A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO E O *HABITUS PROFESSORAL*:

reflexões sobre a teoria de Pierre Bourdieu

THE TRAINING OF FIELD EDUCATORS AND PROFESSIONAL HABITUS: reflections on Pierre Bourdieu's Theory

LA FORMACIÓN DE EDUCADORES DE CAMPO Y HÁBITOS PROFESIONALES: reflexiones sobre la teoría de Pierre Bourdieu

Pedro Clei Sanches Macedo¹

Resumo: Este artigo apresenta reflexões sobre a teoria de Pierre Bourdieu, compreendendo a noção de *habitus* e *habitus professoral*, como ferramenta sociológica da pesquisa. Neste estudo, serão identificados os principais elementos que contribuem para realização de pesquisas que utilizam a teoria sociológica de Bourdieu como referencial metodológico na compreensão da prática pedagógica docente nas escolas do campo. O *habitus* apresenta-se como estrutura estruturante e estruturadora das práticas, a partir da percepção e apreciação das experiências, numa relação dialética com os agentes, grupos e classes sociais. No contexto das escolas do campo, trata-se do modo de ser e agir do professor por meio de influências advindas da cultura escolar, compreendendo o conjunto de valores, crenças, concepções que orientam a prática dos educadores do campo e que refletem as características da realidade que constituiu sua formação.

Palavras-chave: Habitus – Habitus *Professoral* – Educação do Campo – Pierre Bourdieu.

Abstract: This article presents reflections on Pierre Bourdieu's theory, understanding the notion of *habitus* and *professus habitus*, as a sociological research tool. In this study, the main elements that contribute to research that use Bourdieu's sociological theory as a methodological framework in the understanding of teaching pedagogical practice in rural

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atua como técnico em assuntos educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP). Integra o Grupo de Estudos sobre Mundo do Trabalho e Educação Profissional (GEMEP/IFAP) e o Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Socais e Pedagogia da Alternância (GPECMSPA/UFRRJ). ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-8330-1145. E-mail: pedroclei@hotmail.com

schools will be identified. The habitus is presented as a structuring and structuring structure of practices, based on the perception and appreciation of experiences, in a dialectical relationship with agents, groups and social classes. In the context of rural schools, it is the teacher's way of being and acting through influences from the school culture, comprising the set of values, beliefs, conceptions that guide the practice of rural educators and that reflect the characteristics of the reality that constituted its formation.

Keywords: Habitus – Habitus Professorial – Field Education – Pierre Bourdieu.

Resumen: Este artículo presenta reflexiones sobre la teoría de Pierre Bourdieu, entendiendo la noción de *habitus* y *professus habitus*, como una herramienta de investigación sociológica. En este estudio, los principales elementos que contribuyen a la investigación utilizando la teoría sociológica de Bourdieu se identificarán como un marco metodológico en la comprensión de la enseñanza de la práctica pedagógica en las escuelas rurales. El *habitus* se presenta como una estructura de estructuración y estructuración de prácticas, basada en la percepción y apreciación de las experiencias, en una relación dialéctica con agentes, grupos y clases sociales. En el contexto de las escuelas rurales, es la forma de ser y actuar del maestro a través de las influencias de la cultura escolar, que comprende el conjunto de valores, creencias y concepciones que guían la práctica de los educadores rurales y que reflejan las características de realidad que constituyó su formación.

Palabras clave: Habitus – Habitus Professorial – Field Education – Pierre Bourdieu.

Introdução

Nos últimos anos, várias pesquisas têm utilizado o quadro teórico de Pierre Bourdieu para análise da prática docente no contexto escolar. A prática é compreendida como algo que se constrói historicamente através da ação dos sujeitos que trazem consigo as marcas das experiências anteriores, constituindo-se a base para outras ações. A prática social entendida e defendida por Pierre Bourdieu é uma prática das relações. O real é forjado nas interações do eu com o outro, orientando o agente a agir de modo inconsciente, tomando posições mediante estruturas internas a realidade. Assim é a prática correlacional.

O objetivo deste estudo é apontar contribuições da Teoria de Pierre Bourdieu, especialmente para os estudos sobre a prática docente nas escolas do campo, apresentando algumas considerações sobre os conceitos de *habitus* e *habitus professoral* como forma de promover reflexões da prática escolar que se converte em senso prático. A prática docente nas escolas do campo é um grande desafio para os sistemas educacionais ocasionada principalmente pela falta de infraestrutura escolar, péssimas condições de moradia para os professores, baixos salários, dificuldade de acesso às escolas, precariedade dos meios de transporte escolar e estradas, falta de recursos pedagógicos, desinteresse dos alunos, ausência de política de formação continuada específica para os professores do campo e fechamento de milhares de escolas do campo na última década. Essa difícil condição de trabalho frente a responsabilidade imposta aos professores são fatores que indicam processos de precarização do trabalho docente nas escolas do campo (BICALHO; OLIVEIRA, 2018, SIADE; XIMENES-ROCHA, 2018).

