrito] / André dos Santos Silva. - 2017.  
20 p.

Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Filosofia) -  
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2017.  
"Orientação: Prof. Dr. Maria Simone Marinho Nogueira,  
Departamento de filosofia".

1. Ensino de filosofia 2. Capital cultural 3. Docente I.  
Título.

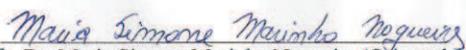
21. ed. CDD 107

ANDRÉ DOS SANTOS SILVA

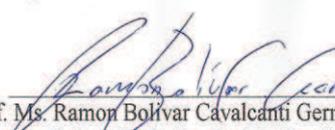
UMA REFLEXÃO SOBRE O *HABITUS* DOCENTE E OS DISPOSITIVOS DE  
DOMINAÇÃO DO PODER ESCOLAR/ACADÊMICO SEGUNDO PIERRE DE  
BOURDIEU

Aprovado em: 31/07/2017.

BANCA EXAMINADORA

  
Profa. Dr. Maria Simone Marinho Nogueira (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
Prof. Dr. Jomar Ricardo da Silva (Examinador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
Prof. Ms. Ramon Bolívar Cavalcanti Germano (Examinador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	4
2	O SISTEMA ESCOLAR/ACADÊMICO COMO DISPOSITIVO DA DOMINAÇÃO.....	6
3	CAPITAL CULTURAL COMO ELEMENTO DE DISTINÇÃO.....	8
4	O <i>CAPITAL CULTURAL</i> FILOSÓFICO.....	9
5	CONHECIMENTO E LEGITIMAÇÃO DO PODER .....	12
6	<i>HABITUS</i> DOCENTE.....	13
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	17
	REFERÊNCIAS .....	19

## RESUMO

Neste artigo procuramos refletir sobre o conceito de *Habitus*, proposto pelo pensador francês Pierre de Bourdieu (1930 - 2002), mais especificamente o *Habitus* docente no ensino de filosofia. Mostramos como o referido conceito articula-se com alguns dispositivos de dominação inerentes ao poder no campo escolar/acadêmico. Utilizamos no presente trabalho uma abordagem qualitativa de revisão bibliográfica. Tentamos ao máximo nos ater aos textos do autor, para melhor nos aproximarmos dos conceitos abordados: *habitus* docente, legitimação, poder, dominação, capital cultural, dentre outros. Com base nas reflexões apresentadas pudemos observar que o ensino de filosofia, embora seja proposto como um conjunto de práticas, igualitárias e de conhecimentos orientados a estimulação do senso crítico dos alunos, e para permitir que os mesmos sejam capazes de pensar de forma autônoma, para Bourdieu as instituições de ensino não passariam de reprodutoras do capital cultural dominante.

PALAVRAS-CHAVE: *Habitus*, Pierre de Bourdieu, Ensino.

## UMA REFLEXÃO SOBRE O *HABITUS* DOCENTE E OS DISPOSITIVOS DE DOMINAÇÃO DO PODER ESCOLAR/ACADÊMICO SEGUNDO PIERRE DE BOURDIEU.

### 1. INTRODUÇÃO

No presente trabalho apresentamos uma reflexão sobre o conceito de *Habitus*, proposto pelo pensador francês Pierre de Bourdieu (1930 - 2002), mais especificamente o *Habitus* docente, e como o mesmo articula-se com alguns dispositivos de dominação inerentes ao poder no campo escolar/acadêmico. Temos em vista que não há coincidência plena no referido campo de estudo, sendo este muito abrangente e diversificado, mas os campos escolares e acadêmicos apresentam diversas familiaridades entre si e tentaremos abordar estas familiaridades sobre a linha mestra do ensino de filosofia e da formação de professores-pretendentes ao referido campo.

O atual campo educacional brasileiro vem sofrendo diversas intervenções por parte de campos externos, como a política e a economia, como se não bastasse, também não há consenso entre os subcampos educacionais, divididos em áreas do conhecimento, que estão constantemente a se atacar visando a legitimidade de aferir verdades e sentidos de interpretação da realidade. O campo filosófico, como um subcampo da educação, perde aos poucos sua legitimidade ao ser limitado, definido e

redefinido por meios externos. Tais ações acontecem sob pretextos como de melhoria de desempenho, adaptação a novos modelos, simplificação do sistema de ensino e outros, mas todos operam a partir de um dispositivo de dominação dos indivíduos, a saber, o capital cultural.

