

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

ANDERSON GOMES DE ARAÚJO SANTOS

**ESTUDO SOBRE ELEMENTOS CONSTITUIDORES DO *HABITUS* DOCENTE DE
PROFESSORES INGRESSANTES NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG
(2019-2023)**

**Inhumas
2025**

ANDERSON GOMES DE ARAÚJO SANTOS

**ESTUDO SOBRE ELEMENTOS CONSTITUIDORES DO *HABITUS* DOCENTE DE
PROFESSORES INGRESSANTES NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG
(2019-2023)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Goiás, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de pesquisa 1: Trabalho, Estado e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof. Dra. Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto

**Inhumas
2025**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS,
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA
DIGITAL (BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor (a), autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo: Anderson Gomes Araújo Santos

E-mail: adm.agas09@gmail.com

Dados do trabalho

Título: ESTUDO SOBRE ELEMENTOS CONSTITUIDORES DO *HABITUS* DOCENTE DE PROFESSORES INGRESSANTES NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG (2019-2023).

Dissertação

Concorda com a liberação documento?

SIM [] NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa.

Inhumas, 15 de maio de 2025

Assinatura do autor / autora

Documento assinado digitalmente



SYLVANA DE OLIVEIRA BERNARDI NOLETO

Data: 15/05/2025 21:12:12-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente



ANDERSON GOMES DE ARAUJO SANTOS

Data: 16/05/2025 14:42:45-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do orientador / orientadora

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Se Santos, Anderson Gomes de Araújo
ESTUDO SOBRE ELEMENTOS CONSTITUIDORES DO HABITUS
DOCENTE DE PROFESSORES INGRESSANTES NA FACULDADE DE
EDUCAÇÃO DA UFG (2019-2023). / Anderson Gomes de Araújo
Santos; orientador Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto.
-- inhumas, 2025.
129 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico em Educação) -- Unidade de Inhumas,
Universidade Estadual de Goiás, 2025.

1. Habitus Docente. 2. Licenciatura em Pedagogia. 3.
Professor ingressante. 4. Faculdade de Educação da UFG.
5. Políticas institucionais. I. Noletto, Sylvana de
Oliveira Bernardi, orient. II. Título.



ESTADO DE GOIÁS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA INHUMAS

ATA Nº 10/2025/DEFESA

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PELO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, A QUE SE SUBMETEU O DISCENTE **ANDERSON GOMES DE ARAÚJO SANTOS**, ORIENTADO PELA PROF^a. DR^a SYLVANA DE OLIVEIRA BERNARDI NOLETO.

Aos vinte e cinco dias do mês de abril de dois mil e vinte e cinco, **(25/04/2025)**, a partir das 08:30 horas, nas dependências da Unidade Universitária de Inhumas, de forma *híbrida* pelo Google meet: <https://meet.google.com/enk-wqnc-vor>, realizou-se a sessão pública de defesa da dissertação intitulada **“ESTUDO SOBRE ELEMENTOS CONSTITUIDORES DO HABITUS DOCENTE DE PROFESSORES INGRESSANTES NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG (2019-2023)”**. Os trabalhos foram instalados pela presidente, Profa. Dra. Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto (Presidente/PPGE-UEG Inhumas), que apresentou os demais membros da banca examinadora: Prof. Dr. Renato Barros de Almeida - (Membro Interno/PPGE-UEG Inhumas), Prof^a. Dr^a Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez - (Membro Externo - PPGE-CPTL/UFMS, Prof. Dr. Rodrigo Fidelis Fernandes Mohn - (Membro Externo (PUC-GO)). A presidente da sessão deu a palavra ao discente para a apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores, com a respectiva defesa do candidato. Logo após, a banca examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da dissertação, tendo sido o candidato aprovado pelos seus integrantes, sob a condição de incorporar as indicações da banca ao texto final, dentro do prazo estabelecido em regimento. Proclamados os resultados pela presidente, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos integrantes da banca. Em Inhumas, aos vinte e cinco dias do mês de abril de dois mil e vinte e cinco. 50^a Defesa.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto (Presidente/Orientador/PPGE-UEG Inhumas)

Prof. Dr. Renato Barros de Almeida - (Membro Interno/PPGE-UEG Inhumas)

Prof^a. Dr^a Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez - (Membro Externo - PPGE-CPTL/UFMS)

Prof. Dr. Rodrigo Fidelis Fernandes Mohn - (Membro Externo (PUC-GO))

Prof. Dr. Ricardo Oliveira Rotondano - (Suplente Externo/PROMEPE/UEG)

Profa. Dra. Keides Batista Vicente - (Suplente Interno (PPGE/UEG))



Documento assinado eletronicamente por **SYLVANA DE OLIVEIRA BERNARDI NOLETO, Docente de Ensino Superior**, em 28/04/2025, às 16:28, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **Rodrigo Fideles Fernandes Mohn, Usuário Externo**, em 29/04/2025, às 10:10, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez, Usuário Externo**, em 29/04/2025, às 10:47, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador **73585441** e o código CRC **180AD294**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA
INHUMAS
AVENIDA ARAGUAIA 400 Qd.14 Lt., S/C - Bairro VILA LUCIMAR - INHUMAS - GO - CEP
75400-000 - (62)3514-1345.



Referência: Processo nº 202500020007798



SEI 73585441

ANDERSON GOMES DE ARAÚJO SANTOS

**ESTUDO SOBRE ELEMENTOS CONSTITUIDORES DO *HABITUS* DOCENTE DE
PROFESSORES INGRESSANTES NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG
(2019-2023)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, Campus Metropolitano, Unidade de Inhumas, como requisito para qualificação de Mestrado em Educação. Avaliada em 22/11/2024, pela banca examinadora constituída pelos/as seguintes professores/as:

BANCA EXAMINADORA

Dra. Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto (Presidente da Banca – UEG)

Dra. Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez (UFMS -Campus Pantanal)

Dr. Renato Barros de Almeida (Membro Interno – UEG)

Dr. Rodrigo Fideles Fernandes Mohn (Membro Externo – PUC/GO)

Dr^a. Keides Batista Vicente (PPGE/UEG) (Suplente Interno)

Dr. Ricardo Rotondano (PROMEP/UEG) (Suplente Externo)

INHUMAS – GO

2025

Dedico este trabalho à minha família, pelo amor incondicional, em especial a minha mãe (in memoriam), a minha irmã e ao meu sobrinho pelo apoio e incentivo em todos os momentos dessa jornada. Aos meus amigos e colegas de estudo, que estiveram ao meu lado e me motivaram a seguir em frente, mesmo nos dias mais desafiadores. E, especialmente, à minha orientadora, cuja orientação e conhecimento foram fundamentais para a realização deste trabalho. A todos, minha gratidão e respeito.

Agradecimentos

A construção desta dissertação só está sendo possível graças ao apoio e à colaboração de muitas pessoas, às quais gostaria de expressar minha profunda gratidão.

Primeiramente, agradeço à minha orientadora, professora Dr^a Sylvana de Oliveira Bernardi Noleto pelo conhecimento, paciência e orientação constante. Sua dedicação e disponibilidade foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço ainda a professora Dr^a Flávia Wegrzyn Magrinelli Martinez e professor Dr. Renato de Barros Almeida pela disponibilidade e por contribuir de forma tão importante na construção deste trabalho sempre de forma humana e gentil.

Agradeço também aos professores e colegas do PPGE/UEG Unu Inhumas, que contribuíram com suas ideias, críticas e incentivos ao longo do curso, ampliando minha visão e enriquecendo esta pesquisa.

À minha família, por todo o amor, compreensão e suporte incondicional, que me deram forças para enfrentar os desafios desta jornada.

Aos meus amigos, pela amizade e apoio emocional, essenciais em cada etapa deste processo.

A todos que, direta ou indiretamente, participaram desta conquista, meu sincero agradecimento.

O habitus é esse princípio gerador de estratégias que permite enfrentar as situações futuras com base nas experiências passadas.

Pierre Bourdieu - O senso prático

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ANFOPE: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE: Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPEd: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Capex: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEICQCES: Coordenação de Estatísticas, Indicadores e Controle de Qualidade do Censo da Educação Superior

Cefets: Centros Federais de Educação Tecnológica

CGCQTI: Coordenação-Geral de Controle de Qualidade e Tratamento da Informação

CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONSUNI: Conselho Universitário

CEPEC: Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura

Deed: Diretoria de Estatísticas Educacionais

FE: Faculdade de Educação

FFCL: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

IES: Instituições de Educação Superior

IFES: Instituições Federais de Ensino Superior

Inep: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PNE: Plano Nacional de Educação

PROGRAD: Pró-Reitoria de Graduação

Prouni: Programa Universidade para Todos

PPC: Projeto Pedagógico de Curso

REUNI: Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEI: Sistema Eletrônico de Informação

FórumDIR: Fórum de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Institutos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Tabela 1 – Número de cursos de graduação por modalidade de ensino	33
Tabela 2 – Número de matrículas por modalidade de ensino e grau acadêmico.....	35
Quadro 1 – Levantamento de editais para seleção de corpo docente efetivo	74
Quadro 2 – Quantidade de professores inscritos e aprovados no curso “Integra Docente: conhecendo a UFG e a Carreira”	79
Quadro 3 – Quantidade de pedagogos inscritos vinculados à Faculdade de Educação	80
Quadro 4: Perfil dos Docentes Entrevistados(as)	85
Quadro 5 - Sobre a formação inicial, experiências profissionais anteriores ao ingresso na universidade e desafios na formação continuada	88

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Unidade Universitária de Inhumas, na linha de pesquisa *Trabalho, Estado e Políticas Educacionais*, investiga a constituição do *habitus* docente e sua interação com as expectativas institucionais na Universidade Federal de Goiás (UFG). A pesquisa parte do seguinte problema: de que maneiras elementos que expressam o *habitus* de professores recém-ingressos no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG se articulam às expectativas institucionais e se manifestam em práticas docentes? Assim, o objetivo geral deste trabalho é encontrar elementos constitutivos do *habitus* docente de professores ingressantes no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG, bem como analisar se as expectativas institucionais se manifestam em suas práticas pedagógicas. Para tanto, são estabelecidos objetivos específicos: a) Analisar a educação superior como campo social, explorando o conceito de *habitus* docente e sua influência na formação e práticas pedagógicas; b) Examinar contextos de estruturação do curso de Pedagogia na UFG em processos acadêmicos e institucionais; c) Investigar elementos constituidores dos *habitus* de professores recém-ingressos no curso de Pedagogia da UFG, explorando as influências culturais e formativas e os fatores que orientam suas práticas docentes e identidade profissional. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, e utiliza os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica sobre educação superior como campo social e sobre a docência universitária; análise documental de estatutos, planos de desenvolvimento institucional (PDIs) e editais de concursos docentes da UFG (2019–2023); aplicação de entrevistas semiestruturadas com professores ingressantes no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFG nos últimos cinco anos. A pesquisa apresenta, em seu primeiro capítulo, o conceito de campo em Bourdieu, situando a educação superior como campo social e destacando o *habitus* docente como princípio estruturante das práticas profissionais. No segundo capítulo discute o desenvolvimento histórico da formação no ensino superior brasileiro, com destaque para o impacto de transformações políticas e sociais na formação docente. Analisa a trajetória do curso de Pedagogia da UFG, identificando disputas no campo. E no terceiro capítulo, apresenta uma análise dos elementos constituidores dos *habitus* de professores recém-ingressos no curso de Pedagogia da UFG, considerando editais de concursos, perfis institucionais e práticas formativas. Esta pesquisa pode contribuir para a compreensão dos processos de socialização e formação docente no ensino superior, utilizando o conceito de *habitus* para analisar as interações entre agentes e estruturas institucionais. Ao investigar a adaptação de professores ingressantes às exigências institucionais, o trabalho pode oferecer elementos para o aprofundamento teórico sobre o *habitus* na educação.

Palavras-chave: Habitus Docente. Licenciatura em Pedagogia. Professor ingressante. Faculdade de Educação da UFG. Políticas Institucionais.

ABSTRACT

This research, conducted within the Graduate Program in Education at the State University of Goiás (UEG) – Inhumas Campus, in the research line *Work, State, and Educational Policies*, investigates the constitution of *habitus* in teaching and its interaction with institutional expectations at the Federal University of Goiás (UFG). The study is guided by the following research question: In what ways do elements that express the *habitus* of newly hired professors in the Pedagogy program at the Faculty of Education at UFG articulate with institutional expectations and manifest in teaching practices? Thus, the general objective of this study is to identify the constitutive elements of the *habitus* of newly hired professors in the Pedagogy program at the Faculty of Education at UFG, as well as to analyze whether institutional expectations are reflected in their pedagogical practices. To achieve this, the study establishes the following specific objectives: a) Analyze higher education as a social field, exploring the concept of *habitus* in teaching and its influence on teacher education and pedagogical practices; b) Examine the structuring contexts of the Pedagogy program at UFG within academic and institutional processes; c) Investigate the constitutive elements of the *habitus* of newly hired professors in the Pedagogy program at UFG, exploring cultural and formative influences and the factors shaping their teaching practices and professional identity. This is a qualitative study that employs the following methodological procedures: a literature review on higher education as a social field and university teaching; documentary analysis of statutes, institutional development plans (PDIs), and faculty recruitment notices at UFG (2019–2023); and interviews with professors who have joined the Pedagogy program at the Faculty of Education/UFG in the past five years. The first chapter of the research presents Bourdieu’s concept of *field*, situating higher education as a social field and highlighting *habitus* in teaching as a structuring principle of professional practices. The second chapter discusses the historical development of higher education in Brazil, emphasizing the impact of political and social transformations on teacher education. It analyzes the trajectory of the Pedagogy program at UFG, identifying disputes within the field. The third chapter presents an analysis of the constitutive elements of the *habitus* of newly hired professors in the Pedagogy program at UFG, considering recruitment notices, institutional profiles, and training practices. This research contributes to the understanding of socialization and teacher education processes in higher education, using the concept of *habitus* to analyze interactions between agents and institutional structures. By investigating the adaptation of newly hired professors to institutional demands, this study offers insights for a deeper theoretical discussion on *habitus* in education.

Keywords: Pedagogy Program. Teaching *Habitus*. Newly Hired Professors. Federal University of Goiás (UFG). Institutional Policies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Capítulo 1 - Habitus docente como categoria teórica e prática	18
1.1 A teoria dos campos em Bourdieu	19
1.2 A educação como campo social.....	21
1.3 O Campo da Educação Superior	29
1.4 Docência, <i>habitus</i> e constituição do <i>habitus</i> docente.....	39
1.4.1 <i>Habitus</i> Docente - O princípio unificador da formação e ação docente	43
Capítulo 2 – A Universidade Federal de Goiás e o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação: entre o texto e o contexto	50
2.1 A Universidade Federal de Goiás e seu lugar acadêmico no subcampo da educação superior	50
2.1.1 Princípios e concepções formativas da institucionalização da UFG e Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação: elementos constitutivos do <i>habitus</i> docente?.....	58
2.2 A Pedagogia como área em disputa no campo da educação.....	67
Capítulo 3 - Apontamentos sobre dimensões do <i>habitus</i> de professores ingressantes do Curso de Pedagogia da UFG	72
3.1 Sobre os Editais de concursos de 2019 a 2023 - uma reflexão sobre a admissão docente no contexto da Faculdade de Educação na UFG	73
3.2 Curso Integra Docente - o percurso de consolidação do curso	77
3.3. A voz e a vez dos docentes	84
3.3.1 Trajetória social e formação acadêmica.....	94
3.3.2 Disposições Pedagógicas e Práticas de Ensino	97
3.3.3 Representações sobre a docência	99
3.3.4 Influências Culturais, Sociais e Educacionais.....	102
3.3.5 Adaptação ao Contexto Institucional da UFG.....	105
Considerações finais	111
REFERÊNCIAS	115
ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE ..	123
ANEXO 2 - Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada para Professores Docentes da Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás	127

INTRODUÇÃO

A formação de professores é concebida como um processo complexo de socialização dos indivíduos em uma cultura profissional específica, que se desenvolve progressivamente (Tardif, 2002). Nesse contexto, as disposições relacionadas ao *habitus* docente desempenham um papel fundamental, pois, como argumenta Bourdieu (2001), o *habitus* resulta da interiorização de estruturas sociais que orientam práticas e percepções. Assim, a formação docente não visa apenas criar identidades estritamente vinculadas ao campo do magistério, mas também possibilitar a ressignificação das inclinações que os indivíduos inicialmente desenvolveram ao longo de suas experiências sociais, permitindo uma apropriação crítica da profissão.

Assim, essa pesquisa parte do conceito de *habitus*, que está intimamente relacionado às noções de estruturas e práticas sociais, proporcionando uma compreensão profunda das dinâmicas que orientam as interações humanas na sociedade. O *habitus* remete às disposições duradouras que os indivíduos adquirem ao longo de suas vidas através da socialização e das experiências, essas disposições incluem valores, crenças, atitudes e formas de perceber o mundo (Bourdieu, 2001). Assim, Bourdieu define *habitus* 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 às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados (Bourdieu, 1983, p. 65).

O *habitus* é resultado de ações realizadas pelo agente e, que são produto constante de reestruturações e que tem como fonte as disposições incorporadas em um momento anterior. Assim, elas são, em parte, permanentes, mas também mutáveis. A regulação do *habitus* prevê o controle de um código comum entre os *habitus* dos agentes que o compõem.

O *habitus* não é rígido ou determinista, ele permite uma certa manobra ou liberdade controlada, na medida em que os indivíduos podem adaptar suas ações e escolhas dentro das limitações impostas pelas estruturas sociais e pelas disposições internalizadas. Essa capacidade de adaptação é mais evidente quando as pessoas enfrentam contextos sociais diferentes; desse modo, o *habitus* fornece uma estrutura básica para a ação e o pensamento, operando dentro do

limite das estruturas sociais e das disposições internalizadas, fornecendo flexibilidade, mas não a liberdade total, na forma dos indivíduos interagirem ao seu redor. Bourdieu (1994) acrescenta que *habitus* são:

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

Nessa perspectiva, o *habitus* é formado pela interação entre as estruturas sociais objetivas e as ações individuais. Por um lado, as estruturas sociais, como a educação, podem influenciar a formação do *habitus*, enquanto, por outro lado, o *habitus* orienta as práticas e escolhas individuais. As estruturas sociais, que são os padrões organizados de relações sociais, circunscrevem as oportunidades e limitações que os indivíduos enfrentam cotidianamente.

O primeiro princípio que serve como fio condutor no contexto da formação e trabalho de professores é conhecido como "*habitus* docente". Esse conceito, intrinsecamente ligado à profissão docente, não apenas resulta em ações organizadas e estruturadas, mas também desempenha um papel crucial como elemento formativo. Ele capacita o indivíduo socializado a atuar como um professor de forma que vai além da simples reprodução das práticas pedagógicas. Essa organização encontra sua definição na concepção do *habitus* como "estruturas predispostas a funcionar como estruturantes" (Bourdieu *apud* Ortiz, 1994, p.6)

Em outras palavras, o *habitus* docente é o princípio orientador e organizador das práticas e representações que podem ser padronizadas de forma objetiva, sem a necessidade de se ater a regras específicas apenas para um propósito determinado (Bourdieu, 2003).

Essas mudanças visam direcionar essas inclinações de forma mais específica para a prática do ensino. A socialização profissional no campo educacional está intrinsecamente conectada a processos sociais mais amplos e preexistentes, dos quais emergem inclinações que se manifestam quando os indivíduos se envolvem profissionalmente com a cultura da docência.

Essa pesquisa é fruto do incessante caminhar na pós-graduação, um projeto desfeito, refeito e aprimorado constantemente, fruto de muito estudo, empenho e orientação. Ele revela o caminhar na pós-graduação, o amadurecimento acadêmico e a vontade de conhecer mais sobre a docência no ensino superior. Assim, essa pesquisa revela muito do seu autor, da sua

orientadora e demarca um espaço de pesquisa singular que se constitui e é constituído continuamente.

A pesquisa proposta, que investiga elementos que podem compor o *habitus* de docentes ingressantes¹ no Curso de Pedagogia da (UFG), é academicamente justificada por ressaltar, a partir da delimitação do tema, a complexidade da constituição do *habitus* docente, que tem sido objeto de crescente interesse na área de formação de professores. A compreensão de como os professores internalizam e expressam seus *habitus* ao longo de suas formações, seja no âmbito da formação inicial ou no trabalho, é essencial para a construção do conhecimento acadêmico nessa área. Esse trabalho permeia a temática do *habitus* em Bourdieu e, portanto, ele se refere às disposições duráveis adquiridas por meio da socialização e sociabilidade, no contexto da docência.

A partir de um levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), foram identificadas 25 produções acadêmicas — entre teses e dissertações — nos últimos 15 anos, utilizando-se como critério de busca os descritores “Habitus docente” e “professor ingressante”. Em uma segunda etapa, ao se incluir o termo “pedagogia”, o número de trabalhos foi reduzido para 18. Por fim, com o acréscimo do descritor “licenciatura”, a busca foi refinada, resultando em um total de 2 teses e 4 dissertações. Esse processo de filtragem foi retroalimentado pela leitura dos resumos e introduções dos trabalhos identificados, sendo os novos descritores adicionados progressivamente até a delimitação final.

Nesse enquadramento, foi elaborado o seguinte problema de pesquisa: de que maneiras alguns elementos identificáveis do *habitus* constitutivo de professores ingressantes se conjugam às expectativas institucionais, bem como se expressam em práticas docentes no Curso de Pedagogia da FE/UFG? Assim, o objetivo geral da pesquisa se relaciona intrinsecamente ao problema de pesquisa e o repete no sentido desse trabalho é encontrar elementos constitutivos do *habitus* docente de professores ingressantes no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG, bem como analisar se as expectativas institucionais se manifestam em suas práticas pedagógicas.

Assim, o objetivo geral da pesquisa, que se relaciona intrinsecamente ao problema de pesquisa é encontrar elementos constitutivos do *habitus* docente de professores ingressantes

¹ O professor ingressante é aquele que já possui experiência profissional, tendo atuações após a formação inicial, anterior ao concurso, por isso não o consideramos iniciante, ele já está no caminho da carreira docente. Para essa nova atuação ele é considerado ingressante. Então, estamos considerando como ponto central para a diferenciação entre o professor iniciante e o professor ingressante a ‘experiência’ docente. Compreendemos esta categoria como um conjunto de vivências no decorrer do tempo que os professores realizam no contexto escolar (Mohn, 2018, p. 2018)

no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG, bem como analisar se as expectativas institucionais se manifestam em suas práticas pedagógicas.

Para tanto foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) Analisar a educação superior como campo social, explorando o conceito de *habitus* docente e sua influência na formação e práticas pedagógicas; b) Examinar contextos de estruturação do curso de Pedagogia na UFG em processos acadêmicos e institucionais; c) Investigar elementos constituidores dos *habitus* de professores recém-ingressos no curso de Pedagogia da UFG, explorando as influências culturais e formativas e os fatores que orientam suas práticas docentes e identidade profissional.

Para essa pesquisa, de caráter qualitativo, com fundamento em Bourdieu, e que tomou por base, os estudos de Silva (1996, p. 232-233; adaptado) sobre o mesmo autor, foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos: realização de uma revisão de literatura sobre a educação superior enquanto campo, docência e trabalho do professor; estudo sistematizado sobre docência, trabalho e profissão de professor, levantamento de dados sobre o processo de constituição da UFG em seus documentos, estatutos, PDIs, editais de concursos de professores para o Curso de Pedagogia considerando o recorte temporal de 5 anos no *campus* da Faculdade de Educação da UFG.

Como procedimento metodológico, após a definição dos participantes da pesquisa, foram considerados elegíveis 13 docentes. Inicialmente, o contato foi realizado por meio do e-mail institucional; em seguida, utilizou-se o aplicativo WhatsApp, com apoio dos próprios docentes que haviam respondido ao e-mail e manifestado interesse em participar. Esses docentes auxiliaram espontaneamente no processo de mobilização, repassando o contato de colegas ou conversando diretamente com eles sobre a pesquisa. Ao final desse processo, sete professores aceitaram participar da entrevista. Dois docentes demonstraram interesse, mas só poderiam ser entrevistados após o retorno das férias, o que ultrapassaria o cronograma da pesquisa. Outros três recusaram o convite, e um não respondeu. Foram, portanto, realizadas sete entrevistas com professores ingressantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG, que assumiram o cargo nos últimos cinco anos. As entrevistas abordaram temas relacionados às dimensões culturais, sociais e educacionais do campo docente, incluindo motivações para a escolha da profissão, o processo de ingresso e a inserção progressiva no espaço de trabalho. Também foram explorados aspectos pessoais, como origem, trajetória familiar, interesses, lazer, práticas cotidianas, leituras, formação acadêmica e experiências profissionais anteriores.

A análise de dados empíricos ocorreu de modo a organizar o que foi coletado nas entrevistas semiestruturadas a partir dos 4 eixos estruturantes da entrevista, como, Dados Pessoais e Trajetória Profissional, Entendimento sobre Prática Docente, Influências Culturais, Sociais e Educacionais e Adaptação ao Contexto Institucional da UFG. Os elementos mais significativos encontrados nas transcrições das entrevistas foram ponto de análise. Para Gil (2010) esse momento é importante para que os dados sejam categorizados, comparados de modo a ganharem mais sentido quando articulados.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro contextualiza o conceito de campos em Bourdieu, em seguida remete à educação enquanto campo social e na sequência o campo da educação superior. Nesse sentido, estabelece-se a reflexão sobre a docência o *habitus* e a constituição do *habitus* docente.

O segundo remete ao desenvolvimento histórico da formação no ensino superior brasileiro, considerando o impacto das mudanças políticas e sociais desde o movimento das Diretas Já, período de intensas disputas para a redemocratização do país. Tendo como foco a relação de educação superior e disputas por projeto formativos, o capítulo se aprofunda na trajetória da Faculdade de Educação e do curso de Pedagogia, explorando as perspectivas de formação docente e identificando a Pedagogia como um campo de disputas teóricas e práticas na formação de professores.

O terceiro capítulo investiga elementos constituidores de *habitus* de docentes ingressos no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, buscando compreender se influências formativas, culturais e sociais se relacionam às suas práticas docentes e contribuem para inserção no novo ambiente de trabalho. A apresentada no capítulo foca nos editais de concursos de docentes da UFG, de 2019 a 2023, para identificar os perfis e expectativas institucionais direcionados aos novos professores, considerando como essas orientações inserem-se no *modus operandi* desses docentes ingressantes.

Posteriormente, o capítulo aborda o panorama do curso de formação de professores na faculdade, examinando suas intenções e alcance formativo, e também a percepção de sete professores ingressantes sobre suas impressões quanto ao ingresso, considerando os eixos: trajetória social e formação acadêmica; percurso educacional e influências na escola da docência; representações sobre a profissão docente; capital cultural e capital simbólico e condicionantes estruturais e *habitus* institucional. Esses eixos nos dão pistas sobre como o *habitus* docente se constitui e se manifesta, relacionando experiências individuais às estruturas sociais e institucionais que constituem a docência.

Assim, a pesquisa apresenta relevância social por investigar elementos que convergem para a constituição de *habitus* docentes de professores de uma comunidade acadêmica e suas especificidades, ao buscar compreender, no primeiro momento, como os professores ingressam no ensino superior da UFG e desenvolvem sua docência, sua origem, seus gostos, práticas cotidianas da vida, leituras, formação, espaços de trabalho etc. Na perspectiva acadêmica, a pesquisa pode contribuir ao explorar o conceito de *habitus* docente relacionado à educação superior, sobretudo no curso de licenciatura em pedagogia.

Capítulo 1 - Habitus docente como categoria teórica e prática

O habitus é um sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a visada consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los.

Pierre Bourdieu, *O Poder Simbólico*, 2001, p. 62.

Para compreender a complexidade do campo educacional, especialmente no contexto da educação superior, é essencial recorrer à teoria dos campos de Pierre Bourdieu. Esta teoria praxiológica, que emerge da convergência entre objetivismo e subjetivismo, oferece uma abordagem crítica para entender como as práticas sociais são constituídas entre as disposições subjetivas dos agentes e as estruturas objetivas do campo. No caso da educação, Bourdieu (1983; 1996) destaca que as práticas dentro de um campo são condicionadas por *habitus* e estruturadas por formas de capital — econômico, cultural, social e simbólico — que são constantemente disputadas pelos agentes envolvidos.

Ao analisar a educação superior sob a perspectiva da teoria dos campos, reconhece-se que as Instituições de Educação Superior (IES) não são espaços neutros de transmissão e construção de conhecimento, mas ambientes em que as relações de poder e dominação são observáveis. A educação, vista como um campo social, revela-se um espaço de lutas simbólicas, onde diferentes agentes, munidos de distintas formas de capital, competem pela definição do conhecimento legítimo e pelo monopólio do capital cultural.

Neste sentido, o subcampo da educação superior no Brasil, marcado por profundas transformações econômicas e sociais, reflete as tensões inerentes ao campo educacional mais amplo. A partir dos dados coletados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), observa-se o crescimento e a diversificação das IES no Brasil, evidenciando a complexidade e as disparidades que permeiam este subcampo. Assim, a análise das práticas educacionais e das políticas institucionais deve ser feita à luz da teoria dos campos, permitindo uma compreensão mais profunda das forças que configuram a educação superior no Brasil e a maneira como estas contribuem para a manutenção ou transformação de práticas docentes em desenvolvimento.

Assim, para compreender o *habitus* docente é necessário percorrer o caminho de contextualização desse espaço de discussão, perpassando a teoria dos campos em Bourdieu, a

educação enquanto campo social e o *habitus* docente como princípio unificador da ação e formação docente. Aqui objetiva-se estruturar o campo teórico da pesquisa, compreendendo a educação e como ela vem se delineando no tempo e espaço da formação superior.

1.1 A teoria dos campos em Bourdieu

No intuito de compreender os determinantes que envolvem a educação superior e, sobretudo, a formação nos cursos de pedagogia é importante concebê-los enquanto subcampos da educação, baseando-se, portanto, na teoria praxiológica. Essa teoria emerge da convergência histórica entre o objetivismo e o subjetivismo, mas vai além dessas abordagens, ao reconhecer que a sociedade não pode ser compreendida apenas pelas condições objetivas ou pelas disposições subjetivas, isoladamente. Em vez disso, é nas relações dinâmicas entre os agentes sociais e suas práticas que se encontra a chave para a compreensão das estruturas e transformações sociais. Bourdieu (2020) enfatiza que as práticas sociais são condicionadas por *habitus*. Os campos são constituídos pelas interações contínuas entre as disposições internalizadas dos indivíduos e as estruturas objetivas do mundo social.

Bourdieu (2020) afirma que a praxiologia fundamenta-se em três conceitos essenciais: *habitus*, campo e capital. Ela se desenvolve a partir do duplo movimento entre as estruturas objetivas e as estruturas incorporadas, subjetivas. Os conceitos e a teoria da prática formulados pelo sociólogo francês não devem ser vistos como uma mera contemplação teórica, mas sim através de sua aplicação prática. A concepção de campo deve ser entendida em sua relação interdependente com os conceitos de *habitus* e capital.

Esses conceitos não podem ser definidos isoladamente, mas devem ser compreendidos no contexto de um sistema teórico integrado que os constitui (Catani, 2013). Assim, o método de Bourdieu não se limita a teorias abstratas e a generalizações para explicar o mundo; e, sim, uma teoria prática da vida societária, uma vez que a lógica do mundo social não pode ser capturada sem a imersão da realidade empírica, situada historicamente e, com o intuito de construí-la (Bourdieu, 2020). Assim, aqui concebemos a perspectiva de totalidade social, na qual o espaço social é constituído de microcosmos sociais providos de autonomia relativa em movimento e relações entre agentes sociais coletivos, individuais e institucionais, podendo nomeá-los de campos.

O campo é um espaço social complexo, no qual relações sustentam uma estrutura, sendo um espaço de lutas e disputas dos agentes pelo monopólio do capital específico desse

campo e por distinção. Os agentes, sejam sociais ou institucionais, de um campo constituem uma relação de produção, reprodução e propagação de realidades sociais. No campo social ocorrem os embates pelo monopólio da violência simbólica e legítima, pela posse do capital e posição no campo. Nessa perspectiva, a violência simbólica remete à forma pela qual se determinam valores culturais que são reproduzidos na sociedade (Cunha, 2003).

Assim, Bourdieu (1988) concebe sua teoria como estruturada considerando *habitus*, campo e capital, nessa perspectiva “as práticas são condicionadas pelo campo e geradas pelo *habitus*, o qual faz com que os agentes que o possuem comportem-se de uma maneira orquestrada em determinadas circunstâncias” (Andrade, 2006, p. 115). E, nessa conjuntura, entende-se que o campo é uma construção humana com sua constituição específica, que racionaliza regras e revela a disputa de forças e lutas, ora para conservação ora para transformação dessa estrutura.

Andrade (2006) afirma que os agentes constituintes do campo se diferenciam no meio e pelo capital simbólico no espaço social no qual ele funciona como instrumento de imposição e dominação perpetuando a dominação de uma classe sobre a outra. É no campo que as relações de poder se manifestam que supõem a organização de polos antagônicos entre dominante e dominado. Assim, todo campo revela o conflito entre os agentes que detêm o monopólio do capital, os que presam pela conservação da ordem dominante e outro que busca a subversão da ordem dominante no campo.

Conforme Andrade (2006), os agentes dominantes impõem a cultura de forma a reproduzir o *habitus* - e as desigualdades sociais, sendo alimentado pelas instituições como família, escola como aparelhos de dominação, que reproduzem e legitimam tais desigualdades, sem ser identificado pelos sujeitos desse campo. Os agentes, alheios, não tomam consciência desse processo, muito menos da compreensão de que a luta em um campo é tanto explícita e objetiva como simbólica.

Para Bourdieu (2020) o campo de poder não é estruturado como os outros, sendo um espaço de relações de força entre os agentes que possuem diversos tipos de capital para dominar determinando campo. O campo apresenta autonomia relativa uma vez que estabelece suas próprias regras mesmo influenciada ou condicionada a algum campo político ou econômico. Assim, o campo e o *habitus* se constituem reciprocamente produzindo e reproduzindo os espaços sociais conforme estes se criam.

