

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ANÁLISE DE TRAJETÓRIAS SOCIAIS:  
POSSIBILIDADES A PARTIR DE PIERRE BOURDIEU**

**TEACHER TRAINING AND SOCIAL TRAJECTORIES ANALYSIS: POSSIBILITIES  
FROM PIERRE BOURDIEU**

**FORMACIÓN DE PROFESORES Y ANÁLISIS DE TRAYECTORIAS SOCIALES:  
POSSIBILIDADES A PARTIR DE PIERRE BOURDIEU**

KNOBLAUCH, Adriane  
adrianeknoblauch@gmail.com  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
<https://orcid.org/0000-0002-8842-4128>

LOPES, Luana  
luanalopes.cso@gmail.com  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
<https://orcid.org/0000-0001-7854-7928>

SANTANA, Izabel Jensen  
izabeljs12@gmail.com  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
<https://orcid.org/0000-0003-0241-9086>

**RESUMO:** O objetivo do artigo é propor uma possibilidade metodológica para as pesquisas sobre formação de professores que se fundamentam na teoria praxiológica de Pierre Bourdieu, por meio da noção de trajetória. A discussão se justifica pelo incremento que tem havido nas últimas décadas nos estudos sobre formação de professores que utilizam depoimentos escritos, orais e história de vida de professores. Por outro lado, Pierre Bourdieu tem sido referência de muitos trabalhos na área educacional e no campo sobre formação de professores. Dessa forma, o texto sintetiza os apontamentos de Bourdieu sobre a ilusão biográfica e destaca a opção pelo uso da noção de trajetória social, que tem como recurso de análise a comparação entre a trajetória modal e as trajetórias individuais, para adensamento das pesquisas sobre formação e prática de professores.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Teoria sociológica de Bourdieu. Trajetória.

**ABSTRACT:** The aim of this article is to propose a methodological possibility for research about teacher training that are based on Pierre Bourdieu's praxiological theory, through the trajectory notion. The discussion is justified by the increase, in the last decades, of studies on teacher training that use written, oral testimonies and teacher's life histories. On the other hand, Pierre Bourdieu has been a reference for many works in the educational field and in the field on teacher training. Thus, this text summarizes Bourdieu's points about the biographical illusion and highlights the option for the use of the notion of social trajectory, which has as a resource of analysis the comparison between the modal trajectory and individual trajectories, to densify the investigations about the training and practice of teachers.

**Keywords:** Bourdieu's sociological theory. Teacher training. Trajectory.

**RESUMEN:** El objetivo del artículo es proponer una posibilidad metodológica para las investigaciones sobre formación de profesores que se fundamentan en la teoría praxiológica de Pierre Bourdieu, por medio de la noción de trayectoria. La discusión se justifica por el aumento, en las últimas décadas, de estudios sobre formación de profesores que utilizan testimonios escritos, orales e historia de vida de profesores. Por otro lado, Pierre Bourdieu es referencia de muchos trabajos en el área educacional y en el campo sobre formación de profesores. De este modo, el texto sintetiza los apuntes de Bourdieu sobre la ilusión biográfica y destaca la opción por el uso de la noción de trayectoria social, que tiene como recurso de análisis la comparación entre la trayectoria modal y las trayectorias individuales, para adensar las investigaciones sobre formación y práctica de profesores.

**Palabras clave:** Formación de profesores. Teoría sociológica de Bourdieu. Trayectoria.

## 1 INTRODUÇÃO

Os estudos acerca da formação de professores se mostraram em crescente ascensão nos últimos tempos, o que foi acompanhado por mudança de foco e de referenciais analíticos.

A partir de trabalhos majoritariamente com viés funcionalista, passando por enfoques mais críticos até a tendência atual, a qual coloca o foco na pessoa do professor, percebe-se que o campo passou por mudanças teóricas e também metodológicas. Dessa forma, o objetivo deste artigo é contribuir com as discussões presentes nos estudos sobre formação de professores, sobretudo para as pesquisas que têm como enfoque os professores, seus saberes e práticas, tanto na educação inicial, como em processos de formação continuada e que utilizam a obra de Pierre Bourdieu como referencial analítico. Consideramos que a noção de trajetória, tal como



cunhado por ele (BOURDIEU, 2006, 2007, 2015a, 2015b), pode ser interessante para ir além da simples constatação do que os professores pensam e fazem, na direção de compreender o contexto de produção de seus depoimentos e práticas.

Inicialmente, a partir de estados da arte já publicados, apontaremos as predileções de pesquisadores nacionais e internacionais em pesquisas sobre formação de professores. Em seguida, traçaremos algumas ponderações sobre o uso de Bourdieu neste campo, para, finalmente, apresentar as considerações do autor sobre biografia e trajetória. Destacamos, contudo, que a formação de professores não foi um tema de pesquisa de Bourdieu, mas acreditamos que o aparato conceitual teórico-metodológico acerca das estruturas sociais pode ser útil para um adensamento das análises sobre a constituição do ser professor/professora.

## **2 O ESTADO DA ARTE SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUNS APONTAMENTOS**

Para Marcelo García (1999), na Espanha, os primeiros interesses de pesquisa que tratavam da formação docente centravam-se no interior das pesquisas em Didática. Primeiramente, por meio de discussões de pesquisas apresentadas em eventos científicos específicos da área que, ao mesmo tempo, indicavam tanto a insuficiência de um espaço próprio voltado para a discussão da formação de professores, quanto a necessidade de sua criação, em razão de contar com um debate próprio sobre a constituição do ser professor com interfaces na escola, no ensino ou na didática.