No contexto contemporâneo, o exercício da docência nas escolas do campo, é fruto da trajetória social composta por diferentes fatores de socialização, sendo através de formação acadêmica ou não, mas que se complementam entre si, e que contribui para formação de um *habitus* com disposições diversas. A prática educativa, como cultura compartilhada é também um importante elemento que compõe o *habitus*, a partir do qual o aprendizado ocorre e as decisões didático-pedagógicas são tomadas. "A docência como fruto da trajetória social a partir de disposições híbridas de habitus pode se constituir como uma ferramenta importante para nossas formas de atuar" (KNOBLAUCH; MONDARDO; CAPPONI, 2017, p. 133).

Pierre Bourdieu colabora com um estudo praxiológico das relações sociais, a partir de construções teóricas relevantes, utilizando os conceitos sociológicos de Durkheim, Weber e Marx e estudos filosóficos de Bachelard, ao mesmo passo que os reformula. Bourdieu constrói um ator sociológico que foge das determinações subjetivistas, mas também que não está associado às determinações objetivistas, oriundas das perspectivas estruturalistas.

Mais do que propriamente uma "filosofia da ação", Bourdieu propõe uma "sociologia da prática", partindo do princípio que tanto as questões de natureza subjetiva, quanto as objetivas são construídas na relação homem-homem, ou seja, em sociedade, num determinado contexto. Assim, os espaços sociais e simbólicos são espaços criados em determinadas circunstâncias onde os agentes se relacionam de maneira pertinente às regras relativas às condições objetivas e às orientações subjetivas. Assim, o objetivismo metodológico que constitui um momento necessário de toda pesquisa, a título de instrumento de ruptura com a experiência primeira e da construção das relações objetivas, exige sua própria superação (BOURDIEU, 1983).

A análise epistemológica de Bourdieu parte de uma releitura dos critérios do objetivismo e da fenomenologia para a elaboração do seu próprio método de análise da sociedade – a praxiologia. Neste sentido, o conhecimento praxiológico proposto por Bourdieu coloca as práticas como centro dos seus estudos sociológicos, dando-lhes uma essencialidade teórica através do conceito de *habitus*, um dos conceitos centrais de sua teoria sociológica, com o propósito de que a praxiologia forneça explicações mais amplas e mais científicas, sobre os complexos processos sociais (FREITAS, 2012).

A noção de *Habitus* e *Habitus Professoral* na perspectiva sociológica de Bourdieu

A teoria sociológica de Pierre Bourdieu apresenta importantes elementos que contribuem para construção de um referencial teórico-metodológico de análise da prática docente no contexto escolar. Entre eles, optamos por abordar o conceito de *habitus* e *habitus* professoral, como conceitos fundamentais para compreender a prática docente e o processo de formação de professores no contexto das escolas do campo. Segundo (BOURDIEU, 1983, p. 65):

A prática é, ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada em sua imediatidade pontual, porque ela é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* - entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações* - e torna

possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e as correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados.

De acordo com Freitas (2012, p. 10), Bourdieu aprofunda o conceito de *habitus*, reelaborando-o a partir da teoria aristotélico-tomista, em que a categoria de *hexis* ocupa posição destacada, com o objetivo de demonstrar "a mola propulsora que leva os agentes sociais a agirem dentro dos diversos campos que constituem a esfera social", construindo assim, um dos principais conceitos teóricos de sua teoria sociológica – *habitus*. Bourdieu reinterpreta a noção de *habitus* no interior do embate entre objetivismo e fenomenologia definindo-a como um "sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes. (ORTIZ, 1994). (BOURDIEU 1983, p. 60-61) define o conceito de *habitus* como:

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

Para Bourdieu (1983), as práticas que o *habitus* produz – enquanto princípio gerador de estratégias que permitem fazer frente a situações imprevisíveis e sem cessar renovadas – são determinadas pela antecipação implícita de suas consequências, isto é, condições passadas da produção de seu princípio de produção em que elas reproduzam as estruturas objetivas da quais elas são, em última análise, o produto. Assim, o *habitus* está no princípio de encadeamento das ações que são objetivamente organizadas como estratégias, sem ser de modo algum, o produto de uma verdadeira intenção estratégica. O *habitus*, como elemento estruturado e estruturante das práticas, se vale da percepção e da apreciação das experiências primeiras, através de um processo dialético de sanções negativas e aprovações, no meio e nas relações de família, grupos e classes sociais (FREITAS, 2012).