Para Andrade (2006) o *habitus* é a internalização da estrutura social e o campo é a exteriorização do *habitus*. Para analisar processos de mudanças e transformações no *modus*

operandi de agentes no campo, é necessário compreender sua historicidade, operação e conhecimentos necessários para sua manutenção e adaptação.

1.2 A educação como campo social

Ao se analisar a educação sob a ótica de Pierre Bourdieu, é fundamental entender-se que este campo social não opera isoladamente, mas está profundamente interligado às estruturas de poder e às dinâmicas de dominação que permeiam a sociedade. A instituição de educação, longe de ser um espaço neutro de transmissão de conhecimento, é um dos principais locais onde se exercem e se reproduzem as relações de força entre diferentes tipos de capital. Nesse sentido, compreender a constituição do campo educacional requer uma análise cuidadosa das práticas que determinam quais saberes são legitimados

[...] a constituição social de um campo, com suas peculiaridades, seus motes materiais e simbólicos, é gerado na trama da realidade a partir da relação complexa entre texto e contexto. Isto quer dizer que, para não enveredarmos na armadilha do “erro do curto-circuito” necessitaremos compreender as “relações de força entre os diferentes tipos de capital ou, mais precisamente, entre os agentes suficientemente providos de um dos diferentes tipos de capital para poderem dominar o campo correspondente” (Bourdieu, 2020, grifos do autor, p. 52).

A perspectiva de Bourdieu sobre a educação enquanto campo social oferece uma análise crítica e complexa das dinâmicas que estruturam o sistema educacional. Para Pierre Bourdieu, a constituição de um campo social, como o da educação, é resultado de uma complexa teia de relações entre os textos, que representam as normas e práticas institucionalizadas, e o contexto, que reflete as condições sociais, econômicas e culturais. Nesse sentido, o campo educacional é composto por disputas e lutas entre agentes, que buscam acumular e mobilizar diferentes tipos de capital — econômico, cultural, social e simbólico — para influenciar ou dominar o campo. Bourdieu observa que “o campo educacional é um lugar de luta simbólica, em que os agentes disputam o poder de consagrar um determinado tipo de capital cultural como legítimo” (Bourdieu, 2007, p. 89). Essa abordagem crítica evita simplificações, destacando que a estrutura do campo educacional reflete as relações de força que perpassam a sociedade.

Essa visão crítica aponta para a necessidade de se enxergar a educação não apenas como um espaço de transmissão de conhecimento, mas como um campo de disputas e lutas simbólicas, onde os agentes buscam manter ou transformar as estruturas de poder vigentes.

Assim, a educação se revela como um campo de forças em constante tensão, onde o capital cultural, em particular, desempenha um papel central na reprodução das desigualdades sociais.

As instituições educacionais, ao invés de neutralizarem as desigualdades sociais, muitas vezes as reproduzem, através da distribuição desigual de capital cultural. Bourdieu afirma que "a escola contribui para a reprodução das estruturas sociais, não apenas através dos efeitos diretos que produz, mas também ao conferir legitimidade às desigualdades que ela mesma ajuda a criar e perpetuar" (Bourdieu, 2007, p. 134). Essa reprodução ocorre porque o capital cultural, acumulado principalmente pelas classes dominantes, é frequentemente exigido e valorizado no sistema educacional.

O capital cultural, definido como os conhecimentos, habilidades, e práticas transmitidos e adquiridos dentro de uma sociedade, desempenha um papel central na manutenção das hierarquias sociais. Para Bourdieu, "o capital cultural pode existir em três formas: no estado incorporado, isto é, na forma de disposições duráveis do corpo e do espírito; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais; e no estado institucionalizado, sob a forma de títulos escolares" (Bourdieu, 2007, p. 47). Ele argumenta que o sistema educacional, longe de ser um espaço de neutralidade, favorece aqueles que já possuem esse capital, enquanto penaliza os que vêm de contextos sociais desfavorecidos.

A educação, portanto, é um "campo de luta" onde diferentes agentes competem pelo poder e pelo controle dos recursos, incluindo o capital cultural. Bourdieu explica que "a relação entre as diferentes formas de capital (econômico, social e cultural) e o sistema escolar é tal que a escola sanciona, legitima e reproduz a distribuição desigual dessas formas de capital" (Bourdieu, 1998, p. 18). Os estudantes das classes privilegiadas, que herdaram o capital cultural de suas famílias, encontram-se em vantagem no campo educacional, o que resulta na perpetuação das desigualdades sociais.

Ele ainda enfatiza que "o sucesso escolar é amplamente determinado pela posse de um capital cultural que a escola ignora ser uma herança social" (Bourdieu, 1989, p. 132). Ou seja, as competências e habilidades que a escola valoriza e legitima são, em grande parte, aquelas que já são familiarizadas e transmitidas pelas classes dominantes. O capital cultural, portanto, "age como uma moeda de troca social que facilita o acesso a determinadas posições dentro da estrutura social" (Bourdieu, 1996, p. 165), sendo que, na ausência desse capital, os indivíduos encontram barreiras quase intransponíveis no sistema educacional.

O capital cultural tem um papel fundamental na perpetuação das camadas sociais: "a cultura legítima é imposta como a única legítima, isto é, como cultura por excelência, e a escola é o lugar de sua inculcação privilegiada" (Bourdieu, 2007, p. 52). Sendo assim, a educação

desempenha um papel chave ao mascarar as lutas de poder que ocorrem dentro dela, apresentando-se como neutra, enquanto na verdade opera como um espaço de consolidação das estruturas de poder vigentes.

Esse processo de reprodução social por meio da educação é invisível e naturalizado, e as desigualdades são frequentemente mascaradas pela ideia de mérito individual. Bourdieu e Passeron observam que "o sistema escolar encobre sua própria função de reprodução das desigualdades sociais ao consagrar como mérito pessoal aquilo que, na realidade, resulta da herança social" (Bourdieu; Passeron, 1975, p. 20). Essa meritocracia ilusória sustenta a ideologia de que o sucesso educacional é fruto exclusivo de esforço individual, ignorando as condições desiguais de acesso ao capital cultural.

Entender o campo educacional apenas como um espaço organizado de posições que determinam as ações dos atores sociais seria uma simplificação. É crucial reconhecer que os agentes individuais, institucionais e coletivos dentro desse campo - professores, estudantes, gestores, técnicos, produtores das políticas, sindicatos, associações, conselhos etc, são dotados de disposições, tomam decisões e lutam por seus interesses, utilizando-se dos "poderes" – diferentes formas de capital – que acumularam ao longo do tempo. Esses poderes, entretanto, não são inatos; eles têm origem social, desenvolvidos por meio da inculcação de valores, hábitos, expectativas, modos de ser e pensar, todos socialmente transmitidos e corporificados no conceito de *habitus* (Bourdieu, 2005).

No campo da educação, é necessário considerar os elementos "estruturais" que o compõem, tais como seus valores particulares (*doxa*), princípios regulativos (nomos) e o capital específico que cada campo tende a construir, como o capital econômico, simbólico² e cultural. O capital³, desse modo, representa um poder no campo, definindo as probabilidades de êxito

² O conceito de capital simbólico em Pierre Bourdieu refere-se ao reconhecimento e prestígio que um agente ou instituição adquire dentro de um campo social, sendo uma forma de poder que depende da percepção e valorização por parte dos outros. Bourdieu define o capital simbólico como "qualquer forma de capital (econômico, cultural, social) quando percebida através de categorias de percepção que lhe conferem valor simbólico" (BOURDIEU, 1996, p. 150). Ele explica que o capital simbólico é uma forma de legitimidade, que "só existe se for reconhecido e acreditado" (BOURDIEU, 1989, p. 87). Para Bourdieu, o capital simbólico é, assim, um "capital disfarçado" (BOURDIEU, 1996, p. 147), que opera invisivelmente e que é capaz de garantir poder e influência dentro de um campo social. Ele menciona que, embora esteja fundamentado em outras formas de capital, o capital simbólico "é sempre uma forma de reconhecimento e de distinção social" (BOURDIEU, 1996, p. 152).

³ Conceito tomado de empréstimo à economia, o 'capital' é radicalmente repensado por Bourdieu, desde o início dos anos 1960, na perspectiva de uma 'economia geral das práticas' que ele não cessará mais de aprofundar em seus trabalhos. O processo da transmissão hereditária do 'patrimônio' é um dos modelos analíticos que lhe permitem operar uma dupla transformação: extensão (a zona de pertinência da noção é ampliada, em particular, à cultura) e, simultaneamente, redefinição profunda (a noção é desmonetizada e desvencilhada de qualquer a priori utilitarista, em uma perspectiva durkheimiana).

ou influência dentro desse espaço. Assim, os capitais acumulados pelos agentes no campo educacional se configuram como "poderes" que determinam suas chances de obter ganhos e de influenciar a dinâmica do campo (Bourdieu, 1989).

O capital econômico, embora seja o mais evidente e partilhe com os outros tipos de capital as características de poder ser acumulado, transmitido por herança e reproduzido, não é o único analisado por Bourdieu. O capital cultural, que abrange o conhecimento, habilidades e informações, forma um conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas pela família e pelas instituições escolares; o capital social, que envolve o conjunto de acessos sociais, compreendendo relacionamentos e redes de contatos; e o capital simbólico, que inclui rituais de reconhecimento social, como prestígio e honra (Thiry-Cherques, 2006). Esses capitais estruturam as relações de poder dentro de cada campo social, incluindo o campo educacional.

Além dos capitais, cada campo também estabelece sua própria *doxa* e *nomos*, conceitos essenciais para compreender suas dinâmicas internas. A *doxa* diz respeito às crenças tidas como verdadeiras e inquestionáveis pelos agentes do campo, aquilo que parece natural ou evidente, como os sistemas de classificação e os critérios de valor. Já o *nomos* se refere às normas ou leis fundamentais que regem o funcionamento do campo, como o princípio da "arte pela arte", que predominou no campo artístico do século XIX. Esses elementos são reconhecidos e validados pelos agentes, influenciando suas práticas e formas de ver o mundo. (Thiry-Cherques, 2006).

Na análise de um campo social, Bourdieu propõe três etapas principais: a primeira é a análise da posição do campo em relação ao espaço social mais amplo e ao campo do poder, que são responsáveis pela reprodução das estruturas sociais; a segunda envolve o mapeamento das estruturas objetivas das relações entre as posições ocupadas pelos agentes ou instituições que competem pela legitimidade da autoridade específica de cada campo; e a terceira foca na análise dos *habitus* dos agentes (Misoczky, 2003). No caso do campo das práticas educativas, que ainda parece em processo de constituição, compreender a configuração atual dessas estruturas e as lutas internas e externas ao campo é uma tarefa complexa, mas essencial.

Nessa conjuntura, como exemplo do campo da educação, as disputas em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC Formação) são exemplos emblemáticos da luta por poder simbólico e pela definição das normas que regulam o campo. A BNCC, aprovada em 2017, gerou intensos debates entre

Um 'capital' é um 'recurso', segundo o modelo do 'patrimônio', isto é, um estoque de elementos (ou 'componentes') que podem ser possuídos por um indivíduo, um casal, um estabelecimento, uma 'comunidade', um país, etc. Um capital é também uma forma de 'segurança', especialmente do ponto de vista do futuro; tem a característica de poder, em determinados casos, ser investido e acumulado de modo mais ou menos ilimitado (Catani, 2017 p.39)

diferentes grupos, destacando as tensões entre concepções pedagógicas antagônicas. De um lado, havia aqueles que defendiam uma abordagem mais técnica e conteudista, enfatizando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas, ligadas às demandas do mercado de trabalho.

De outro lado, grupos de educadores e pesquisadores críticos resistiram a essa visão, alegando que ela prioriza uma formação limitada, redutora o papel emancipatório da educação e negligenciadora da formação integral do aluno. Para esses críticos, a BNCC simboliza a hegemonia de uma perspectiva neoliberal no campo educacional, que “molda a educação para atender às demandas do capitalismo globalizado, marginalizando as discussões sobre cidadania crítica e justiça social” (Santomé, 2013, p. 58).

A BNC Formação, implementada em 2019, também se tornou um terreno de disputa no campo da formação docente. As políticas de formação de professores têm dividido o campo entre aqueles que defendem a profissionalização e a padronização das práticas docentes, alinhadas às exigências da BNC, e os que criticam essa abordagem, tendo-a como uma tentativa de desvalorização da autonomia docente e da formação crítica dos professores. Conforme Bourdieu (2004), o campo educacional é constituído por lutas simbólicas, onde diferentes grupos tentam impor suas visões de mundo e definir as regras que governam o campo. O caso da BNC Formação é um bom exemplo, à medida que essas lutas se materializam na disputa entre uma formação voltada para competências técnicas e uma formação que valoriza a reflexão crítica e a autonomia profissional do educador (Bourdieu, 2007, p. 85).

Nesse contexto, demonstra-se, assim, como as disputas dentro do campo educacional envolvem não apenas a transmissão de conhecimento, mas também a luta por hegemonia sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. Esses embates evidenciam a tentativa de distintos grupos de manter ou transformar as estruturas de poder dentro do campo. Como enfatiza Bourdieu, “o campo é um espaço de forças, mas também de lutas, e o que está em jogo nas lutas é a modificação ou conservação da relação de forças que dá a sua estrutura ao campo” (Bourdieu, 1996, p. 47).

Bourdieu (1989) ressalta que o investigador de um campo deve tentar entender a relação entre os interesses de um dado campo e o espaço social em geral, que é composto por múltiplos campos sociais inter-relacionados. Esse espaço social mais amplo não é apenas um agregado dos campos, mas constitui o cenário mais abrangente das relações sociais, onde os campos interagem e se sobrepõem.

O conceito de educação como campo social de Bourdieu (2007) é central na compreensão das dinâmicas de poder e dominação que perpassam o sistema educacional.

Bourdieu propõe que a escola não é um espaço neutro, mas sim um campo social onde se exercem relações de poder que reproduzem a estrutura social existente. O campo educacional é um espaço de lutas simbólicas e materiais, onde diferentes agentes (professores, alunos, administradores, famílias, etc.) competem pelo capital cultural, social e econômico. Em tal conjuntura, a escola funciona como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais ao validar e legitimar as formas de conhecimento e cultura das classes dominantes.

Nessa perspectiva, a educação contribui para a naturalização das desigualdades sociais ao apresentar o sucesso escolar como resultado do mérito individual, ignorando as condições desiguais de acesso ao capital cultural e social. Dessa forma, o sistema educacional legitima as posições sociais e, ao mesmo tempo, dissimula as verdadeiras causas das desigualdades, que estão enraizadas na estrutura social.

Bourdieu (2007) enfatiza a importância de se compreender o ambiente educacional como um espaço de reprodução simbólica, onde se impõe uma violência simbólica que, por ser invisível e tácita, é aceita como legítima pelos próprios dominados. Essa violência simbólica se manifesta, por exemplo, na imposição de uma cultura escolar que reflete os valores e as normas da classe dominante, desvalorizando outras formas de saber e ser.

Desse modo, a educação é concebida como um campo que se estabelece em relação com outros campos sociais. Segundo Bourdieu (1983), no campo educacional os agentes buscam estabelecer a legitimidade de suas práticas e de seus saberes. No Brasil, esse campo é composto por instituições educacionais, incluindo a educação básica e a educação superior, e é regulado por órgãos como o Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias de Educação. Além disso, associações e agentes coletivos e individuais também fazem parte desse campo.

O campo educacional constitui-se e é constituído por relações que se constroem dentro desse espaço, em disputas que ocorrem tanto internamente quanto externamente. Essas disputas se dão entre o campo educacional e outros campos, como o político e o econômico, que também exercem influência no contexto social (Bourdieu, 1983). Conforme explica Catani (2013, p. 74-75), “as diferentes naturezas de capital e as disposições acadêmicas geradas no campo educacional se materializam nas tomadas de posição”, ou seja, no sistema estruturado das práticas e expressões dos agentes.

Assim, Catani (2017) traz o campo universitário para Bourdieu enquanto

[...] espaço social específico onde se trava uma luta encarniçada para estabelecer o monopólio legítimo da verdade acadêmica ou universitária, espaço esse marcado por contínuas controvérsias com relação ao sentido do

mundo e desse próprio mundo. Todavia, esse campo possui forte particularidade: seus veredictos estão entre os mais poderosos social (p. 96).

Esse campo se caracteriza por ser um espaço institucionalizado, com finalidades e objetivos bem definidos, onde ocorrem confrontos para determinar quais saberes e práticas são legitimados. As posições ocupadas pelos diferentes agentes dentro do campo dependem de suas relações de poder, que são orientadas pelas diferentes formas de capital que esses agentes possuem, como o capital cultural, social e simbólico. Essas disputas pelo monopólio da legitimidade e da autoridade no campo resultam na consolidação de hierarquias e na definição de normas e práticas dominantes. Dessa forma, as tomadas de posição e as expressões dos agentes se materializam em um sistema estruturado de práticas, refletindo as relações de poder e as disposições acadêmicas que permeiam o campo (Catani, 2013).

Nesse cenário, o campo acadêmico ou universitário é um campo social onde se pode exercer e se reproduzir desigualdades sociais. Compreender o campo acadêmico ou universitário como campo social permite, assim, uma análise crítica das suas práticas e políticas, evidenciando o papel da educação na manutenção das estruturas de poder e na reprodução das classes sociais. A educação perde, nessa dinâmica, o papel que lhe foi atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como meio para manutenção e legitimação de privilégios sociais (Bourdieu, 2007).

[...] a sociedade produz (e a escola reproduz) uma oposição entre dois modos diferentes que os indivíduos apresentam – de acordo com sua origem social – de se relacionar com o mundo da cultura, e isso desde o nascimento. O primeiro modo, próprio dos dominantes, define-se por uma relação de tipo aristocrático, marcada pela familiaridade e pela intimidade com a cultura legítima, o que resulta numa relação desenvolta, descontraída, fácil, elegante, segura, diletante, numa só palavra 'natural', com as obras culturais. Já o segundo tipo, próprio dos dominados, define-se por uma relação de tipo popular, caracterizada pela estranheza e pelo embaraço, o que desemboca numa relação tensa, laboriosa, árdua, esforçada, desajeitada, acanhada, interessada com as obras da cultura (Nogueira; Nogueira, 2013, grifos do autor, p.76)

Assim, a sociedade, e conseqüentemente as instituições educacionais, como as IES, reproduzem a oposição entre diferentes modos de relação com a cultura, profundamente enraizados na origem social dos indivíduos. No campo educacional, essa distinção reflete-se na forma como os estudantes, dependendo de sua posição social, se conectam ou se distanciam do capital cultural valorizado pela instituição. Aqueles que pertencem às classes dominantes

tendem a estabelecer uma relação "natural" e fluida com as obras culturais, já que desde cedo são familiarizados com o que Bourdieu chama de cultura legítima. Essa familiaridade dá-lhes uma vantagem estrutural no campo educacional, permitindo-lhes navegar com mais facilidade e confiança nas exigências escolares, o que reforça e perpetua sua posição de privilégio.

Por outro lado, os indivíduos das classes dominadas experimentam a cultura de uma forma que Bourdieu descreve como tensa, laboriosa e desajeitada. No campo educacional, essa desconexão se traduz em dificuldades para internalizar os códigos e expectativas culturais que a instituição de educação impõe. Essa tensão cria barreiras adicionais para esses estudantes, que, além de enfrentarem desafios materiais, também se veem lutando contra a falta de familiaridade com a cultura legitimada pela instituição. O campo educacional, portanto, não apenas reflete, mas também amplifica as desigualdades sociais, ao valorizar e recompensar um tipo específico de capital cultural que não está igualmente acessível a todos, exacerbando a reprodução das hierarquias sociais. Assim no âmbito curricular,

Os conteúdos curriculares seriam selecionados em função dos conhecimentos, dos valores e dos interesses das classes dominantes e, portanto, não poderiam ser entendidos fora do sistema mais vasto das diferenciações sociais. O próprio prestígio de cada disciplina acadêmica estaria associado à sua maior ou menor afinidade com as habilidades valorizadas pela elite cultural. Com efeito, encontramos no pensamento de Bourdieu, e já desde seus primeiros escritos, a tese da estratificação dos saberes escolares segundo a qual, o sistema escolar estabelece – em todos os graus do ensino – uma hierarquia entre as disciplinas ou matérias de ensino, que vai das disciplinas 'canônicas' (as mais valorizadas) até as disciplinas 'marginais' (as mais desvalorizadas), passando pelas disciplinas 'secundárias' que ocupam uma posição intermediária (Nogueira; Nogueira, 2013 p.76)

Nesse contexto acontece a seleção de conteúdos curriculares em função dos interesses das classes dominantes, e a hierarquização das disciplinas acadêmicas se alinham diretamente com a concepção de educação dominante. Nessa perspectiva, o campo educacional é um espaço de lutas simbólicas onde diferentes agentes, dotados de diferentes formas de capital (econômico, cultural, social, simbólico), competem pelo poder de definir o que é considerado conhecimento legítimo e valioso. Esse campo não é neutro; ele é estruturado de forma a refletir e reproduzir as relações de poder e as hierarquias sociais existentes.

Dentro desse campo, a estratificação dos saberes escolares observada se manifesta como uma ferramenta de manutenção da ordem social. As disciplinas "canônicas", que recebem maior prestígio e reconhecimento, são aquelas mais alinhadas com as formas de capital cultural valorizadas pela elite. Elas são, portanto, meios pelos quais o poder simbólico da elite é exercido

e perpetuado no campo educacional. Por outro lado, as disciplinas "marginais", que ocupam uma posição inferior na hierarquia curricular, são desvalorizadas porque não correspondem às habilidades e conhecimentos que a elite considera essenciais para a reprodução de sua posição dominante. Assim, o campo educacional, por meio da hierarquização dos saberes, funciona como um mecanismo de reprodução social, onde as desigualdades e as distinções entre classes são reiteradas e naturalizadas.

1.3 O Campo da Educação Superior

A configuração do campo da educação superior no Brasil começou em 1808 com a chegada da família real portuguesa, mas foi a partir de 1920 que se consolidou, especialmente com a criação da primeira universidade e a aprovação do Estatuto das Universidades Brasileiras em 1931. Sousa (2021) afirma que houve tentativas de implantação das primeiras universidades no início do século XX, que enfrentaram embates sobre os modelos de organização. As universidades muitas vezes eram apenas a reunião de faculdades existentes, com pouca autonomia, ou tentativas de se criar universidades de pesquisa, autônomas e com liberdade de cátedra. Até 1945, o Brasil contava tão somente com cinco universidades, mas no período populista (1945-1964) houve um aumento significativo de universidades públicas federais, impulsionado pela necessidade crescente de oferta de educação superior.

Autores como Lima e Cunha (2020) analisam que com o desenvolvimento do país, houve um movimento de "federalização" de faculdades, principalmente na região sudeste, que ampliou o acesso ao ensino superior e favoreceu o início da pós-graduação e da ciência no Brasil. Nesse contexto, as universidades começaram a se envolver mais diretamente na busca de soluções para problemas educacionais, aproximando-se da educação básica. No entanto, com o Golpe Militar de 1964, a esperada Reforma Universitária, que visava mais autonomia às instituições, foi interrompida. Durante o Regime Militar (1964-1985), a reforma universitária, aprovada pela Lei nº 5.540/1968, buscou integrar ensino, pesquisa e extensão, mas também trouxe maior controle e supervisão. Embora tenha promovido avanços, como o fortalecimento da pesquisa e a valorização da profissão docente, também gerou repressão político-ideológica, resultando em um ambiente contraditório nas universidades (Lima; Cunha 2020).

A análise histórica do campo da educação superior no Brasil revela a coexistência de avanços e contradições marcantes. Desde a criação das primeiras universidades no início do século XX até as mais recentes reformas, percebe-se um processo de expansão desigual, influenciado por transformações políticas, sociais e econômicas.

Dando um salto no tempo, é possível verificar que durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), políticas educacionais foram implementadas para reconfigurar o ensino superior no Brasil, com foco na modernização e na introdução de novas formas de gestão. As políticas neoliberais deflagradas no governo FHC buscaram modernizar a gestão das universidades, mas acabaram criando um sistema mais heterogêneo e dependente do setor privado. Embora tenham democratizado o acesso, essas políticas acentuaram a segmentação entre instituições públicas e privadas e fragilizaram a qualidade e a autonomia universitária, especialmente nas universidades federais, que sofreram com cortes orçamentários e intervenções na escolha de reitores.

O objetivo era fortalecer o gerencialismo e alinhar as universidades com o produtivismo capitalista, dentro do contexto da reforma administrativa do Estado (Lima; Cunha 2020).

[...] o Estado, enquanto instituição, desenvolve-se pautado por concepções disseminadas pela violência simbólica inerente ao seu poder e abrangência. Nesse sentido, mais que a organização burocrática gerencial a ser implantada, avalia-se na reforma do Estado e naquelas que se seguiram como reformas dos estados brasileiros, a intenção de se imprimir um modo de fazer, um *modus operandi* em consonância com os princípios do estado enxuto, neoliberal, estado mínimo (Noletto, 2018, p. 69).

Nesse período, houve um debate sobre a natureza e relevância das universidades públicas, especialmente as federais, e o governo promoveu a expansão das matrículas e diversificação das instituições. Essas ações promoveram a flexibilização do ensino superior, induzindo o princípio da competição e ranqueamento, que resultaram em um sistema mais desigual e heterogêneo, afastando-se do modelo unificado que previa a integração entre pesquisa, ensino e extensão (Martins, 2000).

No contexto brasileiro, a educação superior sofreu mudanças produzidas e efetivadas de forma concomitante ao desenvolvimento econômico e social brasileiro (Noletto, 2018). A base dessas mudanças foi a reforma do Estado, associada às políticas neoliberais que favoreciam a globalização da economia, em conformidade com o Consenso de Washington de 1989. Essas políticas contribuíram para a expansão do setor privado na oferta de educação superior e para a segmentação das Instituições de Ensino Superior (IES), com impactos nos processos seletivos e na diversidade dos cursos (Assis; Oliveira, 2023).

Ao mesmo tempo, o governo federal reduziu o financiamento das universidades federais, resultando em queda nos recursos para manutenção e em um achatamento dos salários

de docentes e servidores técnico-administrativos. As ações e programas implantados nesse período visavam à modernização e ao gerenciamento das universidades sob a lógica capitalista, revendo conceitos sobre o papel social das universidades públicas e introduzindo instrumentos avaliativos para os cursos de graduação (Assis; Oliveira, 2023).

As principais reformas no ensino superior, iniciadas no governo Fernando Henrique Cardoso e consolidadas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, trouxeram mudanças significativas na avaliação e gestão das instituições. A Lei nº 9.131/1995 regulamentou o Conselho Nacional de Educação (CNE), que passou a promover avaliações frequentes nas instituições e nos cursos superiores, culminando na criação do Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão. Essas medidas, voltadas para a modernização e padronização do ensino superior, foram aprofundadas com o Decreto nº 2.026/1996, que detalhou os procedimentos para avaliação das instituições e seus cursos, consolidando uma cultura de avaliações e índices de desempenho que marcariam a educação superior no Brasil (Cunha, 2020).

Durante o governo Lula (2003-2010), houve certa continuidade nas políticas educacionais, com destaque para a criação de programas como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e o Programa Universidade para Todos (Prouni), além do Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Enquanto o Prouni e o Fies ampliaram o acesso ao ensino superior privado com o uso de recursos públicos, o Reuni e a expansão dos Institutos Federais de Educação visaram diversificar e ampliar o ensino superior público. Mesmo com o foco em democratizar o acesso à educação superior, contradições surgiram, como a concentração de recursos no setor privado e a não concretização plena da autonomia universitária (Carvalho; Soares Neto; Pinheiro, 2020).

Durante o governo de Dilma Rousseff (2011-2016), a educação superior continuou sendo um campo estratégico para o desenvolvimento de políticas públicas, em continuidade às iniciativas anteriores. A ampliação das universidades e dos Institutos Federais foi reforçada, juntamente com a criação de programas como o Ciência sem Fronteiras, que ofereceu mais de cem mil bolsas para estudantes de graduação e pós-graduação. A implementação da Lei de Cotas também representou um marco importante, destinando 50% das vagas nas instituições federais a alunos de escolas públicas. Além disso, houve um enfoque significativo no fomento à ciência, tecnologia e inovação, consolidado pela aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que estabeleceu metas ambiciosas para a expansão e a qualificação da educação superior, tanto em termos de matrícula quanto na formação de mestres e doutores.

Apesar dos avanços, a gestão Dilma também enfrentou desafios no campo da educação superior, especialmente devido à predominância do setor privado, que, mesmo com a ampliação de vagas no sistema público, manteve um papel central na oferta de ensino, muitas vezes com foco no lucro e comprometendo a qualidade (Freitas, 2012). Conforme o autor, essa contradição evidenciou uma ambiguidade nas políticas educacionais, que, por um lado, democratizaram o acesso ao ensino superior, permitindo que as classes menos favorecidas frequentassem universidades públicas, por meio do sistema de cotas, mas, por outro, consolidaram a importância do setor privado na educação. A crise política e econômica que se intensificou a partir de 2013 culminou no “golpe jurídico-midiático-parlamentar consumado em 31 de agosto de 2016 com o impedimento da então presidenta da República, Dilma Rousseff ” (Saviani, 2020, p. 1), gerando incertezas sobre o futuro das políticas educacionais implementadas até então.

Durante o governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), a educação superior pública federal passou por uma reconfiguração que incluiu diversas mudanças estruturais. Entre essas mudanças, destacaram-se a reestruturação do Ministério da Educação, a extinção de cargos e funções de confiança, e a interferência na escolha de reitores das universidades e institutos federais. Além disso, houve um enfraquecimento da participação democrática nas instituições de ensino, com a eliminação de conselhos e colegiados. O governo também promoveu significativos cortes orçamentários nas universidades federais, no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), além de promover perseguições a gestores e docentes, prejudicando a liberdade acadêmica. (Assis; Oliveira, 2023).

Essas ações refletiram uma política conservadora e “ultraneoliberal” (Dardot e Laval, 2016), que impactou negativamente a autonomia das universidades, com medidas que buscavam centralizar a gestão de aposentadorias e influenciar licenças e afastamentos de servidores. Além disso, o Programa Future-se incentivou as universidades federais a buscar recursos no mercado, em detrimento do financiamento público. A política de Bolsonaro foi marcada por discursos anticientíficos e negacionistas, que enfraqueceram o sistema de ciência e pós-graduação, com ataques diretos à autonomia e à gestão democrática das instituições de ensino. Essa abordagem contribuiu para o desinvestimento no setor educacional e o aumento da influência do mercado na educação superior (Assis; Oliveira, 2023).

Em tal conjuntura no intuito de divulgar dados da educação, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), através de sua Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed), que inclui a Coordenação-Geral de Controle de Qualidade e Tratamento

da Informação (CGCQTI) e, em particular, a Coordenação de Estatísticas, Indicadores e Controle de Qualidade do Censo da Educação Superior (CEICQCES), foi órgão responsável por coletar e divulgar dados fundamentais sobre a educação superior no Brasil.

Com base nesse trabalho, o Inep apresentou o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2023⁴, oferecendo uma visão detalhada do cenário educacional no país. Nesse ano foram declaradas ao Censo 2.595 instituições de ensino superior, das quais 12% eram públicas e 88% privadas, o que expressa um crescimento de 1,9% comparado ao ano anterior (Brasil, 2024). Na Tabela 1 abaixo, elaborada no próprio documento, é possível observar o número de cursos de graduação por modalidade de ensino e grau acadêmico.

Tabela 1 – Número de cursos de graduação por modalidade de ensino

Grau Acadêmico	Total	Modalidade de Ensino	
		Presencial	A distância
Total	44.951	35.765	9.186
Bacharelado	26.865	23.918	2.947
Licenciatura	7.825	5.902	1.923
Tecnológico	10.261	5.945	4.316

Fonte: Brasil (2023 p. 15)

Em 2023, o total de cursos de graduação atingiu 44.951, o que representa um crescimento positivo de 4,3% em relação ao ano anterior. Quanto à modalidade de ensino, os cursos presenciais somaram 35.765 (79,6%), enquanto os cursos à distância totalizam 9.186 (20,4%). Esse aumento na participação dos cursos à distância é notável, considerando que em 2021 a proporção era de 17,7%, conforme dados do Censo de 2021. No contexto brasileiro, esse crescimento foi impulsionado por diversos fatores, entre eles o avanço tecnológico, que possibilitou a criação de plataformas digitais mais eficientes e acessíveis, expandindo a possibilidade de oferta educacional a regiões anteriormente desassistidas. Além disso, a democratização do acesso ao ensino superior tem sido uma das principais motivações para a expansão da Educação a Distância (EaD), permitindo que estudantes de diferentes contextos sociais, geográficos e econômicos possam ingressar em cursos superiores sem a necessidade de

⁴ O Censo da Educação Superior de 2023 já foi realizado, e seus resultados foram divulgados em 2024. No entanto, o "Resumo Técnico" específico para o Censo de 2023 ainda não está disponível. A publicação do "Resumo Técnico" do Censo da Educação Superior de 2024 está prevista para ocorrer em 2025, após a coleta e análise dos dados referentes a esse ano.

deslocamento contínuo, algo que favorece principalmente pessoas de baixa renda e trabalhadores (Alves, 2020).

Outro fator que contribui para a expansão dessa modalidade é a flexibilidade, pois a EaD permite que os estudantes adaptem seus estudos às suas rotinas pessoais e profissionais, formato atrativo para aqueles que não podem se dedicar integralmente ao ensino presencial. O crescimento do setor privado também tem desempenhado um papel central, uma vez que instituições privadas de ensino superior têm investido massivamente na EaD para expandir suas ofertas de maneira lucrativa, aproveitando-se do menor custo operacional em comparação com o ensino presencial (Oliveira, 2020). Todos esses fatores estão inseridos em um contexto de expansão capitalista, onde o ensino superior é cada vez mais tratado como mercadoria e onde a lógica de mercado predomina sobre os aspectos formativos e críticos da educação (Souza, 2018).