A partir da constituição de uma área de conhecimento e de investigação específica, as definições sobre formação e formação de professores se depuraram, de modo que passaram a ser entendidas como “[...] os estudos dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 26). Segundo o autor, o processo de aprendizagem dos professores deve ser sistemático e organizado e, esclarece que, ao tratar de “formação de professores” considera “tanto os indivíduos que estão a estudar para serem professores, como aqueles docentes que já têm alguns anos de ensino. O



conceito é o mesmo, o que poderá mudar é o conteúdo, foco ou metodologia de tal formação” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 26). Por fim, afirma que os estudos sobre a formação de professores podem se ocupar de estudar tanto um único professor, quanto um grupo de professores “para a realização das atividades de desenvolvimento profissional centradas nos seus interesses e necessidades” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 26).

Em relação às pesquisas sobre o tema realizadas no Brasil, Silva et al. (1992) analisaram teses, dissertações, trabalhos publicados em livros, conferências e periódicos, no período de 1960 a 1986, sobre formação de professores para os anos iniciais. Concluíram que, além do aumento da produção, nas décadas de 1960 e 1970, os trabalhos difundiam um discurso oficial, ao passo que nos anos de 1980, as chamadas teorias do conflito passaram a dominar as análises.

Levantamentos mais recentes indicam maior diversidade analítica, mas com alguma persistência no foco das análises. Em se tratando de teses e dissertações sobre formação de professores defendidas no período de 1990 a 1996, André et al. (1999) afirmaram que a ampla maioria (76%) analisou a formação inicial e, em segundo lugar, formação continuada (14%). Essa tendência se manteve nos trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPEd no período de 1992 a 1998, conforme apontam Brzezinski e Garrido (2001).

Em levantamentos internacionais, formação inicial e continuada também foram focos preferidos nas análises dos pesquisadores sobre formação de professores, tal como indica Zeichner (1998) sobre a produção nos EUA e Messina (1999) na América Latina. No entanto, Zeichner aponta que houve um deslocamento importante nas análises: de uma perspectiva positivista-experimental, presente nos primeiros trabalhos, para uma diversidade de metodologias a partir da intensificação da etnografia no campo educacional, que resultou na ênfase das análises sobre o aprender a ensinar com abordagem mais naturalista, sobretudo, a partir dos anos de 1990.

Romanowski (2012) também observou essa nova tendência nos estudos brasileiros a partir dos anos de 1990. Segundo ela, a sistematização das pesquisas – do tipo estado da arte – sobre formação de professores classificam o conjunto de



investigações como pertencentes a três categorias: formação inicial dos docentes, formação continuada e/ou identidade e profissionalização docente. De acordo com Romanowski (2012), dentre as teses e dissertações defendidas durante os anos de 1990 e 1996, o maior número dos estudos era de interesse sobre a formação inicial e dedicaram-se a investigar os cursos normal, de nível médio, licenciaturas de diferentes áreas e Pedagogia. Para a autora, essas pesquisas

[...] abordam a organização, conhecimentos, metodologias e práticas desenvolvidas nos cursos. Na formação continuada são programas e práticas realizados e em identidade e Profissionalização Docente, tema emergente no fim da década, os assuntos são os debates em torno da identidade profissional docente, a relação do professor com as práticas culturais, questões de carreira, organização profissional e sindical e questões de gênero (ROMANOWSKI, 2012, p. 914).

André (2010), no entanto, indica que a virada do século representou uma mudança no foco dos estudos sobre a formação de professores. Se nos anos 90, o maior interesse de pesquisa era a formação inicial, nos anos 2000, as investigações focalizavam a identidade e a profissionalização docente. Segundo a autora, “o foco agora é o professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas, chegando a 53% dos estudos sobre formação docente em 2007” (ANDRÉ, 2010, p. 176). Mas alerta:

Os estudos mais recentes dos pós-graduandos revelam uma intenção de dar voz ao professor e de conhecer melhor o seu fazer docente. Pode-se, no entanto, indagar: investigar as opiniões, representações, saberes e práticas do professor, para quê? Para constatar o que eles pensam, dizem, sentem, fazem? Não seria isso muito pouco? Parece importante ir muito além, procurar entender o contexto de produção desses depoimentos e práticas (ANDRÉ, 2010, p. 176).

No que diz respeito às metodologias aplicadas nas pesquisas, segundo André (2010, p. 177), “coerente com as investigações que têm como foco as representações, saberes e práticas do professor, encontram-se números significativos de trabalhos científicos que se baseiam em coletas de depoimentos escritos, orais e história de vida”. Sobre os instrumentos de coleta de dados para a pesquisa, ainda de acordo com a autora, os estudos apontam uma ou mais técnicas de coleta, indicando que apenas com múltiplos instrumentos é possível captar questões tão complexas características da formação docente. As formas de coleta mais frequentes são os

grupos de discussão, o grupo focal, o registro escrito, o relato autobiográfico e a videografia, ainda que a entrevista seja o método frequentemente mais usado. Além disso, uma tendência na esfera das investigações sobre formação de professores seriam “os estudos (auto)biográficos, as pesquisas colaborativas e a pesquisa ação” (ANDRÉ, 2010, p. 178).

