

A história epistemológica que se vai construindo: um relato

Marilda da Silva

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

SILVA, M., and VALDEMARIN, VT., orgs. *Pesquisa em educação: métodos e modos de fazer* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 134 p. ISBN 978-85-7983-129-4. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

4

A HISTÓRIA EPISTEMOLÓGICA QUE SE VAI CONSTRUINDO: UM RELATO

Marilda da Silva¹

Introdução²

Bourdieu (2002, p.9) na introdução da 3ª edição de *A Profissão de Sociólogo: preliminares epistemológicas*, afirma:

é somente graças ao estudo das aplicações regulares dos procedimentos científicos que será possível chegar à formação de um bom sistema de hábitos intelectuais; aliás, esse é o objetivo essencial do método.

Essa foi a lógica que nos estimulou a este relato – reflexão. O percurso teórico-metodológico, em sentido largo, também veio de Bourdieu (2005), especialmente do texto *Esboço de Auto-Análise*. Miceli (2005, p.8), em sua introdução, observa que “Bourdieu intentou a façanha de refletir sobre o passado por meio do inquérito que ele mesmo fora refinando como método de trabalho”. Nosso intento é modesto, e sequer aventaríamos a hipótese de compará-lo, de

1 Unesp, Faculdade de Ciências e Letras, campus de Araraquara.

2 Esta reflexão originou-se de um dos documentos que formulamos para efeito de nosso concurso de livre-docência realizado em setembro de 2006.

algum modo ou em alguma medida, com o exercício que o inspirou. Não se trata, portanto, de refletir sobre nosso passado epistemológico como um todo, uma vez que revisamos, apenas, as duas primeiras pesquisas realizadas no fim de 1989 e início dos anos de 1990. Contudo, acreditamos que o mito fundador dos hábitos intelectuais que vêm estruturando nosso *habitus* acadêmico desde o final dos anos 80 até hoje pode ser entrevisto nessas duas pesquisas. “Um mito fundador é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e idéias, de tal Modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo” (Chauí, 2000, p.9). Exatamente por isso, afirmamos que nossa revisão mostrará o que sempre esteve em nossos objetos, porém, com os procedimentos teórico-metodológicos empregados à época não podia ser visto da forma que exporemos aqui. Nessa medida, esta reflexão pode mostrar ao leitor que a construção de um método de pesquisa é um constante ir e vir de teorias e práticas que resultam também uma história epistemológica, para o bem e para o mal.

Otrossim, reconhecemos o perigo que corremos ao anunciar que, ao fim e ao cabo, estamos buscando a produção de nossa história epistemológica, tendo em conta à sofisticação do significado que tem o termo epistemologia. Contudo, considerando que esse termo significa “estudo crítico de princípios, hipóteses e resultados das ciências já constituídas, e que visa determinar os fundamentos lógicos, o valor e o alcance objetivo delas; teoria da ciência”³, parecemos que nossa apropriação é adequada, sobretudo, porque se trata de apresentar, aqui, os fundamentos lógicos, o valor e o alcance dos resultados que fomos construindo que culminaram na ideia de *habitus*⁴ professoral e *habitus* estudantil. São essas formulações que viemos, simultaneamente, usando e construindo para explicar os modos de ensinar e aprender na escola. Portanto, constituem a ferramenta de

3 Cf. *Verbete Epistemologia* do Dicionário Aurélio (Ferreira, 1990, p.673).

4 Detalhadamente, explicamos em diferentes trabalhos (Silva, 2003, 2005) a racionalidade dessas duas categorias que formulamos a partir da noção de *habitus* em Pierre Bourdieu. Contudo, ao longo do texto elas serão, mais uma vez, explicadas.

trabalho que operamos ao investigar o ensino e a aprendizagem na sala de aula, conscientemente, nos últimos onze anos. Este relato de experiência mostra a análise e a história epistemológica que a análise possibilitou, constituindo-se, então, em um metarrelato, cujo objetivo final é contribuir com e para a formação de jovens pesquisadores.

O fundamento das formulações: *habitus* professoral e *habitus* estudantil

A noção de *habitus* que foi inflexionada em nossos estudos vem de Bourdieu (1983, 1989, 1992, 1996). Para esse autor *habitus* é um conjunto de ações que consubstanciam comportamentos passíveis de serem tipificados, isto é, passíveis de serem descritos de acordo com a objetivação de suas regularidades, como: gestos físico-corporais,⁵ princípios, opções, classificações, escolhas, rede semântica, estilo de vida. Enfim: ações regulares que são objetivadas de acordo com a exigência da natureza da respectiva prática. Como afirmamos em outra reflexão: “[...] o *habitus* é a síntese dos modos pelos quais apreciamos o mundo e nele agimos objetivamente [...]. É, pois, uma resposta mental e objetiva que nossas ações configuram no cotidiano” (Silva, 2003, p.12). Ou como afirma o próprio autor

O *habitus* é o sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas e que, enquanto lugar geométrico dos determinismos objetivos e de uma determinação, do futuro objetivo e das esperanças subjetivas, tende a produzir práticas e, por esta via, carreiras objetivamente ajustadas às estruturas objetivas (Bourdieu, 1992, p.201-2).

Neste caso, é a síntese estética do comportamento objetivado pelo/a professor/a e pelo/a aluno/a, de acordo com a posição social que cada um ocupa na realização do processo de ensinar e do processo de aprender.

5 Por isso é que *habitus* pode ser denominado também *hexis*, que são modos de se posicionar objetivamente e com regularidade no mundo.