Portanto, o *habitus* é passível de ser estudado, mesmo que essas disposições que orientam as práticas se deem na condição simbólica, levando em consideração que as ações dos agentes manifestam estratégias que estão em concordância com os signos adquiridos no meio. Na realidade, é uma linguagem que funciona como signos distintivos, pois é importante para as classes dominantes que essas práticas estejam em distinção, exatamente para que as posições dos agentes possam ser delimitadas pelos seus *habitus* distintos. Na teoria de Bourdieu os *habitus* são diferenciados, mas são também diferenciadores. Assim distintos, distinguidos, eles são também operadores de distinções. Para ele, não significa uma passividade, uma vez que não é o espaço social apenas o meio de fornecimento, é também o meio que recebe essas manifestações dos agentes, configurando-se assim como espaço de ações coletivas (CORDEIRO, 2017).

Segundo Cordeiro (2017) o professor, como todo agente social, é também formado por *habitus* de classe que perfazem a sua prática. Para tanto, é essencial que no contexto da educação do campo/educação rural, se possa analisar as determinações teóricopráticas de sua formação, como subcampos da educação e espaço macrossocial.

Buscando abordar a noção de *habitus* no contexto da profissão docente – o *habitus professoral* – faz parte do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática. Trata-se do modo de ser e agir do professor por meio de influências advindas da cultura escolar, compreendendo o conjunto de valores, crenças, concepções que orientam a prática dos educadores e educadoras do campo e refletem as características da realidade em que constituiu sua formação.

Portanto, para que se compreendam a prática desenvolvida pelos educadores e educadoras do campo a partir de sua materialidade histórica, é imprescindível analisar a trajetória de construção da concepção da Educação do Campo, enquanto movimento em construção, que darão suporte para compreender a dinâmica do jogo social travado. Esse movimento de debate em torno da Educação do Campo e da formação dos professores trazem uma contribuição crítica a partir de seu processo histórico de luta e resistência, mas ao mesmo tempo, apresenta os avanços e conquistas no âmbito das políticas públicas para as populações campesinas.

É importante, compreender os pressupostos educacionais propostos e institucionalizados pelas leis e decretos, a infraestrutura escolar, a política de formação de professores, o atendimento aos estudantes das comunidades campesinas, indígenas e quilombolas, além de analisar as propostas de educação do campo, diante do cenário que está posto. Para Bourdieu (1983) o *habitus* é construído historicamente ao longo do tempo no seio das diferentes comunidades humanas, tornando-se um elemento natural na vivência. Segundo (BOURDIEU, 1983, p. 76):

Enquanto produto da história, o *habitus* produz práticas, individuais e coletivas, produz história, portanto, em conformidade com os esquemas engendrados pela história. O princípio da continuidade e da regularidade que o objetivismo concede ao mundo social sem poder explicá-lo e o sistema de disposições passado que sobrevive no atual e que tende a perpetuar-se no futuro, atualizando-se nas práticas estruturadas segundo seus princípios - lei interior através da qual se exerce continuamente a lei das necessidades externas irredutíveis as pressões imediatas da conjuntura. Ao mesmo tempo, o sistema de disposições e o princípio das transformações e das revoluções regradas que nem os determinismos extrínsecos e instantâneos de um sociologismo mecanicista, nem a determinação puramente interior mas puramente pontual do subjetivismo voluntarista ou espontaneísta conseguem explicar.

Bourdieu (1979) aponta para necessidade de aquisição de novos *habitus* que podem ser desenvolvidos mediante sua inserção no campo científico, pois, o *habitus professoral* traz contribuições críticas e de rompimento, a partir de novas posições que não estavam internalizadas anteriormente. A escola, nessa conjuntura, tem um papel fundamental no processo de formação docente e cultivo de um novo *habitus*. Para (BOURDIEU, 1979, p. 211):

Enquanto "força formadora de hábitos", a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamentos particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome de habitus cultivado.

Freire (1996), buscando combater o pessimismo pedagógico de que a educação reproduz mecanicamente a sociedade, percebe as possibilidades da ação social e cultural na luta pelas transformações das estruturas opressivas da sociedade dominante.