Neste sentido, Romanowski (2012), afirma que essas investigações, no Brasil, reafirmam as proposições indicadas por Marcelo García (1999), isto é, de que a área possui princípios teóricos que a orientam e metodologias que indagam problemas específicos. Para Marcelo García (1999, p.24),

[...] não é arriscado afirmar que, hoje em dia, a formação de professores desenvolveu uma área de investigação específica própria, indagando sobre problemas específicos da sua estrutura conceitual. É fácil verificar como em revistas especializadas, congressos e encontros científicos a investigação sobre formação de professores adquiriu substantividade própria.

Essas características fazem com que pesquisadores do tema afirmem que, atualmente, tem-se uma área de estudos com características próprias sobre formação de professores. Tanto André (2010) como Romanowski (2012) constroem essa constatação baseadas em Marcelo García (1999).

Diniz-Pereira (2013), a partir do referencial bourdieusiano, chega a constatações bastante próximas no que se refere à configuração de um campo sobre formação de professores<sup>1</sup>.

A noção de campo em Bourdieu aparece em várias de suas obras e foi elaborada para explicitar as sociedades diferenciadas e seus diferentes microcosmos. Na definição do autor: “Um campo, tratar-se-ia do campo científico, define-se, entre outras coisas, ao definir questões e interesses específicos, que sejam irreduzíveis às questões e aos interesses próprios de outros campos” (BOURDIEU, 2019, p. 109).

Ainda para o sociólogo, o campo “é um microcosmo, isto é, um pequeno mundo social relativamente autônomo no interior do grande mundo social” (BOURDIEU, 2011, p. 195). Para além, o campo pode ser entendido como espaço concorrencial, no qual diferentes agentes – ou instituições –, dotados desigualmente de capitais,

---

<sup>1</sup> Vale destacar que André (2010), Romanowski (2012) e Diniz-Pereira (2013) utilizaram os mesmos estados da arte sobre formação de professores para a construção de seus argumentos.



disputam por um melhor posicionamento no jogo. Conforme a posição ocupada, esses agentes praticam estratégias de conservação ou subversão, uns buscando defender o monopólio, outros tentando adentrar ou ascender no campo. No entanto, essas disputas e posicionamentos estão condicionados ao *habitus* dos envolvidos que, por sua vez, limita as possibilidades. Cabe ainda destacar que, embora os campos possuam propriedades específicas, há mecanismos genéricos subjacentes a todos os campos (BOURDIEU, 2019).

Em consonância, por meio de análises de diferentes estados da arte sobre pesquisas em formação de professores, Diniz-Pereira (2013) justifica a sua tese, primeiramente, ao considerar a existência de um grupo de pesquisadores e teóricos sobre o tema que orienta o debate. Segundo ele, a constituição do campo se deu no cenário internacional quando a formação de professores constituía uma agenda de pesquisa relativamente nova nos anos 1970 e que foi consolidada na década seguinte. No Brasil, as mudanças de foco nas pesquisas foram influenciadas tanto pelas transformações conjunturais, quanto pelo debate internacional. Desta forma, o campo de pesquisa sobre formação de professores é “um campo de lutas e interesses em que se estabelecem relações de força e de poder e, por isso mesmo, dinâmico, movediço e inconstante” (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 146).

Em função dos argumentos de Diniz-Pereira (2013), consideramos que formação de professores se constitui como um campo específico. Mais do que uma área de conhecimento e investigação com características próprias, o campo, na teoria bourdieusiana, compreende também, disputas por capitais e interesses. Ressalta-se, por fim, que a autonomia entre os diferentes campos se diferencia, com campos mais ou menos autônomos em relação a outros. Isso explicaria a proximidade que o campo possui em relação a outros campos, por exemplo, o de políticas educacionais, de modo que alguns temas e interesses de pesquisa são, de tempos em tempos, condicionados à implementação de novas políticas.

### **3 AS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PIERRE BOURDIEU**



A teoria sociológica de Bourdieu se revela como uma importante contribuição para análises que buscam compreender as ações educativas, partindo da origem das práticas, ou seja, as diferentes formas de ser, pensar e agir dos professores ao longo de sua formação. Cabe ressaltar que a teoria de Bourdieu não estabelece referência direta com a formação de professores, entretanto, devido à teoria praxiológica que visa compreender a gênese das práticas, é possível estabelecer relações, na tentativa de entender a ação docente.

Medeiros (2007), em sua tese de doutorado, realizou o levantamento das pesquisas de diferentes Programas de Pós-Graduação em Educação que utilizaram Bourdieu como referencial, dentro do recorte temporal de 1965 até 2004<sup>2</sup>. A autora afirma que, até 1994, poucos trabalhos se reportavam a Bourdieu e que esse número se intensificou a partir de 1999. Constatação semelhante a essa chegaram Knoblauch e Penna (2007), ao afirmarem que, a partir de 2000, dobrou o número de dissertações e teses na área da Educação que citaram Bourdieu em seus resumos; tal tendência se manteve crescente até 2004, ano em que finalizaram a busca dos resumos.

Sobre as pesquisas envolvendo formação de professores, Medeiros (2009) afirma que a estrutura teórico-metodológica de Bourdieu foi empregada

[...] para analisar a prática docente como resultado de um processo histórico e uma operação de conhecimento estruturada e organizada a partir de esquemas classificatórios. O professor traz para a prática pedagógica seu *habitus* e seu capital cultural e esses interferem em sua forma de professorar (MEDEIROS, 2009, p. 10).