Em termos de distribuição por grau acadêmico, há 26.865 cursos de bacharelado (59,8%), 10.261 cursos tecnológicos (22,8%) e 7.825 cursos de licenciatura (17,4%), com destaque para o crescimento dos cursos tecnológicos a distância, que aumentaram 22,8% em comparação a 2021.

[...] 84,9% das IES que ofertam cursos de Licenciaturas são privadas. No ensino presencial esse índice é um pouco menor (83,9%). No EAD, 78,2% das IES que ofertam cursos de Licenciaturas são privadas. Entre 2021 e 2022, houve estabilidade no número de IES que ofertam cursos de Licenciaturas, com uma queda de 0,1% no total (nenhuma alteração na rede privada e queda de 0,5% na rede pública). Do total de IES do país (2.595), 51,4% ofertam algum tipo de curso de Licenciaturas: 49,6% na rede privada e 64,4% na rede pública. Em uma década, 2012 a 2022, houve um crescimento de 4,6% no número de IES que ofertam cursos de Licenciaturas (INEP, 2024, p.61).

Os dados fornecidos pelo INEP (2024) revelam um cenário que reflete a predominância das IES privadas na oferta de cursos de licenciatura no Brasil. Esse fato suscita uma série de questões sobre o papel do setor privado na formação de professores e suas implicações para a educação pública. A ampla participação das instituições privadas (84,9% no total de IES que oferecem Licenciaturas) levanta preocupações quanto ao acesso à formação docente de qualidade, visto que o modelo privado, muitas vezes, prioriza a lógica do mercado, o que pode impactar a qualidade do ensino oferecido. A formação docente, que exige um componente prático e reflexivo significativo, pode ser prejudicada em cursos que não proporcionam uma integração adequada entre teoria e prática.

A partir dos dados apresentados, é possível inferir que a estabilidade observada no número de IES que ofertam esses cursos, combinada com a leve queda de 0,5% nas instituições

públicas, aponta para um possível desinvestimento ou estagnação no setor público, que historicamente tem desempenhado um papel crucial na oferta de formação de professores com perspectiva crítica e alinhada às demandas da educação pública. A expansão de 4,6% em uma década, ainda que positiva, ocorre majoritariamente no setor privado, o que pode reforçar a mercantilização da educação e contribuir para a precarização da formação docente, especialmente em regiões onde as instituições públicas estão ausentes.

Em suma, os dados evidenciam uma expansão da oferta de Licenciaturas, mas sob uma lógica que favorece a privatização, o que pode levar a uma formação docente mais orientada pelo mercado do que pelas necessidades da educação pública de qualidade e comprometida com a transformação social.

Outro elemento importante, refere-se ao número de matrículas na graduação por modalidade e segundo o grau acadêmico, no Brasil, conforme a Tabela 2 abaixo.

Tabela 2 – Número de matrículas por modalidade de ensino e grau acadêmico

Grau Acadêmico	Total	Modalidade de Ensino	
		Presencial	A distância
Total	9.443.597	5.112.663	4.330.934
Bacharelado	5.922.108	4.142.719	1.779.389
Licenciatura	1.669.911	598.053	1.071.858
Tecnológico	1.813.574	340.764	1.472.810
Não aplicável	38.004	31.127	6.877

Fonte: Brasil (2023 p. 27).

Conforme a Tabela 2 acima, infere-se que a licenciatura à distância teve o número de matrículas expressivamente maior que a licenciatura na modalidade presencial. Esse padrão reflete a tendência de expansão do ensino à distância no Brasil, especialmente no seguimento de formação de professores. A flexibilidade da EaD pode ser atraente por conciliar o estudo com o trabalho e demais responsabilidades e, para além disso, levar a oferta de cursos superiores onde a oferta de cursos presenciais pode ser limitada. Essa tendência pode indicar mudanças estruturais no setor educacional brasileiro, com maior acessibilidade e democratização do ensino superior através da educação a distância, porém, sendo ofertada em maior parte pelo setor privado, isso pode ser um ponto de estrangulamento, na perspectiva da formação pragmática alinhada a princípios do mercado.

No entanto, há uma outra face desse processo, que revela uma perversa intencionalidade dessa modalidade formativa.

A expansão da EaD, no país, deve ser compreendida no interior das contradições do sistema de produção do capital que comanda e racionaliza as relações societárias. A formação dos trabalhadores assume tanto o caráter de um insumo econômico necessário à estrutura de reprodução do capital quanto a feição de mercadoria, plenamente gerenciada sob a lógica concorrencial do mercado. No primeiro caso, articula-se ao discurso de um fator necessário ao incremento de produtividade do trabalhador. Esse último, por sua vez, convencido pelo sistema de que deve investir na formação para dispor das condições necessárias à sua inserção no mercado de trabalho, dispõe de recursos financeiros para compra dos serviços educacionais disponibilizados em diferentes formatos e modalidades. (Araújo; Jezine, 2009, p.9).

Percebe-se, a partir dos dados apresentados, onde a lógica de mercado prevalece sobre a concepção da educação como um direito universal. Ao inserir a educação nesse contexto, instrumentaliza-se a formação acadêmica e profissional que se adapta às necessidades do mercado, sendo gerenciada pela lógica do lucro e da competitividade (Frigotto, 2011). Além disso, essa visão destaca como o trabalhador, ao investir na sua própria formação, internaliza a ideia de que ele é o responsável por sua empregabilidade, desconsiderando as limitações impostas pelas estruturas sociais e econômicas.

Desse modo, a expansão da EaD no contexto brasileiro contribui para o avanço da sociedade dentro de uma superficialidade formativa que reflete uma dualidade por um lado, democratiza o acesso à educação; por outro, reforça a lógica de mercado, elevando à precarização da qualidade à dependência das tecnologias digitais na formação. Assim o aligeiramento formativo garante uma educação instrumentalizada e coerente com as demandas sociais esperadas para manutenção da sociedade capitalista vigente. Esse fenômeno se intensificou durante a pandemia, que impulsionou o desenvolvimento de plataformas digitais e de novos formatos de aprendizagem (Alves, 2020).

No que se refere aos professores no contexto da educação pública cerca de 48,8%, na perspectiva acadêmica, desempenham suas funções docentes vinculadas a universidades; 22,0%, a faculdades; 17,2%, a centros universitários; e 7,5%, a IFs e Cefets (Brasil 2023). Se considerado o grau de formação docente desses professores da rede pública observa-se que o doutorado alcança a participação de 71,2% em 2022; o mestrado, 21,2%; e o até especialização, 7,6%, em 2022. Quanto à variação da participação de 2021 para 2022, somente o doutorado cresceu (3,0%) (Brasil 2023).

O crescimento significativo no número de professores mestres e doutores nas universidades públicas brasileiras está diretamente relacionado a políticas públicas desenvolvidas ao longo das últimas décadas. Programas como o Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), implementado durante o governo Lula, e o fortalecimento da Capes e do CNPq, foram essenciais para a qualificação docente e a expansão da pós-graduação. De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), as metas 13 e 14 estabelecem a necessidade de melhorar a qualidade da educação superior e aumentar a proporção de mestres e doutores no corpo docente das universidades públicas (Brasil, 2014).

No tocante à qualificação de professores que atuam na educação superior pública, cerca de 71,2% possuem doutorado e 21,2% mestrado, números que refletem políticas anteriores voltadas à elevação da qualificação acadêmica no país (Brasil, 2023). Entretanto, a análise crítica desses dados exige considerar o contexto político recente, especialmente sob o governo Bolsonaro, marcado por uma redução expressiva nos incentivos à pós-graduação *stricto sensu*. Apesar do crescimento de 3% na proporção de professores doutores entre 2021 e 2022, esse avanço ocorreu em um cenário de cortes orçamentários nas universidades públicas e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que comprometeram a continuidade de programas de mestrado e doutorado e impactaram diretamente a formação docente. Ademais, embora a expansão de universidades federais e institutos de educação tecnológica tenha contribuído para a democratização do ensino superior, o desinvestimento em políticas de fomento à pesquisa e a precarização das condições de trabalho docente apontam para um retrocesso no potencial transformador dessas instituições.

Essa situação favorável também está relacionada à legislação, como a Lei de Cotas, que proporcionou maior inclusão social nas universidades e ampliou o acesso de estudantes egressos de escolas públicas. O impacto dessas políticas públicas não se limita apenas à qualificação docente, mas também ao fortalecimento da pesquisa científica, ao avanço tecnológico e à inovação no país (Oliveira, 2020).

A análise dos cursos de graduação revela uma estrutura que se alinha com as transformações observadas no campo da educação superior. Em 2022, o total de cursos de graduação alcançou 44.951, marcando um aumento de 4,3% em relação ao ano anterior. A modalidade de ensino à distância, que representava 17,7% em 2021, cresceu para 20,4% em 2022, refletindo uma tendência de maior flexibilidade e acessibilidade. A predominância dos cursos de bacharelado e a ascensão dos cursos tecnológicos à distância destacam uma mudança

nas demandas educacionais e no perfil dos estudantes, descritas como um reflexo das condições sociais e culturais dos indivíduos (Brasil, 2023).

Assim, a educação superior enquanto campo é um espaço social institucionalizado dotado de objetivos e finalidades específicas regido por regras próprias, uma vez que a universidade é uma instituição reconhecida socialmente (Catani, 2013). A institucionalização da educação superior brasileira ocorre pela implementação do ensino superior e pela legislação que regula esse nível de ensino. Até mesmo os cursos ofertados e a criação de demandas legitimadas por determinadas profissões resultam na criação de cursos e programas que envolvem a produção cultural, material e intelectual decorrentes dos anseios preestabelecidos em campo.

A criação de cursos e a definição de políticas acadêmicas não ocorrem de forma apaziguada ou consensual, mas resultam de tensões e disputas entre diferentes grupos que buscam legitimar suas demandas e interesses no campo educacional.

A pressão de demandas sociais e profissionais também perpassam essa disputa, ainda que essa aparente harmonização, mas também pela pressão de demandas sociais e profissionais. No entanto, essa aparente harmonização esconde conflitos intrínsecos ao campo acadêmico, onde há disputa pela legitimidade de determinadas áreas do conhecimento e pela distribuição de recursos e prestígio. Portanto, ao contrário de uma ideia de apaziguamento, a educação superior reflete as contradições e os interesses presentes na sociedade (Catani, 2013).

A noção de campo na perspectiva da educação superior é heterogênea e deve considerar instituições públicas e privadas seus interesses e contradições. O processo de institucionalização das universidades brasileiras pode ser entendida como o resultado das novas demandas da realidade sócio-histórica, política e econômica, marcando uma nova fase da acumulação capitalista. Segundo Noletto (2018), as universidades foram estabelecidas para a perpetuação das posições sociais das elites e são fruto de conquistas no e para o campo educacional brasileiro ao longo de sua formação.

A autora ainda argumenta que as relações produzidas nos campos não se desenvolvem de maneira linear, mas formam uma totalidade dialética, onde os fenômenos se manifestam em conjunto uns com os outros. No contexto da educação superior como um campo, sua institucionalização é condicionada por lutas entre agentes que detêm capital político, econômico e social em volume suficiente para definir os espaços no campo educacional brasileiro em formação (Noletto, 2018).

Na história mais recente, a educação superior no Brasil enfrenta um cenário ainda mais desafiador, especialmente diante das medidas adotadas durante o governo de Jair Messias

Bolsonaro. As restrições orçamentárias, os ataques à liberdade acadêmica e a tentativa de privatizar parte da gestão universitária, como visto no Programa Future-se, refletem a continuidade de uma política ultraneoliberal. Essas ações prejudicam não apenas a produção científica, mas também a formação crítica e democrática nas instituições públicas de ensino superior. Assim, as tensões entre acesso, qualidade e autonomia continuam a demarcar o futuro do ensino superior no Brasil.

Percebe-se nos contextos atuais a crescente mercantilização da educação por meio de propostas de cursos aligeiradas visando a eficiência econômica em detrimento da qualidade formativa, reduzindo a educação a uma mercadoria. A instrumentalização acadêmica para o atendimento das necessidades de mercado contribui de forma direta para a superficialidade formativa e conseqüente precarização da educação. Como esse processo não acontece de forma uniforme, o crescimento de professores com formação continuada (mestrado e doutorado) sinaliza uma resistência contra o reforço da lógica de mercado, influenciando a formação no ensino superior.

1.4 Docência, *habitus* e constituição do *habitus* docente

Diferente do trabalho industrial que pode ser controlado, em uma concepção ampliada, a docência é uma prática complexa, humana e específica que envolve o homem e a humanidade que o constitui. A docência é um processo laboral no qual ocorre a transformação da natureza, na qual o produto é inseparável do produzir. Assim, a docência não pode ser limitada ao ato de repassar conteúdos curriculares, mas ao ato de produzir de forma direta e intencional cada indivíduo de forma singular e a humanidade histórica e coletivamente (Martinez; Silva; Costa, 2021). Nesse contexto,

O conhecimento se constrói coletivamente no exercício de fazer a aula, que se efetiva por meio da interação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Esta interação, além de promover o autoconhecimento, também é fundamental para que o docente possa conhecer os seus alunos, mobilizá-los e envolvê-los na e para a construção da aula. Marcados pela interação, “componentes como o calor, a empatia, a compreensão, a abertura de espírito, etc., constituem, então, os trunfos inegáveis” (Tardif; Lessard, 2012, p. 33) da docência. (Martinez; Silva; Costa, 2021p.4).

Assim, a docência também não pode ser resumida a técnicas e metodologias, ensinar envolve questionamento, reflexão, intencionalidade, sendo uma possibilidade efetiva de

transformação social que perpassa o trabalho docente. A conduta docente precisa permitir aos estudantes a reflexão crítica e a apropriação de conhecimentos e habilidades que contribuam para a emancipação humana, desenvolvendo seu papel crítico de produção e legitimação das relações sociais.

A docência do ensino superior é substancial para a promoção de uma formação problematizadora e transformadora da realidade social. Nesse contexto de crise na educação superior renegada pelos governos neoliberais, que ignoram a importância dessa formação uma vez que as conquistas por direitos sociais acontecem por meio de lutas, que são geradas em processos formativos (Martinez; Silva; Costa, 2021).

Para Martinez; Silva; Costa (2021) o docente recém ingresso em seu ambiente de trabalho, procura assumir um perfil próximo ao que é esperado pela instituição, em construir uma experiência singular considerando a complexidade que permeia o trabalho docente. O início do trabalho docente é marcado pela descoberta, e sobrevivência nos quais o professor se depara com variáveis que confrontam a atuação ideal com a real. O ser professor vai se constituindo nas relações do cotidiano, por aspectos que vão influenciar suas práticas sociais e desempenho ao longo do processo de constituição de suas práticas sociais.

Nessa circunstância vai se constituindo o *habitus* docente e para Bourdieu (1983) o conceito de “*habitus*” é parte essencial de uma teoria sociológica, uma vez que ele está intimamente ligado às noções de estruturas e práticas sociais, proporcionando uma compreensão profunda das dinâmicas que perfazem as interações humanas na sociedade ou espaço social. O *habitus* remete às disposições duradouras que os indivíduos adquirem ao longo de suas vidas através da socialização e das experiências, essas disposições incluem valores, crenças, atitudes e formas de perceber o mundo.

Conforme Bourdieu (1983), o *habitus* é resultado de ações realizadas pelo agente é produto constante de ressignificações, que têm como fonte as disposições incorporadas em um momento anterior. Assim, elas são em parte permanentes, mas também mutáveis. A regulação do *habitus* prevê o controle de um código comum entre os *habitus* dos agentes que o compõem.

Para Noletto

Habitus é, portanto, a forma como o sujeito aprendeu a pensar, agir e realizar as coisas de forma natural. Está intrínseco às ações, pensamentos e posturas porque foram disposições construídas primariamente, ou seja, em instituições primárias de socialização, como a família e a escola. Teoricamente existem inúmeras maneiras de se chegar a um mesmo objetivo, porém, na incidência do *habitus* o indivíduo é libertado da carga de decisões porque se estreitam as

opções, ao se entender que o *habitus* é uma disposição incorporada (Noletto, 2013, p. 07).

Essa disposição incorporada pelo *habitus*, não apenas facilita a ação ao reduzir o número de escolhas conscientes, mas também reflete e reforça as estruturas sociais existentes. Ao agir de maneira aparentemente natural e espontânea, o indivíduo, na verdade, está reproduzindo práticas sociais e culturais que foram internalizadas ao longo do tempo. Esse processo de reprodução cultural garante uma continuidade nas normas e valores de uma sociedade, mas também pode servir como uma barreira à mudança social. A naturalização das disposições internalizadas faz com que certas formas de pensar e agir pareçam inevitáveis e imutáveis, mesmo que sejam, em grande parte, produtos de contextos históricos e sociais específicos. (Noletto, 2013).

Para Bourdieu (2009) o *habitus* não é rígido ou determinista, ele permite uma certa manobra ou liberdade controlada, na medida em que os indivíduos podem adaptar suas ações e escolhas dentro das limitações impostas pelas estruturas sociais e pelas disposições internalizadas. Essa capacidade de adaptação é mais evidente quando as pessoas enfrentam contextos sociais diferentes, nessa situação, o *habitus* fornece uma estrutura básica para a ação e o pensamento, operando dentro do limite das estruturas sociais e das disposições internalizadas fornecendo flexibilidade, mas não a liberdade total, na forma dos indivíduos interagem ao seu redor.

Nessa perspectiva, o *habitus* é formado pela interação entre as estruturas sociais objetivas e as ações individuais. Por um lado, as estruturas sociais, como a educação, podem influenciar a formação do *habitus*, enquanto, por outro lado, o *habitus* orienta as práticas e escolhas individuais. As estruturas sociais, que são os padrões organizados de relações sociais, orientam as oportunidades e limitações que os indivíduos enfrentam cotidianamente.

A classe social⁵ a qual o indivíduo pertence, por exemplo, influencia as perspectivas de trabalho, acesso à educação e estilo de vida (Bourdieu, 1983). O impacto das estruturas sociais vai além do determinismo rígido, uma vez que cada campo tem suas próprias regras e dinâmicas que podem interagir com estruturas sociais mais complexas (Bourdieu, 2009).

⁵ Para Pierre Bourdieu (1979; 1983), o conceito de classe social está associado à distribuição desigual de capitais – econômico, cultural, social e simbólico – que estrutura o espaço social e posiciona os indivíduos em relações de dominação ou subordinação. Diferentemente de abordagens estritamente econômicas, Bourdieu enfatiza que as classes sociais também são definidas por dimensões culturais e simbólicas, refletindo condições de existência semelhantes que moldam práticas, disposições e visões de mundo comuns, o que ele denomina *habitus*. Assim, as classes sociais não são categorias fixas ou homogêneas, mas construções teóricas que expressam as dinâmicas de poder nos campos sociais, sendo constantemente negociadas e redefinidas por disputas simbólicas e transformações nas condições materiais.

As práticas, por sua vez, remetem a ações concretas e comportamentos que os indivíduos realizam em suas vidas diárias, tais práticas são constituídas pelo *habitus* individual, que influencia suas escolhas e decisões, muitas vezes inconscientemente. Por exemplo, alguém com um *habitus* enraizado na cultura acadêmica pode inclinar-se a valorizar oportunidades educacionais e a formação contínua.

Refletindo com Bourdieu (2009), as interações entre estruturas, hábitos e práticas formam um ciclo contínuo, que o *habitus* orienta as práticas dos indivíduos, que por sua vez, podem reforçar ou transformar as estruturas sociais. As mudanças sociais ocorrem mediante ações dos sujeitos sociais, de coletivos, que são capazes de redefinir práticas e valores, influenciando as estruturas mais amplas.

Assim o *habitus* desempenha um papel significativo na formação das mentalidades e práticas individuais e coletivas na sociedade capitalista. Ele é influenciado pelas tendências e lógicas específicas do capitalismo, interferindo em como as pessoas percebem, valorizam, e se envolvem com aspectos econômicos e culturais desse sistema. Nesse contexto, o *habitus* é uma ferramenta analítica útil para explorar as dinâmicas sociais reveladas no capitalismo (Bourdieu, 2009).

A família, como instituição primordial, ocupa um papel central na formação do *habitus*, sendo o primeiro e mais influente ponto de contato do indivíduo com a sociedade. Essa interação, permeada de valores, crenças e tradições, é fundamental para a transformação do indivíduo em agente social, marcando o início de seu processo de socialização. A família atua como transmissora, consciente ou inconscientemente, dos valores profundamente internalizados que constituirão a identidade do indivíduo e sua relação com o ambiente escolar (Bourdieu, 2001).

Considerando a influência da família e os conhecimentos absorvidos durante a socialização primária, a escola desempenha um papel crucial na formação do *habitus*. Ela age como uma extensão dessa socialização primária, exercendo influência direta, como parte integrante da socialização secundária, muitas vezes sobrepondo-se a esta.

O *habitus* adquirido na família representa o princípio subjacente à estruturação das experiências escolares, especialmente no que diz respeito à recepção e assimilação da mensagem pedagógica. Por outro lado, a escola transforma esse *habitus* por meio da diversificação das experiências dos indivíduos. Esse *habitus* transformado, por sua vez, orienta a estruturação de todas as experiências subsequentes, incluindo a absorção das mensagens produzidas e disseminadas pela indústria cultural, bem como as experiências profissionais. Essa

transformação e reestruturação contínua do *habitus* orientam a trajetória do indivíduo ao longo de sua vida (Bourdieu, 1983, p. 80).

Portanto, apesar das singularidades inerentes à própria socialização e das particularidades das aspirações individuais, o agente social é constituído, tanto pelas influências de sua família quanto pelo contexto da classe social à qual pertence. Essa formação resulta de um processo contínuo de socialização e das relações sociais estabelecidas em interação com o ambiente e outros indivíduos.

É importante enfatizar que o conceito de *habitus* é um processo dinâmico que envolve múltiplos agentes de socialização. Portanto, a socialização não se limita apenas aos âmbitos primário ou secundário, sendo essencial compreender a importância da incorporação de outros agentes socializadores, inclusive durante a inserção no mundo profissional, na formação e evolução desse *habitus* ao longo da vida.

1.4.1 *Habitus* Docente⁶ - O princípio unificador da formação e ação docente

O primeiro princípio que serve como fio condutor no contexto de formação e trabalho de professores é conhecido como "*habitus* docente". Esse conceito, intrinsecamente ligado à profissão de ensino, não apenas resulta em ações organizadas e estruturadas, mas também desempenha um papel crucial como elemento formativo. Ele capacita o indivíduo socializado a atuar como um professor, de forma que vai além da simples reprodução das práticas pedagógicas. Essa organização encontra sua definição na concepção do *habitus* como "estruturas predispostas a funcionar como estruturantes". Em outras palavras, o *habitus* docente é o princípio orientador e organizador das práticas e representações que podem ser padronizadas de forma objetiva, sem a necessidade de se ater a regras específicas apenas para um propósito determinado (Bourdieu, 2003).

Assim, o professor/ a professora pode formar seu *habitus* no processo de seu fazer docente, pois ele é o agente de sua prática, e esta pode conter elementos advindos não só de sua formação, mas de suas expectativas, de seu viver, de suas experiências e de suas representações. Desse modo, o professor ensina na sala de aula de acordo com as representações interiorizadas ao longo de sua

⁶ O conceito inicialmente formulado por Philippe Perrenoud em 1993, conhecido como "*habitus* específico do magistério", recebeu diferentes denominações posteriormente. Bueno (1996) o chamou de "*habitus* pedagógico", enquanto Silva (1999) o denominou "*habitus* professoral". Neste contexto, optamos por utilizar a expressão "*habitus* docente" para destacar sua relevância a partir da perspectiva do trabalho e ação pedagógica.

trajetória pessoal e que se entrelaçam com as representações do trabalho docente e das percepções de mundo, constituindo assim o modo de ser professor. Partindo desse princípio, pode afirmar que a articulação entre as experiências de vida, a trajetória escolar, a formação acadêmica e o exercício da profissão são elementos constitutivos do *habitus* professoral, portanto, significativos para se pensar e reconhecer a prática pedagógica do professor /da professora (Baldino; Domêncio, 2014, p.7).

O *habitus*, na formação e prática docente, evidencia que o modo de ser professor é um produto da intersecção entre a trajetória pessoal, a formação acadêmica e as representações do trabalho docente. De acordo com essa perspectiva, o *habitus* do professor não é apenas orientado por sua formação acadêmica, mas também por suas experiências de vida, expectativas e vivências pessoais, que influenciam profundamente sua prática pedagógica. Essa perspectiva sugere que o comportamento e as práticas docentes são resultados de uma construção contínua e dinâmica, que integra tanto as representações interiorizadas ao longo da vida quanto às percepções e crenças sobre o papel do professor.

Essa visão crítica nos permite entender a prática pedagógica como um reflexo complexo das experiências e do contexto do professor, ressaltando a importância de se considerar essas dimensões na análise e na formação de práticas educacionais efetivas. Nessa perspectiva, a docência pode ser definida como uma prática profissional que envolve a mediação do processo de ensino e aprendizagem, considerando tanto o desenvolvimento cognitivo dos alunos quanto às suas dimensões sociais e culturais. Mais do que a simples transmissão de conhecimento, o trabalho docente exige uma compreensão crítica do papel do professor como facilitador do conhecimento, promotor de valores e de práticas sociais.

A palavra docência, em seu sentido etimológico, “tem suas raízes no latim – docere – que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender” (Veiga, 2006, p. 468). Conforme Freire (1996) a docência é construída na relação com o discente e outros docentes:

É preciso que desde o começo do processo vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma, se forma e reforma e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 1996, p. 24).

Nesse entendimento, a docência é compreendida como uma prática reflexiva e dinâmica, que exige constante aprendizagem por parte do educador. A docência, assim, transcende o ato de ensinar conteúdos, pois envolve para além do conhecimento formal, uma

interação entre as vivências pessoais e sociais do professor e do aluno, tornando-se um processo de transformação mútua e contínua.

A formação de professores é concebida como um processo complexo de socialização dos indivíduos em uma cultura profissional específica, que se desenvolve progressivamente. Nessa conjuntura, as disposições relacionadas ao *habitus* docente desempenham um papel fundamental, reconhecendo as limitações que estão presentes. O objetivo não é criar identidades estritamente vinculadas ao campo do magistério, mas sim induzir alterações nas inclinações que os indivíduos inicialmente desenvolveram ao longo de suas experiências sociais (Sarti, 2013).

Conforme Sarti (2020), essas mudanças visam direcionar tais inclinações de forma mais específica para a prática do ensino. A socialização profissional no campo educacional está intrinsecamente conectada a processos sociais mais amplos e preexistentes, dos quais emergem inclinações que se manifestam quando os indivíduos se envolvem profissionalmente com a cultura do ensino. Seguindo essa linha de raciocínio, é possível observar o processo de continuidade das aprendizagens do indivíduo quando este assume o papel de professor.

O *habitus* docente, formado durante a trajetória profissional dos professores, reflete a socialização inicial no ambiente educacional. Esse processo envolve a adaptação das práticas pedagógicas às exigências específicas do campo, podendo ser entendido como uma espécie de improvisação orientada por regras. Novas disposições cognitivas e comportamentais podem surgir à medida que os professores vivenciam uma socialização prolongada e secundária, associada a um *habitus* particular dos profissionais da educação, o que pode tanto reforçar quanto alterar padrões estabelecidos no processo de socialização. (Sarti, 2020).

A formação de professores, vista como um processo de socialização dos agentes em uma cultura profissional, requer a progressiva estruturação de disposições relacionadas ao *habitus* docente. No entanto, é fundamental reconhecer os limites inerentes a esse processo. As mudanças nas disposições incorporadas pelos agentes ao longo de suas trajetórias sociais representam uma oportunidade de gerar novas disposições associadas ao exercício da docência. Conseqüentemente, a socialização profissional dos professores vai além da socialização vivenciada pelos indivíduos em sua formação inicial, adaptando-se à cultura do magistério (Sarti, 2020).

Essa exploração dessa experiência implica em (re)socializar o indivíduo como professor, levando em consideração as temporalidades associadas às vivências e aprendizados no contexto educacional. Esses subgrupos tendem a convergir quando se trata da escolha do magistério como carreira, sob a perspectiva do desenvolvimento profissional, e na formação do

habitus docente, por meio da estruturação de disposições relacionadas ao ensino pelos professores.

A capacidade dos professores de incorporar o *habitus* docente e mobilizá-lo em situações práticas é definida pelo grau de socialização profissional que eles experimentam. Nesse caso, a noção de desenvolvimento profissional ganha destaque, uma vez que reflete a capacidade do docente de adotar ações pedagogicamente pertinentes e adequadas, convocando o *habitus* profissional para intervir em situações específicas. De acordo com Day (2001) *apud* Sarti (2020), as variações nesse processo estão relacionadas à fase em que se encontra o desenvolvimento docente, sendo que professores que atingem níveis mais elevados de desenvolvimento profissional apresentam variações significativas em sua prática.

As experiências dos professores em situações desafiadoras geram aprendizados profissionais que fortalecem o processo de incorporação do *habitus* docente. Essas aprendizagens estão intrinsecamente ligadas à prática e se caracterizam por serem adaptativas, constituindo elementos recorrentes na trajetória profissional dos docentes, conforme Day (2001) *apud* Sarti (2020). Os desafios inerentes à docência, juntamente com o desenvolvimento de competências profissionais, contribuem para o crescimento profissional dos professores, ampliando seu domínio docente por meio da expansão da flexibilidade de ação proporcionada pelo *habitus* docente.

No entanto, Bourdieu (1983) adverte que as mudanças no *habitus*, embora possíveis, são intrinsecamente difíceis de alcançar. Requerem investimentos significativos e de longo prazo em termos de formação, abordando aspectos profundos das práticas docentes e da cultura do ensino. Trata-se então de um movimento necessário, desafiador e que requer efetiva intervenção.

Para compreender a perspectiva socioprofissional, é essencial considerar a dimensão cultural e implementar intervenções formativas que influenciem a constituição dos professores. Isso proporciona elementos que validam o desenvolvimento profissional como uma parte integral da dimensão temporal da docência. Reconhecer a importância do *habitus* incorporado e sua capacidade de alterar a trajetória docente é fundamental para efetuar mudanças nos esquemas de ação compartilhados, que servem como base para as práticas dos professores (Nóvoa, 2017).

Nesse contexto, mudanças individuais nas abordagens dos professores em seu trabalho podem ter impactos coletivos, influenciando o *habitus* amplamente compartilhado na formação docente. As transformações que ocorrem ao longo do tempo podem gradualmente afetar o *habitus* docente, repercutindo amplamente na cultura do ensino, que é compartilhada e

transmitida entre os colegas e as gerações futuras. Isso evidencia a importância das dimensões socioculturais e históricas na construção e evolução da cultura do ensino, influenciando a temporalidade do *habitus* docente e suas mudanças ao longo do tempo, indo além das mudanças que afetam apenas uma geração de professores (Nóvoa, 2017).

A dimensão sociocultural transcende as barreiras temporais do *habitus* docente, ligando a estrutura socioeducacional à cultura do ensino na qual o *habitus* docente está imerso. Isso influencia diariamente a experiência dos professores. Portanto, é fundamental reconhecer que o *habitus* docente é dinâmico e pode se adaptar ao longo da carreira dos educadores, desde que haja mudanças em seus esquemas de ação previamente estabelecidos e compartilhados no grupo social, neste caso, desempenhando um papel crucial como uma base para as práticas docentes.

Conforme destacado por Azanha (2000 *apud* Sarti, 2020), a formação docente é, em essência, um processo de socialização em um *habitus* específico, que é simultaneamente constituído e constitutivo da prática docente. Isso proporciona aos professores uma vivência única no contexto educacional, que vai além do que os ambientes tradicionais de formação podem oferecer. A aprendizagem profissional docente implica na incorporação, mesmo que inconsciente, das estruturas presentes no contexto escolar, a fim de promover mudanças nas formas de organização previamente internalizadas durante a socialização inicial. Essa evolução contínua das práticas docentes ocorre por meio do contato com os estudantes, das atividades do dia a dia escolar e, principalmente, das interações cotidianas entre os professores.

Nesse sentido, compreender o *habitus* docente na atualidade é reconhecer que ele é fruto de um processo amplo, complexo e estruturado, referenciando na variedade de experiências formativas que culminam em disposições singulares. Assim,

[...] é preciso compreender o *habitus* docente de forma atualizada. Isto é, fruto de um processo amplo, complexo e estruturado com base em uma multiplicidade de experiências formadoras, que resulta em um *habitus* composto por disposições híbridas. [...]. Não há um único *habitus* docente, há o resultado de um conjunto heterogêneo de experiências de formação cultural que particulariza cada um (Setton, 2011, p. 179, 180).

A complexidade e a individualidade do *habitus* docente prevê que a formação dos professores não pode ser vista de forma monolítica. A multiplicidade de experiências formadoras mencionada por Setton (2011) aponta para o fato de que a diversidade de influências que cada docente vivencia, não resulta em um *habitus* único e heterogêneo. E que ele é

constituído na multiplicidade de relações e que se particulariza em cada um. Portanto, ao se considerar o desenvolvimento do *habitus* docente, é essencial reconhecer-se a variedade de contextos e práticas formativas que estruturam as disposições individuais dos professores, o que implica em abordagens de formação continuada que valorizem essa diversidade e promovam reflexões críticas sobre as experiências formativas.

Ao reconhecer a relação existente entre prática docente e constituição do *habitus*, Pimenta (2008, p. 19) remete à compreensão sobre o significado que cada professor, como ator e autor confere à atividade docente cotidiana a partir dos seus valores, e sua forma de se posicionar no mundo, considerando sua história de vida, suas representações, saberes e angústia no sentido de ser professor, mediante ainda suas relações com outros professores nas escolas e em outros espaços. Assim a formação do *habitus* acontece de forma processual ainda na constituição cotidiana do ser professor, considerando todas suas especificidades nessa construção.

Ao compreender-se a formação do *habitus* docente como algo em construção contínua, entende-se que essa formação pode ser influenciada pelos diferentes contextos que cercam os indivíduos. Nesse sentido, compreende-se que a significação desse processo é calcada na dialética entre estruturas objetivas e subjetivas que permeiam a relação entre o indivíduo e o meio social que o envolve. No âmbito docente é necessária a construção de uma perspectiva que considere a integração do docente às mais diferentes matrizes culturais, preenchendo assim, mesmo involuntariamente, as lacunas do potencial de formação (Freitas; Mariano, 2022).