Contudo, faz-se necessário adiantar que o emprego consciente da noção de *habitus* em Pierre Bourdieu⁶ em nossas pesquisas deu-se na produção do doutorado, defendido em maio de 1999, quando formulamos a explicação sobre o *habitus* professoral e da natureza prática da Didática (Silva, 1999). E desse ponto, empenhamos, com mais vagar,⁷ na explicação do *habitus* estudantil. Esse esforço levou-nos à afirmação de que *habitus* professoral e *habitus* estudantil constituem a objetivação das práticas para ensinar e das práticas para aprender na sala de aula. Todavia, como afirma Bourdieu (2005, p.38): “[...] eu sei, e não farei nada para escondê-lo, que na realidade fui descobrindo aos poucos os princípios que guiavam minha prática, mesmo no terreno da pesquisa”.

Por isso reiteramos: apenas há onze anos empregamos conscientemente o recurso analítico *habitus* em nossas pesquisas, *mas antes disso* ele já podia ser visto nos estudos que realizamos, ainda que sem as ideias de Bourdieu à nossa disposição. O que justifica a ideia de mito fundador: “quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo”.

Mostrando a força do *habitus* em resultados formulados sem ela

Fonte I

Gostar de criança

A primeira pesquisa que realizamos⁸ dizia respeito às questões didáticas do ato de ensinar e às questões da Didática como um corpo

6 Esclarece-se que não é possível usar a noção de *habitus* em Pierre Bourdieu sem compreender a lógica das ideias desse autor, pois a racionalidade de sua epistemologia é um todo que evidencia as duas noções que formulou: campo e *habitus*.

7 Trata-se do texto: *Habitus profesional y habitus estudiantil: una hipótesis acerca de la formación de profesores* (Silva, 2007).

8 Essa pesquisa foi publicada com o título *Didática e formação de professores ao nível de 2º grau: o cotidiano na visão de alunos* (Silva & Marin, 1989).

de conteúdos. Tratava-se, portanto, da aplicação de um conteúdo e de suas características teóricas. E nosso interesse surgiu quando ministrávamos aula na então “habilitação para o magistério”, que nos anos 80 formava, no nível médio, professores/as para as séries iniciais (PEB I) do Ensino Fundamental. Especificamente, nosso investimento derivou-se do comportamento de alunas das quatro séries desse curso que observávamos em sala de aula como professora e dos comentários aleatórios, por parte delas, que casualmente ouvíamos sobre as aulas que recebiam na respectiva instituição.

Mas não pesquisamos essas alunas para as quais ministrávamos aula. Nosso grupo de sujeitos foi constituído por 550 alunas/os que cursavam em 1987 as 3ª e 4ª séries do curso que preparava professores/as em três escolas públicas, antigos institutos, situadas em Araquara, São Carlos e Ribeirão Preto, cidades localizadas no interior paulista. Essa pesquisa tinha três objetivos imbricados: a) por que os/as alunos/as escolhiam a habilitação para o magistério, b) qual a percepção que os/as alunos/as tinham da escola e das aulas que recebiam, c) qual “a parte” da Didática na formação de professores/as segundo eles/as. Mas, “[...] a questão maior do trabalho era a relação entre a Didática e a formação competente do professor para as séries iniciais do 1º grau e pré-escola” (Silva & Marin, 1989, p.64). A coleta de dados foi feita por meio da aplicação de um questionário e sua análise foi mediada pela abordagem quanti-qualitativa.

Neste momento, o resultado de uma das perguntas que constituíram o instrumento de coleta chama-nos muito atenção, o que não ocorreu naquele momento porque não tínhamos às mãos os recursos analíticos que temos agora. Sobretudo, a noção de *habitus* que constitui a estrutura básica das explicações que viemos formulando. Trata-se da seguinte informação:

cerca de 402 alunos/as em 550 investigados/as (89,3%) constituíram a categoria de estudantes adolescentes que entraram (no curso) por causa das crianças (população alvo de sua atenção futura) e se desanimaram ao longo do curso, porque as aulas que receberam não eram, para eles/as, satisfatórias. (idem, p.68).

Contudo, antes de concluírem a formação esses sujeitos reexaminaram o “desânimo”, o que também foi feito porque gostavam de criança. A pergunta que fazemos neste momento é a seguinte: será que esse “gostar de criança” não é a condição ingênita, portanto, indispensável ao exercício docente nas séries iniciais da escolarização? O verbete do Aurélio⁹ pode nos ajudar no que estamos querendo dizer com “condição ingênita”: “As letras constituem-lhe paixão natural”. Observe: apesar de preconceitos e desatinos teórico-metodológicos que podem derivar dessa assertiva, ajudamos a pensar que o “gostar de criança” – como ser universal e não uma criança em especial –, para o professor e a professora, poderá ter a mesma validade da paixão pelas letras por aqueles que as usam como ofício, como é o caso dos escritores. No caso da docência para as séries iniciais do Ensino Fundamental, poderá se tornar um dos recursos básicos imprescindíveis à produção da prática docente bem-sucedida, anunciamos.

Esse reconhecimento da positividade do “gostar de criança” para a atuação docente ocorre-nos agora e graças à noção de *habitus*. O *habitus*, segundo Bourdieu (1983, 1992), é constituído pelo *ethos* e pela *hexis*, que consubstanciam uma ação ou é uma ação. O *ethos* comporta nossos gostos, nossos valores, nossas apreciações, nossas escolhas. A *hexis* é o movimento corporal por meio do qual exteriorizamos esse *ethos*. Então, “gostar de criança” faz parte do *ethos* de quem manifesta esse gosto e, certamente, é positivamente exteriorizado quando é solicitado. Essa disposição, sem dúvida nenhuma, favorece a construção do *habitus* professoral de boa qualidade daquele que se dedica à educação infantil e ao Ciclo I do Ensino Fundamental, já que nesses níveis educacionais os estudantes são crianças.