Nesse sentido, os estudos consideravam que a prática pedagógica não é um resultado de concepções estritamente teóricas, mas fruto de um conjunto de incorporações e percepções do mundo social, experiências familiares, escolares e acadêmicas – ou seja, disposições relacionadas à origem social – que são exteriorizadas na prática docente. Essas pesquisas que engendram as práticas professorais voltam-se às disposições desse agente no passado e no presente, buscando posicioná-lo em uma estrutura no espaço social e, por sua vez, concluem que “disposições de sua origem social [que] muitas vezes entram em conflito com

---

<sup>2</sup> O recorte temporal foi estabelecido conforme a data de criação dos PPGs em Educação no Brasil, até o ingresso de Medeiros no doutorado.



valores e práticas culturais do novo extrato social a que passam a pertencer após sua profissionalização” (MEDEIROS, 2009, p. 11). Isso porque, como já apontou a literatura nacional especializada, o perfil socioeconômico dos discentes de licenciaturas é composto, majoritariamente, por estudantes pertencentes às classes populares, com famílias de baixo nível geral de escolarização indicando, deste modo, uma intensa determinação cultural e social na trajetória destes profissionais (GATTI et al., 2019). Essa origem social poderá estabelecer uma relação divergente tanto com os conhecimentos técnicos adquiridos na formação, quanto às exigências de comportamento da profissão.

Não é objetivo deste artigo fazer um levantamento das pesquisas que discutem formação de professores a partir do referencial bourdieusiano. A título de ilustração, é possível citar o trabalho de Pereira (2001) que estudou os valores do magistério estadual paulista na década de 1980. O autor identificou dois polos concorrentes nos valores do magistério: de um lado o *ethos* missionário da profissão e de outro, o *ethos* do trabalho da carreira. No primeiro, estariam os valores ligados à abnegação, renúncia, vocação e seriam mais perceptíveis nos estratos da carreira de menor exigência de formação (professores primários, à época sem exigência de ensino superior para ingresso na carreira); no segundo, os valores relacionados à necessidade de competência para o exercício da profissão, mais presentes nos professores com maior tempo de formação (professores licenciados).

Por fim, cabe mencionar que nas pesquisas sobre formação de professores em que Bourdieu é mencionado, histórias de vida, história oral e relatos autobiográficos são recursos recorrentes dos pesquisadores (MEDEIROS, 2009). Entretanto, vale salientar que em *A Ilusão Biográfica*, texto de 1986 de Bourdieu, o autor faz ácidas críticas sobre o uso indiscriminado dessas noções. Por isso, apresentaremos a seguir seus apontamentos sobre a noção de trajetória como uma possibilidade para adensamento das discussões sobre a vida e as práticas de professores.

#### **4 UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA PARA AS PESQUISAS NO CAMPO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS TRAJETÓRIAS SOCIAIS**

Como já manifestado anteriormente, nas pesquisas sobre formação de professores, dentre as técnicas metodológicas, as de maior predileção dos pesquisadores estão a história oral, a história de vida e os relatos autobiográficos. Compreendemos que os diferentes recortes dos objetos e problemas de pesquisas requerem diferentes metodologias e instrumentos de coletas de dados. Contudo, nossa finalidade é propor uma possibilidade metodológica para as pesquisas de formação de professores que se fundamentam na teoria praxiológica de Pierre Bourdieu.

À vista disso e em consonância com as pesquisas que compreendem que os professores se constituem de disposições adquiridas ao longo de todo o processo de socialização nos diferentes campos de circulação, incluindo a origem social, a formação escolar e universitária, a formação continuada e os demais processos sociais envolvidos na construção desses agentes, propõe-se analisá-los a partir da noção de trajetória social, para assim entender as suas práticas em sala de aula.

Bourdieu se mostra como um crítico árduo do uso indiscriminado dos conceitos de biografias e histórias de vida, por considerá-los uma armadilha epistemológica na pesquisa e afirma ser “uma dessas noções do senso comum que entraram como contrabando no universo científico” (BOURDIEU, 2006, p. 183). Uma das primeiras razões para tal afirmação é a de que as histórias de vida, na tentativa de adentrar às subjetividades dos pesquisados, podem fazer com que o pesquisador, por vezes, acabe por condecorar a ação do sujeito como um fim nela mesma.

Ademais, o uso de tais recursos metodológicos representa, para o teórico, um fragmento da memória de um indivíduo, sobretudo, orientado por recorte linear. Isso, em razão do agente pesquisado narrar os fatos de sua história logicamente ordenados, como se sua história de vida não pudesse ser outra, senão aquela relatada. Com a finalidade de justificar suas seleções e os trajetos escolares, acadêmicos e sociais percorridos – demonstra-se, por vezes, um descompasso entre a história vivida e a história narrada pelo indivíduo. A narração das histórias vividas pelos agentes pesquisados é comparada por Bourdieu (2006) a um caminho, uma estrada ou, até mesmo, uma viagem de trem que segue em deslocamento linear,



unidirecional e que não leva em consideração as estações e paradas fixadas no trajeto.