A legitimação do que é “verdadeiramente” cultura ocorre de maneira preponderante no ambiente escolar/acadêmico, sendo possível constatar nele as formas de como o poder se relaciona em uma microestrutura baseada em linhas de força que se apoiam no elemento cultural como proporcionador de distinção dos indivíduos e grupos, alterando-os, deformando-os, afirmando alguns em detrimento de outros, apoiando sistemas econômicos já estabelecidos e por estes sendo apoiado. A quem serve o conhecimento filosófico ensinado nas escolas e academias? As escolhas dos temas e dos autores para o ensino de filosofia são escolhidas com base num modelo de construção de saberes, ou apenas legitimador de um poder dominante e excludente? Como o *habitus* docente interage com o dispositivo cultural?

Utilizamos no presente trabalho uma abordagem qualitativa de revisão bibliográfica. Tentamos ao máximo nos ater aos textos do autor, para melhor nos aproximarmos dos conceitos abordados: *habitus* docente, legitimação, poder, dominação, capital cultural, dentre outros e também recorreremos a textos de estudiosos sobre o tema para uma melhor consolidação entre esses conceitos e a prática de ensino. Começamos por abordar como a escola/academia é vista, sob a perspectiva de Bourdieu, como sendo um dispositivo de dominação através de sua capacidade de legitimar um capital cultural específico. No segundo ponto tentamos delimitar o conceito de capital cultural e explicar como seu sutil domínio provoca uma enorme capacidade de exercer relações de poder sobre os indivíduos. A especificidade do capital cultural filosófico será abordada no terceiro ponto do artigo, com o objetivo de situar o saber dentro das linhas de força que permeiam o campo educacional/acadêmico. No quarto ponto, retomamos e aprofundamos a crítica bourdieusiana a respeito da legitimação de poder através do conhecimento e no quinto ponto relacionamos o conceito de *habitus* docente no ensino da filosofia e como esse *habitus* é estruturado.

## 1. O SISTEMA ESCOLAR/ACADÊMICO COMO DISPOSITIVO DA DOMINAÇÃO

Uma das teses mais polêmicas a respeito do ensino contemporâneo vem de Pierre de Bourdieu, filósofo de formação e sociólogo por práxis. Segundo ele, o papel do sistema de ensino é servir como dispositivo para a legitimação das desigualdades sociais. Tese contrária ao senso comum, pois alega que ao invés da função libertadora da escola, ou da academia, elas são conservadoras, já que cultivam as estruturas de poder vigentes e mantêm o poder dos dominantes sobre as classes populares, a escola/academia não é um instrumento para possibilitar a mudança, mas um instrumento de reforço das desigualdades. Segundo o autor as instituições de ensino não passariam de reprodutoras do capital cultural dominante, pois legitimam o acesso desigual à cultura conforme a origem de classe.

Bourdieu estabelece sua trajetória de análise educacional procurando relacionar a capacidade de reflexão e cultural dos indivíduos às suas experiências histórica particulares. Em publicação de 1966, “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”, Bourdieu se opõe às explicações baseadas em aptidões naturais e individuais e critica o mito do “dom”, desvelando as condições sociais e culturais que possibilitaram o desenvolvimento do mito. Sua análise tem por intuito revelar os mecanismos através dos quais o sistema de ensino transforma as pequenas diferenças iniciais que ocorrem durante a “transmissão familiar da herança cultural”, em “desigualdades de destino” escolar. Empreende uma busca minuciosa sobre como dá a construção da relação com o saber, em detrimento de um modelo epistemológico, demonstrando como os alunos originários de famílias sem capital cultural exibirão, na melhor das hipóteses, uma relação laboriosa, tensa, esforçada, com as obras da cultura dominante difundidas pela escola. Observando o lado negativo a escola pode gerar até mesmo desinteresse e desencontro com a realidade dos alunos sem capital cultural herdado, enquanto que para os alunos que pertencem a ambientes culturalmente privilegiados essa relação seria marcada pela “desenvoltura, elegância, facilidade verbal “natural”. Ao aferir a performance dos alunos, a escola leva em conta, conscientemente ou não, esse modo de aquisição e uso do saber.

Além de permitir à elite se justificar de ser o que é, a ideologia do dom, chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social (cada vez mais ligado ao seu destino escolar) à sua natureza individual e à sua falta de dom (Bourdieu, 1966, p.59).