No momento histórico/epistemológico da produção do campo educacional brasileiro no qual a pesquisa que está sendo revisada foi realizada, final dos anos 80, o “gostar de criança” quando utilizado como justificativa para ter escolhido a profissão docente lograva ao

9 Cf. Ferreira (1990, p.1.182).

sujeito que a utilizava – independentemente de classe social, faixa etária e nível de escolarização –, no mínimo, o título de alienado. Mesmo que ele, o sujeito, não tivesse a menor ideia do fenômeno pelo qual estava sendo acusado. É claro que essa crítica estava no contexto da época: dizer que havia escolhido a profissão docente porque gostava de criança contribuía, sobretudo do ponto de vista político, para que a profissão docente não alcançasse o estatuto de profissão. Pode-se dizer, neste momento, que essa crítica estabelecia relação direta com as reflexões sobre a sociologia das profissões.¹⁰

Contudo, sempre com a história a nosso alcance, esse pré-requisito da profissão docente foi construído graças aos domínios que se exigia do professor/a nos primórdios do ofício, cujo início foi fundamentado em valores, dentre outros de mesma natureza, como: paciência, dedicação, vocação, sacerdócio, missão. E esses valores sitiavam a ordem da abnegação humana, em muitos sentidos: o/a professor/a era um missionário/a não um profissional. Por quê? Porque dele era exigido: “sacrifício voluntário do que há de egoístico nos desejos e tendências naturais do homem, em proveito de uma pessoa, ou de uma ideia”.¹¹ No caso, em proveito primeiro da igreja e depois do estado.¹²

Sobre a questão da vocação, pesquisadoras afirmam:

Historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligado à ideia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente (Demartini; Antunes, 1993, p.8).

10 Confira, por exemplo, Maria de Lurdes Rodrigues (2002).

11 Verbete *Abnegação* do Dicionário Aurélio (Ferreira, 1990, p.10).

12 Sobre isso, consultar o texto de Denice Bárbara Catani (2000).

Observe que o problema dos estigmas tinha, inclusive, a participação consensual dos educadores e educadoras, segundo pesquisas. É claro que as questões de gênero também estavam implícitas e explicitamente colocadas. Como também afirmam as pesquisadoras do tema que estamos utilizando como referência. Segundo elas: “As chamadas diferenças ‘naturais’ entre os sexos, somadas ao conceito de vocação, foram incorporadas ao discurso sobre a importância do trabalho feminino, que se associou ao discurso dominante sobre o não-trabalho da mulher” (Demartini; Antunes, 1993, p.8).

À época, com o intuito de demover da profissão docente o estigma do sacerdócio, da abnegação e da vocação, tendo em vista a profissionalização da categoria, alguns autores fizeram uma discussão política em torno dessa profissão que estabelece relação direta com a justificação: escolhi o magistério porque gosto de criança. Trata-se das reflexões formuladas por Maria Eliana Novaes (1984) e Paulo Freire (1993), dentre outros, que se ocuparam de apresentar uma análise crítica sobre o costume de crianças chamarem suas professoras, e nesse caso somente professoras mesmo, de “tia”. Essas reflexões afirmavam de diferentes modos que o fato dos/as alunos/as (e não sobrinhos/as) chamarem de “tia” suas professoras também construía, sociológica e ideologicamente, a seguinte representação da profissão docente: um fazer, ou prática, da ordem do cuidado que as mães e parentes, como a tia, dependem às crianças no âmbito de uma família.¹³ Dessa maneira, retirava-se a aura de “trabalho” da prática docente, tornando-a uma obrigação feminina, sobretudo, da ordem da abnegação e da afetividade. O que está em jogo nessa situação é a questão do não trabalho feminino como mostramos anteriormente. Isso fazia com que os estigmas da profissão, já mencionados, de outro modo, se mantivessem guardiães da aura da profissão. Em sã consciência não podíamos sequer esbarrar nessas reflexões, pois de tal ponto de vista, elas estavam e estão cobertas de razão. No entanto, sempre a partir da noção de *habitus*, não invali-

13 Não abriremos nenhuma reflexão sobre a qualidade dessas relações no âmbito das famílias. As utilizamos como recursos explicativos.

damos tais reflexões, mas somos obrigadas a reiterar a consideração: é imprescindível que “o gostar de criança” (criança sempre como categoria universal) seja uma disposição estrutural e estruturante do *habitus* professoral daqueles/as que ensinam as crianças na escola, com vistas a boa qualidade do processo de ensinar e o de aprender.

Esta releitura dos dados em questão dá-nos condições de dizer que “gostar de criança” é mesmo condição ingênita do *ethos* do *habitus* professoral constituído no e por meio do ensino escolarizado para crianças. Sem esse componente da ordem subjetiva do respectivo *habitus* a objetivação do mesmo pode ser desastrosa à experiência escolar das crianças e de seus/as professores/as. Como ensinar crianças sem que haja positividade no *ethos* de quem as ensina em relação à posição social desses sujeitos? Ou seja: como ensinar crianças sem gostar delas como categoria humana universal?