É comum que as histórias contadas pelos agentes pesquisados sejam organizadas de uma forma que pareçam uma descrição oficial de si próprios, buscando transparecer certa normalidade e constância saudável para a vida. Deste modo, a história de vida pode estar atrelada à:

[...] carteira de identidade, ficha de estado civil, *curriculum vitae*, biografia oficial, bem como a filosofia da identidade que o sustenta quanto mais nos aproximamos dos interrogatórios oficiais – cujo limite é a investigação judiciária ou policial – afastando-se, ao mesmo tempo, das trocas íntimas entre familiares e da lógica da confiança que prevalece [...] (BOURDIEU, 2006, p. 188).

Quais os problemas para a pesquisa em considerar esse tipo de narrativa? Para Bourdieu (2006), estaria justamente na lógica artificial de sentidos concedidos à história por uma narrativa que oficializa uma representação da vida dos agentes e que, deste modo, não passa de uma *ilusão biográfica* sofrida pelo pesquisador no momento da produção escrita do relato de pesquisa.

No caso das pesquisas sobre a formação inicial dos professores, por exemplo, na construção de suas histórias biográficas, a escolha da carreira pode ser justificada com uma genuína vontade de ensinar que foi manifestada desde a infância. Outras justificativas que podem ser encontradas para a escolha da profissão é o afeto desenvolvido por crianças, logo, nada mais racional que tornar-se professor. Os exemplos citados demonstram uma trajetória de convergência entre a vida e a carreira dos profissionais e que são histórias de vida que podem, ainda, ganhar substância com eventos sequenciados e com significados para a carreira docente, como um professor na escola que serviu de influência ou exemplo de profissional a ser seguido, ou o bom desempenho como aluno, ou apenas o esforço em alguma disciplina que cursava, dando aptidão para auxiliar os colegas.

A história de vida narrada pelo agente tende a demonstrar relevância em cada fato, com a finalidade de dar coerência e sentido para a totalidade da história, buscando justificar as escolhas e estratégias empregadas, ainda que não as tenha praticado de forma tão consciente. Além disso, como os entrevistados ressaltam uma sequência de acontecimentos para ordenar suas histórias oficiais, é possível que

tenham omitido outras circunstâncias – consciente ou inconscientemente – que os levaram aos mesmos caminhos como, citando caso análogo, a indecisão na escolha do curso superior, a escolha realizada sem ter conhecimento sobre a profissão a ser seguida pós formados ou o fato do curso ser o único oferecido em horário que se permite trabalhar e estudar concomitantemente. Há também a hipótese da predileção por cursos com baixa concorrência, fazendo dos cursos de licenciaturas uma possibilidade de ingresso ao ensino superior e, futuramente, como um degrau rumo à ascensão social; considerando que ainda que as condições de trabalho da carreira docente estejam cada vez mais diante da precarização devido ao baixo reconhecimento é uma profissão que não fica sem oportunidades de trabalho.

A regularidade das práticas em busca de benefícios é algo que ocorre de modo inconsciente, no entanto, isso não significa que não há estratégias por detrás destas práticas que possibilitam a apropriação, reconversão e reprodução de diferentes capitais. Como ressalta Bourdieu (2006, p. 189), a biografia oficial narrada pelo agente pesquisado, além de preocupar-se com a cronologia “e com tudo que é inerente da vida como representação da história”, está permeada pelo que o teórico denomina como “situação da investigação”, que é determinada pela distância objetiva entre o interrogador e o interrogado “e segundo a capacidade do primeiro de “manipular” essa relação” (BOURDIEU, 2006, p. 189) – o que resulta em um trânsito entre a representação oficial do pesquisado, a pesquisa propriamente sociológica e até uma confidência. Isso porque, o pesquisador deverá estar munido de artefatos metodológicos que compreendam a construção do discurso do pesquisado, seja quando trabalha incessantemente em uma representação absolutamente descolada da sua realidade, seja quando faz confidências que são pouco produtivas para a pesquisa de fato.

Para o teórico, o real (e a vida real) é um descontínuo de acontecimentos e pode ser definido “como *colocações* e *deslocamentos* no espaço social, isto é, mais precisamente nos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital que estão em jogo no campo considerado” (BOURDIEU, 2006, p. 190). Diante disso, para que a noção de trajetória seja aplicada às pesquisas de maneira coerente com a sua teoria praxiológica e de modo que o

pesquisador esteja distante de uma *ilusão biográfica*, é necessário analisar os agentes pesquisados a partir de seu *habitus*; da estrutura do *campo* em que estão inseridos e dos *capitais* em disputa no interior do campo. Com essa análise dos fatores associados à constituição do indivíduo é possível compreender a gênese influenciadora e criadora das práticas sociais dos professores, o que afasta daquelas análises com conclusões que fundamentam essas práticas com constituições exclusivamente autônomas e ligadas à individualidade.

Em linhas gerais, o *habitus* pode ser compreendido como as diferentes formas de perceber, de apreciar e de agir dos agentes, forjadas coletivamente, que permitem realizar infinitas ações, transpondo as disposições engendradas para outras condições objetivas. Nas palavras do teórico, o *habitus* se configura como

[...] 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 inconsciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestrados, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983, p. 61).

A constituição desse *habitus* poderá ser definida como:

[...] um conjunto de esquemas implantados desde a primeira educação familiar e constantemente repostos e atualizados ao longo da trajetória social restante, que demarcam os limites da consciência possível que demarcam os grupos e/ou classes, sendo assim responsáveis, em última instância, pelo campo de sentidos em que operam as relações de força (MICELI, 2015, p. 41).