Diante das discussões apresentadas ao longo deste capítulo, conclui-se que a teoria dos campos e o conceito de *habitus*, conforme formulados por Pierre Bourdieu, constituem importantes ferramentas analíticas para a compreensão da docência universitária como uma prática socialmente estruturada e, ao mesmo tempo, estruturante. Ao reconhecer o campo universitário como espaço de disputas simbólicas e hierarquias institucionais, torna-se possível problematizar a atuação docente para além de uma dimensão técnica, evidenciando os condicionantes históricos, sociais e culturais que perpassam a constituição do *habitus* docente. Esse *habitus*, por sua vez, é forjado ao longo das trajetórias individuais, mas se atualiza e se redefine nas relações estabelecidas no interior do campo, sobretudo no momento de inserção profissional dos professores ingressantes. A formação docente, nesse sentido, não se reduz à aquisição de competências pedagógicas, mas envolve um processo contínuo de incorporação de disposições, negociações e posicionamentos que refletem a dinâmica própria do campo universitário. Assim, compreender a docência sob a ótica bourdieusiana permite apreender os

múltiplos fatores que moldam as práticas educativas e contribui para uma análise mais aprofundada dos modos de ser e agir do professor no contexto da educação superior.

Nesse contexto, torna-se evidente que a trajetória de professores ingressantes no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG, é atravessada por processos complexos de construção identitária e profissional, que não podem ser compreendidos isoladamente das estruturas e lógicas que organizam o campo universitário. A incorporação do *habitus* docente ocorre de forma progressiva, influenciada por fatores como a socialização acadêmica, os modelos institucionais de docência, os pares, as políticas de formação e os sentidos atribuídos ao trabalho docente. Ao lançar luz sobre essas dimensões, esta pesquisa busca não apenas compreender os percursos e desafios enfrentados por esses sujeitos em sua inserção no campo, mas também contribuir para a reflexão sobre as políticas institucionais de acolhimento e formação continuada, que podem favorecer trajetórias mais conscientes, críticas e reflexivas. Assim, a análise proposta reforça a importância de considerar os elementos simbólicos, estruturais e subjetivos que compõem a prática docente universitária, especialmente no momento de ingresso na carreira, ampliando o debate sobre a formação de professores no ensino superior.

Capítulo 2 – A Universidade Federal de Goiás e o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação: entre o texto e o contexto

O capítulo é dividido em três seções principais. A primeira delinea o contexto histórico da formação no ensino superior, partindo do contexto das Diretas Já e da incidência do processo democrático na formação em nível superior na Universidade Federal de Goiás (UFG). O segundo momento contempla a história da Faculdade de Educação na UFG (FE/UFG), do curso de Pedagogia e as perspectivas da formação docente. E o terceiro remete à Pedagogia enquanto um campo de disputas no contexto da educação superior.

O objetivo deste capítulo é realizar uma análise crítica sobre a formação docente, bem como sobre o curso de Pedagogia na FE/UFG, explorando as relações entre o *habitus* acadêmico, as exigências institucionais e as práticas pedagógicas. A análise aqui proposta busca tensionar a importância de uma formação que não apenas informe, mas que também seja sensível às demandas sociais e acadêmicas contemporâneas.

2.1 A Universidade Federal de Goiás e seu lugar acadêmico no subcampo da educação superior

A década de 1990, no Brasil, foi marcada por um conjunto de transformações econômicas e sociais, impostas pelo reordenamento das relações de produção, que exigiram uma reestruturação do Estado e de seus campos. E nesse contexto, o projeto educacional é objeto de disputa, na medida em que é importante instrumento de formação da força de trabalho para a produção de riquezas, enquanto condição necessária para a manutenção da ordem capitalista. Sobre esta condição, Harvey (1992) afirma que um problema central para o neoliberalismo

[...] é fazer os comportamentos de todo tipo de indivíduos – capitalistas, trabalhadores, funcionários públicos, financistas e todas as outras espécies de agentes político-econômicos – assumirem alguma modalidade de configuração que mantenha o regime de acumulação funcionando (Harvey, 1992, p. 117).

As recomendações internacionais para o campo educativo têm oferecido suporte para as formulações legais dirigidas ao sistema educacional, “orientações que subsidiam a materialidade das ações públicas para formação continuada de docentes no Brasil” (Almeida,

2020). O autor compreende que, no intuito de corroborar com a ordem social vigente, a formação requerida a todos os trabalhadores, inclusive dos trabalhadores em educação, é voltada à regulação e à manutenção das relações sociais estabelecidas pelo ideário neoliberal. Podemos refletir que, com isso, as orientações para a formação contemplam o neoliberalismo em suas propostas curriculares, consolidando seus princípios na tentativa de configurar bases para um “capitalismo ultraneoliberal” (Brown, 2019) para o futuro, na busca pelo progresso e acumulação desenfreada do capital. Deste modo, é possível analisar que o projeto educacional no contexto brasileiro é objeto de disputas políticas e econômicas a partir de fundamentos neoliberais.

No campo da educação, princípios neoliberais refletem a influência do capital econômico e simbólico nas disputas pelo controle da formação dos agentes sociais e pela configuração de *habitus* alinhados às premissas do sistema capitalista. O sistema educativo, ao agir como um espaço de transmissão de capitais culturais dominantes, visa garantir a reprodução social e econômica, legitimando as posições de poder existentes (Bourdieu, 2008).

[...] ao converter hierarquias sociais em hierarquias escolares, o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da —ordem social— uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força (Bourdieu, 2008, p. 311).

As práticas sociais no contexto do educacional transcendem eventos isolados, constituindo-se como atividades humanas que, ao mesmo tempo em que são individuais, participam ativamente da produção e reprodução das esferas cultural, social e econômica da sociedade. Em outras palavras, é por meio da *práxis* que os agentes sociais contribuem para a formação e continuidade da cultura, da organização social e da economia, entendidos aqui como saberes próprios de cada ofício (Costa, 2019).

Assim, com o avanço do ideário neoliberal, a disputa no âmbito da educação passa a ser a formação de agentes sociais que possam manter e reforçar o sistema de dominação vigente. A partir desse cenário, as políticas educacionais tornaram-se estratégias para manutenção do status quo, disfarçando as relações de poder, com aparência de neutralidade, porém acentuando elementos da meritocracia, concorrência, rankeamentos. Neste contexto, sobre o caráter de dependência da educação às condições da produção e do mercado, Gentili (1998) afirma que

As perspectivas neoliberais mantêm esta ênfase economicista: a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente no mercado de trabalho (Gentili, 1998, p.104).

Na base da concepção neoliberal de educação, habitam os principais argumentos que sustentam a política capitalista a partir da década de 1990, em um exercício de remodelação dos ideais liberais às novas condições do mercado e da produção. As relações entre educação e mercado não são neutras, e, muito ao contrário, são frutos dos preceitos neoliberais que visam perpetuar a ordem social vigente. A educação está profundamente enredada com as forças de mercado, operando de forma a legitimar as desigualdades sociais sob a justificativa de eficiência e desempenho.

A efervescência na FE da UFG, nesse contexto, pode ser vista como um reflexo das transformações estruturais dentro do campo educacional, onde há de se investigar sobre a formação de professores e se ela poderia ser centralizada na aquisição de capital simbólico e cultural, em um esforço para reconfigurar as práticas pedagógicas e o *habitus* desses educadores.

Entendendo os movimentos sociais e debates que ocorreram nas Faculdades de Educação no Brasil a partir da década de 1980, pode-se perceber que esses eventos representam uma disputa por redefinir as estruturas de poder dentro do campo educacional,

[...] como greves de trabalhadores urbanos e rurais, além de paralisações de estudantes universitários, professores de instituições públicas e privadas, funcionários de empresas privadas e servidores públicos. Para os governantes, o chamado “milagre econômico” teve um fim amargo, intensificado pela crise do petróleo, redução de investimentos, falhas na política econômica voltada para grandes projetos estatais, crescentes dívidas internas e externas e a alta inflação. Divisões tornaram-se mais profundas entre civis e militares, nacionais e estrangeiros, que formavam o bloco de poder. Até mesmo setores das Forças Armadas em altas posições começaram a se desentender. Além disso, segmentos da Igreja Católica e empresariais posicionaram-se em oposição ao regime. Surgiu, então, uma oposição clara entre interesses predominantes na sociedade nacional e os das empresas multinacionais. No contexto geral, aprofundou-se o distanciamento entre a sociedade civil e o Estado, evidenciando uma crise de hegemonia. A ditadura militar já não possuía mais sustentação para se legitimar, pois perdera suas bases políticas, especialmente o discurso anticomunista, e seus trunfos econômicos, como o “milagre”, o “Brasil potência” e o lema “segurança e desenvolvimento.” (Zaratin, 2006, grifos do autor, p. 47 e 48).

Esse movimento é caracterizado pela busca de autonomia do campo, que resista às imposições políticas do Estado e da economia, valorizando a função social dos educadores como agentes de transformação social. No contexto de reabertura democrática e de reestruturação do Estado Brasileiro de transição de um regime autoritário para democracia, o campo educacional ganhou espaço, possibilitando a implementação de novas estruturas nas licenciaturas no Brasil, assim:

Cresceu bastante o protesto popular, compreendendo também setores de classe média que antes apoiavam o governo. Ocorreram greves operárias na cidade e no campo, além das greves de estudantes universitários, professores de escolas privadas e públicas, empregados de empresas privadas e funcionários públicos. Para os governantes, termina amargamente o “milagre econômico”, com a crise do petróleo, a queda de investimentos, os desacertos da política econômica privilegiando grandes projetos estatais, as vultosas dívidas externa e interna, a onda inflacionária. Aprofundam-se as divisões entre grupos civis e militares, nacionais e estrangeiros que compunham o bloco do poder. Até mesmo setores da alta hierarquia militar começam a desentender-se. Também setores da Igreja católica e setores empresariais colocaram-se em divergência com a ditadura. Forma-se aberta oposição entre interesses predominantes na sociedade nacional e os das empresas multinacionais. No conjunto, aprofunda-se o divórcio entre sociedade civil e o Estado. Configura-se uma crise de hegemonia. A ditadura militar não tem mais em que legitimar-se. Perdeu suas mensagens políticas, dentre as quais se destacava a indústria do anti-comunismo. (Ianni, 1989, p. 110-111).

A crise política e econômica descrita pelo autor, pode ser entendida como uma transformação nos campos de poder, particularmente no campo político e no campo econômico. O “milagre econômico” e sua conseqüente dissolução expõem a fragilidade do capital econômico que sustentava a legitimidade da ditadura militar. Com o esgotamento desse capital, abre-se uma crise de hegemonia manifesta por uma disputa simbólica e material entre diferentes agentes e campos. (Ianni, 1989).

Conforme Zaratin (2006), no campo da educação, especialmente nas Faculdades de Educação, esse momento foi crucial para a redefinição das práticas e de professores e intelectuais que, até então, estavam inseridos em um “sistema educacional subserviente aos interesses da ditadura” (Ianni, 1989). Zaratin (2006) afirma que a campanha pelas *Diretas Já* pode ser interpretada como um reflexo dessa crise, no qual agentes do campo educacional, especialmente professores universitários e estudantes, buscavam reconfigurar o campo político por meio de práticas de resistência e participação democrática.

A mobilização dos setores educacionais em prol das *Diretas Já* revela uma luta pelo capital simbólico, na qual as universidades e faculdades se posicionam como espaços legítimos de produção e circulação de discursos críticos. A oposição entre os interesses nacionais e

multinacionais, descrita por Ianni (1989), também pode ser vista como uma disputa entre diferentes campos econômicos e políticos, afetando diretamente a formação educacional e os debates que ocorriam nas universidades. Nesses espaços, os professores adotaram uma postura crítica em relação ao regime, promovendo debates sobre a redemocratização e a educação como ferramenta de emancipação social.

Nesse sentido, as greves e as mobilizações dentro das universidades refletem uma reorganização do campo educacional, com a tentativa de redefinir as normas e valores até então dominados pela ideologia da ditadura. As faculdades, portanto, tornam-se arenas de disputa, pela legitimidade de um novo capital político e acadêmico, relacionado à democracia e à participação popular conforme Zaratin (2006), e pode-se compreender, como reconfiguração do *habitus* de uma geração de educadores comprometidos com a transformação social pela via democrática.

Remetendo a essa reconfiguração no contexto goiano, Zaratin (2006) afirma que o corpo docente da FE/UFG concebia aquele momento enquanto espaço de reflexão e debate para a construção de novas propostas curriculares para os cursos. Era de entendimento que para que a nova proposta curricular defendida em 1984 tivesse a devida relevância deveria ser submetida ao CFE e ao MEC em um perfil mais amadurecido e que esse processo demandaria tempo. Mesmo resistente à solicitação do MEC a comissão da FE/UFG enviou a proposta de reformulação do curso de Pedagogia, que recomendava a recuperação da formação pedagógica dos docentes enquanto responsáveis pela formação dos alunos.

A proposta da FE/UFG era fruto de várias reuniões dos educadores, lançando-se a nível nacional como um movimento de vanguarda e transformador dos cursos de pedagogia. O curso de formação docente direcionou seu olhar para atuação nas séries iniciais de 1º grau (ensino fundamental). Após algumas organizações e reestruturações as licenciaturas (entre elas a Pedagogia na UFG) foram se fortalecendo e conquistando um contingente significativo de pesquisadores e professores que tiveram como foco a educação nos debates de formação de professores (Brzezinski, 2000).

Essa mobilização foi importante para manter vivo o debate, articular e socializar as experiências que se realizaram em diferentes instituições, manter a vigilância sobre as medidas de política educacional, explicitar as aspirações, reivindicações e perplexidades e buscar algum grau de consenso em direção à solução do problema. Em termos concretos emergiram do movimento duas ideias-força. A primeira se traduz no entendimento de que a docência é o eixo sobre o qual se apoia a formação do educador. A partir dessa ideia [...] organizar o curso de pedagogia em torno da formação de professores, seja para a habilitação magistério, de nível 1º e 2º grau, principalmente para atuar nas

séries iniciais do ensino fundamental. A segunda ideia se expressa na "base comum nacional". Em vários dos eventos realizados essa ideia foi retomada sendo explicitada mais pela negação do que pela afirmação. Foi se fixando o entendimento que "base comum nacional" não coincide com a parte comum do currículo nem com a ideia de currículo mínimo. Seria, antes, um princípio que deveria inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país. Seu conteúdo não poderia ser fixado por um intelectual de destaque, por um órgão de governo e nem mesmo por decisão de uma eventual assembleia de educadores mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências que fossem encetadas possibilitando, progressivamente, chegar a um consenso em torno dos elementos fundamentais da formação do educador consciente e crítico, capaz de contribuir na transformação da sociedade brasileira (Saviani, 2003, p. 10).

A mobilização em torno da educação no contexto das *Diretas Já* pode ser entendida como uma representação das universidades públicas enquanto campos de lutas simbólicas⁷ e materiais. Nesse cenário, a formação de professores e a construção de uma "base comum nacional" constituem-se disputas em torno da definição do que é considerado conhecimento legítimo. E, assim, o campo educacional pode ser concebido como um local de lutas pela acumulação de diferentes formas de capital, como o capital educacional, cultural, social e simbólico, onde os agentes (professores, gestores, intelectuais, estudantes) competem para manter ou transformar o estabelecido.

O contexto das "*Diretas Já*" remete a um período de intensa contestação social, em que a redemocratização do Brasil representava um esforço para superar as estruturas autoritárias que permeavam todos os aspectos da vida pública, incluindo a educação. Assim as universidades públicas se tornam um campo privilegiado para as disputas em torno do poder simbólico, onde o capital cultural, acumulado e transmitido por gerações de acadêmicos, é um dos principais objetos de disputa. Nesse sentido, a universidade pública no Brasil dos anos 1980, ao lutar pela democratização e pela formação crítica de professores, posicionava-se como um espaço de resistência frente à "mercantilização da educação" (Freitas, 2012).

Para Bourdieu (1998 p.67), o neoliberalismo exerce uma forma de violência estrutural ao tentar impor a lógica de mercado sobre os campos, como o educacional, convertendo a educação em uma mercadoria. Nessa perspectiva, entende-se que a luta pela autonomia da universidade pública torna-se essencial para proteger a produção e a circulação do capital cultural crítico, que visa a transformação social e a formação de indivíduos capazes de

⁷ Em *O Poder Simbólico*, Pierre Bourdieu trata das "lutas simbólicas" como conflitos que ocorrem dentro dos campos sociais, onde agentes disputam o controle sobre a definição da realidade social e os sistemas de significados reconhecidos. Essas lutas estão ligadas ao capital simbólico, pois o poder para impor certas percepções, valores e classificações legitima a posição de alguns grupos sobre outros (Bourdieu, 1989 p.133)

questionar as estruturas de poder. As disputas que emergiram das mobilizações educacionais descritas por Saviani (2003) refletem o que Bourdieu denominaria como "estratégias de subversão" (Bourdieu, 1983, p.91), em que agentes com menor capital econômico (professores, estudantes e movimentos sociais) lutam para redefinir as regras do jogo no campo educacional, resistindo à pressão para subordinação do conhecimento aos interesses econômicos.

Assim, a universidade pública, em um tal contexto, resiste às forças de mercado e se mantém como um espaço de formação emancipatória, fundamental para a sociedade brasileira. Portanto, ao olhar para as mobilizações educacionais do período das *Diretas Já* pode-se afirmar que a universidade pública emerge como um campo onde ocorrem lutas constantes pela definição do que é considerado legítimo no processo educacional. A formação de professores, conforme destacada por Saviani (2003), deve resistir à imposição de currículos mínimos ou bases comuns que não sejam fruto dessas disputas simbólicas internas, mas que, em vez disso, que reflitam uma construção coletiva capaz de transformar as estruturas sociais e culturais existentes.

A universidade pode ser entendida como um espaço de lutas simbólicas e materiais, onde os agentes disputam o poder de definir o que é considerado conhecimento legítimo. Como afirma Catani (2011, p. 198), "é um espaço social institucionalizado, delimitado, com objetivos e finalidades específicas, onde se instala uma verdadeira luta para classificar o que pertence ou não a esse mundo e onde são produzidos distintos *enjeux* de poder". Nesse sentido, a universidade pública deve ser vista como um *locus* de resistência, onde os agentes podem, por meio de suas práticas e conhecimentos, questionar as estruturas de poder que tentam impor uma lógica de mercado sobre a educação.

Bernstein (1996, p. 228) também ressalta que a educação, em sentido ideológico, "é um aparelho de distribuição de indivíduos por classes que cria, mantém e reproduz socialmente qualificações especializadas e não especializadas que têm um certo grau de relevância para o modo de produção". Tal perspectiva é alinhada à visão de Bourdieu (2001) sobre a reprodução social, a partir da qual a universidade pública, ao invés de ser um espaço neutro, pode ser vista como um campo de batalha onde os agentes disputam não apenas o conhecimento, mas também o poder de decidir quem tem acesso a ele e em que condições.

Na luta pela transformação da universidade em um espaço de resistência, é essencial entender como o campo educacional está diretamente relacionado ao campo econômico. Como observam Cunha e Leite (1996), com base em Bernstein, a relação entre educação e produção nem sempre foi estática, mudando ao longo dos períodos históricos. No entanto, com o avanço do neoliberalismo, a educação foi cada vez mais subordinada à lógica de mercado, com as

universidades públicas sendo pressionadas a adaptar seus currículos e práticas às demandas do mercado. Bourdieu (2001) argumenta que essa subordinação representa uma forma de dominação simbólica que deve ser combatida.

Nesse cenário, a universidade pública deve resistir à mercantilização do conhecimento e à privatização da educação.

[...] a tese dos reformadores empresariais, neste ponto, termina desresponsabilizando o Estado quando convém – ou seja, quando está em jogo, por um lado, o faturamento das corporações educacionais e, por outro, o controle ideológico do sistema educacional pelas corporações empresariais para colocá-lo a serviço de interesses de mercado, estreitando as finalidades educativas. É fundamental nos contrapormos à hipocrisia que prega ser possível estarmos “todos juntos pela educação”, quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas. A educação de qualidade tem que ser mais que isso (Freitas, 2012, p.2).

O discurso dos reformadores empresariais frequentemente desresponsabiliza o Estado para favorecer o lucro das corporações educacionais e o controle ideológico do sistema, ajustando-o aos interesses de mercado e limitando o papel da educação a um treinamento para o mercado de trabalho. Freitas critica essa “hipocrisia” que promove a ideia de que todos podem “estar juntos pela educação” enquanto, na verdade, os interesses empresariais reduzem a função educativa a preparar trabalhadores conforme as demandas empresariais. Ele enfatiza que a educação deve buscar mais do que isso: deve ser um espaço de formação cidadã, crítica e autônoma.

Assim, a universidade deve se tornar um campo de lutas em que as relações de poder sejam questionadas e transformadas, em que o capital cultural e simbólico não se torne mercadoria, mas como um bem público a ser compartilhado e democratizado. O Estado, ao adotar políticas de avaliação e competição entre instituições, conforme aponta Bernstein (1996), reforça as desigualdades sociais e limita a autonomia dos agentes no campo universitário, tornando essencial que os atores desse campo organizem formas de resistência contra essas imposições.

A luta por uma universidade pública organizada para a resistência passa pela defesa de sua autonomia e pela construção de currículos e práticas pedagógicas que promovam a formação de indivíduos críticos, capazes de questionar as estruturas de poder que regulam a produção e a distribuição do conhecimento. Para Bernstein (1996, p.149), “a maneira como uma dada sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento

educacional que ela considera público reflete a distribuição de poder e os princípios de controle social”. Nesse sentido, a universidade pública deve resistir às pressões externas que tentam impor um modelo de educação voltado exclusivamente para o mercado, e reafirmar seu papel como espaço de produção de conhecimento crítico e emancipatório.

2.1.1 Princípios e concepções formativas da institucionalização da UFG e Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação: elementos constitutivos do *habitus* docente?

A história da Faculdade de Educação (FE) da UFG, que se originou da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), criada pelo Decreto nº 51.532 de 1962 com o objetivo de "sanar a carência de professores licenciados em Goiás" (UFG, 2024 s/p), e o processo de desmembramento da FFCL em 1968, em resposta à reforma universitária, reflete a reorganização interna necessária para se adaptar às novas demandas e especializações acadêmicas. A criação de unidades como o Instituto de Ciências Humanas e Letras e a Faculdade de Educação insere-se nesse contexto de disputa por legitimação e reconfiguração de espaços de poder dentro da própria universidade (UFG, 2024).

A Faculdade de Educação, com sua ênfase na formação de professores e psicólogos, por meio de cursos como o de Pedagogia e Psicologia, reforça a função de "produção, apropriação e divulgação de conhecimentos", uma vez que prevê a reafirmação do capital cultural da instituição. A produção acadêmica da FE/UFG e o aumento das discussões políticas refletem as estratégias internas dos agentes acadêmicos para conquistar posições mais prestigiadas dentro do campo educacional, tanto na universidade quanto fora dela, por meio da ampliação de seu capital simbólico (Bourdieu, 1989).

Essas discussões são sustentadas pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que serve como um mecanismo para fortalecer a autonomia e a relevância acadêmica da instituição. Assim, constitui-se uma forma de reforçar o capital institucional e legitimar a FE/UFG como um "*locus* privilegiado" dentro do campo universitário, onde a universidade mantém sua posição de destaque através de uma formação articulada com as práticas socioculturais e pedagógicas transformadoras (UFG, 2024).

A articulação entre o processo formativo e as relações sociais, destacada pela FE/UFG, revela a relação dialética entre as instituições de ensino e o campo social mais amplo. A interação da faculdade com as secretarias de educação, movimentos sociais e sindicatos revela o papel da universidade na construção de práticas educativas que respondem às demandas

sociais e, simultaneamente, permitem à universidade manter e ampliar seu capital social e político no campo educacional (UFG, 2024).

Assim, o caráter dinâmico do curso de Pedagogia da FE/UFG (UFG, 2024), que busca adaptar-se às demandas sociais sem perder seu compromisso com a educação pública, inclusiva e de qualidade social, pode ser compreendido como uma iniciativa de entre *habitus* e campo. Mesmo diante das mudanças históricas e políticas, o Projeto Político Pedagógico (PPC) – Resolução CEPC 1506/2017 afirma que a faculdade preserva sua identidade formadora, demonstrando sua habilidade de navegar as transformações do campo educacional sem comprometer seu capital acadêmico e seu compromisso com a formação crítica e responsável socialmente.

Nesse cenário, sempre em sintonia com as políticas de formação que consideram as demandas sociais e suas transformações, o Projeto Político Pedagógico (PPC) – Resolução CEPEC 1506/2017 do curso de Pedagogia se destaca pelo compromisso sólido com a formação docente. No documento, a docência é colocada não apenas como uma prática, mas como o eixo central da formação, ancorada em uma base epistemológica que reflete criticamente sobre o ensino e a aprendizagem. O PPC não apenas prevê a formação de professores, mas o faz a partir de um diálogo constante com a sociedade, garantindo que o ensino responda às necessidades contemporâneas sem perder sua essência (UFG, 2024).

A base epistemológica que sustenta a formação oferecida pela FE/UFG, e que reflete criticamente sobre o ensino e a aprendizagem, dialoga com a crítica à tendência das instituições acadêmicas de se isolarem em práticas que reforçam o capital cultural e o prestígio, sem uma conexão direta com as transformações sociais. Ao destacar o compromisso da docência com as demandas sociais, o PPC busca romper com essa lógica, propondo uma formação que, embora ancorada em um forte rigor acadêmico, esteja constantemente dialogando com as necessidades contemporâneas da sociedade, o que é uma forma de a universidade se legitimar em um campo em constante disputa (UFG, 2024).

Em vista disso, o diálogo entre a universidade e a sociedade, fundamentado e orientado pelo PPC, pode ser visto como uma estratégia de legitimação do curso de Pedagogia, garantindo que sua prática formativa esteja sempre alinhada às transformações do campo social. Essa conexão com o exterior da universidade não só amplia o capital social da instituição, mas também permite que os futuros professores desenvolvam um percurso pedagógico mais flexível e adaptável às mudanças estruturais da educação e da sociedade.

A defesa da escola pública e democrática, criadora de direitos, tornou-se prioridade, e o pedagogo foi entendido como um docente capaz de pensar, articular e recriar a teoria e as práticas educativas. As discussões ligadas às reformas curriculares do início dos anos de 1980 na UFG contribuíram para o debate nacional sobre a identidade do pedagogo e dos outros licenciados. A docência, definida como a base dessa identidade, deu origem à luta por uma base comum nacional para a formação de todos os educadores brasileiros (UFG, 2018 p.6)

Assim, destaca-se a importância da defesa de uma escola pública e democrática que promova direitos, colocando o pedagogo como um agente fundamental na articulação e recriação das práticas educativas. As reformas curriculares na UFG, iniciadas nos anos 1980, desempenharam um papel significativo ao influenciar o debate nacional sobre a identidade dos pedagogos e demais licenciados. A docência foi estabelecida como a base dessa identidade, impulsionando a luta por uma base comum nacional para a formação de todos os educadores brasileiros. Isso reflete o reconhecimento do professor como um profissional capaz de repensar e transformar a educação em alinhamento com os direitos e a democracia.

Portanto, o PPC da FE/UFG pretende não se limitar à formação técnica de professores, mas promove uma prática docente em constante interação com as necessidades e desafios sociais, ressignificando o papel do professor como agente transformador. Assim, o projeto pedagógico da instituição precisa ir além do domínio do capital cultural necessário para o ensino, mas também navegar pelas complexas dinâmicas sociais, contribuindo para a transformação do campo educacional e da sociedade como um todo. Nesse contexto o projeto pedagógico da instituição prevê a:

[...] definição de um projeto que assume a docência como a base da formação do professor, a sólida formação teórica, o compromisso social e político do educador e a consolidação da formação de professores para os níveis iniciais de ensino em curso de nível superior. (UFG, 2017, p.8)

De acordo com o PPC (RESOLUÇÃO CEPEC 1506/2017), a docência como base da formação do professor, juntamente com a sólida formação teórica e o compromisso social e político, dialoga diretamente com relações de poder e a reprodução cultural no campo universitário. Nesse contexto é possível prever que na formação de professores não é um processo neutro, mas está profundamente imersa nas dinâmicas de capital cultural e nas disposições (*habitus*) que constituem os agentes envolvidos.

No contexto da Faculdade de Educação da UFG, o compromisso com a formação docente para os níveis iniciais de ensino em curso superior pode ser lido como um reflexo de uma luta simbólica e política dentro do campo educacional, onde a docência é elevada a uma

função central que articula saberes acadêmicos e práticas sociais. Em uma postura de resistência, a centralidade da docência seria uma maneira de posicionar professores em uma estrutura de poder distinta, onde o capital cultural, associado à formação teórica e ao compromisso político, torna-se uma forma de resistir a pressões externas e preservar a autonomia da educação (Bourdieu, 2013).

Ao propor à docência como o eixo central da formação, o trecho citado acima reforça uma perspectiva transformadora, que se opõe ao modelo tecnocrático e instrumentalizado de educação voltado exclusivamente para o mercado. Aparentemente, esse projeto é uma forma de consolidar um *habitus* acadêmico comprometido com a reprodução crítica da cultura, em contraste com setores mais dominados por lógicas econômicas, como os professores de direito e de negócios. Assim, a perspectiva de formação defendida no curso de acordo com os documentos em questão, ofertado na Faculdade de Educação da UFG reflete uma resistência às pressões externas e à lógica de mercado que subordina a educação a interesses econômicos, promovendo em seu lugar uma educação pública e socialmente referenciada.

Ao assumir, desde a década de 1980, a docência como base da formação do pedagogo e, ao reformular o seu currículo nesse sentido, a Faculdade de Educação defende a dignidade e a autonomia do trabalho docente, rompe com o ensino tecnicista e com a formação do pedagogo especialista, limitado à administração e ao ensino em sala de aula, e contesta a dicotomia entre licenciatura e bacharelado, entre Pedagogia e outras licenciaturas, entre gestor e professor, como expressão da divisão do trabalho na escola. Ao posicionar-se contra a degradação do espaço público e da coisa pública, a Faculdade de Educação afirma o caráter público e a autonomia da universidade e se contrapõe à estratégia de expansão do trabalho tecnicista, cuja finalidade é gerar recursos financeiros e enxugar custos, transformando a educação em um negócio lucrativo (UFG, 2018 p.7).

A reformulação curricular empreendida pela Faculdade de Educação na década de 1980 pode ser compreendida como uma ação que desafia a perspectiva formativa tradicional, caracterizada pela divisão entre o técnico e o intelectual. A partir do momento em que a docência passa a ser considerada a base da formação do pedagogo, rompe-se com o modelo tecnicista que limitava esse profissional à administração ou ao ensino restrito à sala de aula.

Ao propor a integração entre gestão e docência, entre pedagogia e outras licenciaturas, a instituição contesta a divisão hierárquica e especializada do trabalho no campo educacional, resistindo às forças que buscam organizar o sistema educacional conforme uma lógica de mercado. Essa resistência promove um campo de ação mais autônomo para os professores e

valoriza o caráter público da universidade como uma forma de fortalecimento das práticas educativas.

Por outro lado, a Faculdade de Educação também se contrapõe à tendência de mercantilização do ensino, uma estratégia que pode estar relacionada à imposição do capital econômico sobre o capital cultural e social. Ao recusar a expansão do trabalho tecnicista e a degradação do espaço público, a faculdade se coloca em oposição às forças neoliberais que enxergam a educação como um negócio lucrativo, visando à redução de custos e maximização de ganhos financeiros (UFG, 2018). Essa postura aparentemente, pode ser concebida como um exemplo de luta simbólica no campo educacional, na qual a autonomia universitária é defendida como um bem público a ser preservado. Assim, ao valorizar a formação crítica e autônoma dos pedagogos, a faculdade reafirma o papel da educação como um espaço de construção de saberes e práticas democráticas, resistindo à imposição de uma lógica mercantil que ameaça transformar o ensino em mera mercadoria.

No contexto da FE/UFG, a elaboração dos Projetos Político Pedagógicos⁸ (PPC) reflete esse *habitus*, evidenciando uma visão de mundo, de sociedade e de humanidades alinhada às demandas contemporâneas da educação. A partir das transformações sociais, econômicas e políticas, a FE/UFG opta por uma concepção de educação pautada pela busca da excelência, ancorada na luta por uma educação que amplie o direito ao acesso com qualidade em todos os níveis e modalidades. Assim, a formação docente nessa instituição vai ao encontro da compreensão crítica da existência social e dos saberes historicamente produzidos (UFG, 2018).

O PCC elaborado pela FE/UFG em 2017 tende a orienta-se por uma prática pedagógica que dialoga diretamente com a realidade social. A formação de professores não se limita à transmissão de conteúdos, mas se articula com uma sociedade viva e em constante transformação, refletindo sobre as necessidades reais e os desafios do presente. Tal formação, como aponta Bourdieu, não é neutra, mas profundamente influenciada pelas lutas e disputas simbólicas que ocorrem no campo educacional, onde as associações como ANFOPE, ANPED,

⁸ A organização didático-pedagógica dos cursos de graduação, tanto presenciais quanto a distância, ocorre com base nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), que são elaborados (e alterados) em consonância com o que dispõem o Estatuto, o Regimento e as resoluções da UFG, as diretrizes curriculares do Conselho Nacional de Educação (CNE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as demais normas legais em vigor. O PPC é o documento norteador da ação educativa do curso e explicita os fundamentos políticos, filosóficos e teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização, bem como as formas de implementação e avaliação do curso. É, portanto, consubstanciado pelas diretrizes e políticas que expressam a intencionalidade de uma formação articulada ao compromisso profissional com um projeto de sociedade, de educação e de universidade assumidos pela instituição em consonância com o perfil profissional desejado. A Prograd faz a análise de todos os PPCs antes da apreciação pela Câmara de Graduação e Cepec, de forma a garantir o atendimento das normas vigentes. (UFG, 2023, p. 58).