Porém, em hipótese alguma nos interessa transformar o “gostar de criança” em um imperativo didático e/ou pedagógico. Trata-se sim de incluí-lo como uma camada das estruturas-estruturadas-estruturantes¹⁴ do *habitus* professoral dos professores/as que ensinam as crianças, para o bem de todos. Então, aqueles sujeitos que justificavam que sua escolha profissional deu-se por meio da disposição (*ethos*) “gostar de criança” estavam em um bom caminho. A nosso juízo não eram alienados por essa razão! Nesse sentido, acreditamos que essa justificativa, gostar de criança, não pode sofrer nenhuma inflexão ideológica, tendo em vista as reflexões políticas acerca da profissão docente. Naquele momento, não tínhamos a menor condição teórico-metodológica de fazer essa proposição. Mas isso não constitui nenhum problema para o “fazer pesquisa”, pelo contrário, esse movimento endógeno só pode mesmo ser feito depois da objetivação de muitas idas e vindas epistemológicas. Ninguém que pesquisa pode se furtar a esse destino. Também para isso buscamos amparo em nosso autor:

14 Bourdieu usa essa expressão estruturas-estruturadas-estruturantes para mostrar que o *habitus* é constituído cognitivamente. E que embora seja estável é, ao mesmo tempo, dinâmico (Bonnewitz, 2003).

Nada é mais universal e universalizável do que as dificuldades. Cada um achará uma certa consolação no fato de descobrir que grande número das dificuldades imputadas em especial à sua falta de habilidade ou à sua incompetência são universalmente partilhadas; e todos tirarão melhor proveito dos conselhos aparentemente pormenorizados que eu poderei dar. (Bourdieu, 1989, p.18).

Além da questão “gostar de criança”, uma outra de igual porte podemos visualizar nessa análise crítica que estamos operando de nossa trajetória como pesquisadora por meio dos dois primeiros estudos que realizamos. A questão encontra-se na mesma fonte da anterior e diz respeito aos modos de ensinar na sala de aula. Hoje dizemos: trata-se das características do *habitus* professoral apreciado pelos respectivos sujeitos.

Modos de ensinar

No que diz respeito às respostas dos/as alunos/as sobre os modos professorais dos profissionais que lhes ensinavam, diretamente relacionadas com o entendimento que temos hoje sobre a constituição do *habitus* professoral e do *habitus* estudantil foram do seguinte conteúdo:¹⁵

Não gostava de Física nos anos anteriores, pois achava que não tinha nada que me servisse para a vida. Já nesse curso, física para mim foi uma descoberta fantástica porque através das atividades realizadas é possível explicar às crianças os porquês das coisas.

[...] Psicologia, Biologia e Português, porque essas matérias me fazem ficar atenta e aprender com facilidade.

[...] a que mais me fascina é Educação Artística pela maneira que o professor nos ensina.

15 Esses fragmentos foram fielmente reproduzidos do texto publicado na *Revista Didática* (Silva & Marin, 1989, p.71-3). Portanto, neles foram mantidos os respectivos erros de escrita/linguagem.

Eu gostava muito de Matemática. Mas depois que peguei uma professora que não explicava nada, passei a odiar a mesma.

[...] foi ministrada com o professor sentado e ditando, não apenas uma, mas várias matérias.

[...] ultimamente tem sido só leitura e nada mais.

[...] muito monótono, fazemos a mesma coisa sempre.

[...] os assuntos passados para nós são bons, mas a forma como é passado se torna desgastante.

[...] foram resumos e mais resumos de livros e apostilas repetitivas.

[...] muitos professores pegam o livro adotado e em vez de ministrar suas aulas, divide-o em partes e manda (sic) que as alunas apresente (sic) em forma de seminário.

[...] têm professores que chegam aqui morrendo e só enrolam.

[...] fazem chamada e ficam falando coisas que não têm nada a ver só para passar a hora.

[...] algumas matérias não foram bem ministradas por falta de preparo dos professores.

[...] despejam conteúdos, não explicam.

[...] como podem transmitir uma coisa que não sabem?

[...] deixam os alunos à vontade e ainda depois jogam a culpa em nós dizendo que somos desinteressados.

Com os fragmentos acima, hoje, ocorre-nos perguntar como esses/as alunos/as sabiam que o que seus/as professores/as faziam não era um trabalho adequado? Ou: o que levou aquele grupo a fazer uma crítica à estrutura do *habitus* de seus professores/as? Uma resposta a essas questões diz respeito ao que Catani et al. (1997) mostram no artigo “História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação” sobre o fato de a formação

docente já ocorrer muito antes do/a futuro/a professor/a ingressar em sua primeira experiência escolar. Nesse artigo, mostra-se que o convívio com as letras antes da experiência escolar institucional é uma oportunidade formativa que se deve considerar, sobretudo, na formação de professores/a. Com esse tipo de reflexão também não contávamos à época.

A continuidade dessa resposta diz respeito à história de escolarização desses/as alunos/as (da qual não temos conhecimento), tendo em vista que eles/as podem ter observado professores/as que se comportavam de outro modo e, a partir dessa observação, fizeram severas críticas a seus/as professores/as daquele momento. Isso está sendo colocado porque, de acordo com a racionalidade do conceito operado, os/as alunos/as durante a história de escolarização, por meio da observação, também constroem representações sobre os modos de ensinar na sala de aula que figurarão como disposições do desenvolvimento de seu *habitus* professoral, já que o que estão objetivando, como alunos/as, é a produção/reprodução do *habitus* estudantil e não o *habitus* professoral.

Se são válidas e pertinentes a crítica que fazem, também de acordo com a racionalidade do *habitus*, não há garantias, infelizmente, de que quando se tornarem (e já se tornaram) professores/desenvolvam o *habitus* professoral cuja estrutura básica seja a explicação do conteúdo e não meramente a leitura do mesmo. O *ethos* é constituído, sim, por meio de representações, contudo, de acordo com a mecânica do *habitus*, essas representações podem ser reestruturadas por outras representações que dizem respeito a outros modos de observar e agir na e em uma determinada prática laboral. Trata-se do processo de interiorização e exteriorização: constituição do *ethos* e sua objetivação por meio da *hexis*. Então, se esse grupo ingressou em uma escola na qual o *habitus* professoral de seus pares tiver como estrutura estruturante a leitura do conteúdo sem a devida explicação, as representações desse grupo acerca do melhor modo de ensinar podem, sim, sofrer reestruturação e acomodar-se nessa outra interiorização, ou seja, seu *ethos* poderá orientar a construção de seu *habitus* professoral a partir da apreciação/ação: a estrutura

estruturante do *habitus* professoral é a leitura do conteúdo sem a explicação.

