

O HABITUS DE BOURDIEU COMO FUNDAMENTO SOCIOLOGICO DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria de Fátima Neves Sandrin

(Universidade Estadual Paulista, Unesp, Faculdade de Ciências, Bauru, SP,
(sandrinfatima@hotmail.com)

Eduardo Adolfo Terrazzan

(Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, RS)
(eduterrabr@yahoo.com.br)

Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica

Resumo: Este ensaio aborda a noção sociológica de *habitus* de Pierre Bourdieu e suas relações com a noção de competência, um dos principais eixos da formação de professores. Tem como objetivo elaborar um texto introdutório para as discussões em nível de graduação sobre o valor da prática na formação de professores face ao referencial teórico sociológico do *habitus* de Bourdieu. Foi elaborado com metodologia de trabalho teórico e inclui como principais conceitos a compreensão de que as competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos, contribuindo para pensar a prática na formação de professores e a construção de identidade social. Entende-se que essa mobilização só é pertinente em situação, ou seja, as competências profissionais constroem-se durante a formação, mas também no dia-a-dia do professor, de uma situação de trabalho a outra, admitindo-se a singularidade de cada situação. Nessa perspectiva, o *habitus* é visto como um sistema orientado para a ação e um conjunto estruturado de esquemas de percepção, avaliação, decisão e ação, assumindo na formação o papel de uma "matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas", incorporando-se a partir da vivência na família e na escola.

Palavras-chave: Sociologia cognitiva; Formação de professores; Fundamentos teóricos

1 Introdução e objetivos

A noção de competência (NC) é proposta como uma "concepção nuclear na orientação" dos processos de formação de professores no Brasil. Visando conciliar teoria e prática, a NC constitui uma das duas principais metas a serem adotadas nos cursos de graduação, como disposto nos artigos 3º e 4º da Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da educação básica (BRASIL, 2002a). Fortalecendo essa perspectiva, o MEC publicou nova versão dos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002b), definindo competência e relacionando-a aos saberes e às situações complexas:

Capacidade de mobilizar recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Apoia-se, portanto, no domínio de saberes, mas não apenas dos saberes teóricos, e refere-se à atuação em situações complexas (BRASIL, 2002b, p.61).

A NC apresenta múltiplos sentidos (DEMO, 2010, LE BOTERF, 2000; PERRENOUD, 2001, PERRENOUD; THURLER, 2002; RIOS, 2002; TEJEDA DÍAZ, 2011; ZABALA; ARNAU, 2009) atrelados a diversas interpretações de acordo com a perspectiva teórica que se adota. Ao se buscar estudos sobre a lógica interna da NC, visando subsidiar a formação de professores para a escola básica, verifica-se que são pouco frequentes os estudos sintéticos sobre como esse processo se produz nos âmbitos individual e social. Essa lacuna na literatura torna pertinente a nossa intenção de aprofundamento sobre os referenciais sociológicos da NC, expressão de um interesse vinculado não somente aos problemas didático-pedagógicos da formação docente (TERRAZZAN; GAMA, 2007; NARDI; BASTOS; TERRAZZAN et al., 2008), mas também às preocupações com a vinculação do aspecto formativo à dimensão prática nas escolas de educação básica (TERRAZZAN et al., 2007). Coerente com esses pressupostos, o presente ensaio aborda as relações entre a NC na área de formação de professores e sua fundamentação teórica no *habitus* de Pierre Bourdieu (1930-2002).

Nosso apoio teórico na visão bourdieuniana parte da necessidade de compreender com maior profundidade a constituição da prática docente e sua articulação com a teoria, possibilitando melhor estruturar processos formativos que levem em conta a lógica interna da ação profissional em um contexto social e também institucional.

Admitindo essas considerações, o objetivo mais amplo desse estudo é proporcionar um aporte sociológico para as discussões teóricas sobre a formação docente, organizando um recorte que não se propõe a exaurir o assunto, mas sim a disponibilizar um material introdutório, que possa subsidiar discussões sobre a formação de professores e os recursos operacionais que a NC implica na prática escolar. Esse propósito se justifica ao avaliarmos o tamanho do desafio de ensinar desenvolvendo competências, após uma leitura atenta da lista das dez competências elencadas por Perrenoud et al. (2000, p. 14) para a formação dos professores.