Para ele, não se separa o ato pedagógico do ato político, reconhecendo assim, que a educação é essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização, e que por si só, não leva uma sociedade a se libertar da opressão.

O habitus professoral torna-se, portanto, o princípio unificador e gerador das práticas do professor, em particular, das orientações descritas como "escolhas" da "vocação", e muitas vezes efeitos da "tomada de consciência" (BOURDIEU, 1979, p. 201). É neste prisma, que a teoria sociológica de Bourdieu sustentada por esses conceitos, orienta para uma análise do processo histórico de formação dos educadores e educadoras do campo, que orientarão outras pesquisas, sobretudo a análise da ação docente em sala de aula, a partir da trajetória de formação dos professores e seu reflexo na prática escolar.

Para Freire (1996) a principal tarefa dos agentes sociais é serem sujeitos e não objetos de transformação. Isso exige dos agentes sociais durante sua ação sobre a realidade um aprofundamento da tomada de consciência. Para ele, no momento em que os agentes, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isso não signifique necessariamente uma mudança na estrutura. Entretanto, a mudança da percepção da realidade, significa para os agentes vê-la como realmente é: "uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles" (FREIRE, 1996, p. 27).

A Formação de Educadores do Campo e o *Habitus Professoral*: uma análise do contexto contemporâneo

A realidade das escolas do Campo no Brasil revela um grande desafio aos educadores e educadoras do campo, que enfrentam cotidianamente sua precarização, com inúmeros esforços para realizarem o trabalho pedagógico de atendimento a crianças, jovens e adultos em diferentes momentos e tempos de aprendizagem social e escolar, como é o caso das escolas com classes multisseriadas. Além do mais, o processo de ensino e aprendizagem é prejudicado pela precariedade da estrutura física das escolas do campo, que funcionam em espaços inadequados ao trabalho escolar, e pela sobrecarga de trabalho dos professores, que exercem outras funções na escola, tais como: diretor, secretário, merendeiro, líder comunitário, entre outras atividades (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010).

As escolas do campo no cenário educacional brasileiro padecem do abandono, silenciamento e preconceito, ocasionadas pela falta de políticas educacionais específicas à população do campo. Neste sentido, a educação do campo enquanto movimento coletivo vem denunciando esse silenciamento quanto ao direito à educação, que historicamente foram negados aos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Assim, o movimento docente e os movimentos sociais camponeses são protagonistas no avanço da consciência da educação como direito.

As escolas do campo, em especial, as escolas com classes multisseriadas, vivenciam situações de abandono e precarização que, na maioria das vezes, estão relacionadas diretamente à ineficiência das políticas educacionais que deem condições de garantir o

acesso e a qualidade da educação aos sujeitos do campo. Muitas escolas funcionam em espaços físicos precários e inadequados ao trabalho escolar, não possuindo áreas específicas para cozinha, lazer, biblioteca, refeitório, etc. Os professores e estudantes enfrentam grandes dificuldades em relação ao transporte escolar e às longas distâncias percorridas para chegar à escola e retorno para suas residências.

Os professores possuem uma enorme sobrecarga de trabalho, pois assumem diversas funções, pela ausência de uma equipe de profissionais para dividir as atividades pedagógicas do trabalho escolar. Essas situações expressam a precariedade das condições existenciais em que se encontram as escolas do campo e o coletivo de professores e estudantes que vivenciam cotidianamente a educação nesses espaços, tornando-se urgente pautar esse debate no âmbito das políticas públicas educacionais. Para (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010, p. 28):

Os professores têm muita dificuldade em organizar o processo pedagógico nas escolas multisseriadas justamente porque trabalham com a visão de junção de várias séries ao mesmo tempo e têm que elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação de aprendizagem diferenciados quanto forem as séries com as quais trabalham. Como resultado, os professores se sentem angustiados e ansiosos ao pretenderem realizar o trabalho da melhor forma possível e, ao mesmo tempo, se sentem perdidos, carecendo de apoio para organizar o tempo, espaço e conhecimento escolar, numa situação em que se faz necessário envolver até sete séries concomitantemente. Além disso, eles se sentem pressionados pelo fato de as secretarias de educação definirem encaminhamentos padronizados no que se refere à definição de horário de funcionamento das turmas e ao planejamento e à listagem de conteúdos, reagindo de forma a utilizar sua experiência acumulada e criatividade para organizar o trabalho pedagógico com as várias séries ao mesmo tempo e no mesmo espaço, adotando medidas diferenciadas em face das especificidades de suas turmas.