O leitor poderá nos perguntar por que estamos fazendo esse exercício, bastante abstrato, tendo em vista que não temos a sustentação empírica que poderia confirmar, ou não, se os sujeitos aos quais estamos nos referimos mudaram, ou não, sua apreciação sobre os modos de ensinar na sala de aula e, conseqüentemente, produziram/reproduziram, pode ser, um *habitus* professoral cuja estética não aprovavam quando estudantes. Ora, na primeira análise feita daqueles dados, acreditávamos que a positividade das críticas daqueles/as alunos/as bastava para serem, no futuro, professores/as diferentes daqueles/as que criticavam; isto é, confiávamos que pelo fato de eles/as reconhecerem que uma boa aula não é produzida pela leitura de um texto sem a devida explicação por parte do professor/a seria suficiente para não agirem daquela forma.¹⁶ Não contávamos, portanto, com a mecânica do *habitus*: movimento de interiorização e exteriorização de representações e das respectivas ações partilhadas e compartilhadas (individual e coletivamente) por agentes que produzem e reproduzem uma mesma prática laboral em ambientes semelhantes. Por exemplo, se o grupo conviveu ou convive com professores/as que leem o conteúdo como se estivesse explicando-o é bem provável que o grupo que recusava esse procedimento como estudante pode estar reproduzindo-o agora. Isso é uma probabilidade muito razoável, não uma certeza, apesar da mecânica do *habitus*! Pensar sobre isso, ainda que por meio da abstração, não é inútil, tendo em vista a complexidade da formação e atuação docente. Acreditamos!

Igualmente, a “história de escolarização” e o “aprendizado da profissão antes da certificação profissional” também não eram possibilidades formativas com as quais trabalhávamos quando o que

16 E essa constatação não estabelece a menor relação com o senso comum: na prática a teoria é outra. Não nos reportaremos aqui à questão da relação da teoria com a prática, mas podemos anunciar que a noção de *habitus* também é muito fértil para reflexões sobre essa pendenga histórica/epistemológica.

estava em jogo era a formação de professores/a. Ler de outro modo uma pesquisa já pronta serve também para mostrar as inúmeras possibilidades explicativas que podem ser vistas em um mesmo objeto e isso está diretamente relacionado à potencialidade das categorias analíticas com as quais se faz isso. Neste caso, o alento vem, outra vez, de Pierre Bourdieu (1989, p.19-20):

Uma das funções [...] é a de vos dar a oportunidade de verem como se processa realmente o trabalho de pesquisa. Não terão um registro integral de todos os erros e de tudo o que foi preciso repetir para se chegar ao registro final. Mas o filme acelerado que vos será apresentado deverá tornar possível fazer uma ideia do que se passa na intimidade do ‘laboratório’ ou, mais modestamente, da oficina – no sentido do artífice ou do pintor do *Quattrocento*: com todas as hesitações, todos os embaraços, todas as renúncias, etc. [...] e, à maneira de um velho ‘oficial’, como se dizia na linguagem das corporações de ofícios, tentarei contribuir com a experiência que retirei dos ensaios e erros do passado.

A construção de uma ideia, por mais modesta que seja, é um caminho metodológico que exige tempo teórico, tempo real, tempo lógico, o que implica muito investimento. Isso está sendo dito porque, somente depois de aproximadamente dezoito anos, é que podemos ler esses dados desse modo. E pensar que os vestígios de algo sobre o qual não tínhamos a menor ideia lá já estavam! Os vestígios do *habitus* professoral já se encontravam nessa primeira pesquisa. É o mito fundador em serviço. Estão nela por outras evidências. Como é o caso dos fragmentos que reproduziremos a seguir:

Não adianta nada eu sair do curso com um caminhão de teorias sendo que a prática e a realidade das escolas é bem outra.

[...] só fica na teoria, muitas vezes preferia que os professores nos mostrassem como poderíamos transmitir isso à criança.

[...] vários professores não dão aula que possa ser dada um dia mais tarde para as crianças.

[...] cada ano que passa mais eu aprendo mais na escola, na teoria é claro, pois na prática só saberei quando lecionar. (Silva & Marin, 1989, p.74-6)

O que se observa sobre os vestígios do *habitus* professoral nesse outro grupo de falas diz respeito ao fato de que os sujeitos têm clareza de que no curso aprendem apenas a teoria para ensinar. Mas não aprendem a ensinar. Tal aprendizado poderá ser desenvolvido somente quando do exercício profissional, pois o ato de ensinar é um saber da ordem prática da prática docente e não da ordem prática da discência. Esse conteúdo das falas mencionadas também contribui para a estruturação da afirmação: a racionalidade do *habitus* professoral já se encontrava nos dados relidos neste momento. A propósito da racionalidade do saber prático vale mencionar: trata-se de um conhecimento a *posteriori*: “[...] o conhecimento que só pode ser adquirido por meio da experiência; conhecimento empírico” (Ferreira, 1990, p.454).¹⁷

Na pesquisa em questão, sobre o *habitus* estudantil pouco pode ser dito, pois não observamos os/as alunos/as em sala de aula, uma vez que a coleta de dados foi feita por meio da aplicação de um questionário, e não perguntamos a eles/as sobre sua prática de estudante, perguntamos a eles/as sobre a prática de seus docentes. Para pesquisar *habitus* professoral é preciso investigar os “modos por meio dos quais os docentes ensinam os conteúdos nas disciplinas curriculares” pelas quais respondem, e para estudar o *habitus* estudantil é preciso estudar os “modos de ser” estudante ao apreenderem os conteúdos. E, ainda, para se entender os meandros dessas constituições é preciso estabelecer relações entre os modos de ser de um e de outro agente: professor/as e aluno/as. E na Fonte I não há informação sobre os modos de ser estudante devidamente registrada para nosso uso.