Segundo Bourdieu, é imperativo e aceitável para as instituições de domínio, que a escola ignore, no domínio curricular do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam, como iguais em direitos e deveres. O sistema escolar é impelido a produzir sua confirmação às desigualdades iniciais diante da cultura.

Bourdieu constrói seu projeto analítico relativo ao sistema escolar e às “relações não explícitas” que surgem em um longo curso que envolve pesquisas empíricas, a partir de amostras estatísticas da situação escolar francesa. O autor estuda como os alunos se relacionam com a estrutura do sistema escolar e como estão nele representados, sua constatação é que há uma representação desigual das diferentes classes sociais no sistema superior de ensino. Constata que a denominada cultura “legítima”, aquela das classes elevadas, é a cultura que é validada pelas avaliações escolares e nos diplomas concedidos. O ensino estimulado é aquele que legitima um conjunto de conhecimentos de “saber-fazer” e, especialmente, de “saber dizer”, que constitui a herança cultural das classes dominadas.

O desvendar das desigualdades do ensino, tanto como sistema como em seu interior, significa uma grande mudança no pressuposto estabelecido no sistema de ensino. Afirmar que o sistema escolar/acadêmico estabelece fronteiras sociais equivalentes àquelas que afastam a “grande nobreza” da “pequena nobreza” e conseqüentemente dos simplórios populares. Bourdieu desvela a crueldade da desigualdade social e, ao mesmo tempo, como ela é disfarçada pelo sistema escolar/acadêmico e radicada nas estruturas cognitivas dos participantes desse universo – professores, alunos, dirigentes. O que Bourdieu chamaria de *habitus*.

## 2. CAPITAL CULTURAL COMO ELEMENTO DE DISTINÇÃO

O conceito de *capital cultural* foi elaborado por Bourdieu como uma tentativa de prover um melhor entendimento das relações de dominação que acontecem nos diferentes campos sociais, pois o *capital cultural* se mostrou como uma importantíssima ferramenta para lidar com a dimensão simbólica das lutas entre distintos grupos sociais por legitimação de seus poderes e a manutenção de seus *status-quo* na estrutura social. Em outras palavras, a cultura é vista por Bourdieu como um instrumento de poder onde diversos grupos sociais lutam pelo direito de significá-la através de certas práticas que revelam quem é que domina e quem é que legitima esse domínio.

Bourdieu segue aqui uma perspectiva próxima a visão de Nietzsche, quando este demonstra na “*Genealogia da Moral*”, que o bom e o bem só podem ser assim eleitos a partir da perspectiva de domínio do forte sobre os fracos. Os fortes -denominados por Bourdieu de dominantes – instauram seus valores como sendo modelos de referência para os fracos – denominados de dominados pelo autor francês. Sob tal abordagem, poderíamos afirmar que não há nenhum elemento concreto que determine que uma forma de cultura seja melhor ou superior às demais formas; afinal para que sejamos capazes de formular valores de juízo sobre a cultura levamos em consideração valores tácitos que nos são atribuídos pelos grupos sociais dominantes que ocupam uma posição social que lhes permite a significação da cultura de maneira que lhes coloque como modelos a serem seguidos. Ao seguirmos tais modelos culturais, passamos a legitimar tanto a posição dos grupos dominantes (fortes), quanto sua capacidade de exercer poder sobre a sociedade e seus diversos e distintos campos.

Portanto, a cultura é um espaço simbólico da sociedade e nele existem constantes intervenções, lutas e conflitos pelo direito de significar o que é culturalmente legítimo ou não, onde os fortes conseguem manter/transformar suas formas de cultura predominantes sobre diversas outras formas. Surgem assim as estruturas simbólicas como exercício da legitimação de um grupo sobre outros. Logo, para ascender socialmente a postos nos mais diversos campos é preciso que o indivíduo acumule *capital cultural* para ser aceito e

tornar-se bem sucedido e ao fazê-lo também legitima as formas de dominação e mantém a estrutura simbólica que perpetua essa microfísica das relações de poder.