Cabe ressaltar que, embora o *habitus* seja um sistema subjetivo, não se trata de disposições individuais, em razão de ser uma síntese das disposições de uma classe ou fração de classe. Ou seja, o *habitus* é uma disposição coletiva, pois os agentes que pertencem a uma mesma classe ou grupo compartilham de um mesmo *habitus*, considerando que ele se expressa nas ações coletivas dos agentes com “o mínimo de controle do domínio de um código comum” (MICELI, 2015, p. 41). Este conceito, então, representa uma mediação “entre os dois sistemas de interação, as estruturas objetivas e as práticas” (MICELI, 2015, p. 40). Todos os agentes, os quais são portadores de *habitus*, estão circunscritos em espaços simbólicos “cujo resultado mais acabado são os campos, mais ou menos institucionalizados no interior da esfera

simbólica, [...] [e] torna os agentes dedicados à diversas atividades simbólicas” (MICELE, 2015, p. 41). Em todo campo há estruturas maleáveis – posições dominantes e dominadas – lutas internas por disputa de capitais específicos do campo. Um exemplo disso seria o campo científico ou acadêmico, no qual o capital cultural terá um papel mais distintivo do que o capital econômico, enquanto que no campo econômico – tendo em vista os setores da indústria –, o capital financeiro será prevaído, sobretudo, se comparado ao capital cultural.

Levando em consideração o *habitus* dos agentes e o(s) campo(s) em que eles estão inseridos, o pesquisador começa a se aproximar de uma reconstituição das trajetórias de um único agente ou de grupo social à la Bourdieu, uma vez que, desse modo, não irá atribuir os acontecimentos biográficos exclusivamente às ações individuais – em razão de que serão levados em consideração os limites e possibilidades de ação dos agentes pesquisados. Sobre isso, Montagner (2007, p. 254) comenta que, para Bourdieu, “uma trajetória é a objetivação das relações entre os agentes e as forças presentes no campo” e completa “se o campo está em permanente mudança, a trajetória social é o movimento dentro de um campo de possíveis definido estruturalmente, mesmo que as estratégias e os movimentos individuais sejam ao acaso” (MONTAGNER, 2007, p. 255).

No que diz respeito à apreensão do *habitus* dos pesquisados, é imprescindível salientar que as relações estabelecidas dentro do ambiente escolar e acadêmico influenciam e constituem o *habitus* dos professores, mesmo que de modo secundário, mas não menos relevante. A título de exemplo, vale citar que todas as relações estabelecidas quando o indivíduo ainda é aluno, observando as práticas durante as aulas, até quando se torna professor – após passar por um curso de Licenciatura, de manter contato com outros professores, na troca de experiências práticas de sala de aula, ou até mesmo quando realiza cursos de formação continuada oferecidos pela própria escola em que atua e quando se insere em cursos de pós-graduação –, o que ocorre é uma apreensão de práticas que podem ou não ser incorporadas, a depender da inculcação que tal prática irá sofrer dentro das próprias práticas da ação desse agente. Embora os agentes tenham um *habitus* primário incorporado, há ainda *habitus* secundários que permitem que ocorra a incorporação de outras

disposições e, além disso, que possibilite a reestruturação do *habitus*, por meio de rotinas com esquemas operatórios.

A construção da trajetória social de um agente no sentido bourdieusiano apresenta uma ruptura com a dimensão temporal e linear quando mostra aos pesquisadores as categorias essenciais para a análise: “hereditariedade cultural, futuro de classe, carreira, trajetória social, duração estrutural, biografia construída etc.” (MICELI, 2015, p. 44).

Uma pesquisa que tem o objetivo de compreender as práticas sociais dos docentes visando à reconstrução de trajetórias poderá ser elaborada a partir do seguinte modelo<sup>3</sup>:

a) ponto de partida do processo de reprodução – as classes [ou um agente] definidas por características econômicas, sociais, culturais, morfológicas e demográficas dotadas de um *ethos* e um certo montante de capital econômico e cultural; b) os diversos graus do sistema escolar – primário, secundário, superior etc – com as suas respectivas probabilidades objetivas para cada classe ou fração de classe, sendo que, a cada processo, o aparelho de produção simbólica – no caso em pauta, o sistema de ensino –, se encarrega de atualizar o sistema de determinações ligados à classe de origem em função do peso diferente que pode assumir um dado fator tendo em vista a estrutura dos fatores retidos pelo modelo construído no curso de diversas etapas; c) o processo de retradução interna do sistema de ensino, vale dizer, o peso progressivo das determinações propriamente escolares à medida que nos aproximamos das etapas mais elevadas do *courses*; d) o ponto de chegada do processo de reprodução que estabelece as margens de possibilidade para a utilização profissional das qualificações obtidas no sistema escolar (MICELI, 2015, p. 45-46).

Bourdieu (2007) defende que é possível haver uma compreensão das diferenças (que podem existir em menor ou maior grau) entre os agentes que pertencem a um mesmo campo ou classe. O autor afirma ser importante considerar que as posições na estrutura social não são estáticas, isto é:

O ponto da trajetória que um corte sincrônico apreende, contém sempre o sentido de trajeto social. Logo, sob pena de deixar escapar tudo o que define concretamente a experiência da posição como uma etapa de uma ascensão ou de um descenso, como uma promoção ou regressão é necessário caracterizar cada ponto pela diferencial da função que exprime a curva (BOURDIEU, 2015a, p. 8).