FORUMDIR e ANPAE desempenham papel fundamental ao influenciar as políticas educacionais e os documentos reguladores dos cursos de Pedagogia.

Os documentos da FE/UFG destacam a formação como uma prática social, cultural e histórica, reforçando o papel da filosofia, da ciência, das artes e das letras na construção do *habitus* professoral. Bourdieu argumenta que as disposições adquiridas durante a formação acadêmica influenciam as práticas futuras; e a FE/UFG, ao desenvolver currículos que valorizam a criticidade, a autonomia e a responsabilidade ética e política, contribui para a constituição de um *habitus* docente que está preparado para enfrentar os desafios contemporâneos da educação. Esses elementos podem ser percebidos no presente trecho

Os egressos possuem uma formação teórica consistente, que possibilita compreender as necessidades e demandas da sociedade, pensar estrategicamente, propor alternativas e atuar com criatividade e criticidade no processo de tomada de decisão nos diferentes espaços sociais. Na política de acompanhamento do egresso da UFG encontram-se ações no sentido de conhecer a sua trajetória e as condições atuais no mercado de trabalho. Esse acompanhamento, por meio de associações, páginas eletrônicas como a Sempre UFG, redes sociais a exemplo do perfil no Instagram Sempre UFG, entre outros, configura-se numa importante estratégia de avaliação dos trabalhos implementados pela universidade (UFG, 2023 p.59).

Os currículos da FE/UFG, portanto, reiteram o *modus operandi* necessário para que o futuro docente desenvolva uma prática pedagógica e reflexiva, capaz de compreender e analisar criteriosamente as estruturas e os mecanismos do campo em que está inserido. No caso da educação, isso significa que o docente deve reconhecer como as relações de poder, os *habitus*, e a distribuição desigual de capitais (cultural, social e simbólico) direcionam a prática pedagógica e as dinâmicas institucionais. Essa visão exige que o professor desenvolva uma postura crítica não apenas sobre os conteúdos que ensina, mas sobre o próprio sistema educacional em que atua, compreendendo a educação, o conhecimento e a universidade como produtos históricos e sociais (Bourdieu, 1989). O desenvolvimento da autonomia pedagógica e da consciência crítica, aspectos fundamentais no processo de formação, refletem diretamente o *habitus* que Bourdieu descreve como resultado das experiências acumuladas e das disposições incorporadas ao longo da formação.

Dessa maneira, a formação docente na FE/UFG, conforme apontado nos documentos de 2017 e 2024, visa a formação de professores que sejam formadores de sujeitos culturais, autônomos, críticos e criativos. Essa perspectiva não apenas fortalece o compromisso com a qualidade educacional, mas também contribui para a construção de um *habitus* que valorize o

rigor teórico, a criticidade e a responsabilidade ética e política, elementos essenciais na formação de professores comprometidos com a transformação social e educativa. Assim,

A Universidade busca adequar o perfil da formação profissional não apenas à legislação estabelecida, mas também à meritória necessidade da propagação de valores humanistas, ressaltando as relações dialéticas entre eles e o pragmatismo da sociedade moderna. A vivência na Universidade, por si só, já é uma oportunidade de amadurecimento do estudante no processo de formação profissional. O ambiente universitário oferece uma gama de eventos e de possibilidades de relações interpessoais, que ultrapassam a fronteira formal de uma disciplina específica, permitindo a discussão de questões políticas, humanísticas, filosóficas e sociais, significativas para a vivência do futuro profissional (UFG, 2023, p.61).

A Universidade pretende não apenas atender à legislação vigente, mas também responder à urgente necessidade de promover valores humanistas que se entrelaçam com o pragmatismo da sociedade contemporânea. Nesse contexto, a formação profissional vai além da mera transmissão de conhecimentos técnicos, incorporando uma perspectiva dialética que reconhece a complexidade das relações sociais e culturais. A vivência no ambiente universitário representa uma oportunidade crucial para o amadurecimento do estudante, uma vez que proporciona um espaço rico em eventos e possibilidades de interações interpessoais.

Essas interações transcendem a abordagem disciplinar tradicional, favorecendo a discussão de temas políticos, humanísticos, filosóficos e sociais, que são essenciais para a formação de profissionais críticos e conscientes de seu papel na sociedade (UFG, 2023). Tal formação integra aspectos técnicos, mas também uma compreensão profunda das implicações éticas e sociais de suas práticas profissionais, preparando o estudante para enfrentar os desafios contemporâneos.

Nas décadas de 1980 e 1990, muitas transformações econômicas, políticas e sociais ocorreram, sinalizando para reestruturações e mudanças significativas na esfera produtiva, no papel do Estado e no campo da educação. Foram implementadas reformas e políticas educacionais que visaram a “ajustar” esse setor às novas demandas e às exigências do processo de acumulação capitalista, sobretudo no que se refere à reordenação do mundo do trabalho. Na área de formação de professores e de estruturação dos currículos, novos rumos, prioridades e formas de organização e funcionamento passaram a ser estabelecidos (UFG, 2017, p. 6).

Nas décadas de 1980 e 1990, as transformações econômicas, políticas e sociais impulsionaram profundas mudanças no campo da educação, refletindo as novas exigências do processo de acumulação capitalista e a reordenação do mundo do trabalho. Nessa conjuntura,

as reformas educacionais implementadas tiveram como objetivo adequar o setor educacional às demandas produtivas emergentes, alterando a organização e o funcionamento dos currículos e da formação de professores. A busca por uma educação mais alinhada às necessidades do mercado levou à priorização de habilidades técnicas e práticas, em detrimento de uma formação crítica e reflexiva. Isso evidenciou o movimento de instrumentalização da educação, adaptando-a às novas formas de organização do trabalho e reforçando o papel do Estado como mediador dessas transformações, ao mesmo tempo em que se discutia a autonomia e o papel social da escola em um cenário de crescente mercantilização do ensino (PPC RESOLUÇÃO CEPEC 1506/2017).

No fim da década de 1990 aconteceram várias mudanças no contexto político-pedagógico legal brasileiro, entre elas a reorganização dos níveis e modalidades da educação nacional. Os docentes e discentes da Faculdade de Educação (UFG) envolveram-se de forma efetiva no debate curricular. O mestrado em educação da instituição consolidou linhas e núcleos de pesquisa, sendo iniciado em 2002 abrangendo as linhas de pesquisa: a) Educação, trabalho e movimentos sociais; b) Estado e políticas educacionais; c) Cultura e processos educacionais; d) formação e profissionalização docente (PPC RESOLUÇÃO CEPEC 1506/2017).

No início da segunda década do século XXI, foram realizadas modificações referentes a essas linhas de pesquisa, que passaram a ser assim denominadas: “a. Educação, trabalho e movimentos sociais; b. Estado, políticas e história da educação; c. Cultura e processos educacionais; d. Formação, profissionalização docente e práticas educativas; e Fundamentos dos processos educativos.” (UFG, 2018, p.8). Essa organização aliada a criação de núcleos de pesquisa, contribuiu para a consolidação na pesquisa na Faculdade de Educação.

Nesse contexto, o documento apresenta a educação como

[...] uma prática sociocultural e, portanto, inseparável das humanidades, sobretudo da filosofia, das artes, das letras e das ciências. O trabalho de formação do pedagogo para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental implica a formação de docentes formadores de sujeitos da cultura, de seres autônomos, críticos e criativos. Assim compreendida, essa formação pressupõe e exige, como condição mesma de sua existência e sua finalidade primeira, a autonomia das pessoas, da educação, da escola, da universidade, do trabalho docente e discente, do ensino e da pesquisa. Sendo assim, a formação, sem se descuidar da profissionalização, a ela não se reduz, mas se abre à teoria, à cultura e à crítica, incluindo a prática existente e a invenção do novo (PPC CEPEC 1506/2017, p. 10).

Assim, entende-se que a formação docente na Faculdade de Educação da UFG está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento do *habitus* docente, que se constitui a partir

da prática pedagógica e das vivências socioculturais dos professores. Nessa perspectiva, a formação transcende o simples ato de transmitir conhecimentos técnicos e profissionais, incorporando uma visão crítica e reflexiva sobre o papel da educação na sociedade. No âmbito da faculdade de educação o *habitus* é continuamente construído por uma formação que valoriza a autonomia crítica, a pesquisa e a reflexão sobre o próprio fazer docente, permitindo-lhes formar sujeitos da cultura que sejam autônomos, críticos e criativos, como prescreve o documento da UFG (2017). Aparentemente, o *habitus* docente se manifesta na prática pedagógica que busca integrar teoria e prática, promovendo uma educação que desafia a conformidade e incentiva a inovação e a transformação social.

Assim, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia afirma a docência enquanto base da identidade do pedagogo e prevê uma perspectiva formativa que contempla as complexas relações entre educação e sociedade, a existência humana individual e coletiva, o trabalho pedagógico e os anseios por transformações sociais, a transformação social, a construção da igualdade, da democracia e da ética. Nessa conjuntura,

O perfil do egresso, neste projeto de curso, é o que tenha pedagogo uma formação docente que lhe permita atuar no magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando as atividades e os conteúdos inerentes a essas etapas da educação básica, e que ainda possa contribuir na gestão do trabalho pedagógico na escola e em outras instituições educativas. Das habilidades do egresso, espera-se que o pedagogo tenha uma ampla compreensão do universo da cultura e da produção do saber, além de ser capaz de utilizar-se de métodos e técnicas de investigação que contribuam para a produção do conhecimento no campo da educação, em especial o conhecimento do processo ensino aprendizagem e das instituições educativas (UFG, 2018, p.15).

O documento remete ao perfil do egresso delineado pelo curso de Pedagogia da UFG que reflete a formação integral do pedagogo, para além da mera capacitação técnica para o magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse profissional deve ser capaz de articular os saberes pedagógicos com uma compreensão ampla do universo cultural e do processo educativo, assumindo um papel de gestor tanto nas atividades pedagógicas quanto na organização e funcionamento das instituições de ensino.

O egresso é preparado não só para ensinar, mas também para investigar e produzir conhecimento no campo da educação, utilizando métodos e técnicas que aprofundem a compreensão do processo ensino-aprendizagem. Assim, espera-se que ele atue como um agente transformador, capaz de promover reflexões críticas e inovações dentro das práticas educativas, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a melhoria contínua das

instituições educativas. Esse perfil reafirma o compromisso da UFG com a formação de profissionais autônomos, críticos e criativos, capacitados a enfrentar os desafios da educação contemporânea.

É o campo científico, enquanto lugar de luta política pela dominação científica, que designa a cada pesquisador, em função da posição que ele ocupa, seus problemas, indissociavelmente políticos e científicos, e seus métodos, estratégias científicas que, pelo fato de se definirem expressa ou objetivamente pela referência ao sistema de posições políticas e científicas constitutivas do campo científico, são ao mesmo tempo estratégias políticas (Bourdieu, 1983, p. 126).

Logo, a formação docente oferecida pela UFG insere-se nesse campo científico, onde a atuação do pedagogo não se limita à sala de aula, mas também abrange a pesquisa e a produção de novos saberes. O egresso é convocado a participar ativamente dessa "luta política" mencionada por Bourdieu (1983), pois sua prática educativa e investigativa está imersa em um contexto, as estratégias científicas que adota têm implicações políticas.

Ao contribuir para a produção de conhecimento e para a transformação das instituições educativas, o pedagogo também questiona e desafia as estruturas vigentes, assumindo um papel crítico frente às políticas educacionais que permeiam o sistema. Assim, sua formação não apenas o habilita a ensinar, mas também a compreender e a intervir nas dinâmicas de poder que configuram o campo da educação, agindo tanto no nível da prática pedagógica quanto no da investigação científica (Pimenta; Lima, 2020).

2.2 A Pedagogia como área em disputa no campo da educação

A educação se faz enquanto campo de disputa de intencionalidades são permeadas pela conformação e perpetuação da formação como está dada, ou pela promoção de uma educação voltada para questionamento da sociedade como está posta. Assim,

Se toda operação de seleção tem sempre indissociavelmente por efeito o controle das qualificações técnicas por referência as exigências do mercado de trabalho e a criação de qualidades sociais por referência à estrutura das relações de classe que o sistema de ensino contribui para perpetuar, em suma, se a Escola detém simultaneamente uma função técnica de produção e de comprovação das capacidades e uma função social de conservação e de consagração do poder e dos privilégios, compreende-se que as sociedades modernas forneçam ao sistema de ensino múltiplas ocasiões de exercer seu poder de converter vantagens sociais em vantagens escolares, elas mesmas reconversíveis em vantagens sociais, porque tal permite que se apresentem as preliminares escolares, por conseguinte implicitamente sociais, como pré-

requisitos técnicos do exercício de uma profissão. (Bourdieu; Passeron, 1975. p. 175)

Percebe-se, então, a dupla função do sistema educacional nas sociedades modernas: técnica e social. De um lado, a escola atua na produção e verificação de competências, adequando-as às exigências do mercado de trabalho; de outro, exerce uma função social ao preservar e legitimar o poder e os privilégios das classes dominantes. A escola não apenas seleciona e qualifica, mas também converte vantagens sociais preexistentes em vantagens educacionais, as quais, por sua vez, podem ser reconvertidas em vantagens sociais. Dessa forma, os critérios educacionais necessários ao exercício de uma profissão assumem um caráter técnico e, implicitamente, social, reforçando as hierarquias de classe e perpetuando as estruturas de poder. Essa conversão contínua entre capital social e capital escolar revela o papel da educação na manutenção da estrutura social e na legitimação das desigualdades.

A pedagogia, no contexto do campo da educação, pode ser compreendida, como uma área em constante disputa simbólica e prática. Os campos sociais, como o da educação, são estruturados por forças e agentes que, através do acúmulo de diferentes tipos de capital (cultural, econômico, social e simbólico), buscam estabelecer e legitimar formas de conhecimento, práticas e discursos (Bourdieu, 2007). Nesse sentido, a pedagogia não é apenas um conjunto neutro de métodos e teorias sobre o ensino e a aprendizagem, mas sim uma arena onde interesses e concepções sobre a função e a finalidade da educação são negociados, enfrentados e, por vezes, impostos.

A pedagogia como área de disputa reflete o embate entre diferentes agentes educacionais que possuem capitais distintos e que exercem influência sobre o que deve ser o "bom" ensino ou o "verdadeiro" conhecimento pedagógico. Esse conhecimento é constituído socialmente sendo fruto das disputas no campo educacional, constituído e condicionado pelas condições históricas, pelas relações de poder e por capitais detidos pelos agentes envolvidos. As diretrizes pedagógicas, nesse sentido, tornam-se um reflexo das lutas internas do campo da educação, onde práticas podem ser vistas ora como inovadoras e emancipatórias, ora como instrumentos de controle e reprodução social. Assim, uma pedagogia crítica, que visa promover a autonomia e a consciência social, pode entrar em confronto com uma pedagogia tecnicista, alinhada com interesses mercadológicos e demandas imediatas do sistema econômico.

No campo educacional, essas lutas se manifestam, por exemplo, na disputa pela definição de currículos, na escolha de metodologias, e na elaboração de políticas públicas educacionais. Bourdieu (1983) remete ao *habitus* dos agentes — isto é, suas disposições adquiridas em contextos familiares, sociais e educacionais — influencia diretamente suas

preferências pedagógicas. Nesse cenário, professores formados em um contexto de resistência e valorização da prática crítica tendem a disputar espaços no campo para promover uma pedagogia de emancipação, enquanto outros, com uma formação mais alinhada a ideais meritocráticos e neoliberais, podem preferir métodos mais tradicionais ou centrados na produtividade.

Essa disputa pela pedagogia, enquanto um microcosmo do campo da educação, também revela as tensões entre a reprodução e a transformação social. Assim, as práticas pedagógicas enquanto poderosos veículos de socialização podem tanto perpetuar as desigualdades estruturais quanto questioná-las, dependendo das orientações e intencionalidades dos agentes envolvidos, seja implícita ou explicitamente (Bourdieu, 1998). Dessa forma, a pedagogia torna-se um campo estratégico onde as concepções de mundo, as formas de capital e os interesses de agentes com diferentes posicionamentos são tensionados e, eventualmente, negociados.

Ao se compreender a pedagogia como área em disputa, percebe-se que as escolhas pedagógicas não são apenas técnicas ou didáticas, mas refletem a posição de seus agentes no campo da educação e seus interesses em fortalecer, transformar ou conservar as estruturas sociais existentes.

Todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social). (Bourdieu; Passeron, 1975, p. 64).

O papel fundamental do ensino na perpetuação das estruturas sociais e culturais se dá através de um processo que eles chamam de "reprodução cultural e social". Para os autores, o sistema educacional não existe apenas para transmitir conhecimentos e habilidades técnicas (função de inculcação), mas também para reproduzir um "arbitrário cultural" — um conjunto de valores, normas e práticas culturais que não foi criado pelo próprio sistema, mas que ele é encarregado de manter. Esse "arbitrário cultural" está ligado diretamente à estrutura social, na medida em que reflete e reforça as relações de poder entre classes e grupos sociais.

Bourdieu e Passeron (1975) argumentam que o sistema de ensino depende de "condições institucionais" que garantem sua própria continuidade. Ou seja, ele não apenas

reproduz conteúdos culturais, mas também se autorreproduz enquanto instituição. Essa reprodução contínua assegura que o sistema educacional permaneça uma ferramenta eficiente para manter a ordem social, pois contribui para que as desigualdades estruturais sejam apresentadas como naturais e legitimadas pelas credenciais educacionais.

Assim, o sistema educacional vai além da instrução formal, desempenhando um papel estratégico na manutenção das estruturas de poder e na legitimação das desigualdades sociais, ao apresentar como meritocráticas as vantagens culturais e sociais herdadas. O sistema de ensino deve criar condições para reprodução do capital cultural do qual não é próprio produtor garantindo a produção de condições para sua manutenção. A sua autonomia frente a outros campos garante a sua autoridade pedagógica de autorreprodução do arbitrário cultural dominante que efetiva a reprodução social (Alves, 2016).

A educação em seu duplo papel de reprodução, tanto cultural como social, se utiliza de sua autonomia ilusória para garantir autoridade de seus processos e agentes, legitimando seu trabalho pedagógico de seleção e hierarquização dos sujeitos. Assim o espaço institucional de formação é autoridade pedagógica responsável por contribuir para ascensão capaz de promover libertação dos dominados estratificados pela sociedade capitalista. No entanto o espaço formativo tende a fazer o inverso sendo instrumento de conservação e reprodução das desigualdades culturais e sociais (Alves, 2016).

Nessa perspectiva, a pedagogia enquanto graduação e espaço de formação se faz em um campo de disputa, por formar os principais agentes de intervenção dos processos formativos da humanidade. Dessa forma a pedagogia assume o papel de formar para a compreensão do processo de dominação, uma vez que:

[...] O reconhecimento da legitimidade de uma dominação constitui sempre uma força (historicamente variável) que vem legitimar a relação de força estabelecida, porque, impedindo a apreensão das relações de força como tais, ele tende a impedir aos grupos ou classes dominadas a compreensão de toda a força que lhes daria a tomada de consciência de sua força (Bourdieu; Passeron, 1975, p.29).

A pedagogia, como espaço de construção do saber, assume uma posição estratégica ao formar indivíduos capazes de interpretar e intervir nos processos educacionais e sociais. Essa função é marcada por uma tensão inerente entre a reprodução das estruturas de dominação e a possibilidade de contestação e transformação dessas estruturas. Como Bourdieu e Passeron (1975) apontam, o sistema educacional, ao reproduzir um "arbitrário cultural", age como um legitimador das relações de poder, impedindo que as classes dominadas percebam a dimensão

das forças que as oprimem. Nesse sentido, a pedagogia enfrenta um desafio duplo: ela pode tanto operar como instrumento de perpetuação da ordem social estabelecida quanto servir como uma ferramenta de conscientização e emancipação.

A pedagogia se torna, então, um campo de batalha ideológico onde diversas forças influenciam os métodos, conteúdos e finalidades da formação educativa. Os agentes envolvidos na pedagogia — professores, formadores, gestores e políticos — atuam para definir as direções do ensino, ora reforçando práticas que naturalizam as desigualdades, ora incentivando práticas críticas que revelam as relações de poder subjacentes. A pedagogia, portanto, não é neutra; ela está constantemente atravessada por interesses diversos, sendo capaz de contribuir para a tomada de consciência dos agentes sociais sobre as estruturas de dominação que os circundam.

A pedagogia como campo de disputa revela a possibilidade de transformação social a partir do momento em que promove a compreensão crítica dos processos de dominação. Ao questionar e expor as estruturas de poder que operam no sistema educacional, a pedagogia desafia o papel legitimador da escola, propondo um espaço de resistência e formação para a emancipação. Esse papel crítico depende da intencionalidade e da formação dos agentes pedagógicos, que, ao reconhecerem a educação como espaço de disputa, podem atuar na construção de práticas educativas que desafiem a reprodução automática das desigualdades sociais.

Conclui-se, portanto, que a trajetória institucional da Universidade Federal de Goiás (UFG) e as disputas formativas no campo da Pedagogia revelam, com clareza, as tensões existentes entre projetos de formação docente ancorados em uma perspectiva crítica e as exigências institucionais alinhadas a uma racionalidade neoliberal. Esses embates se manifestam tanto nas estruturas curriculares quanto nas práticas pedagógicas, exigindo dos sujeitos uma constante negociação entre a defesa de uma educação comprometida com a transformação social e os imperativos de eficiência, controle e produtividade impostos pelas políticas institucionais contemporâneas. Nesse contexto, o campo da formação de professores configura-se como um espaço simbólico de disputa, em que diferentes *habitus* se confrontam e (re)constróem sentidos sobre o que é ser docente no ensino superior. Reconhecer tais tensões é fundamental para compreender os desafios enfrentados por professores ingressantes e refletir criticamente sobre o futuro da formação docente em instituições públicas, reafirmando a necessidade de preservar e fortalecer projetos pedagógicos comprometidos com a autonomia, a reflexão crítica e a justiça social.

Capítulo 3 - Apontamentos sobre dimensões do *habitus* de professores ingressantes do Curso de Pedagogia da UFG

Este capítulo tem por objetivo analisar elementos constitutivos do *habitus* de docentes ingressantes no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, explorando influências formativas presentes em suas práticas docentes e como esses elementos refletem o desenvolvimento de uma identidade profissional em construção. O *habitus*, visto como um sistema de disposições duráveis adquirido através da trajetória pessoal e formativa dos docentes, configura-se como elemento central na compreensão do modo de ser e agir desses educadores.

A princípio o texto analisa os editais de concursos para docentes da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), no período de 2019 a 2023, com o objetivo de entender como esses documentos orientam o perfil dos professores que ingressaram na instituição. A partir dos editais, que delineiam requisitos e expectativas institucionais, busca-se refletir sobre as demandas acadêmicas impostas aos novos docentes e o impacto dessas diretrizes na construção do *habitus* docente no contexto universitário. Nota-se que a análise não contempla o ano de 2024 pois foi realizado apenas um concurso público na Faculdade de Educação da UFG, oferecendo apenas uma vaga para a área de Sociologia da Educação, porém até o presente momento nenhum dos docentes aprovados foram nomeados para assumir o cargo.

Em seguida, o texto apresenta uma análise dos ritos de ingresso de professores nos cursos introdutórios à carreira docente na Universidade Federal de Goiás (UFG), como programa criado pela instituição, com um foco particular no Curso Docência no Ensino Superior – Estágio Probatório, criado em 2001. Este programa emerge como uma resposta institucional às exigências estabelecidas pela Resolução Nº 01/2001/CONSUNI, que condiciona a posse de professores recém-admitidos à participação em atividades formativas que visam à qualificação acadêmica e à inserção no contexto da UFG. O cerne da questão reside em como este curso, ao longo dos anos, tem contribuído para a construção do *habitus* docente dos novos professores e para sua inserção às dinâmicas institucionais e sociais.

Em seguida é realizada a discussão com base entrevistas realizadas com sete professores ingressantes, considerando os seguintes eixos: Trajetória social e formação acadêmica; Disposições Pedagógicas e Práticas de Ensino; Representações sobre a docência; Influências Culturais, Sociais e Educacionais; Adaptação ao Contexto Institucional da UFG.

3.1 Sobre os Editais de concursos de 2019 a 2023 - uma reflexão sobre a admissão docente no contexto da Faculdade de Educação na UFG

A análise dos editais de concursos para professores e pedagogos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) entre 2019 e 2023 oferece uma oportunidade de refletir sobre o processo de seleção e ingresso de docentes na instituição. Este tópico busca detalhar os aspectos formais e estruturais desses editais, que podem representar o início ou continuidade da trajetória de muitos professores no ensino superior, e a expectativa que esses documentos expressam sobre a construção do perfil docente na universidade.

Os editais são documentos essenciais para se entender as exigências e as expectativas institucionais em relação aos novos docentes, especialmente em um contexto acadêmico em que se espera a atuação docente no ensino, pesquisa e extensão. No entanto, a análise revela que tais documentos são sucintos, deixando de apresentar informações detalhadas sobre o perfil do docente e as atribuições que serão desempenhadas ao longo de sua carreira. Aspectos como regime de trabalho, exigências de titulação e áreas de conhecimento são apresentados de maneira direta, mas deixam de explorar as nuances que envolvem a prática docente, especialmente no que se refere às responsabilidades acadêmicas e à integração dos professores nas dinâmicas institucionais da UFG.

Neste tópico, os editais serão abordados como uma peça-chave para se compreender o ingresso na Carreira do Magistério Federal, analisando como a estrutura remuneratória, as exigências formais e as atividades acadêmicas descritas nos documentos atraem professores para a universidade. Além disso, discutiremos possibilidades que essas exigências produzem na construção do *habitus* docente, explorando como os professores aceitam as normas e incorporam práticas do campo universitário a partir de sua participação nos processos seletivos e de sua posterior atuação no ensino superior.

Essa análise se insere em uma discussão mais ampla sobre a formação docente no contexto brasileiro e o papel das universidades federais na consolidação de uma prática pedagógica alinhada às demandas contemporâneas da educação, que envolve não apenas o ensino, mas também a gestão acadêmica, a produção científica e o desenvolvimento de projetos de extensão. Ao compreender a estrutura dos editais e os desafios enfrentados pelos novos professores, buscamos lançar luz sobre as condições que influenciam a trajetória acadêmica e profissional dos docentes da UFG.

Assim, esse recorte remete a editais entre os anos de 2019 e 2023 para admissão de professores, pedagogos pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, situada

em Goiânia. Na oportunidade, foram analisados os documentos no intuito de refletir sobre esse docente que, quando selecionado, passa a integrar o quadro permanente de professores, podendo atuar tanto na graduação quanto na pós, conforme a demanda e organização da faculdade.

Quadro 1 – Levantamento de editais para seleção de corpo docente efetivo

ANO	NÚMERO DE EDITAIS POR ANO	ÁREAS DO CONHECIMENTO	QUANTIDADE DE VAGAS OFERTADAS
2019	3	Ciências Naturais; Didática e Estágio na Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental; História da Educação;	05
2020	*	*	*
2021	*	*	*
2022	2	Políticas, Gestão e Organização da Educação; Psicologia da Educação	4
2023	*	*	*

* Editais para professores substitutos.

Fonte: Dados levantados pelo autor (2024) no site: https://sistemas.ufg.br/CONCURSOS_WEB/

Foi possível observar que entre os anos de 2019 e 2023 foram realizados dois editais para professores efetivos, ofertando vagas para cinco áreas diferentes do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da UFG. Foi realizada a análise dos editais e foi percebido que estes são sucintos e não revelam questões importantes como: perfil do docente ingresso ou ainda as atribuições desenvolvidas no cargo. Alguns elementos presentes nos editais dos anos de 2019 e 2022 sugerem informações quanto ao regime de trabalho.

2.1. O ingresso na Carreira de Magistério Federal dar-se-á sempre no primeiro nível de vencimento da Classe A na Carreira de Magistério Superior, e da Classe D I na Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. 2.2. A estrutura remuneratória do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal é composta por Vencimento Básico e Retribuição por Titulação (RT), conforme valores e vigências estabelecidos na Lei nº 12.772/2012, alterada pela Lei nº 12.863/2013, de 24/9/2013, e pela Lei nº

13.325/2016, de 29/7/2016, e tabela a seguir (efeitos financeiros a partir de 1º de agosto de 2019) (BRASIL, 2021, p.1).

O ingresso na Carreira de Magistério Federal, conforme descrito no edital, ocorre sempre no primeiro nível de vencimento da Classe A para o Magistério Superior e da Classe D I para o Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, destacando-se a estrutura remuneratória composta por Vencimento Básico e Retribuição por Titulação (RT). A organização salarial segue os valores estabelecidos pela Lei nº 13.325/2016, o que reflete uma regulamentação rigorosa e detalhada da carreira docente. Essas leis têm como objetivo garantir uma progressão salarial condizente com a titulação e a experiência profissional do docente, reforçando a valorização da carreira acadêmica e do magistério no âmbito federal.

De forma bem objetiva, o documento traz dois regimes de trabalho, um referente a 20 horas, que prevê que o professor poderá atuar em outros espaços, e a dedicação exclusiva, referindo-se a 40 horas, sob a oferta de uma remuneração condizente com essa situação. Todas as áreas apresentam como pré-requisito formativo a graduação em pedagogia e o doutorado na área à qual a vaga é destinada. ou áreas afins. Essa organização já é uma seletiva para a participação do concurso e já direciona todo processo avaliativo aos conhecimentos que espera-se que o ingressante apresente.

O edital de seleção publicado em 2019 traz informações superficiais sobre as atividades acadêmicas previstas para os professores no contexto do magistério federal.

2.7. São consideradas atividades acadêmicas próprias do Professor do Magistério Federal: 2.7.1. Atividades pertinentes a ensino, pesquisa e extensão que, indissociáveis, visem à aprendizagem, à produção do conhecimento, à ampliação e transmissão do saber e da cultura; 2.7.2. Atividades inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente. 2.7.3. As atividades de ensino dar-se-ão em disciplinas compatíveis com a formação exigida no concurso, segundo os interesses da UFG (UFG, 2019).

As atividades acadêmicas do professor do magistério federal, descritas como indissociáveis entre ensino, pesquisa e extensão, refletem um conjunto de disposições e práticas que norteiam a conduta dos docentes dentro do campo universitário. Esse conjunto de práticas não é apenas técnico, mas cultural e social, em que os professores internalizam valores, normas e expectativas relacionadas à produção e transmissão do conhecimento. A inserção desses profissionais nas atividades de ensino, pesquisa e extensão cria um ambiente que demanda não apenas competência técnica, mas também uma capacidade de se inserir em diferentes esferas

da prática acadêmica, como a gestão. Esse processo de internalização de expectativas institucionais e acadêmicas configura o que poderíamos entender como a formação de *habitus* docente, contribuindo para a constituição de maneiras e modos pelos quais os professores agem e se posicionam nas estruturas educativas e científicas.

Além disso, a definição de atividades inerentes ao exercício de cargos de chefia, coordenação e assessoramento sugere que a prática docente vai além da sala de aula. Envolve também a gestão institucional, uma área repleta de dinâmicas de poder e hierarquia. A participação em funções administrativas ou de liderança, que são designadas de acordo com os interesses institucionais e compatíveis com a formação dos docentes, revela a necessidade de conciliar as competências acadêmicas com as demandas da organização universitária. Assim, deve-se considerar que,

O ciclo do professor ingressante necessita ser observado, pois remete àquele que ingressa numa rede, num nível e numa modalidade de ensino, porém, com experiência profissional na docência já acumulada. Neste caso, tanto o “choque da realidade” quanto a “fase da descoberta” apresentam distinção e se traduzem nas formas estranhadas do trabalho. Especialmente quando o trabalho está submetido, em sua organização, às imposições de rotina em um novo cotidiano e à cultura organizacional, bem como e na relação com a nova institucionalização política da profissão (Mohn, 2018, grifo do autor, p.81).

Mesmo com experiência prévia na docência, esse profissional enfrenta desafios específicos ao adentrar uma nova experiência, o que torna o processo de adaptação singular. As fases iniciais, como o “choque da realidade” e a “fase da descoberta”, não ocorrem de maneira homogênea, pois são marcadas por diferentes formas de estranhamento em relação às novas rotinas institucionais e à cultura organizacional. Esses momentos refletem os impactos das exigências estruturais e políticas da profissão, que impõem ao professor não apenas a adequação às práticas pedagógicas, mas também às lógicas institucionais que regulam seu fazer docente.

Assim, o ingresso em um novo ambiente exige a reconstrução de sentidos e práticas, tornando a trajetória do professor ingressante complexa e repleta de ressignificações. Esse processo de inserção e adaptação de professores ingressantes às diversas funções reforça a ideia de que o *habitus* docente é influenciado pelo campo acadêmico e institucional, sendo constituído por um conjunto de práticas que integram tanto o conhecimento técnico quanto a capacidade do professor ingressante de se posicionar no curso, na faculdade e/ou universidade no sentido de construir e exercer influência ou poder entre seus pares.

3.2 Curso Integra Docente - o percurso de consolidação do curso

O Curso Integra Docente no Ensino Superior – Estágio Probatório foi criado na UFG em 2001, em conformidade com o disposto no Art. 4º da Resolução N° 01/2001/CONSUNI, que estabelece:

Art. 4º– Ao tomar posse, o docente que não comprovar experiência mínima de dois anos consecutivos de magistério em Instituição Federal de Ensino Superior, deverá participar do programa de atividades relativas à política de ensino, pesquisa e extensão e da gestão acadêmica da UFG e sua inserção na realidade, promovidas e regulamentadas pela Pró-Reitoria de Graduação. (UFG, 2001, s/p).

A partir dessa Resolução, a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) estruturou e promoveu, anualmente, cursos destinados aos docentes recém-admitidos na instituição que não possuíam experiências anteriores em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O objetivo era fornecer instrumentos de formação que oferecessem uma visão ampliada sobre o Ensino Superior, sobre a realidade da Universidade Federal de Goiás e sobre as práticas docentes adotadas individual ou coletivamente por professores de nível superior. Dessa forma, o Curso de Docência – Estágio Probatório visava consolidar uma concepção mais ampla de formação profissional e docente na instituição, subsidiando os professores para o exercício da docência e enfatizando a relação entre teoria e prática, assim como a articulação entre ensino e pesquisa (UFG, 2001, s/p).