Esta particularidade enfrentada pelas escolas multisseriadas de reunir estudantes de várias séries e níveis em uma mesma turma, com apenas um professor como responsável pela condução do trabalho pedagógico, fortalece uma visão negativa com relação à escola do campo. Grande parte dos sujeitos que ensinam, estudam, investigam e demandam a educação no campo, responsabilizam as escolas multisseriadas pelo fracasso escolar dos sujeitos do campo. Reforçam, neste sentido, o entendimento de que a solução para superação dos problemas vivenciados por essas escolas, é promover a transformação em escolas seriadas, a partir do modelo do meio urbano (HAGE, 2018).

Para Bourdieu (1983, p. 65) só podemos, portanto, explicar essas práticas se colocarmos em relação a *estrutura* objetiva que define as condições sociais de produção do *habitus* (que engendrou essas práticas) com as condições do exercício desse *habitus*, isto é, com a *conjuntura* que, salvo transformação radical, representa um estado particular dessa estrutura. Neste sentido, entende-se que para compreendermos o *habitus professoral*, é preciso analisar a conjuntura em que se deu a formação dos educadores e educadoras do campo. A Educação do Campo, enquanto movimento educacional, com início na década de 1990, é um novo campo educacional oriundo da recente agenda política no país. Neste complexo cenário político e econômico, é organizada a luta dos movimentos sociais, numa estreita articulação com as universidades públicas, segmentos religiosos, sindicatos e organismos não-governamentais.

Vale destacar que a década de 1990 apresentou um contexto mundial caracterizado pela nova divisão internacional do trabalho, pela importância dos organismos multinacionais, flexibilização das relações trabalhistas e aumento da concentração de capital. No meio rural, este processo se evidencia na difusão de novas tecnologias e modos de produção, caracterizados pelo crescimento do trabalho morto na indústria de insumos (sementes, agrotóxicos, fertilizantes, máquinas e tratores) e a utilização de somas de capitais nacionais e internacionais na produção de *commodities* voltadas para o mercado externo (GONÇALVES, 2009).

Neste sentido, a construção inicial do projeto de formação dos educadores das escolas do campo nasce num contexto de profundas transformações na lógica de acumulação do capital no campo, representada pelo modelo agrícola baseado no agronegócio, que diz respeito a uma aliança entre os grandes proprietários de terra, o capital estrangeiro e o capital financeiro. Nesta conjuntura, vários países latino-americanos empreenderam mudanças para responder ao novo contexto econômico, político e cultural que se configurava. Para (GONÇALVES, 2009, p. 24):

Tais mudanças foram, em grande parte, induzidas pelas agências multilaterais de fomento, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que proveram, por meio de empréstimos, os recursos para realizar a reforma do Estado bem como para o desenvolvimento e reformulação de programas sociais e políticas públicas, desde que estivessem de acordo com os seus preceitos, ou seja, atendessem reforma do Estado bem como para o desenvolvimento e reformulação de programas sociais e políticas públicas, desde que estivessem de acordo com os seus preceitos, ou seja, atendessem às condicionalidades cruzadas com o FMI e seu programa de ajuste estrutural para os países muito endividados.

Com isso, novas formas de organização dos sistemas educacionais surgem como consequência de uma série de programas implementados com o objetivo de expandir o acesso à educação, definida, em grande parte, pelos organismos multilaterais que financiavam sua implementação. Esse contexto reflete nas políticas de financiamento, avaliação, currículo e formação de professores, compreendidas entre os teóricos da educação como a versão neoliberal da globalização. (GONÇALVES, 2009). Contrariando essa proposta neoliberal, (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 227) destacam que:

A formação de educadores do campo não cabe em uma perspectiva tradicional, visto que o mesmo deverá necessariamente organizar suas práticas no sentido de promover rupturas, estranhar o que aparece como natural e legal, fazer perguntas, investigar, problematizar a realidade e propor e promover, junto com seus educandos, intervenções nessa realidade. O educador do campo precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do trabalho escolar, que ajudem a promover essas transformações na lógica tradicional de funcionamento da escola. Uma atuação que entenda a educação como prática social. Enfim, a formação deve contribuir para que o educador seja capaz de propor e implementar as transformações políticopedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive *no* e *do* campo. Um educador do povo do campo para muito além do papel da educação escolar. Um educador que assume seu papel como agente de transformação da sua realidade pessoal e social.