O *capital cultural* é comumente aceito como educação e tem em si um poder que, em alguns casos, pode ser equiparado ao capital econômico. Isso ocorre graças ao nosso sistema educacional e sua instância máxima de incorporação do *capital cultural* é a escola. Esta realiza as seleções dos indivíduos aptos para a integração nos campos sociais e deslegitima os indivíduos que não condizem com o *capital cultural* predominante. Através de tais operações o sistema de ensino separa, por exemplo, os possuidores de *capital cultural* herdado dos que não os possuem. A escola e a academia formulam discursos de instauração de censura, humilhação e desvalorização dos *capitais culturais* das classes mais baixas. Institui, assim, fronteiras simbólicas. O estado torna a escola detentora legítima do direito e de aplicação de uma *violência simbólica*, análoga à polícia que é o meio legítimo para a violência física do estado.

Pensemos nos concursos públicos de ingresso no ensino superior. Primeiramente o título de ensino superior traz consigo uma tentativa de distinção e enaltecimento do *capital cultural* difundido pela academia. Segundo, tais concursos trazem consigo a ilusão de igualdade de chances de ingresso, mas a maior parte dos alunos não possui uma *herança cultural* suficiente para passar no exame; porém segundo Bourdieu, a real função do exame é que ao não passar, milhares de indivíduos que aceitam tais estruturas de seleção, legitimam o ingresso dos demais, assumem a superioridade de alguns sobre eles e até mesmo tomam como destino o que seria apenas uma condição de sua posição social.

### **3. O CAPITAL CULTURAL FILOSÓFICO**

No Brasil a filosofia enfrenta constantes ataques e intervenções de campos sociais externos. Luta para se tornar um campo consagrado de significação da realidade brasileira, entretanto surgem diversas medidas para que haja um processo de deslegitimação da mesma. A mais recente tentativa semifracassada ocorreu no governo Temer com a reforma do ensino médio e

as reformulações na lei de diretrizes e bases (LDB). De acordo com essas, a filosofia passaria novamente a não ser mais obrigatória, juntamente com outras disciplinas que fazem parte do atual currículo básico como artes, sociologia e educação física. Por fim a filosofia perdeu seu caráter de obrigatoriedade enquanto disciplina, mas manteve-se enquanto conteúdo.

A filosofia como não defende uma visão padronizada da realidade orientada a manutenção das estruturas de poder, não é vista como necessária para a sociedade, uma vez que não é sua perpetuadora direta. O próprio ensino de filosofia sofre ataques constantes de preconceitos oriundos de discursos que visam desorientar a imagem dos agentes que estão no campo filosófico e até mesmo humilhá-los ao compará-los pejorativamente com demais campos sociais.

Bourdieu entende por campo social (ex.: campo filosófico) um lugar simbólico no qual relações de forças interagem entre si e definem-se mutuamente através de eixos de orientação. A filosofia se movimenta entre eixos temático-históricos (ex.: filosofia antiga, filosofia medieval, filosofia da mente, filosofia da linguagem,) e seus agentes se relacionam de maneira a posicionar-se nesses eixos e definir quais destes são mais importantes e quais são subversivos. Entretanto Bourdieu afirma que quando um campo sofre uma agressão vinda de uma fonte externa (geralmente outros campos, no nosso caso o campo político), todos os agentes do campo tendem a se unirem em defesa do campo.

Entretanto é aqui que a crítica bourdieusiana diverge, em parte, da realidade. Os professores – pretendentes e atuantes – do campo filosófico não exercem em prática o que ensinam em teoria, as diversas formas de pensar e agir. É comum encontrar colegas de ensino que se mantêm apáticos perante constantes ataques ao campo filosófico de ensino. Nem mesmos as práticas pedagógicas refletem mais o pensamento que subverte a dominação da realidade, e que assim poderia gerar ações subversivas, ou seja, ações que visariam subverter as práticas de domínio instauradas contra o campo filosófico.

Os professores de filosofia não só se contentam em reproduzir o *capital cultural* que conserva as relações sociais, como através da negligência do

pensamento e ação legitimam tais medidas de descaracterização do campo e de perda de autonomia.

Em parte das escolas pode-se encontrar a disciplina de filosofia sendo ensinada por um agente de uma outra área do conhecimento, geralmente da área de ciências humanas. Mesmo que os cursos de filosofia e outros façam parte da mesma macro área de ensino, foi possível observar como a filosofia é vista de fora e guiada por estereótipos e padronizações preconceituosas. O próprio tempo “obrigatório” que a disciplina tem no ensino médio é ridículo, uma aula semanal que varia de quarenta e cinco a cinquenta e cinco minutos de duração. Os próprios alunos costumam deslegitimar qualquer serventia, função, ou benefício do estudo de uma disciplina que tem tão pouca incidência na grade curricular se comparamos com as demais disciplinas.