Para o cumprimento do estágio probatório e para progressões ou promoções na carreira docente, até a conclusão deste estudo, era obrigatória a apresentação do certificado deste curso. Ao longo dos anos, o modelo do curso, sua carga horária e forma de aplicação sofreram alterações, resultantes das críticas feitas pelos docentes obrigados a realizá-lo; no caso dessa pesquisa é considerada a Resolução CONSUNI nº18/2017, que em seu artigo 10 prevê: "O professor deverá iniciar, nos dois primeiros semestres de exercício na UFG a sua participação no Curso Docência do Ensino Superior promovido e regulamentado pela Pró-reitoria responsável pela gestão de pessoas na UFG" (UFG, 2017, s/p).

O curso de docência, obrigatório a todos os professores ingressantes, passou a se denominar "Curso Integra Docente", sendo que o nome é acompanhado do ano em que foi realizado, exemplo, Integra Docente: conhecendo a UFG e a Carreira em 2024. A participação no curso é uma condição obrigatória para a conclusão do estágio probatório docente.

O curso é presencial e formado pelo encontro de abertura e por mais dois módulos, sendo o primeiro voltado para palestras e o segundo se efetiva por meio de oficinas. Para aprovação do professor no curso é necessária a frequência mínima de 80% e aprovação nos módulos. A convocação dos professores é feita formalmente via SEI (Sistema Eletrônico de Informação) às unidades de exercício e lotação dos recém-ingressos e convocação endereçada ao servidor via e-mail. De acordo com o planejamento do curso são concebidos como objetivos específicos:

Propiciar um espaço de socialização de conhecimentos, experiências e culturas acadêmicas, mediante a integração entre servidores docentes recém-admitidos na Universidade; 2. Conhecer em linhas gerais a estrutura e funcionamento da Universidade Federal de Goiás; 3. Auxiliar os novos docentes da UFG e conhecer de forma geral as atividades desenvolvidas por esta Universidade; 4. Informar e explicar ao docente ingressante sobre o trabalho desenvolvido em cada Pró-reitoria; 5. Instruir o novo docente sobre os protocolos eletrônicos existentes na UFG, facilitando assim as atividades do professor; 6. Incentivar a valorização e o fortalecimento das atividades culturais ofertadas pela UFG; 7. Orientar os docentes sobre informações relativas à saúde mental e os diferentes desafios psicológicos, que costuma atravessar a vida universitária, auxiliando na prevenção e na promoção da saúde e da qualidade de vida das pessoas; 8. Promover a política de desenvolvimento pessoal entre os docentes; 9. Conhecer a formação do professor universitário e suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem ocorridos na Universidade; 10. Construir conceitos básicos no campo da educação e da didática e temas relacionados ao exercício profissional do docente no ensino superior; 11. Refletir sobre a prática pedagógica no ensino superior tendo como parâmetro a estruturação didática do processo de ensino e seus elementos constitutivos (UFG, 2024 p.1).

A análise dos objetivos propostos pode ser realizada a partir dos conceitos campo e capital. O primeiro objetivo, de propiciar um espaço de socialização de conhecimentos, experiências e culturas acadêmicas, promovendo a inclusão dos docentes recém-admitidos ao campo universitário, ocorre de forma relacional a partir de relações de força e luta. A constituição de novo *habitus* em um novo espaço, nesse caso, o campo acadêmico da universidade, não se dá de forma tranquila, sem tensões. A conquista de posição no campo, bem como a apropriação do jogo no campo, acontece em processos graduais de incorporação.

Conhecer a estrutura e funcionamento da Universidade Federal de Goiás está diretamente relacionado à acumulação de capital institucional e simbólico. O conhecimento da estrutura de uma instituição é essencial para que os agentes acumulem capital e consolidem sua posição dentro do campo. Nesse sentido, ao compreender a organização interna da

universidade, os docentes podem atuar de forma a tomarem posições a partir das demandas estabelecidas pela instituição.

O terceiro objetivo, de auxiliar os novos docentes no entendimento das atividades desenvolvidas pela UFG, reforça a necessidade de familiarização com o *habitus* institucional⁹. Conforme Bourdieu (1996, p.137), o processo de adaptação a um campo envolve a assimilação de práticas e saberes específicos, o que é essencial para que os professores, enquanto agentes, desempenhem suas funções de maneira significativa e integrada à instituição.

Noletto (2018) reflete que o *habitus* institucional é constituído por relações na e pela instituição e estrutura-se como uma matriz socialmente construída. Apresenta seu caráter organizacional e imprime, a partir desse modelo instituído, um padrão de controle, ou seja, gera uma expectativa de condutas, seja individual ou coletiva. Isso se dá não sem resistência, embora, quando disseminada a ideia e insistentemente trabalhada, promova o convencimento dos agentes institucionais, coletivos e individuais; evidentemente na troca por interesses a serem atendidos em uma via de mão dupla.

Nesse contexto, o curso de Docência no Ensino Superior, posteriormente renomeado como Integra Docente, foi ofertado para os professores ingressantes e pode ser contabilizado no Quadro 2, abaixo, considerando a quantidade de inscritos e em seguida de aprovados:

Quadro 2 – Quantidade de professores inscritos e aprovados no curso “Integra Docente:conhecendo a UFG e a Carreira”

Curso/ano	Inscritos	Aprovados
Docência 2018/1	154	113
Docência 2018/2	85	71
Docência 2018 – Jataí	27	24
Docência 2018 – Catalão	17	15
Docência 2019/1	41	38
Docência 2019 – Catalão	6	6
Docência 2019 – Catalão 2	2	2
Docência 2019 – Jataí	24	22
Docência 2020/1	Cancelada* COVID19	
Docência 2020/2	81	81
Docência 2021/1	67	67

⁹ El concepto de *habitus* institucional fue introducido por primera vez por Patricia McDonough (1996) con el nombre de *habitus* organizativo y posteriormente desarrollado por Reay (1998) y Reay et al. (2001) con el nombre específico de *habitus* institucional. Tal como lo definen sus autores, se refiere al conjunto de predisposiciones, esquemas de percepción y expectativas dadas por descontado en base a las cuales se organizan los centros educativos (Reay et al., 2001). En palabras de Diamond et al. (2004: 76), el *habitus* institucional es «como una corriente que guía las expectativas del profesorado hacia una dirección particular» (Tarabini, Curran y Fontdevila, 2015, p. 39).

Integra Docente 2022	63	62
Integra Docente 2023	46	42
Integra Docente 2024	45	37

Fonte: SIGRH, UFG, 2024.

O Quadro 2, acima, revela a quantidade de professores inscritos e aprovados nos cursos de formação inicial de docentes da UFG entre 2018 e 2024, mostrando uma taxa de aprovação alta em muitos períodos, especialmente em 2018 e 2019. No entanto, observa-se uma diminuição no número de inscritos ao longo dos anos, com um pico em 2018/1 (154 inscritos) e um curso cancelado em 2020/1, devido à pandemia de COVID-19.

Nos cursos mais recentes, como "Integra Docente 2022" e "Integra Docente 2023", as altas taxas de aprovação de docentes e o ingresso obrigatório no curso indicam um possível aprimoramento na formação. A oferta de cursos em diferentes localidades, como Jataí e Catalão, sugere uma tentativa de descentralização na formação docente, enquanto as variações nos dados apontam para a necessidade de avaliação e adaptação dos currículos conforme as demandas educacionais. No Quadro 3, a seguir, é possível observar quantos desses professores eram vinculados à Faculdade de Educação.

Quadro 3 – Quantidade de pedagogos inscritos vinculados à Faculdade de Educação

Curso	Ano	Quantidade de inscritos	Inscritos da FE
Docencia Superior Ensino	2019/1	41	3
Docencia Superior Ensino	2020/1	Cancelada	cancelada
Docencia Superior Ensino	2020/2	81	4
Docencia Superior Ensino	2021/1	67	2
Integra Docente	2022	63	3
Integra Docente	2023	46	4
Integra Docente	2024	45	4

Fonte: SIGRH, UFG, 2024.

Observa-se que a quantidade de professores inscritos vinculados à Faculdade de Educação representa uma parcela pequena em relação à quantidade de inscritos referentes à totalidade de cursos da UFG, uma vez que no processo seletivo no qual os professores ingressaram, apenas esse quantitativo era de origem da faculdade. Nesse sentido, são vinte (20)

professores que realizaram o curso dentro do recorte da pesquisa em um universo de trezentos e sessenta e dois (362) participantes entre os anos de 2019 e 2024.

No tocante aos conteúdos tratados na capacitação, a orientação sobre saúde mental e desafios psicológicos que permeiam a vida universitária refletem as pressões do *habitus* acadêmico, uma vez que *habitus* pode sugerir disposições e práticas dos agentes, influenciando também sua saúde mental. A abordagem nessa temática em formação, parece ser uma iniciativa para minimizar os efeitos negativos das pressões institucionais, promovendo o bem-estar e a qualidade de vida dos docentes, o que pode ser considerado uma forma de capital social.

A promoção de políticas de desenvolvimento pessoal também se relaciona com a aquisição de capital simbólico e social. Nessa situação, o desenvolvimento pessoal dentro de uma instituição acadêmica contribui com a acumulação de capitais que favorecem a demarcação de posição de docentes no campo universitário, e, de algum modo, pode incidir sobre a trajetória profissional e o reconhecimento por parte de pares.

Sob o ponto de vista institucional e sob a perspectiva de aprimoramento profissional, a construção de conceitos básicos no campo da educação e da didática está relacionada à necessidade de dominar o capital específico do campo acadêmico. Sendo assim, o fortalecimento e aprofundamento de conceitos e procedimentos didático-metodológicos pode contribuir para que os docentes tenham o capital necessário para o trabalho no ensino superior.

De forma mais expressiva é possível analisar, ainda, os conteúdos programáticos previstos no curso que remetem ao primeiro módulo intitulado Conhecendo as ferramentas acadêmicas e administrativas ao autocuidado psicológico: A utilização do SEI; Concepção e cadastro de projetos de ensino; Concepção e Cadastro de Pesquisa; Concepção e Cadastro de Projetos de Extensão; A importância da Integridade Acadêmica; A importância do Sindicato para o docente; Concepção e Conferência do SICAD+ (UFG, 2024).

É possível analisar o caráter técnico e pragmático dos temas organizados para este primeiro módulo, em que se constata uma intenção da gestão da Universidade em apresentar instrumentos técnicos e da burocracia institucional, plataformas para registros, acompanhamentos e controle da atividade docente no que se refere aos registros do ensino, pesquisa e extensão. Interessante observar o tema “Importância da Integridade Docente” que, possivelmente, refere-se a questões éticas no desenvolvimento do trabalho docente. O módulo inclui também a discussão sobre a importância do sindicato, que, assim como a temática da integridade docente, pode ser avaliada como tema estranho no conjunto da programação do módulo, que estrutura-se em questões técnicas e burocráticas.

Conforme documento orientador do Curso Integra Docente (UFG, 2024, p.2), a inclusão da integridade acadêmica e do papel do sindicato na formação ressaltam o compromisso com a ética profissional e com a organização coletiva dos docentes, indo além de um caráter técnico para incluir dimensões mais amplas da prática acadêmica. Assim, o documento traz a premissa de que esses conteúdos reforçam a necessidade de engajamento consciente dos professores nas dinâmicas institucionais e sociais que atravessam a vida universitária. O documento orientador do Curso Integra Docente argumenta que, no primeiro módulo, a formação aborda desde competências técnico-administrativas até o autocuidado psicológico, destacando a importância do bem-estar docente no cotidiano universitário. O uso do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e o cadastro de projetos de ensino, pesquisa e extensão fornecem as ferramentas necessárias para a gestão acadêmica e o desenvolvimento de atividades científicas e pedagógicas. (UFG, 2024, p 2).

Já no segundo módulo intitulado Ser docente na UFG: Identidade, Práticas e Desafios, são conteúdos: Política de Gestão de Pessoas; As políticas e ações de segurança e direitos humanos na UFG; Inclusão, permanência e diversidade no espaço acadêmico: ações e perspectivas; A atuação da graduação auxiliando no fomento do ensino e na formação de profissionais de excelência; O sistema de pós-graduação na UFG: um locus de pesquisa avançada e formação de recursos humanos altamente qualificados no centro-oeste brasileiro; As políticas de permanência saudável e protegida favorável ao sucesso acadêmico e desenvolvimento humano; A promoção e mediação da internacionalização na UFG como um indicador de excelência institucional; A interface da pesquisa e da inovação na perspectiva da UFG; A interface da extensão e da cultura na perspectiva da UFG; Planejamento e execução orçamentária da UFG; A carreira docente e Trajetórias de vida acadêmica docente (UFG, 2024, p.1).

Neste segundo módulo do curso Integra Docente, são flagrantes os termos utilizados nos temas que estão, em boa medida, alinhados à perspectiva economicista, produtivista e meritocrática no âmbito institucional. É possível avaliar que termos referentes à graduação, que a relacionam ao fomento do ensino para formação de profissionais de excelência, denotam expressões enraizadas no campo econômico da produção e da possibilidade de “medir” a formação.

Em outro âmbito, tratar a pós-graduação como espaço de formação de recursos humanos, altamente qualificados para a região, é uma evidência do entendimento do pragmatismo da formação, no sentido de apresentar resultados e tratar os profissionais como

recursos humanos, o que se alinha à teoria do capital humano¹⁰ no sistema capitalista. Contraditoriamente, a ideia de sucesso acadêmico relacionada ao desenvolvimento humano gera dificuldades em interpretar o caminho da discussão proposta, pois é possível perguntar: de que desenvolvimento humano trata o tema?

Outro termo que chama a atenção é indicador de excelência institucional relacionada à internacionalização, pois novamente se pergunta: sob quais parâmetros avalia-se a excelência institucional? Da mesma forma, há o agrupamento de ideias como interface da pesquisa e da inovação, ou seja, a pesquisa relacionada à inovação: para quê, para quem, por quê?

O documento orientador do Curso Integra Docente afirma que os conteúdos programáticos da formação de docentes do ensino superior têm um papel crucial na construção do perfil profissional dos professores, “preparando-os para atuar de maneira alinhada às exigências institucionais e sociais” (UFG, 2024, p.3). No segundo módulo, a ênfase recai sobre a construção da identidade docente, abordando temas como políticas de gestão de pessoas, direitos humanos e diversidade. O documento defende que esses temas permitem ao professor compreender a pluralidade do ambiente acadêmico. A inclusão de discussões sobre segurança e direitos humanos, assim como a promoção de uma política de inclusão e permanência, forma o docente para atuar em um espaço plural e democrático, alinhado com as políticas institucionais contemporâneas da universidade. (UFG, 2024, p.3).

Pode-se entender essa organização dos conteúdos como uma forma de estruturar e reproduzir o *habitus* institucional-acadêmico. É possível analisar, a partir do documento orientador do Curso Integra Docente da UFG, que este propõe a incorporação de códigos, normas e práticas no sentido de orientar a atuação do professor. Os temas tratados, desde o autocuidado até a gestão orçamentária, tendem a incluir elementos formativos para o *habitus* dos novos docentes, fornecendo-lhes instrumentos e recursos técnicos, bem como expressando concepções marcadas por determinada intencionalidade.

¹⁰ Sua origem está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. (HISTEDBR. Coleção Navegando pela História da Educação Brasileira - Glossário, Teoria do Capital Humano, 2006).

(disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/teoria-do-capital-humano#:~:text=Sua%20origem%20est%C3%A1%20ligada%20ao,da%20id%C3%A9ia%20de%20capital%20humano>. Acesso em 05/03/2025)

A ênfase no uso de ferramentas acadêmicas e no domínio técnico-administrativo reflete a intenção institucional para o acúmulo de capital institucionalizado, crucial, segundo a proposta, para que os docentes se legitimem na estrutura universitária. Certamente, esse modelo de “formação” para o acolhimento de docentes ingressantes é resultado de disputas de grupos no interior da gestão da UFG e possivelmente contém contradições presentes no campo acadêmico, especialmente as que se referem às expectativas institucionais e expectativas docentes sobre a Universidade como instituição de educação superior.

3.3. A voz e a vez dos docentes

Os professores ingressantes no curso de Pedagogia chegam à universidade trazendo consigo um conjunto de crenças, valores e experiências que constroem suas expectativas e atitudes em relação à docência. Essa bagagem cultural e educacional influencia suas primeiras interações com o conhecimento acadêmico e com as metodologias de ensino. A formação inicial tem, portanto, um papel essencial na reconstrução ou reforço desses *habitus*, promovendo reflexões sobre as práticas pedagógicas e os desafios do ensino.

O ingresso na universidade pode gerar tensões entre o *habitus* pré-existente dos professores e as novas concepções pedagógicas apresentadas no curso. Algumas crenças podem ser desafiadas, levando a uma ressignificação das práticas e das percepções sobre o ensino. Esse processo de transformação não ocorre de maneira uniforme e depende de fatores como experiências prévias, interações com colegas e professores, a estrutura curricular do curso, bem com a cultura organizacional da instituição¹¹.

Compreender o *habitus* docente dos professores ingressantes é fundamental para o desenvolvimento de estratégias formativas mais eficazes. Um currículo que dialogue com esses *habitus* pré-existentes e promova a reflexão crítica pode contribuir com o crescimento profissional dos futuros docentes. Dessa maneira, processos institucionais formativos que acolham docentes ingressantes devem considerar não apenas a transmissão de conhecimentos técnicos, mas também a construção de uma identidade docente que integre teoria e prática de maneira significativa.

¹¹ “Como componentes definidores da cultura de cada organização, ao lado dos fatores já identificados nos diferentes estudos, devem ser considerados os valores e as práticas organizacionais, a divisão e o exercício do poder, os jogos políticos, o exercício e a noção de justiça, os rituais, os mitos, os heróis, a linguagem, os estilos de gestão e funcionamento, o formalismo, a hierarquia, a burocracia, os processos de comunicação interna e externa, entre muitos outros aspectos.” (Ferreira; Assmar, 2004; Torres da Paz; Tamayo, 2004).

Sob esse viés os sujeitos da pesquisa são professores que ingressaram na UFG, via concurso público, concursos esses que foram realizados nos anos de 2019 e 2023. Todos os entrevistados são professores ingressantes que já tiveram outras experiências na Educação Superior antes da entrada na UFG e que atualmente ministram aulas na graduação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG.

Aproximadamente 70% são mulheres e 30% homens. São professores que possuem uma bagagem cultural e uma formação bem consolidada na educação, sobretudo na Educação Superior, todos são doutores, com vários cursos de formação na área da educação e com publicações importantes no meio acadêmico.

Quadro 4: Perfil dos Docentes Entrevistados(as)

Docente	Sexo	Idade aproximada	Formação Acadêmica (graduação/pós-graduação)	Experiência profissional anterior (IES pública/privada)	Tempo de experiência de docência na educação superior
Docente 1	FEM	38	Graduação em Letras (Português) pela UFG – Regional Catalão Segunda graduação (complementação) em Pedagogia Especialização em Português Jurídico Mestrado e Doutorado em Educação (Unesp Araraquara) Pós-Doutorado em Educação	Técnica em Assuntos Educacionais na UFG Professora na Faculdade Araguaia (atual Uniaraguaia) Experiência docente em cursos de Pedagogia e Jornalismo	Pelo menos desde 2016, atuando como docente em instituições privadas e depois ingressando na UFG em 2023.
Docente 2	FEM	40	Graduação em Pedagogia pela UFG Mestrado e Doutorado em Educação pela UFU Especializações lato sensu em Psicopedagogia, Alfabetização e Letramento.	Professora na rede municipal de Goiânia (Educação Infantil) Professora formadora no Proletramento Professora na UFG – Regional Catalão (inicialmente como substituta, depois efetiva).	Desde 2012 (professora substituta na UFG/Catalão), efetivada em 2015 e ingressando na Faculdade de Educação da UFG em 2023.
Docente 3	FEM	49	Graduação em	Rede privada de	Iniciada por

			<p>Pedagogia (UFF – início em 1994)</p> <p>Mestrado em Educação</p> <p>Doutorado em Educação (UFG)</p>	<p>ensino Rede pública municipal e estadual do Rio de Janeiro</p> <p>Secretaria de Educação (funções administrativas e pedagógicas)</p> <p>Experiência no ensino superior em instituições privadas (PUC, Fasam) e no IF</p>	<p>volta de 2016-2017; portanto, aproximadamente 7 a 9 anos até o momento da entrevista</p>
Docente 4	FEM	51	<p>Graduação em Pedagogia (PUC-PR, 1996-1999)</p> <p>Três especializações (Psicopedagogia, Linguística Aplicada, Tecnologias Educacionais)</p> <p>Mestrado e Doutorado em Educação (PUC-PR)</p> <p>Bolsa sanduíche em Portugal durante o doutorado</p>	<p>Educação infantil e fundamental (escolas privadas e comunitárias)</p> <p>Coordenação pedagógica e clínica psicopedagógica</p> <p>Ensino superior desde 2007 (em instituições privadas e na PUC-PR)</p> <p>Professora substituta na UFPR</p>	<p>Desde 2007; aproximadamente 16 a 18 anos até o momento da entrevista.</p>
Docente 5	MAS	37	<p>Graduação em Ciências Biológicas (UFES)</p> <p>Especialização em Educação Inclusiva e Gestão Escolar</p> <p>Licenciatura em Pedagogia (EaD)</p> <p>Mestrado e Doutorado em Educação</p>	<p>Ensino na rede pública e privada (Espírito Santo)</p> <p>Docência em cursos de especialização (desde 2014)</p> <p>Faculdade Multivix (2017–2020)</p>	<p>Aproximadamente de 8 a 10 anos.</p>
Docente 6	MAS	37	<p>Graduação em Ciências Biológicas (UFES)</p> <p>Especialização em Educação Inclusiva e Diversidade</p> <p>Pós-graduação em Gestão Escolar</p> <p>Mestrado em Educação</p> <p>Doutorado em Educação</p> <p>Formação em Pedagogia</p>	<p>Estagiou no IFES (Instituto Federal do Espírito Santo)</p> <p>Deu aulas em faculdades particulares, como a Multivix</p> <p>Experiência com ensino superior, especializações e</p>	<p>Começou a lecionar na educação superior em 2014</p> <p>Ingressou na UFG há aproximadamente 5 anos (ingresso em</p>

			(modalidade a distância)	orientação de TCC	março de 2020)
Docente 7	FEM	45	Formação no Magistério Graduação em Pedagogia pela UFG (2002-2006) Mestrado e Doutorado em Filosofia da Educação pela UFG.	Professora na educação básica desde os anos 90 Técnica Administrativa na UFG Professora na Faculdade Araguaia (5 anos) Coordenadora pedagógica no IFG – Aparecida de Goiânia (10 anos) Professora do CEPAE-UFG (aprovada em concurso, mas pediu exoneração)	Desde o mestrado, atuando como professora no ensino superior por pelo menos 5 anos antes de ingressar na UFG em 2022.

Fonte: Dados das entrevistas realizadas

Os professores ingressantes foram selecionados por meio dos concursos de 2019, Edital nº. 13/2019, e Edital nº. 1/2022, de acordo com as respectivas áreas de ingresso.

3.3.1 Trajetória social e formação acadêmica

A trajetória social dos docentes entrevistados evidencia percursos diversos, influenciados tanto pelo meio familiar quanto por experiências individuais no ambiente acadêmico e profissional. Essa diversidade pode ser compreendida à luz do conceito de *habitus* que se refere a disposições duráveis internalizadas pelos indivíduos, resultantes de suas condições sociais e experiências de vida, orientando suas percepções, ações e práticas.

Aqui no Quadro 5, trazemos as percepções dos profissionais relacionadas às suas experiências profissionais anteriores e principais desafios considerando a formação inicial e continuada.

Quadro 5 - Sobre a formação inicial, experiências profissionais anteriores ao ingresso na universidade e desafios na formação continuada

DOCENTE	Experiências Profissionais Anteriores e Locais de	Principais Desafios na Formação Inicial e
----------------	--	--

	Trabalho	Continuada
Docente 1	<p><i>"Bem, a minha primeira graduação foi em Letras Portugêses, na UFG, Regional Catalão. [...] Ainda na graduação, eu já tinha passado no concurso público em Catalão, que eu era servidora da Câmara Municipal. E na Câmara eu trabalhava com os processos legislativos da área de educação. [...] Para inteirar renda, eu fui dar aula de inglês na Skill, dava aula no Centro de Línguas da UFG Catalão."</i></p>	<p><i>"Eu sabia que, tendo feito Letras e indo para o mestrado em Educação, eu teria um desafio, né? Porque não alinhava minha área de formação na graduação. Eu sabia que isso representaria um desafio, mas mesmo assim eu resolvi topar e fiz a seleção para o mestrado em Educação na UFG, Catalão."</i></p> <p><i>"Eu fiz uma graduação a distância em Pedagogia pra que eu conseguisse o requisito formal para entrar num concurso na área de educação. Eu tive que tomar essa decisão: ou eu faria um doutorado na área de Letras, ou eu faria uma graduação na área de Pedagogia. Eu optei por fazer a Pedagogia."</i></p>
Docente 2	<p><i>"Eu sou pedagoga, sou mestre e doutora em educação. Fiz o curso de pedagogia na Faculdade de Educação da UFG. [...] Eu trabalhei na rede municipal de Goiânia, na educação infantil, e também como professora formadora de um curso de alfabetização, no programa do Proletramento. [...] Depois, passei no concurso para professora substituta na UFG, Regional Catalão, e posteriormente para professora efetiva."</i></p>	<p><i>"A minha avaliação é que uma característica muito forte é que, pós-pandemia, a universidade mudou muito. Agora que a gente consegue voltar aos eventos presenciais, vejo que os estudantes são menos participativos. É como se estivessem só de corpo presente, mas faltasse ali a atenção, o foco. Isso é um desafio para o professor."</i></p> <p><i>"Nós não fomos formados para isso. A gente tem que aprender ao longo do caminho. Hoje, eu tento propor metodologias que possibilitem maior interação. Faço fóruns, painéis, jogos</i></p>

		<i>online, tentando usar as tecnologias a nosso favor."</i>
Docente 3	<p><i>"Eu fui professora do ensino fundamental da rede pública municipal de São Gonçalo e fui professora do ensino fundamental da rede pública do estado do Rio de Janeiro. [...] Fui orientadora pedagógica tanto no município quanto no estado."</i></p> <p><i>"Passei pela Secretaria de Educação, eu fui assessora da superintendente de educação, participei da coordenação de um grupo que tinha um projeto de leitura muito interessante no município."</i></p> <p><i>"Por fim, em 2012, eu tentei... essa trajetória profissional, né? [...] Aí aqui que eu fui vivenciar as minhas primeiras experiências no ensino superior, porque até então a minha experiência todinha... Aí eu cheguei aqui com 20 anos mais ou menos, né? Faltando pouco para completar 20 anos de educação básica."</i></p>	<p><i>"Até o terceiro período, eu ainda não estava conformada que eu não estava fazendo arte. [...] O trabalho na rede privada me fez abrir um pouquinho o olhar pro curso que eu tava fazendo. Então eu comecei a sentir necessidade de uma formação pra lidar com as situações que eu vivenciava na escola."</i></p> <p><i>"O trabalho na Secretaria de Educação me ajudou muito a pensar na possibilidade de fazer o mestrado. [...] A minha chefe, que era superintendente de educação, era muito incentivadora do estudo [...] e aí ela começou a botar a gente pra estudar."</i></p> <p><i>"Eu sempre busquei sanar não só as minhas dúvidas, mas pensar nas minhas dificuldades. [...] Então eu buscava um curso disso ou um curso daquilo [...] muitos cursos de extensão eu fiz e faço, até hoje."</i></p>
Docente 4	<p><i>"Eu fui trabalhar numa escola como auxiliar de coordenação [...] até que uma professora saiu de licença maternidade [...] me manteve na sala de aula como regente."</i></p> <p><i>"Eu entrei no curso de</i></p>	<p><i>"Eu fiz magistério [...] mas eu nunca tinha pensado de fato ser professora."</i></p> <p><i>"Particpei do movimento estudantil [...] comecei a ampliar os olhares com outros cursos, outras</i></p>

	<p><i>pedagogia praticamente já trabalhando [...] desde a escolinha anterior, aí cinco anos na educação."</i></p> <p><i>"Eu atuei como psicopedagoga [...] numa clínica multidisciplinar [...] depois criei um espaço com uma amiga de atendimento às crianças."</i></p> <p><i>"Lá em Porto Velho [...] fui trabalhar como coordenadora de educação infantil [...] consegui triplicar o número de alunos em um semestre."</i></p> <p><i>"Comecei a trabalhar numa faculdade [...] também no curso de pedagogia. [...] Estou na faculdade desde 2007."</i></p> <p><i>"Fiquei na PUC por 10 anos [...] dei aula em vários cursos de licenciatura: biologia, educação física, música, letras, filosofia, ciências sociais, química, física, matemática, história [...] e também no curso de psicologia."</i></p>	<p><i>peçoas."</i></p> <p><i>"Quando fui tentar o doutorado, só passei na terceira vez, porque o projeto não ornava com os professores."</i></p> <p><i>"Fui para Portugal fazer uma bolsa sanduíche [...] descobri o encanto da universidade pública."</i></p> <p><i>"Mesmo com 40 horas na PUC, fiz o doutorado [...] conciliei aulas e pesquisa, orientações e bolsas."</i></p> <p><i>"Descobri que meu lugar era na universidade pública mesmo [...] eu não me via mais trabalhando em instituição privada."</i></p>
Docente 5	<p><i>"Eu sou licenciado em ciências biológicas pela Universidade Estadual de Goiás e me graduei em 2009. Logo após me graduar, o estado de Goiás teve um concurso para docentes no magistério da educação básica. Então eu prestei e entro como professor do estado em 2010. Sempre atuei anteriormente como professor efetivo, mas no</i></p>	<p><i>"Um dos desafios foi a transição entre áreas. Minha formação inicial era em Ciências Biológicas, e eu tinha um currículo mais voltado para o bacharelado do que para a licenciatura. No mestrado, fiz a transição para a área de ensino de ciências, e no doutorado, migrei para políticas educacionais. Esse movimento exigiu um</i></p>

	<p><i>estado eu tive diferentes experiências: lecionei para o ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos (EJA), fui coordenador pedagógico, atuei em escolas regulares e de tempo integral, além de ter trabalhado dentro da estrutura administrativa da Secretaria de Educação.”</i></p> <p><i>“Na Secretaria Estadual de Educação, trabalhei no núcleo de formação de professores e na escola de formação de professores, no antigo núcleo de tecnologia educacional (NTE). Ali, eu atuava como professor formador.”</i></p> <p><i>“Durante o período do mestrado, tive a oportunidade de trabalhar na PUC-GO, na disciplina de educação, comunicação e mídia, devido à minha experiência com tecnologia educacional e formação de professores.”</i></p> <p><i>“Em 2018 e 2019, atuei como professor substituto na Faculdade de Educação da UFG, na disciplina de políticas educacionais. Durante esse período, eu estava no doutorado e tive essa experiência como docente no ensino superior. Essa vivência me motivou a buscar uma posição efetiva na universidade.”</i></p> <p><i>“Em 2023, tomei posse como professor efetivo na Faculdade de Educação da UFG, na linha de políticas</i></p>	<p><i>aprofundamento teórico e metodológico contínuo.”</i></p> <p><i>“A adaptação à UFG também foi um desafio. Embora eu já tivesse experiência como professor substituto, entender o funcionamento da instituição como professor efetivo foi um processo. Algumas questões burocráticas e institucionais, como o sistema de avaliação docente e a organização da carreira acadêmica, demandaram um tempo de aprendizado.”</i></p> <p><i>“Eu percebi que há uma cobrança intensa dentro da universidade, uma lógica de pontuação e ranqueamento que influencia diretamente nossa atuação em ensino, pesquisa e extensão. Isso gera um cansaço físico e mental ao final dos semestres, devido à alta demanda por produção acadêmica.”</i></p> <p><i>“Para superar essas dificuldades, busquei formação continuada e participação ativa em grupos de pesquisa. Assim que defendi o doutorado, solicitei credenciamento como professor no programa de pós-graduação em educação e ciências e matemática, o que ajudou a integrar minha atuação na pesquisa e na orientação acadêmica.”</i></p>
--	---	---

	<i>educacionais e gestão.”</i>	
Docente 6	<p><i>"Comecei a dar aula em 2007, numa escola da rede privada do Espírito Santo [...] Depois estagiava no IFES, e trabalhei em muita escola da rede, nas menores até as maiores."</i></p> <p><i>"Depois, logo passei no concurso público [...] e continuei na privada, fiz o mestrado trabalhando igual um doido porque não tive liberação da rede estadual do Espírito Santo."</i></p> <p><i>"Trabalhei na Multivix de cátedra assinada 3 anos [...] orientando TCCs, dava aula em pedagogia, ciências biológicas, enfermagem, disciplinas como histologia, embriologia, genética e até sociologia em cursos de nutrição."</i></p> <p><i>"Só quando eu passei aqui no concurso que eu exonerei dessa última cadeira."</i></p>	<p><i>"Não tive liberação nenhuma [...] durante o período formativo [...] a direção me falava muito 'pega atestado', eu não queria, mas tive que recorrer a isso."</i></p> <p><i>"Fiz o doutorado sem licença também [...] o governo falou que não tinha recursos financeiros para eu ter licença."</i></p> <p><i>"A primeira impressão que eu tive é que eu não ia dar conta, porque eu comecei a ver que tinha que ter projeto de ensino, projeto de pesquisa, projeto de extensão. [...] Eu comecei a querer fazer tudo e meio que surtar."</i></p> <p><i>"No primeiro ano, por exemplo, eu não consegui desenvolver projeto de pesquisa [...] no segundo ano, a diretora me chamou com cuidado: '... percebi que você não escreveu o projeto de pesquisa.'"</i></p> <p><i>"Hoje em dia, com terapia, com a cabeça no lugar, reconheço que tem dia que a gente não dá conta de tudo."</i></p>
Docente 7	<i>"Eu fiz magistério, né? Então, eu comecei a dar aula numa escola de bairro, uma escolinha bem pequena, já antes de começar o magistério. Então, pra continuar com o emprego, eu</i>	<i>"O maior desafio foi a área, né? Eu estudei a vida toda uma área específica e entrei para trabalhar em outra. [...] Eu senti muita falta de fundamentação, dos</i>

	<p><i>tive que fazer o magistério, porque naquela época não se exigia o magistério. [...] Depois de uns dois anos, eu saí dessa escola e fiquei só estudando e me preparando para o vestibular. [...] Passei para Pedagogia na UFG, comecei em 2002 e terminei em 2006."</i></p>	<p><i>conhecimentos daquela área específica. Essa foi a minha maior dificuldade."</i></p> <p><i>"Eu fiz o concurso, pensei que não ia passar porque meu currículo não tinha nada publicado nessa área, nada, nada. Nunca participei de evento da área de estágio e didática, nada disso. Eu participava da ANPOFE, que é da Filosofia. Então fui muito questionada e fiquei com uma nota muito baixa no currículo."</i></p>
--	--	---

Fonte: Dados das entrevistas realizadas

A análise das entrevistas com os docentes evidencia a diversidade de trajetórias profissionais e desafios enfrentados na formação inicial e continuada. O Quadro 5 apresenta um panorama das experiências docentes antes do ingresso na universidade e os obstáculos superados ao longo do percurso acadêmico e profissional. A partir dessa análise, é possível compreender como diferentes trajetórias influenciam a prática docente e a construção de um *habitus* docente na universidade.