---

<sup>3</sup> É importante ressaltar que Sérgio Miceli é um sociólogo que traduziu obras e produz pesquisas com base na teoria de Pierre Bourdieu, entretanto, suas pesquisas não estão relacionadas com a formação de professores. Entendemos a relevância deste pesquisador para este artigo por conta do apanhado que fez acerca da teoria de Pierre Bourdieu.

Isso quer dizer que, um pesquisador, ao investigar uma trajetória, deve se atentar as suas peculiaridades. Um exemplo é evitar considerar que professores pesquisados que possuam a formação no ensino superior possam ser agrupados em uma mesma categoria pelo simples fato de compartilharem do mesmo nível de formação acadêmica. Esse agrupamento esconde as particularidades em que o diploma do ensino superior foi adquirido, oculta as condições de acesso a esse nível de ensino, assim como os investimentos de capitais empreendidos para essa aquisição. Deste modo, ao considerar as diferentes posições de agentes em um mesmo grupo, faz-se necessário descrever detalhadamente “os pontos e as curvas” percorridos, porque é somente a partir de uma minuciosa descrição do estilo de vida dos pesquisados que é possível apontar traços relacionados à educação e cultura para compreender sua trajetória. À vista disso, deve-se observar o volume de capital possuído pelos agentes, bem como a estrutura do capital que está em jogo dentro do grupo analisado, além de estabelecer uma relação dessas propriedades com a evolução temporal. Logo, a trajetória social, principalmente quando associada ao *capital cultural* herdado, torna-se um dos elementos que possibilita a compreensão das práticas dos agentes dentro de um campo.

Buscando o refinamento da noção de trajetória, Bourdieu (2007) investe no que denominou como trajetória modal, a qual compreende a trajetória mais provável dos agentes dentro das possibilidades cabíveis em cada campo, ou seja, seriam as práticas e os destinos comuns a um conjunto de indivíduos pertencentes a um mesmo grupo social, os quais podem ser apreendidos a partir de censos e estatísticas. Como elemento de análise, deveríamos comparar a trajetória modal com a trajetória individual do agente analisado, reconhecendo, porém, que as trajetórias “individuais” ou “singulares” possibilitam diferenciações entre os indivíduos, tanto por questões de origem, quanto pela influência de suas linhagens. Contudo, tal diferenciação ocorre no “campo dos possíveis” que permanece limitando tais trajetórias.

Ainda acerca do efeito de trajetória, Bourdieu aponta que embora alguns agentes ajam de modo oposto em relação às ações da classe à qual pertencem, suas ações seguem abalizadas pelo resultado comum coletivo, melhor dizendo,



Quando o efeito de trajetória se exerce sobre o conjunto de uma classe ou de uma fração de classe, ou seja, sobre um conjunto de indivíduos, cujos traços comuns consistem em ocupar uma posição idêntica e estarem envolvidos na mesma trajetória coletiva, aquela que define a classe em ascensão ou em declínio, corre-se o risco de imputar às propriedades, associada sincronicamente à classe, determinados efeitos – por exemplo, opiniões políticas ou religiosas – que, na realidade, são o produto das transformações coletivas. A análise torna-se complicada pelo fato de que determinados membros de uma fração de classe podem ter empreendido uma trajetória individual de sentido oposto à da fração em seu todo: apesar disso, suas práticas não deixam de estar marcadas pelo destino coletivo (BOURDIEU, 2007, p. 106).

A possibilidade vista por Bourdieu como quebra desse “efeito de destino” pode ser compreendida por meio dos casos em que ocorre uma série de rupturas com o destino provável da fração de classe à qual o indivíduo pertence, ou seja, quando é realizado o desvio da trajetória social. Nesse processo de passagem de fronteira, surgem os chamados trânsfugas/desertores, agentes responsáveis por gerar esse afastamento – de si e/ou de várias gerações – com a classe de origem. Acerca das trajetórias possíveis aos trânsfugas, Bourdieu explana dois caminhos distintos

[...] os trânsfugas podem se referir tanto à classe das trajetórias prováveis para sua classe de origem, apercebendo portanto sua posição presente como um progresso inseparável de um progresso do mundo, da escola, “libertadora”, da sociedade, “democrática” etc., quanto à classe das trajetórias prováveis para a classe escolarmente definida dos eleitos (“normalistas”, “agregados”, “professores” etc.), apreendendo sua própria trajetória como produto de uma declinação negativa, às vezes atribuída ao efeito da origem, em relação à trajetória modal, como um declínio, como um fracasso (BOURDIEU, 2015b, p. 74).

As duas trajetórias prováveis às quais os trânsfugas podem estar submetidos apontam para desvios, no entanto, com destinos contrários. Enquanto a primeira sugere uma trajetória ascendente em relação à classe de origem, a outra se revela como uma trajetória em declínio se comparada com a trajetória modal. Cabe retomar que, ainda que ambas as trajetórias apresentem desvios, elas permanecem limitadas por elementos próprios de sua classe de origem.