Logo, o rompimento de determinadas formas de *capital cultural* se revela de suma importância para o futuro ensino de filosofia. Não devemos perpetuar as formas de *capital cultural* que já estão por aí e construíram esse cenário onde a filosofia é dispensável e sem autonomia, mas sermos capazes, através de nossos ensinamentos, de construir articulações entre as práticas e as ações de formas de conduta culturalmente subversivas. Enaltecer as culturas que já estão aí estabelecidas não nos levará a lugares novos, mas ao lugar comum dos espaços de dominação estabelecidos.

A construção de um *capital cultural subversivo* é um dos caminhos para que os professores de filosofia sejam capazes de lidar com as formas de padronização das realidades e conseqüentemente de arquetipificação dos sujeitos. Não se trata de fazer revoluções, mas primeiramente encontrar quais formas do *capital cultural* dominante que eu estou reproduzindo em sala de aula e quais formas de capitais culturais subversivos eu estou deslegitimando, marginalizando e buscar a causa disso. A quem isso interessa e por qual motivo?

Repensar o ensino de filosofia também é repensar o currículo do ensino no qual nós fomos moldados, os eixos no qual o campo filosófico está inserido. Por que eles são divididos dessa forma? Podemos modificar isso? O ensino de filosofia através do eixo histórico pressupõe não somente a necessidade de conhecermos a ordem dos modelos de pensamento ao longo do tempo, mas também visa uma linearidade do pensamento, ou seja, seguimos de uma

estrutura do poder à outra posterior, o que faz parecer que o caminho do filosofar é sucessivo e o atual engloba os antecessores e os supera, não demora para que os alunos logo pensem que o contemporâneo é ápice do pensamento, ignorando formas de pensar anteriores por creditá-las como superadas. No fim o ensino de filosofia mal planejado pode levar a confirmações das formas de domínio e não a enfrentamentos das estruturas que exercem poder.

#### **4. CONHECIMENTO E LEGITIMAÇÃO DO PODER**

De tal modo, o sistema escolar é uma das maneiras de instauração e absorção de um certo *habitus* nos indivíduos, ou em outras palavras a instituição escolar é posta desempenhando um grande papel de produção de distinções cognitivas e ajudaria a produzir esquemas de julgamento, percepção e ação do mundo social por meio da internalização dos “sistemas classificatórios dominantes” da sociedade globalizada.

As análises de Bourdieu sobre a educação, embora pertençam principalmente ao campo da sociologia do conhecimento e da sociologia do poder, podem ser articuladas com a filosofia da microfísica do poder formulada por Foucault, pois, não se trata de uma ciência aplicada e cômoda somente aos pedagogos, ela situa-se em fundamentos antropológicos gerais do poder e da legitimação do mesmo, baseia-se nas “estruturas mentais” que os “agentes sociais” percebem na sociedade, e que são fruto da interiorização do social, determinando visões de mundo que colaboram para a constituição deste mundo.

Sua crítica da educação é, sobretudo, um desvelamento da microfísica do poder e como suas relações de saberes geram indivíduos que se articulam de maneira a legitimar as estruturas de dominação. O interesse de Bourdieu pela escola deriva do papel que ele lhe atribui como garantidora de uma ordem social através do que ele denomina “magia do Estado” que consagra as divisões sociais, inscrevendo-a, incorporando-as ao mesmo tempo na objetividade das classificações materiais e na subjetividade das classificações cognitivas.

## 5. HABITUS DOCENTE

A partir de agora pensaremos um pouco a respeito do conceito de *habitus* proposto por Bourdieu e mais precisamente sobre o *habitus docente* que norteia o ensino de filosofia. Antes de mais nada, vamos definir de maneira mais precisa o conceito de *habitus*. Segundo Bourdieu em sua obra “Coisas Ditas” trata-se de um produto da incorporação da necessidade objetiva, necessidade tornada virtude que, embora não seja produto de uma aspiração consciente, define-se explicitamente. *habitus* é princípio gerador de práticas e ao mesmo tempo sistema de relação de tais práticas. Ele gera as ações e esquemas de percepção, apreciação e julgamento. É estruturante e estruturado. Estruturante por produzir efeitos na realidade do mundo social e estruturado porque se constitui a partir da incorporação das divisões objetivas do mundo social transformado na forma de esquemas de percepção que formulam julgamentos e classificações.