As experiências profissionais anteriores demonstram que os docentes tiveram vivências distintas antes de ingressar no ensino superior. Enquanto alguns iniciaram suas carreiras na educação básica, como a Docente 3, que atuou como professora e orientadora pedagógica na rede pública, outros transitaram por diferentes áreas antes de consolidar sua identidade na docência universitária, como a Docente 1, que começou sua trajetória em Letras e posteriormente migrou para a Educação. Essa diversidade de experiências reflete a pluralidade de percursos formativos e a construção de competências variadas ao longo da carreira.

Os desafios enfrentados na formação inicial e continuada ressaltam a necessidade de adaptação a novas áreas de conhecimento e a exigências institucionais. A Docente 1, por exemplo, teve que complementar sua formação com uma graduação em Pedagogia para atender aos requisitos de concursos públicos, enquanto a Docente 5 mencionou a transição de sua formação em Ciências Biológicas para a área de Educação, o que exigiu um aprofundamento

teórico-metodológico. Esses relatos evidenciam que o ingresso no ensino superior requer um esforço contínuo de qualificação e adequação às demandas institucionais.

Além disso, a pandemia de COVID-19 trouxe novos desafios para os docentes, conforme relatado pela Docente 2, que percebeu uma mudança na participação dos alunos no ensino presencial e precisou adaptar sua prática pedagógica para incluir metodologias interativas. Essa questão reforça a necessidade de constante atualização pedagógica, especialmente diante das transformações no ensino superior.

Outro aspecto relevante é o impacto das experiências anteriores na construção da prática docente na universidade. A Docente 4, por exemplo, destacou sua trajetória em diferentes cursos de licenciatura e sua atuação como psicopedagoga, o que ampliou sua visão sobre a formação docente e a necessidade de uma abordagem interdisciplinar. Da mesma forma, a Docente 7 enfrentou dificuldades ao mudar de área e ingressar no ensino superior, destacando a importância da socialização acadêmica e do apoio institucional para professores ingressantes.

Por fim, os relatos indicam que a formação continuada e a participação em grupos de pesquisa, como mencionado pela Docente 5, são estratégias fundamentais para a superação de desafios e o fortalecimento da identidade docente. A exigência por produtividade acadêmica, mencionada por alguns docentes, também se mostra um fator que influencia a experiência dos professores no ensino superior, evidenciando que a dinâmica institucional está alinhada às exigências no campo da educação superior.

Dessa forma, a análise das entrevistas reforça a complexidade do processo de formação docente no ensino superior, destacando a importância das experiências anteriores, dos desafios enfrentados e das estratégias adotadas para a consolidação da prática pedagógica e da identidade profissional na universidade. Nesse sentido foram analisados os eixos baseados nas entrevistas dos docentes apresentados acima, buscando compreender o objeto de estudo em questão e suas especificidades.

3.3.1 Trajetória social e formação acadêmica

O Docente 1 destacou a influência familiar em sua escolha profissional, mencionando que a maioria dos familiares era composta por professores: *"Meu pai é professor, minhas tias são professoras, né? A maioria da minha família é de professor. Mesmo assim, se eu contabilizar, acho que dá 90% de professores."* (Docente 1, 2025). Essa declaração ilustra o conceito de capital cultural herdado, em que a família transmite valores, expectativas e recursos culturais que influenciam as trajetórias educacionais e profissionais dos indivíduos. Bourdieu

(2003, p.46) argumenta que o capital cultural familiar desempenha um papel crucial na reprodução das estruturas sociais, influenciando o desempenho escolar e as escolhas profissionais.

A família desempenha um papel central na formação do *habitus*, uma vez que constitui o primeiro espaço de socialização do indivíduo. Por meio da convivência familiar, permeada por valores, crenças e práticas culturais, o sujeito internaliza disposições que direcionam sua percepção de mundo e orientam suas ações. Esse processo de incorporação, muitas vezes inconsciente, permite a transmissão do *capital cultural* e do *ethos*, ou seja, um conjunto de valores profundamente enraizados que influenciam tanto a relação do indivíduo com o conhecimento quanto sua inserção na instituição escolar (Bourdieu, 1989, p.23).

Para Nogueira; Nogueira (2002), o capital social enquanto um conjunto de relacionamentos é mantido pela família, além do capital cultural institucionalizado. Assim, [...] a bagagem transmitida pela família inclui, por outro lado, certos componentes que passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, sobretudo, o capital cultural na sua forma “incorporada” (p.21). Assim, a bagagem familiar apresenta impacto na definição do destino escolar, conforme pode ser observado na seguinte afirmação: "*Minha família sempre valorizou muito os estudos e investiu na escola. Não tenho professores na família, mas tive excelentes professoras que deixaram marcas muito fortes na minha formação.*" (Docente 2, 2025).

Nesse caso, a valorização da educação e o investimento nos estudos proporcionaram ao indivíduo oportunidades de adquirir capital cultural por meio de experiências escolares significativas. Isso demonstra que o *habitus* não é estático, mas pode ser transformado por meio de novas experiências e socializações.

A partir dessa base inicial, a escola surge como um agente fundamental na socialização secundária, ampliando e, em alguns casos, ressignificando os saberes adquiridos no ambiente familiar. Enquanto a socialização primária introduz o sujeito aos primeiros referenciais culturais e simbólicos, a socialização secundária opera na interação com diferentes contextos e estruturas institucionais, contribuindo para a consolidação ou a transformação de disposições previamente incorporadas. Nesse sentido, a socialização secundária não apenas complementa a primária, mas pode, em algumas circunstâncias, sobrepor-se a ela, influenciando a forma como o indivíduo se relaciona com os diferentes campos sociais ao longo da vida (Knoblauch, Mondardo e Capponi, 2017, p.15).

A formação inicial e continuada dos docentes também evidencia percursos distintos conforme o apresentado no quadro 5, mas com uma forte relação entre a prática e a formação acadêmica. O Docente 3 (2025) relata sua entrada precoce no magistério: "*Fiz o ensino médio*

em formação de professores, o antigo normal. Então ali, começando aos 14 para 15 anos até os 17, eu saí professora da educação infantil e séries iniciais." Aqui, observa-se a incorporação precoce de um *habitus* docente, onde as disposições para o ensino foram internalizadas desde a adolescência, constituindo as práticas e percepções futuras da docente. Assim, revela-se enquanto resultado de um processo de socialização que ocorre ao longo da vida, influenciando as trajetórias profissionais e acadêmicas dos indivíduos.

Bourdieu (2003, p.81) problematiza a noção de trajetória social ao questionar a ideia de um projeto de vida linear e previsível. Segundo o autor, os indivíduos não percorrem suas trajetórias de forma isolada ou apenas a partir de escolhas individuais, mas sim dentro de uma rede complexa de relações e significados sociais. Dessa forma, os deslocamentos que ocorrem ao longo da vida dos agentes devem ser analisados à luz das estruturas sociais que os condicionam, e não como uma simples sucessão de eventos biográficos. O *habitus*, especialmente aquele internalizado no ambiente familiar desde a infância, desempenha um papel central na configuração dessas trajetórias, formando as disposições duráveis que orientam as ações dos sujeitos.

Já o Docente 4 (2025) relata que seu interesse pela docência surgiu de maneira inesperada: "*Eu resolvi fazer magistério porque minha mãe falou: 'é magistério, é um curso profissionalizante, você já vai ter uma profissão'. As minhas amigas iam fazer, eu resolvi fazer, mas eu nunca tinha pensado de fato ser professora, sabe?*" Este relato sugere que, embora a decisão inicial pela docência não tenha sido fruto de uma vocação clara, as influências familiares e sociais desempenharam um papel determinante na escolha profissional. Assim, as trajetórias individuais são frequentemente influenciadas por expectativas e pressões sociais, que orientam as escolhas e oportunidades disponíveis aos agentes.

A formação acadêmica dos docentes contempla graduações diversas, mestrados e doutorados em áreas ligadas à Educação. O Docente 5, por exemplo, trilhou uma formação voltada para a Educação e as Ciências Biológicas:

Sou licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Goiás, me formei em 2009. Em 2014, entrei no mestrado em Ensino de Ciências, também pela UEG. Em 2017, iniciei o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG, onde estudei políticas de tecnologia educacional. (Docente 5, 2025).

Este percurso evidencia a acumulação de capital cultural e acadêmico ao longo da trajetória profissional, refletindo um *habitus* que valoriza a formação contínua e a

especialização. A busca por qualificações adicionais e a participação em diferentes campos acadêmicos são estratégias para a aquisição de capital simbólico, que contribuem para a distinção e reconhecimento no campo educacional. Assim, as trajetórias sociais e formativas dos docentes entrevistados ilustram a complexa interação entre *habitus*, capital cultural e as estruturas sociais que influenciam suas escolhas e práticas profissionais.

3.3.2 Disposições Pedagógicas e Práticas de Ensino

A prática docente é influenciada por concepções pedagógicas que refletem as experiências e formações dos professores ao longo de suas trajetórias. Bourdieu (2001, p. 93) argumenta que o *habitus* docente é constituído a partir de um processo de socialização que articula as disposições incorporadas pelos indivíduos e as estruturas institucionais do campo educacional. Nesse sentido, os docentes entrevistados demonstram um alinhamento com práticas pedagógicas dialógicas e críticas, que valorizam a interação e a construção coletiva do conhecimento. O Docente 1 enfatiza a importância da proximidade com os estudantes como parte fundamental do ensino universitário: "*Hoje o que eu mais gosto de fazer na universidade é dar aulas. O que mais me traz satisfação no trabalho é estar em sala de aula, de ter contato com os meus estudantes.*" (Docente 1, 2025).

A construção do ser docente no ensino superior não pode ser dissociada das condições institucionais que estruturam as relações entre professores e a comunidade acadêmica. Assim, o *habitus* docente é constituído por meio das interações entre disposições individuais e as regras que regem o campo universitário, sendo fundamental que os ingressantes tenham acesso a suporte institucional na sua entrada, permanência e desenvolvimento profissional. A ausência desse suporte impacta diretamente na integração dos novos docentes e na qualidade de sua atuação pedagógica. Sob esse viés, Libâneo (2013, p. 1) destaca que

[...] há estreita relação entre a qualidade de ensino na universidade e o trabalho docente realizado em sala de aula [...], pois o núcleo de uma instituição universitária é a qualidade e eficácia dos processos de ensino e aprendizagem que, alimentados pela pesquisa, promovem melhores resultados de aprendizagem dos alunos.

Esse argumento reforça a necessidade de um ambiente acadêmico estruturado, que favoreça não apenas a produção científica, mas também a construção da *práxis* pedagógica significativa e relevante à formação acadêmica. Sem um acolhimento institucional adequado, os docentes ingressantes enfrentam desafios que podem comprometer sua adaptação ao campo

acadêmico e, conseqüentemente, suas intervenções junto aos acadêmicos da graduação e pós-graduação.

Essa perspectiva se alinha às contribuições de Freire (1996), que defende a educação como um ato dialógico e libertador, no qual o conhecimento é construído coletivamente, rompendo com modelos de ensino bancário. De modo semelhante, o Docente 3 menciona a influência do pensamento freireano e da didática crítica em sua prática: "*Eu tenho me espelhado muito no Paulo Freire e no Saviani. Trabalho com autores da didática crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético.*" (Docente 3, 2025).

As práticas pedagógicas relatadas pelos docentes entrevistados demonstram uma tendência à adoção de metodologias que valorizam a autonomia dos alunos. O Docente 2, por exemplo, reforça a importância de uma docência voltada para a transformação social: "*A educação é um ato político. O ensino precisa proporcionar uma formação sólida, teórica, prática e humanizadora, visando à transformação social.*" (Docente 2, 2025).

Essa visão é corroborada por Saviani (2003, p.155), que destaca a necessidade de uma pedagogia histórico-crítica que capacite os estudantes a compreenderem e questionarem as estruturas sociais que os cercam. Para o autor, a educação deve possibilitar a apropriação crítica do conhecimento historicamente acumulado, permitindo que os sujeitos compreendam as contradições sociais e atuem na sua transformação. Ao enfatizar a dimensão política da educação, os docentes entrevistados demonstram um posicionamento no qual a formação vai além da simples transmissão de conteúdos, buscando construir junto aos acadêmicos processos reflexivos, conforme os trechos das entrevistas manifestam no decorrer dessa análise.

Desse modo é possível perceber que a formação política e crítica dos professores ingressantes corrobora com o ideário de uma formação docente questionadora e que permita ao acadêmico, no ambiente formativo, o espaço de reflexão sobre os determinantes sociais e as estruturas que interferem e condicionam o ambiente educacional. Além do diálogo e da crítica, os entrevistados relatam a necessidade do protagonismo discente e da validação de seus posicionamentos que tendem a direcionar a intervenção pedagógica docente, conforme pode ser identificado no trecho que segue. O Docente 4 destaca que sua abordagem pedagógica busca transformar o aluno em um sujeito ativo no processo de aprendizagem: "*Eu trabalho numa perspectiva dialógica, uma formação que considera o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Eu preciso ouvir, entender, adaptar minha abordagem.*" (Docente 4, 2025).

Ainda nessa perspectiva, o Docente 5 reforça a importância de conectar o conteúdo acadêmico com a realidade dos alunos, demonstrando preocupação com a articulação entre teoria e prática: "*Eu busco relacionar a disciplina com a experiência dos estudantes e com o*

que está acontecendo na educação básica. Isso ajuda a dar mais sentido ao que eles leem e discutem." (Docente 5, 2025). Essa formação crítica permite que os docentes reflitam sobre os determinantes sociais e as estruturas que influenciam o ambiente educacional, promovendo práticas pedagógicas que valorizam o protagonismo discente.

Sob uma ótica semelhante, o Docente 4 enfatiza a importância de considerar o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem, adotando uma abordagem dialógica coerente às necessidades dos estudantes. Além disso, o Docente 5 reforça a necessidade de conectar o conteúdo acadêmico com a realidade dos alunos, articulando teoria e prática para tornar o aprendizado mais significativo. Essa abordagem está alinhada às discussões de Pimenta (2014), que destaca a importância da articulação entre teoria e prática na formação docente, promovendo uma educação comprometida com a transformação social.

Entretanto, os docentes também apontam desafios institucionais que impactam sua prática pedagógica. O Docente 6 (2025) menciona a influência da burocracia acadêmica, que por vezes desvia o foco da docência: *"Na UFG, percebi que há uma disparidade muito grande entre o professor numa universidade pública e numa privada. Aqui há mais autonomia, mais tempo para pesquisa, mas também desafios burocráticos."* Essa observação remete à análise de Chauí (2003, p.12), que aponta como a lógica produtivista e a intensificação das demandas burocráticas nas universidades públicas podem comprometer o tempo e a qualidade da docência. Além disso, os docentes entrevistados destacam as dificuldades enfrentadas na adaptação ao ensino superior e a necessidade de apoio institucional.

Dessa forma, as entrevistas evidenciam que, embora os docentes ingressantes possuam concepções pedagógicas críticas e inovadoras, sua prática é condicionada por desafios institucionais que demandam reflexão e suporte. O *habitus* docente é construído na intersecção entre as disposições individuais dos professores e as estruturas institucionais que delineiam sua atuação (Sobrinho, 2011, p. 191). Assim, compreender esses desafios e apoiar a formação pedagógica dos docentes ingressantes é fundamental para a qualidade do ensino superior.

3.3.3 Representações sobre a docência

As entrevistas realizadas com os docentes revelam percepções acerca do significado e dos desafios inerentes à profissão docente no ensino superior. Essas percepções estão intrinsecamente ligadas às experiências individuais e às interações com o ambiente institucional, refletindo uma construção social e histórica da identidade profissional docente. O

Docente 5 (2025) enfatiza a dimensão social e política da docência, afirmando: "*Para mim, ser professor é entender que educação é um direito e lutar por uma formação de qualidade. Meu objetivo é contribuir para a formação crítica dos alunos.*" Essa perspectiva alinha-se ao pensamento de Freire (1996), que concebe a educação como um ato político e emancipador, destinado à formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na transformação da sociedade. Freire argumenta que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p. 22).

A relação entre a comunidade acadêmica e o professor ingressante emerge como aspecto central na experiência docente. O Docente 1 (2025) relata a falta de acolhimento institucional ao ingressar na universidade: "*Eu esperava que a Faculdade de Educação fosse um lugar de maior acolhimento, mas me senti perdida, sem saber a quem recorrer.*" Essa sensação de desamparo inicial é corroborada por estudos que apontam a necessidade de programas de integração e mentoria para novos docentes. Machado, Azevedo e Freire (2012) destacam que "as relações inerentes ao ambiente acadêmico são essenciais para o enfrentamento das dificuldades e desafios vivenciados por docentes nas instituições de ensino" (Machado; Azevedo; Freire, 2012, p. 101).

Os desafios contemporâneos da docência também incluem a adaptação às mudanças no perfil dos estudantes, especialmente após eventos disruptivos como a pandemia de COVID-19. O Docente 2 observa: "*Hoje, depois da pandemia, os estudantes parecem menos participativos e estão dispersos. Tento usar metodologias ativas, fóruns, painéis remotos e jogos online para estimular a interação.*" Essa adaptação às novas dinâmicas de ensino-aprendizagem é essencial para manter o engajamento discente.

Além disso, a sobrecarga de trabalho e a pressão por produtividade acadêmica são questões recorrentes entre os docentes. O Docente 3 comenta: "*O sistema de pontuação e ranqueamento da universidade cria uma lógica de produtividade que gera muita pressão. Há uma cobrança intensa para produzir pesquisas e projetos, além das aulas.*" Essa realidade é analisada por Sguissardi e Silva Júnior (2009), que discutem a intensificação do trabalho docente e a mercantilização da educação superior no Brasil. Os autores apontam que "[...] a expansão sem qualidade e a privatização da educação superior têm imposto novos desafios à profissão docente, levando à sobrecarga de trabalho e à precarização das condições de ensino" (Sguissardi; Silva Júnior, 2009, p. 435).

A representação da profissão docente pelos professores ingressantes está diretamente relacionada ao processo de socialização acadêmica e à construção do *habitus* docente. No início da trajetória no ensino superior, os docentes vivenciam um período de transição marcada pela

necessidade de adaptação a novas exigências institucionais e acadêmicas. Esse processo implica não apenas a internalização de práticas pedagógicas e administrativas, mas também a construção de uma identidade docente compatível com as demandas e expectativas do campo universitário.

A experiência dos professores ingressantes entrevistados ilustra os desafios dessa construção identitária. Enquanto alguns docentes relatam a falta de acolhimento institucional e dificuldades em compreender a estrutura acadêmica, outros destacam que sua formação docente anterior não contemplou de maneira ampla as complexidades da profissão universitária. Conforme podemos aferir nos trechos das entrevistas abaixo:

“Quando eu ingressei na faculdade de educação, eu esperava que fosse um lugar de maior acolhimento. Então, apesar de eu ter uma experiência já na universidade, eu tive várias dúvidas. Várias questões do modo de funcionamento da unidade que eu não me via assim, sabendo a quem recorrer, né? As informações muito dispersas.” (Docente 1, 2025).

“Eu cheguei muito perdida, mas muito mesmo. No primeiro ano, eu tava uma barata tonta, porque eu não me via em nenhum daqueles núcleos de pesquisa. Eu participava de todos e não queria estar em nenhum.” (Docente 7, 2025).

"A expectativa é alta para a gente dar conta, mas em relação à realidade, eu acho que falta mais suporte. O suporte não só da Faculdade de Educação em si, mas um suporte institucional mesmo, sabe? Em termos da própria UFG." (Docente 6, 2025).

A ausência de um suporte estruturado pode gerar insegurança e sentimento de desamparo, o que afeta diretamente a representação que esses docentes constroem sobre a docência no ensino superior. Para Tardif (2002 p. 35) A identidade docente não é algo estático, mas se configura ao longo da trajetória profissional, sendo influenciada pelas condições de trabalho, pela cultura institucional e pelas redes de colaboração estabelecidas no meio acadêmico. Nesse sentido, a representação da profissão pelos ingressantes reflete tanto as dificuldades inerentes ao processo de adaptação quanto a valorização da docência como espaço de formação crítica e transformação social.

Os docentes que enfatizam o papel social e político da educação, alinhando-se ao pensamento de Freire (1996), demonstram um compromisso com a construção de uma prática pedagógica que ultrapasse a mera transmissão de conhecimento, incorporando uma dimensão reflexiva e emancipatória. No entanto, essa visão é constantemente tensionada por fatores estruturais, como a pressão por produtividade acadêmica e a burocratização do trabalho docente, que podem impactar negativamente o sentido atribuído à profissão.

Dessa forma, a representação da docência entre os professores ingressantes oscila entre o ideal de uma prática transformadora e os desafios impostos pela realidade institucional. Para que essa identidade profissional se consolide de maneira crítica, é essencial que as universidades ampliem as estratégias de acolhimento e formação continuada, promovendo espaços de diálogo e troca de experiências

3.3.4 Influências Culturais, Sociais e Educacionais

As trajetórias acadêmicas dos docentes entrevistados evidenciam a acumulação significativa de capital cultural, capital acadêmico e capital simbólico. O Docente 3 (2025) destaca sua participação em fóruns acadêmicos e congressos, como o ENDIPE, visando aprimorar sua pesquisa e prática pedagógica: *"Participo de fóruns acadêmicos e congressos, como o ENDIPE, sempre buscando aprimorar minha pesquisa e minha prática."* Essa atuação ativa em eventos científicos contribui para a ampliação do capital acadêmico e fortalece o capital simbólico, ao posicionar o docente como referência em sua área de atuação. A participação em espaços acadêmicos e científicos é fundamental para a constituição do *ethos* docente e para o reconhecimento profissional (Olivieri; Muzetti.; Sanseverinato, 2020, p.227).

O Docente 4 relata sua atuação em associações científicas, como a ANFOPE e a ANDIPE, além de coordenar projetos de extensão na Faculdade de Educação: *"Atuo em diversas associações científicas, como a ANFOPE e a ANDIPE¹², e coordeno a extensão na Faculdade de Educação. Isso me permite uma participação ativa nos debates sobre a formação de professores."* A inserção em associações científicas e a coordenação de projetos de extensão ampliam o capital acadêmico e simbólico do docente, proporcionando reconhecimento e influência nos debates sobre formação docente.

Essa presença ativa dos professores em espaços de formulação de políticas curriculares e formação de professores é um elemento que merece reflexão, pois as associações constituem-se em espaços de resistências, discussões e proposições de políticas no campo educacional:

¹² A **ANFOPE** (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) é uma entidade que atua na defesa da formação de educadores no Brasil, enfatizando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Fundada em 1983, a associação tem como objetivo principal a construção de diretrizes para a formação docente, promovendo debates e influenciando políticas educacionais no país. Já a **ANDIPE** (Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino) é uma organização acadêmica voltada para o fortalecimento das discussões sobre didática e formação de professores. Criada em 1982, a ANDIPE realiza eventos científicos, publica pesquisas e fomenta reflexões sobre o ensino e a aprendizagem na educação básica e superior, contribuindo para a qualificação da formação docente no Brasil.

[...] ao longo das últimas décadas, a produção das políticas de formação docente tem sido marcada por intensos debates promovidos em encontros e reuniões nacionais, especialmente no âmbito da ANFOPE, ANPEd e ENDIPE, que funcionam como espaços de articulação discursiva e negociação de demandas educacionais. (Dias, 2012, p.3)

O envolvimento dos docentes nesses espaços de debate não apenas fortalece suas trajetórias individuais, mas também influencia diretamente os rumos da formação de professores no Brasil. Como argumenta Dias (2012, p. 6), “[...] as políticas curriculares para a formação docente são o resultado de disputas entre diferentes grupos acadêmicos e políticos, que articulam suas demandas por meio de redes associativas e eventos científicos”. Essa perspectiva reforça a ideia de que o reconhecimento profissional e acadêmico do professor não se dá apenas pela titulação, mas também pelo seu engajamento na definição dos rumos da profissão.

O capital acadêmico e simbólico desempenha um papel fundamental no reconhecimento e na valorização dos docentes no campo educacional. Nesse sentido, o Docente 2 menciona o reconhecimento obtido por meio de publicações e premiações, destacando o impacto direto dessas conquistas na sua trajetória profissional: "*Recebi prêmios por artigos publicados em revistas renomadas, o que valorizou meu trabalho e abriu novas oportunidades.*" (Docente 2, 2025). Esse reconhecimento evidencia a influência do capital acadêmico e cultural acumulados ao longo da formação e da atuação docente, que, quando validados pelo campo, transformam-se em capital simbólico. Oliveira e Santos (2017) argumentam que o desempenho acadêmico e as conquistas profissionais são indicadores do capital cultural que impactam diretamente a valorização do docente, fortalecendo sua posição no meio acadêmico.

Além disso, o capital cultural no estado incorporado é um processo contínuo que se inicia na infância e se consolida ao longo da vida, por meio da socialização e da adesão a determinados grupos intelectuais. Como destaca Bourdieu in Nogueira e Catani (1998, p. 74), "[...] o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se faz corpo e tornou-se parte integrante da 'pessoa', um habitus". Essa incorporação acontece de forma inconsciente e não pode ser adquirida instantaneamente ou comprada; ao contrário, ela exige tempo, envolvimento e participação em redes acadêmicas e espaços de produção intelectual.

Dessa maneira, prêmios, publicações e reconhecimento institucional não são apenas símbolos externos de mérito, mas refletem a trajetória formativa do docente, consolidando seu *habitus* e legitimando sua atuação no campo educacional. A colaboração acadêmica e o intercâmbio de experiências desempenham um papel central na constituição do capital cultural,

acadêmico e do capital simbólico dos docentes, possibilitando a ampliação de suas perspectivas e o fortalecimento de sua atuação no campo educacional. Conforme argumenta Bourdieu (1986, p. 241), o capital cultural acumulado por meio da interação com redes de pesquisa e instituições acadêmicas legitima a posição dos agentes dentro do campo, contribuindo para a construção de um *habitus* intelectual orientado pela constante produção e circulação de conhecimento.

O Docente 5 enfatiza a importância dessa dinâmica colaborativa: "*Participar de grupos de pesquisa e trocar experiências com colegas de outras instituições enriquece minha prática e amplia minha visão sobre a educação.*" (Docente 5, 2025). Esse relato evidencia que o engajamento em redes acadêmicas não apenas diversifica as práticas pedagógicas, mas também posiciona o docente dentro de um espaço de trocas simbólicas, onde a legitimação do saber ocorre por meio do reconhecimento pelos pares. Segundo Carvalho (2020, p.12), a participação em redes científicas promove um processo de socialização acadêmica que fortalece a identidade docente e amplia sua influência no campo educacional. Essa dinâmica está diretamente associada ao conceito de campo científico em que os agentes disputam posições por meio da acumulação de diferentes formas de capital, sendo a colaboração um mecanismo estratégico para consolidação e valorização da trajetória profissional.

O Docente 7 menciona a valorização obtida por meio de cargos de liderança e gestão: "*Assumir cargos de coordenação e gestão me proporcionou reconhecimento e a possibilidade de influenciar positivamente na formação dos alunos.*" O exercício de funções de liderança e gestão contribui para o aumento do capital simbólico, conferindo ao docente maior prestígio e capacidade de influenciar nas políticas educacionais e na formação discente. Segundo Oliveira e Santos (2017), a assunção de cargos de liderança no ambiente educacional está associada ao acúmulo de capital cultural e simbólico, refletindo o reconhecimento do docente.

Nessa perspectiva, as experiências relatadas pelos docentes entrevistados evidenciam a importância da acumulação de capital cultural, acadêmico e simbólico na trajetória profissional. A participação ativa em eventos científicos, associações profissionais, projetos de extensão, publicações acadêmicas, redes de colaboração, atividades comunitárias e cargos de liderança são estratégias que fortalecem o *ethos* docente e ampliam o reconhecimento no campo educacional.

3.3.5 Adaptação ao Contexto Institucional da UFG

O ingresso no ensino superior como docente envolve um complexo processo de adaptação às normas institucionais, políticas educacionais e expectativas acadêmicas. As entrevistas realizadas com professores ingressantes na Universidade Federal de Goiás (UFG) revelam como esses condicionantes estruturais influenciam sua prática docente e sua socialização profissional. Nesse momento será analisado como e se o *habitus* docente é ressignificado em meio às exigências institucionais, utilizando o referencial teórico de Pierre Bourdieu (1983, 1996, 2001). Os relatos dos docentes entrevistados evidenciam o impacto das normas e práticas institucionais sobre sua atuação.

Um dos docentes destaca a burocracia e a ausência de um processo claro de integração: "*Ao ingressar, tive muitas dúvidas. O plano de trabalho foi um desafio, pois não havia um modelo claro. A falta de orientação formal me fez sentir perdida nos processos administrativos.*" (Docente 1, 2025). Esse depoimento ilustra como a ausência de um suporte estruturado pode gerar insegurança entre os docentes ingressantes.

Para Bourdieu (1996) as instituições educacionais desempenham um papel fundamental na estruturação do *habitus*, influenciando os esquemas de percepção e ação dos agentes por meio de processos de socialização e legitimação cultural. Entretanto, essa influência não ocorre de forma impositiva, mas sim por meio da incorporação inconsciente de disposições socialmente estruturadas, que orientam a forma como os indivíduos interpretam e respondem ao mundo social. O *habitus* institucional, nesse caso, influencia em como os professores percebem e se adaptam às regras acadêmicas.

Outro professor menciona a sobrecarga de atividades como um fator limitante para o ensino: "*Eu percebo que, às vezes, falta tempo para o ensino. O professor tem tanta pontuação a cumprir que acaba se envolvendo em tantas atividades administrativas, pesquisa e extensão, que o ensino parece perder espaço.*" (Docente 2, 2025) Esse relato dialoga com o conceito de produtivismo acadêmico (Sguissardi, 2009; Boito, 2012; Oliveira, 2015) que aponta a crescente exigência de produção científica como um fator que pode comprometer a qualidade do ensino.

Essa pressão por desempenho quantitativo pode levar ao esgotamento profissional e à fragmentação do ensino, reduzindo o tempo disponível para planejamento pedagógico e interação com os estudantes. Assim, a ênfase na produtividade acadêmica, embora necessária para o avanço da pesquisa e da inovação, deve ser equilibrada com políticas institucionais que valorizem o ensino e garantam condições adequadas para a prática docente.

No contexto da educação superior, percebe-se que a estrutura do campo acadêmico impõe formas de regulação que determinam os valores legitimados e as práticas institucionais, levando os docentes a internalizar as demandas produtivistas como parte do *habitus* acadêmico, não sem resistência ou análise crítica sobre essa questão. Nessa perspectiva a pressão por produtividade na universidade, remete à valorização excessiva da pesquisa em detrimento do ensino leva à fragmentação da prática docente (Catani, 2013, p. 72). Nesse sentido, a carga de trabalho docente passa a ser orientada por lógicas produtivistas, resultando em tensões entre a formação dos estudantes e as demandas institucionais.

Essa questão também se relaciona à discussão sobre a intensificação do trabalho docente e a perda da dimensão coletiva e reflexiva da prática pedagógica. A multiplicação de exigências e a estrutura burocrática acadêmica não apenas limitam o tempo dedicado à docência, mas também impactam na construção do vínculo com os alunos e com a própria identidade profissional (Lessard e Tardif, 2008, p. 38).

A política educacional também se apresenta como um condicionante estrutural determinante para a prática docente. Um dos docentes entrevistados expressa sua preocupação com a influência das avaliações externas: *"As avaliações externas estão praticamente guiando as práticas pedagógicas. Se você não transgredir, terá que seguir a batuta da BNCC e se limitar a uma formação meramente conteudista."* (Docente 3, 2025).

Esse trecho da entrevista se alinha à crítica de Apple (2006), que argumenta que as reformas curriculares frequentemente impõem uma lógica mercadológica à educação, restringindo a autonomia docente. Para Apple (2006, p. 70), a padronização curricular e as políticas de responsabilização transformam os professores em meros executores de conteúdos previamente definidos, minando sua capacidade de reflexão crítica e adaptação às necessidades específicas de seus estudantes.

Além disso, Apple (2006, p. 75) ressalta que a introdução de mecanismos de controle e avaliação externa, como testes padronizados, reforça uma lógica de eficientismo e desempenho, na qual a qualidade do ensino é reduzida a métricas quantitativas. Essa abordagem não apenas compromete a autonomia docente, mas também redefine os objetivos da educação, subordinando-a a interesses econômicos e políticos. A preocupação do docente entrevistado se encaixa nesse contexto, uma vez que ele identifica uma redução da liberdade pedagógica e uma maior dependência das exigências curriculares impostas externamente.