A partir desta compreensão, salienta-se que um tema caro a toda pesquisa, a toda investigação científica é o objetivismo metódico, ou seja, a estruturação das práticas e as representações das práticas, entretanto, este método apresenta certas limitações, pois busca entender as práticas como algo unicamente externo, como fato acabado, rompendo com a (re)construção das relações objetivas, desconsiderando a



experiência primeira, isto é, buscando estruturar as práticas fora do mundo social. Por outro lado, Bourdieu (1983, p. 47) defende que há “relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pela compreensão dos fazeres docentes e do entendimento das condições e fatores que perpassam a formação de professores é um campo frutífero, que pode permitir a análise de diferentes contextos, tanto dos mais particulares, quanto dos mais coletivos. Até mesmo porque a história do indivíduo nunca é mais do que uma certa especificação da história coletiva do seu grupo ou classe.

Nessa tentativa de apreensão das práticas, a análise das trajetórias surge como importante método de investigação, pois permite que, a partir da análise da gênese das práticas de um agente, o qual está inserido em um campo, sejam identificadas as razões pelas quais os professores agem e pensam em determinadas situações e contextos, tendo em vista as instâncias socializadoras que participam desse processo de constituição do indivíduo, bem como o *habitus* de classe que opera distinções e também o campo, enquanto espaço social com disposições em jogo. Isto significa dizer que o professor, segundo o referencial bourdieusiano, não deve ser analisado como um agente singular, pleno de suas “escolhas” e ações, alheio às influências de classe e de campo, mas sim considerando que cada agente é forjado nas e pelas relações sociais que vivencia.

Além disso, vale alertar uma vez mais que, quando se estudam as trajetórias, é essencial estabelecer análises rigorosas dos trajetos individuais, ainda que estes sejam limitados aos trajetos de classe, considerando particularidades com um olhar investigativo e com coerência sociológica; compreendendo, inclusive, que as trajetórias são construídas em uma dinâmica diacrônica, ou seja, os fatos não foram ordenados de modo linear, conforme os relatos são construídos, mas sim, por estratégias mais ou menos conscientes que geram as práticas e futuramente os resultados.

### **ADRIANE KNOBLAUCH**

Doutora em Educação pela PUCSP (EHPS) e pós doutora em Educação pela FEUSP. Professora associada da Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, onde atua na graduação e pós-graduação. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas Escolares, Docência e Cultura (GEPPEDOC).

### **LUANA LOPES**

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas Escolares, Docência e Cultura (GEPPEDOC), Mestre em Sociologia Política e licenciada em Ciências Sociais pela UFSC.

### **IZABEL JENSEN SANTANA**

Licenciada em Letras e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas Escolares, Docência e Cultura (GEPPEDOC). Professora dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

### **REFERÊNCIAS**

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 68, p. 299-309, dez. 1999.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84816931002>. Acesso em: 6 dez. 2019.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (org.). *Usos e abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 183-191.

BOURDIEU, P. O espaço social e suas transformações. In: BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: ZOUK, 2007. p. 95-161.

BOURDIEU, P. O campo político. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 5, p. 193-216, jan./jul. 2011.

BOURDIEU, P. Condição de classe e posição de classe. In: BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015a. p. 3-25.

BOURDIEU, P. Provação escolar e consagração escolar: as classes preparatórias para as grandes escolas. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 8, n. 15, p. 19-120, jan./abr. 2015b. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3665/3126>. Acesso em: 27 jan. 2020.

BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2019, p. 109-115.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos de GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 18, p. 82-100, set./dez. 2001.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção de um campo de pesquisa sobre a formação de professores. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/311358185\\_a\\_construcao\\_do\\_campo\\_da\\_pesquisa\\_sobre\\_formacao\\_de\\_professores](https://www.researchgate.net/publication/311358185_a_construcao_do_campo_da_pesquisa_sobre_formacao_de_professores). Acesso em: 7 dez. 2019.

GATTI, B. et al. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

KNOBLAUCH, A; PENNA, M. G. O. A obra de Pierre Bourdieu em teses e dissertações da pós-graduação brasileira: um mapeamento. *Revista de Educação*, Campinas, n. 23, p. 29-28, nov. 2007.

MARCELO GARCÍA, C. Estrutura conceptual da formação de professores. In: MARCELO GARCÍA, C. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999. p. 18-68.

MEDEIROS, C. C. C. de. *A teoria sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (1965-2004)*. 2007. 366f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2007. Disponível em: [http://www.ppge.ufpr.br/teses/D07\\_medeiros.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/D07_medeiros.pdf). Acesso em: 10 dez. 2019.

MEDEIROS, C. C. C. de. A formação de professores e a teoria sociológica de Pierre Bourdieu: interface possível para pesquisas em Educação. *Contrapontos*, Itajaí, v. 9, n. 2, p. 3-16, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/1016>. Acesso em: 8 dez. 2019.

MESSINA, G. Investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 19, p. 145-207, 1999.

MICELI, S. Introdução: a força do sentido. In: BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015. p. 7-61.

MONTAGNER, M. A. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 17, p. 240-264, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a10n17.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

PEREIRA, G. de M. *Servidão ambígua*: valores e condição do magistério. São Paulo: Escrituras, 2001.

ROMANOWSKI, J. P. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 905-924, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189124308016>. Acesso em: 8 dez. 2019.

SILVA, R. N. et al. Formação de professores no Brasil. In: SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: EXPERIÊNCIAS NO BRASIL E NA FRANÇA, 1., 1992, Brasília. *Anais [...]*. Brasília: Ed. UNB, 1992.

ZEICHNER, K. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 9, p. 76-87, 1998.

*Recebido em: 07/07/2020.*

*Aprovado em: 21/10/2020.*