A NC apresenta uma lógica interna baseada em dois pilares principais: o conceito de *habitus* do sociólogo e filósofo francês Pierre Bourdieu e os conceitos de esquema de ação e esquema de pensamento elaborados pelo biólogo, psicólogo e sociólogo Jean Piaget (1896-1980). Como sociólogo, Bourdieu preocupou-se com a educação e, em especial, com a função reprodutora das práticas sociais (GONÇALVES; GONÇALVES, 2010), de modo que sua obra passasse a fornecer instrumentos conceituais e classificatórios para pesquisas na área educacional. *O sociólogo procurou "entender os saberes como construções práticas organizadas e incorporadas como habitus ao longo da trajetória pessoal e profissional dos professores dentro de um campo específico"*

(SILVA, 2008, p.90). Ao entender as competências como disposições, ele expressa uma percepção além do meramente biológico ou de qualidades inatas.

Tendo em vista a importância do referencial sociológico para a compreensão da NC no âmbito da formação docente e da prática pedagógica, postulamos que os estudos nessa área poderiam ter apoio de um texto introdutório que apresentasse e discutisse a noção. A proposta resultante foi a elaboração de um ensaio sobre a lógica da noção de competência e suas relações com a noção de *habitus*.

2 Método

O presente ensaio foi elaborado após revisão de literatura e sua redação foi orientada por princípios metodológicos de trabalho teórico. Foram consultados livros e artigos de periódicos na literatura relevante da área, de modo a organizar e discutir os conhecimentos mais relevantes acerca do tema "noção de competência" e sua relação com a ideia de *habitus* a partir dos textos de Bourdieu e de seu sucessor Loïc Wacquant. Os critérios de análise dos dados foram traçados a partir de um suporte bibliográfico sobre a prática docente e inclui a valoração da prática profissional na constituição dos saberes docentes com apoio de autores como Gauthier et al. (2006), Ghedin, Almeida e Leite (2008), Tardif e Lessard (2005), Mizukami et al. (2002), Nardi, Bastos e Diniz (Org.) (2004).

Procurando fugir da armadilha metodológica do problema de isolar um conceito e buscar suas origens, deparamo-nos com o pensamento de Bourdieu, que não admitia buscar a filosofia pura do conceito ou mesmo elaborar um trabalho científico fora de um contexto (THIRY-CHERQUES, 2006, p.28). Com esse intuito, procurou-se localizar a NC e a instância na qual ela esta inserida e, na sequência, abordar-se a parte lógica da noção, organizando-se o ensaio com os seguintes elementos: a noção de competência e a função social da escola; a noção de *habitus* de Pierre Bourdieu, funções do conceito; relações entre competência e *habitus*.

3 A noção de competência e a função social da escola

Philippe Perrenoud, sociólogo suíço, define competência como a "capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação" (PERRENOUD, 2000, p.15). A NC está associada à formação e também à noção mais ampla de educação, a qual substituiu a noção de "instrução". Essa constatação possibilita

inferir que no âmbito profissional a noção está ligada à prática de um ofício, daí a sua aplicabilidade na área de formação de professores.

Paquay et al. (2001) afirmam que os saberes e as competências, habitualmente temas da didática e da psicologia cognitiva, constituem um problema sociológico. De fato, associando competência às dimensões técnica, política, ética e estética da atividade docente, Rios (2002) expressa um dilema crucial enfrentado pela escola contemporânea a este respeito: a escola deve "transmitir conhecimentos ou desenvolver competências" ? No contexto europeu francófono, Perrenoud (1995a) entende que essas noções não são excludentes e também são questões vitais para as organizações e as sociedades humanas (PERRENOUD, 1995a).

A vocação da NC para contribuir com metas sociais e a necessidade de se pensar a prática orientaram a escolha do aporte sociológico e o potencial da noção de *habitus* por seu "poder gerador e unificador" quanto à noção de profissão de Bourdieu (2010b, p.14). Ropé e Tanguy (2001) analisam as tentativas de formalização de uma pedagogia de competências e nos advertem sobre o problema de se tratar de realidades nomeadas e classificadas, ignorando como as mesmas se constituíram em sua lógica e necessidade, apropriando-se e tomando por objeto "as operações sociais de nomeação e os ritos de instituição pelos quais elas se realizam [...]" (idem, p.15). Observam também que, na sociologia das relações, a NC apresenta uma característica importante que é de ser inseparável da ação e estar associada a um atributo passível de ser apreciado e avaliado em uma dada situação, visto que não se manifesta por si mesmo. Com tal foco, definem pedagogia no sentido amplo de "uma atividade social que engloba a seleção de saberes a serem transmitidos pela escola, além da organização e distribuição numa instituição diferenciada e hierarquizada, transmissão por agentes especializados e avaliação por métodos apropriados" (ibidem, p. 20). Nesse âmbito, entendem o movimento de "um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas e que visa essa produção" (ibidem). No caso francês, as autoras sublinham que esse modelo pedagógico composto por objetivos, competências, saber, *savoir-faire*, projeto e contrato expressa-se no ensino técnico e profissionalizante não comprometido com a força de uma tradição de transmissão de um patrimônio cultural (ibidem). Com essa origem, a pedagogia por competências apresenta estreita relação com a avaliação e padronização de procedimentos e técnicas. A legitimidade dessas mudanças é realizada em sua própria origem por autoridades políticas, criadores de referenciais e cientistas.