[...] sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente "regulamentadas" e "reguladas" sem que por isso sejam os produtos de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 1994, p.15)

Essas disposições que determinam o jeito de ser e estar no mundo disponibilizam certa harmonia, ocasionando subconscientemente, a quem observa, informações de costume social dos indivíduos observados, por exemplo: da origem de classe, do campo de atuação. A observação dessas informações possibilita, até mesmo, distinções de categorias profissionais. É justamente isso que nos interessa: os professores exibem ações/comportamentos no cotidiano que possibilitam a quem observar identificar a que nicho de profissão o indivíduo participa, sem que o mesmo ofereça informações sobre isso. Tal conexão leva a análise das práticas dos alunos que também demonstram ações/comportamentos em que os identifica

como um grupo distinto. Observemos que, na maioria das vezes, cada profissão orienta e define a genealogia social de seus agentes, fato que facilita a concepção da estética de um *habitus* profissional, e cada profissão se efetiva dentro de determinado campo do conhecimento.

Os grupos profissionais produzem e reproduzem práticas semelhantes no interior do respectivo campo. Pense no Campo do direito, torna-se fácil reconhecer um advogado pelo seu comportamento, modo de falar, postura, vestimentas, em suma, seu *habitus* próprio. Assim, as práticas dos indivíduos que desempenham socialmente uma mesma função/profissão trazem entre si similaridades que podem ser naturalmente apreendidas por meio de sua *hexis*, ações objetivadas, consentindo às exigências de seu *ethos*. Segundo Bourdieu “A *hexis* é a exteriorização da interiorização, o *ethos*, as disposições da objetivação da *hexis*. O *habitus* é em si a *hexis*, o que se observa”. Nesse sentido, ele afirma: “É o sistema de disposições inconscientes que constitui o produto de interiorização das estruturas objetivas e que [...] tende a *produzir práticas, e por esta via, carreiras*, objetivamente ajustadas às estruturas objetivas” (BOURDIEU, 1992). Entretanto, quais seriam tais disposições estruturantes e estruturadas do ensino de filosofia?

Por consequência que tais saberes práticos do ensino só poderiam ser aprendidos e apreendidos no exercício da docência, o *habitus* docente só pode ser incorporado e interiorizado ao entrarmos em contato com os agentes do campo educacional; portanto a prática de estágio seria o primeiro passo, para muitos pretendentes, ao campo referido. Fontana (2000), no trabalho intitulado “Como nos tornamos professoras?”, observa que os estudos que consultou para formular sua tese, entre outras coisas, mostraram que:

[...] os professores atribuem significado a suas experiências e à trajetória vivida e consideram que *se formam na própria trajetória da docência com os alunos e com os seus colegas: “A gente aprende dando aula”; “é no cotidiano que se aprende a ser professor e que se vocaciona”; “O docente organiza e recria seu trabalho com base no aluno”* (FONTANA, 2000, p. 52-53)

Segundo Nunes:

[...] *esses saberes da experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo*

*validados pela mesma*, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito [...] (Nunes 2001, p.31).

Durante o período do estágio foi possível compreender melhor o que seria esse *habitus docente* e como o mesmo podia ser apreendido sem que fosse de maneira consciente, como afirmou Bourdieu. Quando nos preparamos para dar aula, pesquisamos “toneladas” de arcabouços teóricos e elaboramos com afinco os planejamentos dos assuntos que serão abordados. Criamos o conteúdo e imaginamos a forma de como eles serão ministrados, muitas vezes em mínimos detalhes. Mas mesmo que tenhamos adquirido um total domínio do conteúdo necessário para a aula, se não temos o *habitus docente*, tornamo-nos lentos, paramos para nos orientar durante as explicações, não sabemos reagir durante as intervenções inesperadas na sala de aula, intervenções que são tanto internas (ex.: um aluno que nos interrompe com um questionamento inesperado), quanto externas (ex.: alguém que nos interpela durante a aula para simplesmente dar um aviso, ou coisa do tipo), pois sem a incorporação do *habitus docente* cada detalhe e ação precisa ser pensado antes e durante sua execução. Portanto, as experiências vivenciadas no ambiente escolar são estruturantes para a formação, a atuação e a aprendizagem docente.