17 Sobre a natureza dos saberes teóricos e dos saberes práticos, tendo em vista a formação e atuação docente, fizemos uma reflexão no livro intitulado *Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos* (Silva, 2009).

Fonte II

A visível questão do capital cultural

O segundo texto no qual se encontram implicitamente os sinais do *habitus* professoral¹⁸ originou-se de uma experiência vivida em uma escola

frequentada por aqueles que, durante o dia, arcam com o ônus provocado pela relação capital-trabalho, imposta pelo sistema econômico brasileiro, e, à noite, ainda que figuradamente, estas mesmas pessoas arcam, outra vez, com o ônus provocado pela relação capital-trabalho, só que, desta vez, no âmbito do ensino oferecido pelo setor privado. (Silva, 1993/1994, p.45).

Não temos como deixar de reconhecer: a apresentação do contexto no qual nosso estudo foi realizado, no texto original, foi feita por meio de um cabotino discurso político. É muito difícil reler uma pesquisa realizada em início de carreira e não só, tendo em vista que o *habitus academicus* é diuturnamente produzido e reproduzido! Tratava-se de uma escola do setor privado que oferecia a “habilitação para o magistério” apenas no período noturno e seus/as alunos/as faziam parte da categoria, segundo Carvalho (1988), “trabalhador-estudante”. O trabalho de Carvalho, também realizado nos finais da década de 1980, anuncia¹⁹ questões relacionadas ao baixo capital cultural dos alunos/as que estudam no período noturno, sobretudo, quando se trata do Ensino Fundamental e Médio oferecidos pela Escola Pública,²⁰ triste para os brasileiros e muito feio

18 Trata-se do texto “O alunado de uma escola particular noturna de formação de professores” (Silva, 1993/1994).

19 Usamos a palavra anuncia porque Carvalho também não trabalha no texto em questão com a noção de capital cultural.

20 Trata-se do trabalho desenvolvido por Bianchini (2005), *As ausências de conhecimentos manifestos na formação de professoras-alunas de curso normal superior*, o qual mostra em 2005 o baixo capital cultural de alunas que estão se preparando para ser professoras.

para o Estado brasileiro. Esse alunado compõe as frações das classes populares que são alijadas da aquisição de capital cultural, para também referir-se às ideias de Pierre Bourdieu. O que também está presente na Fonte II, tendo em vista que os sujeitos dessa pesquisa são provenientes das camadas populares, cuja família não dispõe da alta cultura. O que pode ser visto a partir do tipo de dados que se apresenta no respectivo texto-fonte. Os dados são sobre:

trajetória de escolarização, trajetória profissional, grau de instrução dos pais, opção pela escola particular e ensino noturno, dificuldades relativas ao curso propriamente dito. Procuraram-se, na medida do possível, correlações entre os respectivos níveis de informações. (Silva, 1993/1994, p.45).

Os dados mostram o seguinte:

Essa população, de maneira geral, exerceu sempre as mesmas atividades profissionais, pois o conjunto de ocupações que exerce no momento não difere, exceto por pequenas alterações, do conjunto que configura sua história profissional. Apenas 9,1% exercem atividades que, numa certa medida, fazem parte do universo escolar como, por exemplo, servente de escola, recreacionista e reforço escolar.

Considerando que a maioria dessas alunas exerceu e exerce atividades profissionais cuja natureza não estabelece relação com a natureza da atividade profissional para a qual se prepara, entendemos que esta é uma situação que, no limite, coloca uma questão que não pode mais ser entendida apenas no âmbito da conjuntura socioeconômica na qual, de alguma forma, encontram-se seus determinantes.

Entendemos que é preciso aprofundar a questão que se coloca, provocada pela diferença que há entre a natureza do rol de profissões que configura a história profissional destas alunas e a natureza da profissão para qual estão sendo formadas, isto é, a docência. (Silva, 1993/1994, p.50-1).

De acordo com Bourdieu²¹ a aquisição e objetivação da alta cultura, isto é, do capital cultural, são imprescindíveis ao sucesso escolar. Ademais, trata-se de uma das estruturas estruturantes do *habitus*, quer como presença, quer como ausência. Levando em conta que se trata do *habitus* professoral, é impensável a ausência do capital cultural como estrutura estruturante. Nos últimos excertos se pode perceber visivelmente que o grupo de sujeitos não exhibe aquisição de capital cultural propriamente dito. Contudo, à época não dispúnhamos dessa ferramenta. Nesse sentido, o fragmento a seguir mostra que necessitávamos, para bem desenvolver o estudo que constitui a Fonte II, da noção de capital cultural. Apesar de esbarrarmos na problemática para qual essa noção é inevitável:

Estes alunos, portanto, em sua formação, devido a sua condição de trabalhadores e por terem sido obrigados a estudar em uma escola-empresa, cujo único critério norteador de suas funções é a obtenção de lucro, têm, *a priori*, essa formação comprometida – ainda que diplomados (Silva, 1993/1994, p. 52-3).