3 A noção de *habitus* de Pierre Bourdieu

Bourdieu entende que o nível das competências tinha uma estrutura fundamentalmente sociológica e que esta seria "encarnada, incorporada no interior de uma prática e de representações sociais" (DOSSE, 2007, p. 371-372). Após muitas reformulações do conceito, define *habitus*:

Estrutura estruturante que organiza as práticas e a percepção das práticas, o *habitus* é também estrutura estruturada: o princípio de divisão em classes lógicas que organiza a percepção do mundo social é, por sua vez, o produto da incorporação da divisão em classes sociais (BOURDIEU, 2008, p.146).

São duas dimensões do *habitus*: como uma estrutura que estrutura, ou seja, que tem um papel estruturante, formativo; como estrutura estruturada, ou seja, que é construída, ao mesmo tempo em que estrutura. Seria então uma estrutura funcional que será organizadora das práticas e da percepção das mesmas, resultante e que origina a incorporação de uma divisão das classes sociais, constituindo um princípio de organização das percepções sociais. Daí a importância do conceito de *habitus*, que consiste em um sistema orientado para a ação, para pensar a razão prática e, nesse sentido, pode ser utilizado como conceito que ajuda a pensar a construção de identidade social (SETTON, 2002). Essa teorização é posta quando Bourdieu, ao enfrentar a antiga questão filosófica da dualidade "objetivismo e subjetivismo", utiliza e renova a noção de *habitus* com a intenção de elaborar um conceito que medeie os pólos indivíduo e sociedade e que também permita explicar

o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente (WACQUANT, 2007, p.6).

Visto como uma "matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas" (SETTON, 2002, p.61), o *habitus* é um conceito proposto em um esforço teórico para romper a filosofia do sujeito ou da consciência, trabalhando de forma relacional e superando dualidades como "indivíduo/sociedade, individual/coletivo, consciente/inconsciente, interessado/ desinteressado, objetivo/subjetivo" (BOURDIEU, 2010b, p.10). O *habitus* constitui um conceito antigo na história da filosofia: seu primeiro registro encontra-se em Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), que elaborou a ideia como *hexis* (Gr. *Exen* = ter), uma disposição, "um estado adquirido e firmemente estabelecido do

caráter moral que orienta os nossos sentimentos e desejos numa situação e, como tal, a nossa conduta" (WACQUANT, 2007, p.5). Porém, é fundamental destacar que, para a compreensão do termo, torna-se importante não apenas a explicitação do conceito, mas também o uso que o filósofo fez do mesmo. Aristóteles contestou o conceito de ser humano de seu mestre Platão e rompeu com a divisão platônica "mente" e "corpo" ao conceber o ser humano como um animal socializável, dotado de razão (*logos*), de potencialidades (*dinamys*) e que, por meio da instrução (*paidéia*), determina a posse de comportamentos e virtudes morais. Essa posse teria início quando se aperfeiçoam determinadas disposições (*diathesis* e *hexis*) que "assumem o controle de nossas ações morais e cognitivas". Segundo Aristóteles, o intelecto humano era "um 'papel em branco' onde nada está escrito ou desenhado, mas que possui a potência de adaptar-se às condições que a formação do indivíduo impõe" (idem, p.17). O termo *hexis* é considerado como um "atributo do ser ligado à prática" e apresenta várias traduções: hábito, disposição, estado e posse (MEUCCI, 2009, p.17-18).