Durante nossa formação de licenciatura nós não entramos em contato com o *habitus docente*, mesmo que orientados para estar abertos e aprender novos saberes e novas práticas relacionados sempre ao ofício da docência. Como licenciados recebemos constantemente um enorme, muitas vezes sufocante número de informações, apreendemos saberes e lidamos com grades curriculares que caracterizam o trabalho pedagógico da futura profissão docente. Entretanto engana-se quem acredita que tais práticas tenham a ver com o *habitus docente*, pois em tais situações não estamos praticando o ofício futuro, mas o *habitus discente*.

Somam-se horas e horas de formação que, embora descreva com detalhes os conteúdos abordados para as práticas de ensino, não conseguem abordar os pontos principais do arcabouço docente. A prática docente não será constituída apenas pelo ensino de conteúdos teóricos e metodológicos orientados por uma didática a serem apreendidos por alunos e alunas de licenciatura. Passamos a maior parte do curso preocupados com a assimilação

de conteúdo e preparação para testes acadêmicos, ou execução de projetos universitários que nos permitirão uma melhor posição acadêmica em caso de uma futura concorrência a algum cargo. Trata-se basicamente em assimilação e preocupação curricular, não nos atemos aos conteúdos que poderão ser aprendidos, apenas a uma melhora no currículo.

O mestre por sua vez não tem a função de assimilar conceitos em sala de aula, mas de encontrar meios e tomar medidas que possibilitem que seus alunos aprendam seus ensinamentos. Logo a diferença entre o *habitus docente* e o *habitus discente* fica bastante evidente: somos treinados para ser professores sendo estimulados a desenvolver *habitus discente*, mas na hora do ensino essas características não nos são muito úteis, tendo em vista que as mesmas servem para a compreensão e assimilação dos conteúdos e não para sua explicação e articulação com as realidades que encontramos em sala de aula. Este *habitus discente* fica evidente quando escutamos alegações por parte dos professores como: “No meu tempo, estudávamos assim...”, “Meu professor cobrava bem mais...”, “Isso é muito fácil, aprendi isso da maneira difícil.”, dentre outras frases comumente enfatizadas. Tais frases revelam que a mentalidade do professor se baseia em como os alunos devem se portar para aprender o que ele está ensinado (*habitus discente*) e não em como ele poderia agir (*habitus docente*) para que os alunos sejam capazes de superar as barreiras de capital cultural que lhes encerra a limites sociais.

Os professores iniciantes no campo de ensino, por vezes, também apresentam diversas dificuldades para avaliar trabalhos dos alunos, para se relacionar como os pais de seus estudantes e com a comunidade na qual a escola está inserida, são inexperientes em tarefas de extrema importância para o sucesso profissional de um professor. Sem dúvida isso ocorre devido à falta de preparo como professor, pois somos ensinados a dar aula através do desenvolvimento de características que beneficiam os alunos. Não é incomum que alunos que se saiam muito bem em testes e tenham notas excelentes sintam uma enorme dificuldade na carreira docente, afinal, arcabouço teórico não é suficiente para o ensino, é apenas mais uma das habilidades necessárias a um professor.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentados na perspectiva bourdiesiana de capital cultural e *habitus*, em especial no *habitus* docente e suas práticas, procuramos fazer uma análise sobre suas articulações do ensino filosófico no campo escolar e acadêmico, na tentativa de melhor entender o porquê de Bourdieu considerar o sistema escolar e acadêmico como sendo excludente e dispositivo para a legitimação das desigualdades sociais. O sistema escolar seria apenas um modo de instauração e absorção de um certo *habitus* nos indivíduos ou, em outras palavras, a instituição escolar/acadêmica desempenha um papel central na produção de distinções cognitivas e auxilia na produção de julgamentos, percepção e ação do mundo social através da incorporação dos “sistemas classificatórios dominantes” da sociedade globalizada. Procuramos pensar a quem serve o conhecimento filosófico ensinado nas escolas e academias. As escolhas dos temas e dos autores para o ensino de filosofia são escolhidas tendo por base um modelo de construção de saberes, ou apenas legitimador de um poder dominante e excludente? Como o *habitus* docente interage com o dispositivo cultural?