Nas últimas décadas os movimentos sociais articulados com outras entidades do campo², vêm pressionando o Estado e as diversas esferas da administração pública para assumir a sua responsabilidade no dever de garantir a escola pública como direito social. Cobram-se ainda a formação docente, recursos e políticas educativas que considerem as especificidades da Educação do Campo. É nesse espaço de lutas e contradições que nasce, ainda na década de 1990, o movimento "Por uma Educação do Campo" com o objetivo de garantir os direitos sociais e educativos dos sujeitos, individuais e coletivos, do campo. Para Molina (2008), a luta por políticas públicas significa o alargamento da esfera pública. Nessa conjuntura, rompe-se com o ideal de educação atrelada às questões mercadológicas. Considerando os princípios da Constituição Federal de 1988, é extremamente necessário garantir a oferta desse direito a todos os sujeitos.

No meio rural, os professores e professoras tornam-se vítimas de um sistema educacional que desvaloriza seu trabalho. Sistema que não colabora com a formação inicial e continuada dos educadores. Além de rebaixar sua autoestima e confiança, desconsideram suas histórias de vida e realidade. Nesse contexto, lecionar nas escolas do campo pode ser uma penalização e não escolha. Como vítimas desse processo excludente, tornam-se provocadores de novas vítimas, à medida que realizam um trabalho desinteressado e desqualificado.

Para tanto, é urgente a articulação entre os educadores/educadoras através do fortalecimento dos espaços coletivos, com o objetivo de rediscutir as propostas, atualmente existentes, de formação dos educadores. Para (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011), é preciso criar espaços de formação que considere as transformações ocorridas na escola nos últimos anos, construindo metodologias que permitam a vivência de novas alternativas pedagógicas no próprio processo de formação. Para (MOLINA, 2017, p. 591):

Ao contrário da lógica da escola capitalista, a Educação do Campo tem-se pautado por uma matriz formativa ampliada que comporta diferentes dimensões do ser humano. Nessa perspectiva, a escola deve desenvolver com extrema competência o intelecto dos sujeitos que educa, mas não pode se furtar a trabalhar igualmente a formação de valores, o desenvolvimento político, ético, estético e corpóreo de seus educandos. A matriz formativa da educação campesina parte do princípio dela como formação humana, recusando a matriz estreita e limitada da escola capitalista, cuja lógica estruturante é a produção de mão de obra para o mercado.

Fernandes (2002) destaca que a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 103 de 2002 – é um ponto de chegada de uma árdua caminhada. Como toda chegada é um movimento, este é um novo ponto de partida para a efetivação das resoluções dessas diretrizes, mesmo sabendo que a luta faz a lei e garante os direitos, pois nenhuma conquista é garantida sem organização permanente.

Nota-se um grande esforço por parte dos movimentos sociais e dos educadores no momento de constituição da Educação do Campo, como movimento específico de

² Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Comissão Pastoral da Terra (CPT); Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG); Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Movimento das Mulheres Camponesas (MMC); Movimento de Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas (CETA); Movimento dos Trabalhadores do Campo (MTC); Escolas Famílias Agrícolas; Caiçaras, Ribeirinhos; Pescadores; Movimentos Indígenas, Via Campesina, entre outras entidades e representações.

mudança da realidade em prol de políticas de educação que atendam os interesses das comunidades campesinas. Para os educadores e educadoras do campo, este é um momento oportuno e histórico para repensar radicalmente a educação e suas políticas públicas, conforme destaca Bicalho e Oliveira (2018, p. 274):

Os avanços ocorridos na educação do campo é fruto da resistência organizada das populações, a certas situações de dominação, por meio das lutas deflagradas pelos movimentos sociais que, ao longo de décadas, provocam ações e pressionam governos a implementarem diretrizes, normas e orientações através dos anseios e demandas dos trabalhadores do campo, no cenário das políticas públicas. Esta organização tem se efetivado através das práticas de formação política e educativa desenvolvidas no interior dos movimentos. Seus sujeitos sociais atuam, observam, interpretam, reinterpretam e agem conscientes, em busca de seus direitos e intervenções na realidade cotidiana.

Dentre as conquistas adquiridas ao longo deste movimento, ressalta-se as políticas públicas que se sobressaíram neste cenário, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura do Campo (PROCAMPO) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Essas políticas representam não somente o resultado de articulação da sociedade, mas apontam a crescente necessidade de garantir um projeto popular para o campo, cuja organização tenha como referência a cultura e o trabalho (SILVA; SANTOS, 2015).

Neste contexto de construção da política nacional de formação de educadores e educadoras do campo, a partir de 2007 institui-se as Licenciaturas em Educação do Campo. Inicialmente como experiências-piloto em 4 instituições de ensino superior desenvolvidas pelas Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal da Bahia (UFBA), mediante a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Essa política foi construída como resultado de uma intensa reivindicação dos trabalhadores rurais, que já pautavam a necessidade de um sistema específico de formação de educadores, desde a realização da II Conferência Nacional de Educação do Campo, em 2004.