Observe que a afirmação “formação comprometida ainda que diplomados” pode ser explicada com uma das faces do capital cultural, segundo Bourdieu (1998): aqueles/as alunos/as adquiriam o capital cultural institucionalizado, o diploma, mas não o incorporado que é aquele que permite ao sujeito uma melhor posição social no grupo, na comunidade, na sociedade como um todo. O que, consequentemente, iria lhes permitir/possibilitar, obviamente, o desenvolvimento de um *habitus* professoral com grandes chances de fazer parte de um tipo qualificado. A qualidade do capital cultural de professores/as e alunos/as é estruturante da qualidade do *habitus* professoral e do *habitus* estudantil. Por quê? Porque as características de um *habitus* professoral sofrem influências do tipo

21 O texto de Bourdieu (1998) intitulado “Os três estados do capital cultural” é um excelente recurso para se compreender o que significa “capital cultural”.

de capital cultural do grupo para o qual o/a professor/a ensina, isto é, sofrem interferências do capital cultural adquirido e objetivado por seus alunos/as e vice-versa.

Quando produzimos a pesquisa que aqui constitui uma de nossas fontes não tínhamos a menor informação sobre capital cultural, pois sequer sabíamos da existência da noção de *habitus* em Pierre Bourdieu que já se encontrava em circulação. A diligência ainda não havia nos entregado essa preciosa encomenda. Nesse sentido, cabe aqui uma analogia a partir de uma ideia de Bourdieu sobre a invenção. Segundo ele, “[...] a invenção nunca se reduz a uma simples leitura do real, por mais desconcertante que seja, já se pressupõe sempre a ruptura com o mesmo e com as configurações que ele propõe à percepção” (Bourdieu, 2002, p.25). O que nos remete ao processo da produção de um método e ou de uma história epistemológica.

A relação inexorável entre *habitus* professoral e *habitus* estudantil

A propósito da ideia: o *habitus* professoral e o *habitus* estudantil não podem ser especulados separadamente, pois os elementos que os constituem são também produzidos no âmbito das relações que são estabelecidas entre eles diuturnamente na sala de aula. Essa ideia, diríamos, da relação inexorável entre o *habitus* professoral e o *habitus* estudantil no que se refere à constituição de cada um e de ambos, obriga-nos a pensar que esses dois fenômenos, para melhor serem estudados, só podem sê-lo conjuntamente. Para mostrar a nossa percepção sobre a relação inexorável entre *habitus* professoral e *habitus* estudantil, usaremos trechos das páginas 45, 46 e 47 da Fonte II com a qual estamos trabalhando neste momento da reflexão:

- A) Os primeiros questionamentos que, numa certa medida, já revelavam este contexto [Trata-se do setor privado formando trabalhadores-estudantes para o magistério] surgiram assim

que iniciamos o trabalho na instituição, quando da reunião pedagógica que precedeu o início do ano letivo. Esta reunião, cuja pauta era o planejamento de ensino do ano letivo de 1988, foi aberta pelo diretor da casa, com a seguinte alocação: ...Olha professores, esta é uma escola diferente, vocês precisam ter paciência com os alunos. E manear com a matéria, porque se a escola perder aluno vocês serão os prejudicados, pois o salário de vocês depende das mensalidades pagas pelos alunos...esses alunos precisam do diploma. (Silva, 1993/1994, p.45-6)

B) Já na sala de aula, observamos que as preocupações prementes das alunas eram da mesma natureza das preocupações explicitadas pelo diretor na primeira reunião pedagógica, isto é, as preocupações das alunas convergiam para a previsão das datas da avaliação (1.a e 2.a chamadas), do trabalho para compensação de ausência e, sobretudo, para o valor que deveriam pagar para ter garantido o direito de realizar as respectivas atividades pedagógicas. (idem, p.46-7).

Observe que as demandas com as quais o corpo docente deveria se envolver, segundo a orientação do diretor, aparecem nas preocupações/realizações dos/as alunos/as. Obviamente, esses fatos não são suficientes para que possamos afirmar com segurança empírica sobre a relação inexorável entre o *habitus* professoral e o *habitus* estudantil, no entanto, permitem que levantemos essa hipótese. Mais uma promessa desta abstração!

Com o objetivo de inflexionar um pouco mais a Fonte II com vistas a mostrar filigranas da produção de uma história epistemológica, retomaremos dois fragmentos utilizados acima. O primeiro refere-se à natureza do rol das profissões que os sujeitos da fonte exerciam a luz da natureza da profissão para qual se preparavam, e diz respeito às condições teórico-metodológica de formular uma determinada pergunta em um determinado momento do desenvolvimento do fazer pesquisa. Vejamos.

Entendemos que é preciso aprofundar a questão que se coloca, provocada pela diferença que há entre a natureza do rol de profissões que configura a história profissional destas alunas e a natureza da profissão para qual estão sendo formadas, isto é, a docência. (Silva, 1993/1994, p.50-1).

O/A leitor/a poderá observar que naquele momento aproximávamos de uma questão, mas não sabíamos como constituí-la, porque não tínhamos a fundamentação adequada. Hoje podemos dizer que o que estava em jogo era o fato de pessoas com um *habitus* profissional totalmente diferente das características de qualquer tipo de *habitus* professoral estarem sendo certificadas para a docência, tendo em vista as implicações que o abandono de um *habitus* laboral estruturado traz à produção de outro *habitus* laboral, para dizer apenas isso da complexidade da referida problemática.

O segundo fragmento reforça a ideia de que vestígios de uma ideia robusta sequer podem ser vistos em determinados estágios do desenvolvimento do ofício de pesquisador, embora sejam de fácil visualização quando se tem às mãos exuberantes possibilidades teórico-metodológicas. Mas já estavam lá!