O conceito chegou à Idade Média, século XIII, quando a escolástica o latinizou para *habitus* (lt. *habere*, ter, possuir), tendo sentido de posse pessoal, o que permite tradução também como hábito – "uma capacidade específica arraigada pelo ensino e pela prática" (ibidem). Ao discutir as disposições morais, Aristóteles entendia que "a educação dos bons valores dá-se na prática. Assim, cria-se um hábito que deve reger não só as ações, mas também os sentimentos quanto a essas ações" (ibidem, p.22). A palavra *incorporação* utilizada na teoria de Bourdieu significa tornar-se parte do corpo, pois a "*hexis* determina as boas ações e o que devemos sentir ao praticá-las, constituindo uma união entre o racional e o afetivo" (ibidem, p.23). Posteriormente o conceito foi reelaborado por outros (THIRY-CHERQUES, 2006).

Há três aspectos importantes no conceito de *habitus* (LIZARDO, 2009, p.4):

a) o conceito resulta de uma mistura de conceitos com origem na antropologia protoestrutural de Émile Durkheim (1858-1917) e Marcel Mauss (1872-1950), na antropologia estrutural pós-saussureana de Lévi-Strauss (1928-2009) e no estruturalismo genético de Jean Piaget;

b) o conceito de *habitus* praticamente foi o que impediu que a teorização de Bourdieu fosse considerada "puro formalismo posicional racionalista" no qual os agentes desincorporados estariam embutidos em campos à busca de acúmulo de diferentes tipos de capital (idem). Por esse motivo, Bourdieu pode analisar o agente social como um ator incorporado, sujeito às restrições de diversas ordens e afetado pelas configurações do próprio campo;

c) ao buscar as origens intelectuais do *habitus*, é possível apreciar um novo estilo de análise sociológica, a sociologia cognitiva criativa de Bourdieu, baseada nos esquemas de percepção, classificação e ação. Para ele, a prática não viria nem como o resultado de "ditames estruturais, nem como resultado da perseguição intencional de objetivos pelos indivíduos" (WACQUANT, 2007, p.7). A prática seria

o produto de uma relação dialética entre a situação e o *habitus*, entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações e torna possível cumprir tarefas infinitamente diferenciadas, graças à transferência analógica de esquemas. (BOURDIEU, 1972, 1977, p.261 apud WACQUANT, 2007, p.7).

Nesse âmbito, o *habitus* é proposto como "história individual e grupal sedimentada no corpo, estrutura social tornada estrutura mental" (WACQUANT, 2007, p.7). Nesta perspectiva, o *habitus* foi comparado à gramática gerativa de Chomsky (1928-), concordando que os falantes de uma determinada língua podem, sem pensar, produzir atos de discurso corretos com uso de regras previsíveis. Esses falantes adquirem essa competência prática na ação e para a ação de forma inconsciente. Nesse sentido, os esquemas formados se inserem em um sistema, que funciona tal como uma "gramática geradora" de pensamentos e atos (PERRENOUD, 2002, p.147).

O conceito de *habitus* não funciona sozinho, compondo uma tríade conceitual junto aos conceitos de *campo* e *capital cultural*. Quando o sujeito decide entrar em um campo de conhecimentos como o educacional, os lances do jogo social já foram realizados anteriormente, daí permanecerem implícitos. Bourdieu alterou a noção de *habitus* com o passar do tempo. Em sua obra *A lógica da prática*, ele a apresenta em seu nível mais alto de elaboração:

Sistemas de disposições duráveis, transferíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios de geração e estruturação de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptada aos seus resultados sem pressupor uma ajuda consciente no final ou um domínio expresso de operações necessárias com o fim de consegui-las. Objetivamente 'regulada' e 'regular' sem ser o produto da organização da ação de um condutor (BOURDIEU, 1990 apud LIZARDO, 2009, p.7).¹

Neste conceito, estão presentes os quatro aspectos fundamentais do *habitus*:

a) Bourdieu adota a visão sistêmica, o que permite construir uma teoria relacional;

b) *habitus* é entendido como sistemas duráveis, ou seja, aqueles que mostram sua manutenção ao longo do tempo, uma condição que apresenta grande importância para os processos de ensino e aprendizagem, incluindo a formação de professores em qualquer nível;

c) essas estruturas são, ao mesmo tempo, estruturadas e estruturantes. Isso significa que, quando o fenômeno social é incorporado, ou seja, quando o social torna-se mental, tem o potencial para estruturar, isto é, formar uma estrutura mental consistente e relativa a uma determinada situação vivida. Ao mesmo tempo, essas estruturas são também estruturantes, ou seja, são gerativas da ação, da prática e de representações acerca da mesma, não precisando estar conscientes para se expressarem. Essa é a noção principal do conceito de *habitus*: ser estruturada e estruturante;