A partir dessas experiências-piloto, em 2008 e 2009, o MEC lançou editais para que mais universidades pudessem ofertar os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, porém como projeto especial de turmas únicas. Em 2012, a partir da pressão dos movimentos sociais do campo, foram conquistados 42 cursos permanentes dessa nova graduação em todas as regiões do país. Com o objetivo de garantir a implementação dos cursos, o Ministério da Educação disponibilizou 600 vagas de concurso público de docentes da educação superior e 126 vagas de técnicos como suporte para esse processo (MOLINA, 2017).

Em 2010, aprova-se o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro, que dispõe sobre a política de educação do campo e o PRONERA, com a finalidade de avançar para uma política pública efetiva e ampliada, de formação inicial e continuada de professores do campo na educação básica. A intenção deste Decreto era abranger todos os tipos de escolas do campo em sua real demanda no Brasil. A criação, em 2013, do PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo, por meio da Portaria nº 86/2013, contribui com um conjunto de ações articuladas de apoio aos sistemas de

ensino para implantação da política de Educação do Campo. Dentre essas ações, destacamos o Programa Escola da Terra, instituído pela Portaria nº 579 de 02 de julho de 2013, enquanto política de formação continuada de professores/as das escolas com classes multisseriadas e quilombolas.

Vale ressaltar, mesmo com uma significativa ampliação das políticas públicas de educação do campo, ela continua sendo espaço de disputas, lutas, tensões e debates no seio da sociedade brasileira. Por outro lado, o foco não pode ser somente na escola, nos programas, currículos, metodologia e formação dos professores. O movimento de Educação do Campo luta por uma educação que fortaleça identidades e culturas camponesas através de uma "pedagogia que considere as reivindicações dos sujeitos e suas histórias de vida, na luta por terra e transformação social, cultural, política e econômica" (BICALHO; OLIVEIRA, 2018, p. 275). Para Arroyo (2011), os educadores e as educadoras do campo necessitam compreender que nesse movimento se forma um novo homem, uma nova mulher, criança, jovem e adulto.

Para Bourdieu (2007), as condições de existência produzem *habitus* diferentes nas mais diversas áreas da prática, uma vez que tais práticas engendradas se apresentam como configurações sistemáticas de propriedades que exprimem as percepções necessárias para identificar, interpretar e avaliar traços e estilos de vida. Para o autor, os estilos de vida são produtos sistemáticos dos *habitus* que, percebidos em suas relações mútuas, tornam-se sistemas de sinais socialmente qualificados – como "distintos" e "vulgares". Assim, a dialética das condições e dos *habitus* é o fundamento da alquimia que transforma a distribuição do capital, balanço de uma relação de forças e propriedades distintas.

Neste sentido, a educação do campo passa a ser resultado de um processo coletivo, no qual a política pública é compreendida a partir de uma concepção dialética, que modifica os espaços e provoca novas percepções por parte dos educadores, na sua relação com a escola, com os educandos e com sua própria trajetória de vida. Assim, cabe aos educadores e educadoras do campo, aos movimentos sociais e a sociedade, impor ao Estado as condições para efetivação dos seus direitos através do processo de luta de classes. Segundo (BOURDIEU, 1983, p. 76): "É na relação dialética entre as disposições e o acontecimento que se constitui a conjuntura capaz de transformar em ação coletiva as práticas objetivamente coordenadas, porque ordenadas a necessidades objetivas parcial ou totalmente idênticas".

Considerações Finais

O presente estudo buscou apresentar uma breve análise da Teoria de Pierre Bourdieu a partir dos conceitos de *habitus* e *habitus professoral*, para compreender o processo histórico de formação dos educadores e educadoras do campo no Brasil contemporâneo, e sua relação com a ação dos sujeitos coletivos frente às políticas públicas do Estado, suas lutas e resistências ao projeto neoliberal. A noção de *habitus* contém uma teoria de socialização, que envolve sujeitos, histórias, lutas e contradições. Assim, o *habitus professoral* é resultado de uma ação pedagógica que o campo exerce sobre os agentes, ou seja, sobre os educadores e educadoras do campo. Para tanto, é

preciso compreender a que tipo de formação de professores esses agentes sociais são submetidos.