Com base nas reflexões apresentadas podemos observar que o ensino de filosofia, embora seja proposto como um conjunto de práticas igualitárias e de conhecimentos orientados a estimulação, elaboração e consolidação do senso crítico dos alunos e para permitir que os mesmos sejam capazes de pensar de forma autônoma, para Bourdieu as instituições de ensino não passariam de reprodutoras do capital cultural dominante, pois legitimam o acesso desigual à cultura conforme a origem de classe. Tal fenômeno ocorre quando a escola ou a academia trata todos os educandos, por mais desiguais que sejam, como iguais em direitos e deveres. O sistema de ensino é movido a produzir sua confirmação às desigualdades iniciais diante da cultura.

Cultura que por sua vez não tem valor em si e não passa de um instrumento de legitimação do poder de uma pequena parcela da sociedade que é detentora do direito de significação por meio de práticas que tem origem na escola e se tornam mais sofisticadas a partir do ensino “superior”. O que chamamos de cultura é percebido por Bourdieu como um espaço simbólico de enfrentamento social, onde constantes intervenções que intencionam a

legitimação de diferentes agentes sociais competem entre si. Para que uma ascensão seja possível em qualquer campo, é necessário que o agente pretendente acumule *capital cultural* suficiente para ser aceito pelos jogadores já estabelecidos no campo. Ao fazê-lo, o pretendente mantém a estrutura simbólica do campo e legitima as formas de dominação das relações de poder.

A escola e a academia separam os agentes possuidores de capital cultural herdados dos agentes desprovidos dele ao produzir discursos de censura, humilhação e desvalorização dos mais diversos tipos de capitais culturais das classes menos abastadas economicamente. A *violência simbólica* é executada sem nenhum problema por parte de alguns professores de filosofia, uma separação dos “alunos bons dos ruins”, baseando-se numa medição da acumulação do conhecimento cultural, como se fosse possível medir o que é uma cultura verdadeira ou falsa. Muitos professores de filosofia não só reproduzem o capital cultural dominante e aplicam-no como gabarito universal de medidas, como também são negligentes ao pensar em práticas de ensino e elaboração de currículos que possam mudar esse paradigma que enfraquece e isola a filosofia de algumas de suas características mais evidentes e ensinadas ao longo da licenciatura: a capacidade de refletir-se e negar-se para encontrar novas possibilidades, novos caminhos, ultrapassar preconceitos estabelecidos e criar novas perspectivas de pensamento sobre o mundo.

#### ABSTRACT

In this article we try to reflect on the concept of Habitus, proposed by the French thinker Pierre de Bourdieu (1930 - 2002), more specifically the Teaching Habitus in the teaching of philosophy. We show how this concept articulates with some devices of domination inherent to the power in the school / academic field. We used in the present work a qualitative approach of bibliographical revision. We try to keep to the author's texts to the best of our ability, in order to get closer to the concepts discussed: teacher habitus, legitimation, power, domination, cultural capital, among others. Based on the reflections presented, we could observe that philosophy teaching, although it is proposed as a set of practices, egalitarian and knowledge oriented to stimulate the critical sense of the students, and to allow them to be able to think autonomously, to Bourdieu's educational institutions would be no more than reproducers of the dominant cultural capital.

KEY WORDS: Habitus, Pierre de Bourdieu, Teaching.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Algumas propriedades do campo.** In: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia.** Trad. Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a. p. 89-94.

\_\_\_\_\_. **O campo científico.** In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia.** Trad. Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983b. p. 122-155.

\_\_\_\_\_. **Esboço de uma teoria da prática.** In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia.** Trad. Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983c. p. 46-81.

\_\_\_\_\_. **A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo.** In: BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p. 59-73.

\_\_\_\_\_. **Campo do poder, campo intelectual e *habitus* de classe.** In: BOURDIEU, P. **Economia das trocas simbólicas.** Rio de Janeiro: Perspectiva, 1992. p. 201-202.

\_\_\_\_\_. **Esboço da teoria da prática.** In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu/Sociologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais.** Trad. Paula Monteiro. 2 ed. São Paulo: Ática, 1994.

DONENCIO, M. C. B. **O *habitus* professoral na constituição das práticas pedagógicas.** Polyphonia, v. 25/1, jan./ jun. 2014.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LIBÂNEO, J. C. ***A escola como organização de trabalho e lugar de aprendizagem do professor: organização e gestão da escola: teoria e prática***. Porto Alegre: Alternativa, 2001.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

SILVA, M. da. ***Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da didática***. Bauru: Edusc, 2003.