d) o *habitus* tem valor objetivo, agindo como um sistema que é, ao mesmo tempo, regulado e regulador, sem ter um condutor visível fazendo essa regulação. Essa característica relacional e reguladora permitiria estabelecer a ponte entre o campo e o indivíduo, entre a subjetividade e a objetividade, que não poderiam mais ser tratados independentemente, superando a dualidade coletividade/indivíduo, objetividade/subjetividade, estando todos esses elementos em um todo.

Ao refletirmos sobre o papel da prática para a formação e a prática docente à luz da noção de *habitus* de Bourdieu, é possível inferir que os conhecimentos tácitos disponíveis em situação escolar, no cotidiano, incorporam-se progressivamente ao indivíduo e tornam-se parte de suas estruturas mentais cognitivas. O mesmo acontece quando alunos aprendem como as regras e ou normas atuam. Há processos em que o coletivo pode se tornar individual, operando nas subjetividades e predispondo para o agir. Essas relações possibilitaram que Perrenoud (2001, 2002) não separasse a NC das finalidades do sistema educacional, destacando a figura de um professor em uma escola comprometida com a autonomia, abertura ao mundo, tolerância por outras culturas, gosto pelo risco intelectual, espírito de pesquisa, cooperação e solidariedade. Para ele, essa perspectiva imbrica, portanto, a NC com a noção de cidadania de forma adaptada ao mundo contemporâneo.

Na busca das relações fundamentais entre *habitus* e a NC, pode-se afirmar que o *habitus* "permite dialetizar competência e desempenho ao tornar possível a exteriorização

da interiorização, restabelecer os mecanismos de reprodução", assim como "prever também estratégias sustentadas pelos agentes do sistema que variam segundo os lugares e o momento [...]" (DOSSE, 2007, p. 371-372).

4 Implicações finais

Com a proposta de constituir material introdutório para as atividades de formação docente em suas preocupações com as funções sociais da escola, o presente ensaio apresentou a noção de *habitus* como fundamentação teórica sociocognitiva da NC. Na concepção de Bourdieu, a noção de *habitus* constitui o *modus operandi* da transformação do social em mental, a base para a ação.

Refletindo sobre as implicações do trabalho para a melhor compreensão da prática pedagógica, pode-se dizer que foi possível perceber empiricamente que a NC, a despeito de estar intrinsecamente ligada a objetivos sociais que incluem a ideia de cidadania pensada no bojo de ideais democráticos, tem sido estudada em profusão em relação aos seus aspectos políticos, epistemológicos, filosóficos e econômicos. O *habitus* vem sendo alvo de inúmeros trabalhos acadêmicos que focam a questão educacional, contudo, parece haver necessidade de ser melhor discutido como ideia no âmbito sociológico, favorecendo o desenvolvimento do espírito crítico na formação docente e de ações educativas bem fundamentadas. Se considerarmos os aportes sociológicos por meio das perspectivas apresentadas, infere-se que os estudos sobre a prática profissional deveriam considerar os aspectos institucionais e as normas e regras aos quais estão submetidas, visto que constituem um sistema integrado, corroborando uma conclusão a que também já chegaram estudos com outras questões e referenciais. Enfatizamos o papel social dos professores e das escolas, por ser-lhes atribuída legalmente uma parte do trabalho de transformação da história em natureza. Para esse mister, muito pode contribuir um processo formativo que lhes propicie o conhecimento, a discussão e a construção dos modelos conceituais e estratégias sociológicas que, no âmbito prático, contribuem para a constituição da subjetividade e a longo prazo com continuidade ou o rompimento com estruturas sociais.

Notas

1. Tradução de M.F.N.S.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. *A distinção*. Crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, Porto Alegre: Zouk, 2008.