Existe um "novo" habitus que foi desenvolvido pelos professores após esse processo de implementação das políticas públicas de Educação do Campo? Quais as forças que operam na constituição da prática dos educadores e educadoras do campo? Quais os fatores condicionantes do habitus professoral desses educadores? Essas são indagações que precisam ser analisadas no âmbito acadêmico, a partir das pesquisas que considerem o saber dos professores enquanto saberes histórico-social. De que forma ensinam e se a metodologia utilizada provoca mudanças sociais nos sujeitos, individuais e coletivos, do campo.

Por muito tempo, houve esforços no sentido de modificar as práticas enraizadas de uma determinada cultura que teve sua socialização escolar alicerçada num currículo tradicional, desvinculado dos sujeitos camponeses e sua realidade. Cabe aos agentes sociais serem protagonistas de sua própria história, a partir da reconstrução de sua prática, alicerçada numa formação pedagógica e humana, enquanto produto das experiências do passado e do presente, em diálogo com as incontáveis possibilidades de transformação do *habitus*.

Para Bicalho (2018), a formação dos educadores deve estar atrelada à defesa de projetos político-pedagógicos (PPP) emancipadores nas universidades, na centralidade do conflito de ideias e nos valores de uma nova sociedade, considerando suas histórias de vida, memórias, construção coletiva, lutas por reconhecimento identitário e novas formas de coesão social. A formação político-pedagógica deve envolver educadores e educandos das escolas do campo, respeitando-se os aspectos culturais vivenciados pela mística e a luta pela terra, além dos valores da solidariedade e da ética presentes nas atividades da educação do campo.

Para o enfrentamento desta realidade é, imprescindível, a construção coletiva de escolas do campo com currículos que valorizem as diferentes experiências, saberes, valores e especificidades culturais das populações camponesas. É urgente a construção de políticas públicas que concretize um processo de educação dialógica a partir da inter-relação entre saberes, sujeitos e intencionalidades, como forma de superar a predominância da concepção mercadológica e urbanocêntrica de educação, enquanto concepção disciplinar do conhecimento. Somente o diálogo entre os saberes das experiências vividas no cotidiano da vida no campo com os conhecimentos selecionados pela escola do campo oportunizarão o avanço na construção e apropriação do conhecimento por parte dos estudantes e professores.

Referências

ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (orgs.). **Escola de Direito:** reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C (orgs.). **Por uma educação do campo**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BICALHO, R.; OLIVEIRA, L. M. T. **Políticas públicas em educação do campo**. Revista Trabalho, Política e Sociedade, v. III, n. 04, p. 267-290, jan.-jun., 2018.

BICALHO, Ramofly. Reflexões sobre o PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. **Revista EccoS – Rev. Cient.,** São Paulo, n. 45, p. 221-236, jan./abr. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção:** Crítica Social do Julgamento. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas.** Capítulo 4 (Campo do poder, campo intelectual e habitus de classe). Tradução de Wilson Campos Vieira. Organização de Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 183-202.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu:** sociologia. São Paulo: Editora Ática, 1983 n. 39, p. 46-86. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996. p. 137-159.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.** Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo: Brasília, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, 2010.

CORDEIRO, Débora dos Reis. **Prática cultural docente:** o *habitus professoral* dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Unifesspa. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, Marabá, 2017.

DELGADO, Nelson Giordano. Commodities Agrícolas. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 140, p.587-609, jul.-set., 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Diretrizes de uma caminhada.** In: Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas. CALDART, R. Salete et al. (org.) Brasília: articulação nacional por uma educação do campo, 2002.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Campinas: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Celma. A prática em Bourdieu. **Revista Científica FacMais**, Volume. I, Número I. Ano 2012/1º Semestre.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Programa Escola Ativa**: educação do campo e trabalho docente. 2009. 208 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). UERJ, Rio de Janeiro, 2009.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej *et al.* (orgs). **Programa Escola da Terra:** cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil. Curitiba: Editora CRV, 2018.

KNOBLAUCH, A.; MONDARDO, G. C.; CAPPONI, L. A. M. Algumas considerações sobre formação de professores e o habitus docente. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1335-1351, jul./set. 2017.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014.

MOLINA, Mônica Castagna. **A constitucionalidade e a justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo.** *In:* Por uma educação do campo: políticas públicas - educação. (Org.) FERNANDES, Bernardo Mançano *et al.* Brasília: INCRA; MDA. 2008.

ORTIZ, R. Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1994.

SIADE, A. R. V.; XIMENES-ROCHA, S. H. A escola do campo e a precarização do trabalho docente. **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. III, n. 04, p. 107-124, jan.-jun., 2018.

Submetido em: 15-11-2019

Aceito em: 11-12-2019