Considerando que a maioria dessas alunas exerceu e exerce atividades profissionais cuja natureza não estabelece relação com a natureza da atividade profissional para a qual se prepara, entendemos que esta é uma situação que, no limite, coloca uma questão que não pode mais ser entendida apenas no âmbito da conjuntura socioeconômica na qual, de alguma forma, encontram-se seus determinantes. (Silva, 1993/1994, p.50-1).

Claramente, aparece nesse fragmento a problemática que explicou Azanha (1992) sobre os modos de avaliar o cotidiano da sala de aula ou da escola somente a partir de leis gerais, no caso, advindas do sistema marxista. Aqui é preciso uma confissão de foro íntimo: à época não tínhamos a menor condição de entender essa observação, tampouco aplicá-la. Naquele momento, nosso raciocínio era regido

severamente pelas leis gerais do marxismo! A construção de uma explicação consubstancia mesmo uma história epistemológica cuja revelação, por meio de um raciocínio de caráter autobiográfico, torna-se algo muito duro de ser feito. Garanto-lhes!

Reiteraões finais

Nas Fontes I e II, mostramos as raízes dos *habitus* professoral e muitíssimo menos a do *habitus* estudantil que, por sua vez, ficou nas entrelinhas. Contudo, há tantos anos atrás ficaram os dois invisíveis a nós porque não conhecíamos as ideias com as quais trabalhamos hoje. Um longo investimento em torno de uma problemática é o processo por meio do qual um/a pesquisador/a desenvolve seu método, como anunciamos na introdução por meio das ideias de Bourdieu. Contudo, essa é uma história sem fim, da ordem das “mil e uma noites”. Sem fim, mas entrelaçada direta e ou indiretamente, consciente ou inconscientemente. O que queremos no fundo, com esta exposição é mostrar a complexidade do e no objeto, tendo em vista que ele é, na maioria das vezes, circunstancial por diferentes razões. A mais evidente é pelos inúmeros modos por meio dos quais se podem construí-lo. É isso que torna a prática de pesquisar, a nosso juízo, a arte de construir histórias epistemológicas.

Ademais, não temos dúvidas de que ninguém cujo ofício é a prática da pesquisa furta-se a esse destino genuíno da prática de pesquisar: nossa história epistemológica é individual e coletiva simultaneamente. É individual quando se trata das características estruturais de nossa história de vida e é coletiva quando comparada com as regularidades do aporte teórico-metodológico que aplicamos, que é também aplicado por outros pesquisadores e outras pesquisadoras. Isto porque um aporte teórico-metodológico exige procedimentos práticos específicos, isto é, os investigadores e as investigadoras que operam seus objetos por meio de uma mesma referência teórico-metodológica seguem um mesmo protocolo. Apesar de termos uma margem para criação/aplicação do uso de uma

determinada fundamentação, há regularidades nos procedimentos operacionais igualando, neste caso, parte da história epistemológica de uns e umas, de outros e outras. Mas sem perder de vista a força do mito fundador em relação às questões entrelaçadas de natureza autobiográfica: objeto e pesquisador/a.

Não foi fácil fazer esta autocrítica, mas valeu à pena!

Referências bibliográficas

- AZANHA, J. M. P. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: Ed. USP, 1992.
- BIANCHINI, N. *As ausências de conhecimentos manifestos na formação de professoras-alunas de curso normal superior*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Unesp, Araraquara, 2005.
- BONNEWITZ, P. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____. *O poder simbólico*. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- _____. Campo do poder, campo intelectual e *habitus* de classe. In: _____. *Economia das trocas simbólicas*. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1992. p.201-2.
- _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus. 1996.
- _____. Os três estados do capital cultural. In: _____. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.71-9.
- _____. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. *Esboço de auto-análise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- CARVALHO, C. P. de. *Ensino noturno: realidade e ilusão*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- CATANI, D. B. Estudos da história da profissão docente. In: LOPES, M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.585-99.
- CATANI, D. B. et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, D. B. (Org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997. p.15-48.
- CHAUÍ, M. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2000.

- DEMARTINI, Z. B. F., ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.86, p.5-14, ago. 1993.
- FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 2.ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- FREIRE, P. *Professora sim tia não*. São Paulo: Olho d'água, 1993.
- MICELI, S. A emoção raciocinada. In: BOURDIEU, P. *Esboço de auto-análise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p.7-20.
- NOVAES, M. E. *Professora primária: mestra ou tia*. São Paulo: Cortez, 1984.
- RODRIGUES, M. de L. *Sociologia das profissões*. 2 ed. Oeiras: Celta, 2002.
- SILVA, M. da. O alunado de uma escola particular noturna de formação de professores. *Revista Didática*, São Paulo, n.29, p.45-53, 1993/1994.
- _____. *As experiências vividas na formação e a constituição do habitus professoral: implicações para o estudo da didática*. 1999. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- _____. *Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da didática*. Bauru: Edusc, 2003.
- _____. *Habitus professoral: o objeto dos estudos sobre ensino na sala de aula*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.29, p.152-63, 2005.
- _____. *Habitus profesional y habitus estudiantil: una hipótesis acerca de la formación de profesores*. In: HEREDERO, E. S.; MARTÍN BRIS, M. (Coord.). *Educación y sociedad global: demandas y aportaciones*. Alcalá de Henares: Universidade de Alcalá, 2007. p.261-73.
- _____. *Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: http://www.culturaacademica.com.br/titulo_view.asp?ID=34 . Acesso em: 30 abr. 2010.
- _____, MARIN, A. J. Didática e formação de professores ao nível de 2º grau: o cotidiano na visão dos alunos. *Revista Didática*, São Paulo, n.25, p.63-78, 1989.