_____. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

- _____. *Meditações Pascalianas*. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- _____. *O poder simbólico*. 13.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010a.
- _____. *Razões práticas*. Sobre a teoria da ação. 10.ed. Campinas: Papirus, 2010b.
- BRASIL. CNE. *Resolução CNE/CP 1/2002*. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. 2002a.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Referenciais para formação de professores*. Brasília, 2002b. 174p.
- DEMO, P. *Habilidades e competências no século XXI*. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- TEJEDA DÍAZ, R. Las competencias y su relación con el desempeño y la idoneidad profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, v.55, n.4, p.1-12, 2011.
- DOSSE, F. *História do estruturalismo*. Volume II. O canto do cisne. Bauru: Edusc, 2007.
- LE BOTERF, G. *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Édition d'Organisation, 2000.
- GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia*. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- GONÇALVES, N.G.; GONÇALVES, S.A. *Pierre Bourdieu*. Educação para além da reprodução. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GUEDIN, E.; ALMEIDA, M.I de; LEITE, Y.U.F. *Formação de professores*. Caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- LIZARDO, O. *The cognitive origins of Bourdieu's habitus*. Monografia, University of Arizona. 29p, 2009. Disponível em: <http://www.nd.edu/~olizardo/papers/jtsb-habitus.pdf>. Acesso em 10.set.2010.
- MEUCCI, A. *O papel do habitus na teoria do conhecimento: entre Aristóteles, Descartes, Hume, Kant e Bourdieu*. Dissertação (Mestrado). 130f. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 2009.
- MIZUKAMI, M. da G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos/BR: EdUFSCAR, 2002.
- NARDI, R.; BASTOS, F.; DINIZ, R.E. S. (Org.) *Pesquisas em ensino de Ciências*. Contribuições para a formação de professores. São Paulo: Escrituras, 2004.
- NARDI, R.; BASTOS, F.; TERRAZZAN, E. A. *Práticas pedagógicas e processos formativos de professores na área de ensino de ciências e matemática* (Relatório de pesquisa referente a projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq), Bauru, Universidade Estadual Paulista, 2008 (Não publicado).
- PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre/BR: Artmed, 2001.
- PERRENOUD, P. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: a análise das práticas e tomada de consciência. In: PERRENOUD, P. et al. *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* 2a. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.11-22.
- _____. La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'Éducation* (Montréal), v. 24, n.3, p. 487-514, 1998.
- _____. *A prática reflexiva no ofício de professor*. Profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre/BRA: Artes Médicas Sul, 1999.
- _____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. Enseigner des savoirs ou développer des compétences: l'école entre deux paradigmes. In: BENTOLILA, A. (dir.) *Savoirs et savoir-faire*. Paris: Nathan, 1995a. p. 73-88.
- _____. Des savoirs aux compétences: de quoi parle-t-on en parlant de compétences? *Pédagogie collégiale* (Québec), v. 9, n.1, out 1995b, p. 20-24.

- _____; THURLER, M. G. *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. et al. Introdução. *Formando professores profissionais: três conjuntos de questões*. In: _____ (Orgs.). *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* 2.a. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.11-22.
- RIOS, T. A. *Compreender e ensinar. Por uma docência da melhor qualidade*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROPÉ, F.; TANGUY, L. (org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. 2.ed. Campinas/BR: Papirus, 2001.
- SETTON, M. de G. J. *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*. Revista Brasileira de Educação, n.20, p.6-70, mai/jun/jul/ago 2002.
- SILVA, M.A.de S. A utilização do conceito de *habitus* em Pierre Bourdieu para a compreensão da formação docente. *Revista Extra Classe*, v.2, n.1, p.91-105, 2008.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TERRAZZAN, E. A. et al. Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 6., 2007, Florianópolis/SC. *Anais...* ABRAPEC, 2007.
- TERRAZZAN, E. A.; DUTRA, E. F.; WINCH, P.G.; SILVA, A. A. Configurações curriculares de cursos de licenciatura e formação identitária de professores. *Revista Diálogo Educacional* (PUCPR), v. 8, p. 71-90, 2008.
- TERRAZZAN, E.A.; GAMA, M.E. Condicionantes para a formação continuada de professores em escolas de educação básica. *Educação e Linguagem*, n.15, p. 161-192, jan-jun 2007.
- THIRY-CHERCHES, H.R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *RAP*, v.40, n.1, p.27-55, jan.fev., 2006.
- WACQUANT, L. Notas para esclarecer a noção de habitus. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, RBSE, João Pessoa, PR, v.6, n.16, p.5-11, 2007.
- _____. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal, *Revista Sociológica Política*, n.19, 95-110, 2002.
- _____. Pierre Bourdieu. In: STONES, Rob. (Ed.). *Key contemporary thinkers*. London, New York: Macmillan, 2008. p. 262-277 e 411-414.
- ZABALA, A; ARNAU, L. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed, 2009.