Por outro lado, outro professor destaca uma perspectiva mais favorável, resistente à realidade mencionada anteriormente: *"Cada unidade tem sua identidade, e a Faculdade de Educação tem uma forte marca na formação política e pedagógica. Isso influencia diretamente"*

minha atuação." (Docente 2, 2025). Essa contradição de visões dentro da mesma instituição ilustra como o *habitus* dos docentes é formado a partir de trajetórias sociais e acadêmicas distintas, levando a diferentes formas de engajamento com o trabalho acadêmico, com a instituição, além de maior e melhor conhecimento e interação com a história e trajetória da Faculdade de Educação, neste caso.

Outro professor relata o desafio de adaptação ao ritmo acadêmico: "*O maior desafio foi a adaptação ao ritmo da universidade pública. No início, eu me sentia improdutivo, porque na universidade privada o ritmo era muito mais acelerado.*" (Docente 4, 2025). Esse trecho evidencia as tensões entre diferentes estruturas institucionais e como os docentes ingressantes vivenciam a transição entre culturas de IES distintas. Enquanto a IES privada é caracterizada por uma lógica mais gerencialista e de eficiência imediata, a universidade pública opera sob uma dinâmica mais complexa, com exigências burocráticas, políticas acadêmicas e forte envolvimento em atividades de pesquisa e extensão (Apple, 2006, p 78).

Como mencionado anteriormente, o *habitus* é o resultado de trajetórias sociais e institucionais distintas, constituindo percepções e disposições dos agentes, que podem entrar em conflito quando um agente transita entre diferentes campos. Nesse sentido, o docente, ao ingressar na universidade pública, busca reconfigurar sua prática profissional corroborando com as novas expectativas institucionais e acadêmicas. Essa transição pode gerar sentimentos de inadequação, mas também permite um reposicionamento crítico sobre o espaço ocupado dentro do campo acadêmico.

Dessa forma, a percepção de improdutividade relatada pelo docente não reflete apenas uma questão de adaptação ao novo ritmo, mas também evidencia as disputas simbólicas dentro do campo da educação superior. Como apontado anteriormente, a dinâmica das instituições acadêmicas é permeada por mecanismos de distinção e hierarquização, nos quais diferentes formas de capital (cultural, acadêmico e social) são mobilizadas para definir as posições dos agentes no campo. Assim, a experiência do docente evidencia tanto a necessidade de ajustamento a novas normas institucionais quanto às desigualdades estruturais que atravessam a prática docente na educação superior.

A análise dos depoimentos dos docentes ingressantes demonstra que a construção do *habitus* docente na UFG é atravessada por diversos condicionantes estruturais. A burocracia institucional, a sobrecarga de trabalho, a influência das políticas institucionais e as condições de socialização profissional são fatores determinantes nos processos de ingresso e permanência de professores no ensino superior.

Nessa conjuntura sobre o curso Integra Docente, que se coloca como central no processo de inserção dos professores ingressantes na instituição, propondo um espaço de socialização acadêmica e profissional, foram realizadas observações nos tempos das entrevistas. A experiência dos professores ingressantes na UFG revela desafios e limitações no processo de ingresso ao ambiente universitário, indicando que a construção desse *habitus* não ocorre de maneira uniforme e automática, demanda tempo, insistência e disponibilidade de cada docente em querer se inserir no novo espaço de trabalho, com novas relações.

Um docente aponta que a familiaridade prévia com a estrutura da UFG facilitou sua adaptação, mas critica o viés tecnicista do curso de formação docente, que priorizou o uso de plataformas digitais em detrimento de uma compreensão mais ampla da docência: *"Já conhecia a estrutura da UFG e não tive dificuldades de adaptação. No entanto, o curso de formação docente que fiz anteriormente teve um viés muito técnico, focado no uso de plataformas, e pouco contribuiu para uma compreensão mais ampla da docência."* (Docente 2, 2025).

Essa observação sugere que, além de transmitir informações sobre procedimentos institucionais, o Integra Docente poderia aprofundar as discussões sobre a docência no ensino superior, favorecendo uma apropriação crítica e reflexiva da profissão. É possível analisar que o capital cultural e acadêmico acumulado pelos docentes ao longo de suas trajetórias anteriores influencia sua inserção no novo campo, mas a ressignificação do *habitus* docente requer um processo contínuo de aprendizado e criação de novas estratégias de incorporação, como participação em grupos de estudos, comissões, projetos, funções acadêmicas, dentre outras.

A burocracia acadêmica também surge como um dos desafios para o ingresso no ensino superior. Um docente menciona que apenas por meio da interação com os colegas conseguiu compreender o funcionamento da progressão na carreira: *"Na UFG, tive dificuldades em compreender os processos institucionais, como a progressão na carreira. Só entendi de fato ao conversar com colegas."* (Docente 4, 2025). Esse aspecto reforça a importância das redes de colaboração na ressignificação contínua do *habitus* docente, pois a interação com os pares possibilita a apropriação dos códigos simbólicos da instituição e reduz a assimetria informacional enfrentada pelos ingressantes.

Por outro lado, um docente destaca que o curso de formação docente oferecido pela UFG foi essencial para compreender a instituição e sua estrutura: *"O curso de formação docente para ingressantes na UFG me ajudou a entender melhor a instituição. Foi importante para compreender o funcionamento da carreira acadêmica e as exigências institucionais."* (Docente 6, 2025). Essa perspectiva sugere que, para alguns docentes, o Integra Docente desempenhou um papel positivo para o conhecimento institucional. Entretanto, outro professor enfatiza que o

suporte poderia ser mais estruturado, indicando a necessidade de aprimoramento do curso: "A adaptação ao ambiente universitário exigiu um aprendizado sobre burocracia acadêmica e funcionamento da instituição. O suporte oferecido poderia ser mais estruturado." (Docente 7, 2025). Assim a integração ao campo acadêmico envolve um processo dinâmico de aprendizado, no qual os agentes negociam sua posição e ajustam suas práticas conforme internalizam as normas e valores institucionais.

Com base em Bourdieu (1983, 1989, 1996), compreende-se que o *habitus* docente não é um dado fixo, mas um processo em constante reconfiguração, resultado das interações entre os agentes e as estruturas institucionais. As tensões entre a autonomia docente e as normas institucionais revelam as disputas simbólicas dentro do campo acadêmico, reforçando a necessidade de políticas de acolhimento e formação continuada para os professores recém-ingressos.

A análise das entrevistas demonstra que os docentes ingressantes na Faculdade de Educação da UFG vivenciam desafios significativos na adaptação ao ambiente acadêmico. Suas trajetórias revelam uma forte relação entre a formação acadêmica e a prática docente, enquanto as condições institucionais impõem desafios à autonomia e ao bem-estar dos professores. O *habitus* docente se constrói na interação entre suas experiências formativas e as estruturas da universidade, orientando suas práticas e concepções sobre a docência.

O Integra Docente representa uma tentativa institucional de facilitar a inserção dos professores ingressantes na UFG, mas os relatos evidenciam que a construção do *habitus* docente vai além da formação inicial, envolvendo redes de apoio e um processo contínuo de aprendizado sobre as dinâmicas institucionais. Embora alguns docentes tenham encontrado suporte na formação oferecida, outros enfrentaram dificuldades para compreender a estrutura acadêmica e a burocracia institucional, recorrendo à interação com colegas para sanar essas lacunas.

Dessa forma, a experiência dos ingressantes sugere que a formação docente poderia ser aprimorada não apenas para informar sobre aspectos técnicos e burocráticos, mas também promover uma reflexão mais ampla sobre a docência no ensino superior, contribuindo para uma inserção mais consistente no campo acadêmico e para a consolidação do *habitus* docente.

Os discursos e trajetórias dos professores ingressantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG revelam de maneira expressiva como se constitui o *habitus* docente em meio aos processos de socialização institucional, às práticas formativas e às disputas simbólicas que atravessam o campo da educação superior. Ao relatarem suas experiências de ingresso, adaptação e consolidação no ambiente universitário, esses sujeitos evidenciam como

suas disposições anteriores, formadas ao longo de percursos pessoais, acadêmicos e profissionais, são ressignificadas diante das normas, valores e expectativas institucionalmente estabelecidas. A socialização no campo universitário, marcada por dinâmicas próprias de reconhecimento, hierarquia e produção simbólica, atua não apenas como espaço de acolhimento, mas também como mecanismo de regulação e ajustamento das práticas e percepções docentes. Ao mesmo tempo, os embates entre diferentes projetos formativos, ora críticos, ora funcionalistas, produzem tensões que exigem dos docentes posicionamentos constantes frente às disputas pela legitimidade de saberes e práticas. Assim, o *habitus* docente vai se configurando como resultado de um processo dialético entre heranças individuais e condicionantes institucionais, reafirmando o caráter socialmente estruturado e estruturante da docência no ensino superior.

Considerações finais

O presente estudo buscou compreender como o *habitus* docente dos professores ingressantes na Faculdade de Educação da UFG se articula com as expectativas institucionais e se manifesta em suas práticas pedagógicas. Ancorada na teoria de Pierre Bourdieu, a pesquisa permitiu analisar a docência no ensino superior como um campo de disputas, no qual os agentes desenvolvem disposições específicas que orientam suas ações e estratégias.

Mediante a pesquisa realizada, evidenciou-se que a transição para a docência na UFG envolve um processo de ingresso complexo, no qual o *habitus* prévio dos professores – formado por suas trajetórias acadêmicas, experiências institucionais e capital cultural – entra em tensão com as exigências institucionais. A análise documental e as entrevistas revelaram que, embora existam diretrizes formais que orientam a prática docente, os professores vivenciam esse processo de forma heterogênea, evidenciando diferentes maneiras de incorporação e ressignificação das normas institucionais.

Ao longo da pesquisa, ficou explícito que a constituição do *habitus* docente não se dá de maneira linear, mas sim em meio a desafios estruturais, tais como a burocratização do ensino, a sobrecarga de atividades e a crescente ênfase na produtividade acadêmica. Essas condições impactam a prática docente e reforçam dinâmicas de distinção dentro do próprio campo universitário. Por outro lado, a presença de espaços institucionais voltados à formação e ao apoio pedagógico, como programas de integração docente, desempenham um papel fundamental na socialização dos novos professores e na contínua construção da identidade profissional naquele dado espaço institucional.

O estudo também evidenciou que há divergências entre os docentes quanto à autonomia pedagógica e à influência das avaliações externas. Se, por um lado, alguns professores percebem a estrutura institucional como um fator limitante para a docência, por outro, há aqueles que encontram espaço para práticas mais autônomas e críticas. Essa heterogeneidade reforça a noção de que o campo universitário é um espaço de disputas, no qual diferentes posicionamentos coexistem e se reconfiguram continuamente.

O uso dos conceitos de *habitus*, campo e capital não apenas esclareceu as disposições internalizadas pelos professores ingressantes, mas também possibilitou compreender as dinâmicas de poder e as lutas simbólicas presentes no ambiente institucional da FE/UFG. A dissertação apresenta indícios de como as práticas docentes são constituídas tanto por fatores culturais e formativos individuais quanto por exigências e orientações advindas de contextos

institucionais (conforme exposto nos capítulos que tratam da teoria dos campos e da reprodução simbólica da educação).

A partir de uma análise aprofundada do trabalho, pode-se afirmar que os objetivos propostos foram atingidos, tanto na dimensão teórica quanto na empírica, e que a problemática central – de que maneira elementos constitutivos do *habitus* docente se articulam com as expectativas institucionais – foi efetivamente respondida. Essa conclusão é fundamentada em diversas evidências presentes na dissertação.

Em termos metodológicos, a combinação da análise documental – por meio da investigação dos editais de concursos e dos perfis institucionais – com entrevistas semiestruturadas com professores ingressantes, proporcionou uma visão detalhada dos desafios enfrentados no ingresso ao novo ambiente de trabalho. A categorização dos dados em quatro eixos (trajetória profissional, entendimento da prática docente, influências culturais e adaptação ao contexto institucional) permitiu identificar padrões e divergências, que corroboram a hipótese de que as instituições se inserem, intencionalmente, no sentido de orientar e tensionar a construção de novos modos do fazer docente alinhados às premissas institucionais.

Essa pesquisa permitiu a análise da educação superior como campo social, explorando o conceito de *habitus* docente e sua influência na formação e nas práticas pedagógicas. Revelaram-se disputas simbólicas que se refletem na formação dos docentes. O *habitus* docente, enquanto conjunto de disposições internalizadas, opera como mediador entre as práticas pedagógicas e as relações de poder presentes nas instituições. Dessa forma, a análise permitiu perceber que as práticas formativas e as políticas institucionais atuam conjuntamente na construção, contribuindo para a consolidação de uma identidade profissional que, embora individual, está profundamente imbricada nas lutas e tensões do campo educacional.

A investigação dos contextos que estruturam o curso de Pedagogia da UFG revelou que a instituição atua como um agente ativo na formação dos professores, delineando diretrizes e práticas que direcionam a trajetória acadêmica dos ingressantes. A análise dos documentos institucionais, como editais e planos de desenvolvimento, evidenciou que as expectativas e orientações da universidade são em alguma medida incorporadas aos processos de seleção e na formação continuada, criando um ambiente que privilegia a conformidade com os valores e a cultura organizacional. Assim, o exame dos contextos institucionais confirma que a estruturação do curso é resultado de uma interação complexa entre demandas externas, políticas acadêmicas e a própria tradição formativa da UFG.

A investigação dos elementos constitutivos do *habitus* dos professores ingressantes permitiu identificar como as experiências prévias, as influências culturais e as expectativas

institucionais convergem para formar práticas docentes específicas e uma identidade profissional singular. Por meio de entrevistas e da análise dos dados empíricos, constatou-se que os docentes trazem consigo disposições e trajetórias individuais que se cruzam com as demandas do ambiente acadêmico, resultando em práticas pedagógicas que refletem tanto suas origens quanto às imposições do contexto formativo da UFG. Esse achado reforça a ideia de que a formação docente é um processo de ressignificação e reinvenção contínua, no qual as influências culturais e formativas se articulam para dar origem a um *habitus* que, por sua vez, refletem as práticas de ensino e a identidade profissional dos professores

Dessa forma, a pesquisa contribui para o entendimento da socialização docente no ensino superior, demonstrando que o *habitus* dos professores ingressantes é construído e reconstruído continuamente na intersecção entre trajetória individual e estrutura institucional. Além disso, evidencia a necessidade de políticas institucionais que considerem as especificidades desse processo, promovendo condições mais favoráveis ao ingresso, permanência e ao desenvolvimento profissional dos docentes.

O presente estudo buscou compreender como o *habitus* docente dos professores ingressantes na Faculdade de Educação da UFG se articula com as expectativas institucionais e se manifesta em suas práticas pedagógicas. Ancorada na teoria de Pierre Bourdieu, a pesquisa evidenciou a docência no ensino superior como um campo de disputas simbólicas, em que os agentes desenvolvem disposições específicas que orientam suas ações, estratégias e sentidos atribuídos ao trabalho docente.

Constatou-se que a transição para a docência na UFG envolve tensões significativas entre o *habitus* prévio dos docentes e as normativas institucionais, revelando-se um processo de reconfiguração subjetiva e profissional permeado por desafios estruturais, como a burocratização, a sobrecarga de atividades e a pressão por produtividade acadêmica. Tais condições exigem das instituições um olhar mais atento à dimensão subjetiva e formativa da inserção profissional.

Diante disso, é possível propor ações concretas que podem subsidiar políticas institucionais voltadas à inserção e formação docente. Sugere-se, por exemplo, o fortalecimento de programas como o Integra Docente, com foco não apenas na ambientação técnico-burocrática, mas na promoção de espaços de escuta, trocas interpares e acompanhamento reflexivo dos ingressantes ao longo de seus três primeiros anos de atuação. A criação de mentorias institucionais, com acompanhamento por docentes experientes, pode ser uma estratégia eficaz para auxiliar os novos professores a compreenderem as regras tácitas do campo acadêmico, além de favorecer a constituição de redes de apoio e pertencimento.

Outro ponto essencial é o investimento contínuo em ações formativas que abordem os fundamentos político-pedagógicos da docência no ensino superior, a diversidade dos perfis estudantis e os desafios da avaliação e da extensão universitária. Tais ações devem integrar os planos institucionais de formação continuada, de modo a valorizar a docência como prática reflexiva e coletiva, alinhada às demandas contemporâneas por uma universidade crítica, inclusiva e comprometida com a transformação social.

No que se refere às possibilidades futuras de investigação, este estudo abre caminhos para pesquisas comparativas entre diferentes unidades acadêmicas da própria UFG ou entre instituições federais de ensino superior, a fim de identificar variações nas estratégias de acolhimento e formação dos professores ingressantes. Estudos longitudinais também se mostram pertinentes, acompanhando o percurso profissional de docentes ao longo de seus anos iniciais na carreira, permitindo compreender como o *habitus* docente se consolida (ou é tensionado) ao longo do tempo. Outra vertente relevante seria o aprofundamento da análise de gênero, raça e classe nas trajetórias dos docentes ingressantes, problematizando como essas dimensões influenciam sua inserção institucional e reconhecimento simbólico.

Este estudo reforça a importância de continuar-se investigando a constituição do *habitus* docente em diferentes contextos e instituições, ampliando o debate sobre os desafios da formação e da prática docente no ensino superior. Assim, espera-se que os resultados aqui apresentados possam subsidiar futuras reflexões e ações voltadas ao fortalecimento da docência, em especial na educação superior, contribuindo para a construção de um campo educacional mais crítico, autônomo e convergente às demandas da docência.

Portanto, a conclusão do trabalho não só reafirma a pertinência do uso do conceito de *habitus* para entender a formação docente, mas também ressalta a importância de se considerar a instituição como um agente ativo na configuração das concepções e práticas pedagógicas. Essa abordagem integrada contribui para repensar os processos formativos e as políticas educacionais, oferecendo subsídios teóricos e práticos que podem orientar futuras iniciativas de aprimoramento na formação de professores no ensino superior.

Em síntese, a articulação entre os elementos constitutivos do *habitus* e as expectativas institucionais foi demonstrada ao longo do estudo, evidenciando que a formação dos professores ingressantes na FE/UFG é um processo dinâmico, permeado por práticas que refletem tanto a sua história individual quanto as demandas do ambiente institucional. Essa compreensão amplia o debate sobre a socialização e a formação docente, enfatizando a necessidade de políticas que contemplem essas interações para promover uma prática pedagógica mais reflexiva e crítica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Renato Barros de. **REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES – RENAFOR**: institucionalidade, concepções, contradições e possibilidades. Brasília: UNB, 2020. (Tese de Doutorado).
- ALVES, M. Democratização do acesso ao ensino superior no Brasil: desafios e perspectivas. **Educação em Debate**, v. 45, n. 2, p. 221-235, 2020.
- ALVES, Edson Ferreira. Diálogos com Pierre Bourdieu e Passeron sobre o Sistema de Ensino e Suas (Im) Possibilidades. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 22, n. 42/44, 2016.
- ANDRADE, Péricles. Agência e estrutura: o conhecimento praxiológico em Pierre Bourdieu. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**, v. 12, n. 2, p. 97-118, 2006.
- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAÚJO, Rhoberta Santana; JEZINE, Edineide. A expansão da educação a distância no Brasil e as contradições entre capital e trabalho. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 7, p. e021041-e021041, 2021.
- ASSIS, Renata Machado; OLIVEIRA, João Ferreira. O campo da educação superior no Brasil: tensões e desafios. **Aberto**, Brasília, v. 36, n. 116, p. 27-42, 2023.
- BALDINO, José Maria; DONENCIO, Maria Conceição Barbosa. O *habitus* professoral na constituição das práticas pedagógicas. **Revista Polyphonia**, v. 25, n. 1, p. 263-281, 2014.
- BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico**: Classe, Códigos e Controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- BOITO, Armando. **O ensino superior na era do produtivismo acadêmico**. Campinas: UNICAMP, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. (8ª edição) Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 183-191.
- BOURDIEU, Pierre. Espaço social e espaço simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução de Mariza Corrêa. 4. ed. Campinas: Papius, 2003c. p. 13-34.
- BOURDIEU, Pierre. Estruturas, habitus, práticas. In: BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. cap. 3, p. 86-107.

BOURDIEU, P. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.). **Escritos de Educação**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 81-126.
BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma Sociologia Reflexiva. In: _____. **O poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p.17-58.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BOURDIEU, Pierre. As formas de capital. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 46-65.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **O campo econômico**. Política & Sociedade, Revista de Sociologia Política, Florianópolis, v. 1, n. 6, p. 15-57, abr. de 2005.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Tradução de Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. Revisão técnica de Maria Tereza de Queiroz Piacentini. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013. 314 p.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. A. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1975.

BOURDIEU, P. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996**. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 out. 1996. Seção 1, p. 20545.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. BRASÍLIA: INEP,

2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 16 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 nov. 1995. Edição extra.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2014.

BRASIL. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. Universidade Federal de Goiás. Edital nº 34/2021. Publicado no *Diário Oficial da União*, Seção 3, p. 86-90, 18 nov. 2021. Edital de Condições Gerais para realização de concurso público de provas e títulos para preenchimento de vaga(s) de Professor do Magistério Federal.

BROWN, Wendy. **Nas Ruínas do Neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

BRZEZINSKI, Iria. Dilemas institucionais e curriculares do curso de pedagogia: do professor primário ao professor “primário”. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 7, Goiânia, 1994. Anais... Goiânia: CeGraf, 1994, v. 2, p. 324-364.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e a formação de professores: busca e movimento**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

BUENO, Belmira Oliveira. Autobiografia e formação de professores: estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério. 1996. **Tese** (Livre Docência em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CARVALHO, Adalberto Ribeiro. Redes acadêmicas e a formação do capital cultural docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 80, p. 1-18, 2020.

CARVALHO, M. S.; SOARES NETO, H. F.; PINHEIRO, L. I. F. Financeirização da educação superior no Brasil: inadimplência e programas educacionais nos anos 2000. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 105-120, maio/ago. 2020.

CATANI, Afrânio Mendes. **Origem e destino** – pensando a sociologia reflexiva de Bourdieu. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso; NOGUEIRA, Maria Alice. **VOCABULÁRIO BOURDIEU**. 1ªed. Belo Horizonte: Autêntica Editoria, 2017.

CATANI, Denice Barbara. **Universidade e exclusão social: a luta por espaços e possibilidades educacionais**. São Paulo: Cortez, 2011.

COSTA, G. R. A constituição do sujeito enunciador do Gestar II. **Revista Interdisciplinar**, ano IV, V.9, ago. dez. 2009.

CUNHA, Luiz Antônio; LEITE, Denise. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

CUNHA, Luiz Antônio da. O ensino superior no octuênio FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, 2003.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016. 402p.

FERREIRA, M. C.; ASSMAR, E. M. L. (2004). Cultura, satisfação e saúde nas organizações. Em A. Tamayo (Org.). **Cultura e saúde nas organizações** (pp. 102-126). Porto Alegre: Artmed.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Leonardo Lopes; MARIANO, André Luiz Sena. O desenvolvimento profissional docente em diálogo com as concepções teóricas de Pierre Bourdieu: a constituição do habitus profissional no ensino de história. **Formação Docente—Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 14, n. 29, p. 25-42, 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 379-404, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capital: um debate sobre o Brasil contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5^o ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1992.

IANNI, Otávio. *A nova república no Brasil*. In: CUEVA, A. (Org.). **Tempos conservadores**. São Paulo: Hucitec, 1989.

INEP; SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2024**. São Paulo: SEMESP, 2024. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2024/04/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-2024.pdf>. Acesso em: 14 out. 2024.

KNOBLAUCH, Adriane; MONDARDO, Giselly Cristini; CAPPONI, Luciane Aparecida Moraes. Algumas considerações sobre formação de professores e o *habitus* docente. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 54, p. 1335-1351, jul./set. 2017. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416X2017000401335&script=sci_arttext. Acesso em: 15 fev. 2025.

LESSARD, C.; TARDIF, M. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Buscando a qualidade social do ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LIMA, T.; CUNHA, M. A educação superior no Brasil contemporâneo (1995-2016): uma análise dos Governos de Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 14, n. 28, p. 1-21, jun. 2020.

MARTINS, C. B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 41-60, 2000.

MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Magrinelli; SILVA, Analígia Miranda da; COSTA, Ana Caroline Oliveira. Precariedades e incertezas: trabalho docente do professor iniciante em tempos de covid-19. **Linhas Críticas**, v. 27, 2021.

MISOCZKY, Maria Ceci A. Implicações do uso de formulações sobre o campo de poderes e ação de Bourdieu nos estudos organizacionais. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 7, edição especial, p. 9-30, 2003.

MOHN, Rodrigo Fideles Fernandes. Professores iniciantes e ingressantes: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia. 2018. 332 f., il. **Tese (Doutorado em Educação)**—Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MACHADO, Laêda Bezerra; AZEVEDO, Márcia Ferreira de; FREIRE, Suelen Batista. O "bom" professor universitário nas representações sociais de estudantes de pedagogia. **Educação em Revista**, v. 28, n. 1, p. 101-123, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5161719.pdf>.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. 2015.

NOGUEIRA, Cláudio M. Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & Educação**. Autêntica, 2013.

NOLETO, Sylvana de Oliveira Bernardi. O estágio curricular supervisionado como espaço-tempo de formação de professores: a construção do habitus profissional docente. **V EDIPE**, 2013.

NOLETO, Sylvana de Oliveira Bernardi. A Universidade Estadual de Goiás: Processos de constituição do habitus institucional acadêmico e da gestão universitária. **Tese de Doutorado** (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & sociedade**, v. 23, p. 15-35, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. Para onde vai o professor? **Revista Brasileira de Educação**, v. 9, n. 21, p. 65-80, 1998.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OLIVIERI LOPES CARMIGNOLLI, A.; MUZETTI, L. R.; SANSEVERINATO MICHELETTI, L. I. A influência do capital cultural na formação docente. *Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.*, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 225-232, jan./jun., 2020. e-ISSN: 2594-8385. DOI: <https://doi.org/10.30715/doxa.v22i1.13694>.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Trabalho e formação docente na educação superior: tensões e perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

OLIVEIRA, André; SANTOS, Fernanda. Desempenho acadêmico e reconhecimento profissional: a valorização docente no campo educacional. *Caderno de Educação*, v. 25, n. 50, p. 120-135, 2017.

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

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência - teoria e prática: diferentes concepções. **Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas**. Tradução. Marília: Cultura Acadêmica, 2012. p. 244. Acesso em: 02 nov. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Didática e formação de professores: desafios e perspectivas da articulação entre teoria e prática. In: BRANDT, Andressa Grazielle; MAGALHÃES, Nadja Regina Sousa; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da (Org.). **Didática e formação de professores: desafios e perspectivas da articulação entre teoria e prática**. Curitiba: Editora Bagai, 2021. p. 37-50. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/601701/2/Editora%20BAGAI%20-%20Did%C3%A1tica%20e%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores%20-%20volume%201.pdf>.

SARTI, Flavia Medeiros. Dimensão socioprofissional da formação docente: aportes teóricos e proposições. *Cadernos de Pesquisa*, v. 50, n. 175, p. 294-315, 2020.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. *Roteiro*, Joaçaba, v. 45, e21512, jan./dez. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SETTON, M. G. J. Prática docente: algumas questões do campo sociológico. *InterMeio Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS*, v. 17, n. 33, p. 175-182, jan./jun. 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23^o ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Marilda. As experiências vividas na formação e a constituição do habitus professoral: implicações para o estudo da didática. 1999. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira: reformas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2009.

SOBRINHO, Moises. Habitus, campo educacional e a construção do ser professor da educação básica. **Revista Inter-Legere**, n. 9, 2011.

SOUSA, J. V. História da educação superior. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – Ebes**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Ries/Pronex, 2021. p. 25-207. v. 2.

SOUZA, T. Capitalismo e educação superior: o papel da EaD na mercantilização da educação. **Revista Brasileira de Políticas Educacionais**, v. 5, n. 2, p. 54-77, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, v. 40, p. 27-53, 2006.

TORRES da PAZ, M. G.; TAMAYO, A. (2004). Perfil cultural das organizações. Em A. Tamayo (Orgs.). **Cultura e saúde nas organizações** (pp. 19-38). Porto Alegre: Artmed.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Documentos regulatórios da Faculdade de Educação – FE/UFG**. Goiânia: UFG, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Documentos regulatórios da Faculdade de Educação – FE/UFG**. Goiânia: UFG, 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **SIGRH - Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos**. Disponível em: https://sigrh.sistemas.ufg.br/sigrh/public/form_busca_servidor.jsf. Acesso em: 02 nov. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **História**. Disponível em: <https://fe.ufg.br/p/6812-historia>. Acesso em: 15 set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. CURSO INTEGRA DOCENTE 2024 Conhecendo a UFG e a carreira. Disponível em: <https://propessoas.ufg.br/n/183038-curso-integra-docente-conhecendo-a-ufg-e-a-carreira-2024> Acesso em: 15 set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – FE/UFG**. Goiânia: UFG, 2018.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al. Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a Inclusão Social. Recife: **ENDIPE**, p. 467-484, 2006.

ZARATIM, Joel Ribeiro. A reestruturação do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás no período de 1984 a 2004. 2006.

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “HABITUS DOCENTES DE PROFESSORES INGRESSANTES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS: O QUE É POSSÍVEL APREENDER?”. Meu nome é ANDERSON GOMES DE ARAÚJO SANTOS, sou mestrando, pesquisador(a) responsável por esta pesquisa. Além de mim, ainda fazem parte da equipe de pesquisa minha orientadora da Prof.^a Dr.^a Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubriche todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(à) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(a) pesquisador(a) responsável, via e-mail adm.agas@ufg.br, endereço: Rua 259, quadra 82, número 120, Residencial Calítri, apartamento 703, Setor Leste Universitário, Goiânia. CEP: 74.610-230 e, inclusive, sob a forma de Whatsapp e ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 99669-4424 / (62)99576-9394. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás (CEP/UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903. O funcionamento presencial e pelo telefone (62) 3328-1439 ocorre das 9h às 12h e das 13h às 16h30min às terças e quartas-feiras. O atendimento por e-mail cep@ueg.br poderá ser feito de segunda à sexta 9h às 12h e das 13h às 16h30min. O CEP é responsável por realizar a análise ética da pesquisa com seres humanos, sendo aprovadas apenas aquelas que seguem os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares brasileiras sobre ética, como é o caso desta pesquisa. Você poderá contatar ainda o Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Federal de Goiás UFG com CNPJ: 01.567.601/0001-43, situado na Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia. Campus Samambaia - UFG.CEP: 74.690-631 Goiânia-GO A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente 5 minutos/horas e a sua participação na pesquisa 30 minutos/horas. Justificativa, objetivos e procedimentos: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS CÂMPUS/UNIDADE INHUMAS Av. Araguaia, 400 - Vila Lucimar, Inhumas - GO, 75400-000 2 de 5 O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é academicamente justificada por várias razões importantes. Em primeiro lugar, a delimitação do tema ressalta a complexidade do conceito de habitus docente, que tem sido objeto de crescente interesse na

área da formação de professores. A compreensão de como os professores internalizam e expressam seus habitus ao longo de suas carreiras é essencial para o avanço do conhecimento acadêmico nessa área. O problema de pesquisa aqui delineado identifica uma lacuna relevante no entendimento das dinâmicas da adaptação dos professores ingressantes em um contexto específico: a UFG, a Faculdade de Educação e o Curso de Pedagogia. Isso é particularmente importante em um cenário educacional em constante transformação, onde novos desafios e demandas estão constantemente emergindo. Compreender como o habitus docente influencia a forma como os professores ingressantes enfrentam esses desafios é crucial para qualificar a formação e o desempenho desses profissionais. O objetivo desta pesquisa é Compreender, a partir do contexto institucional da UFG, sua relação com o contexto ampliado da educação superior, como o habitus docente se manifesta e influencia a atuação e práticas dos professores ingressantes na Universidade Federal de Goiás - UFG, considerando as especificidades desse contexto acadêmico. Você/Sr./Sra contribuirá com a pesquisa participando dos seguintes procedimentos: Questionário e/ ou entrevista em que cada instrumento poderá ser realizado em entre 30 e 35 minutos. No caso das entrevistas serão obtidas cópias gravadas da conversa e, quando forem captadas imagens, esclarecer ainda sobre a necessidade de concessão de uso da mesma. Assim, serão obtidos registros fotográficos, sonoros e/ou audiovisuais da conversa, pois é imprescindível esclarecê-los sobre a necessidade da concessão do uso de sua voz, imagem ou opinião. Marque rubrique as alternativas abaixo conforme a sua vontade: () Não permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz. () Permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz. Em caso de permissão da gravação/obtenção da imagem/voz: () Permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa. () Não permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa. Obs.: Orientar o/a participante a rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida. Riscos e formas de minimizá-los: Como se trata de uma pesquisa não invasiva, ela não pressupõe riscos a integridade humana. No entanto, pode ser identificado como risco a possibilidade de identificação dos participantes. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS CÂMPUS/UNIDADE INHUMAS Av. Araguaia, 400 - Vila Lucimar, Inhumas - GO, 75400-000 3 de 5 Prevendo esse risco toda documentação de aceite de participação orienta que nenhum entrevistado terá seu nome relevado. Na busca de minimizar os riscos levantados, o pesquisador indica as seguintes medidas: a) garantia que a pesquisa será interrompida imediatamente ao perceber algum risco ou danos à saúde dos sujeitos participantes; b) garantia que os participantes que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação na pesquisa, além de assistência psicológica e

social, têm direito à indenização, c) garantia de apresentar aos sujeitos pesquisados a entrevista transcrita para que estes leiam e confirmem as informações prestadas, d) garantia que serão respeitados os valores morais, culturais, religiosos, políticos e sociais, assim como os hábitos e costumes que os professores e professoras poderão relatar nas entrevistas, e) garantia de divulgação pública dos resultados, através da dissertação de mestrado que será disponibilizada em versão impressa na Biblioteca da UEG – UnU Inhumas, f) garantia de preservar a imagem dos sujeitos das pesquisas no momento da elaboração da escrita científica, assegurando que não sejam estigmatizados ou haja diminuição ou perda da autoestima. Benefícios: Esta pesquisa não possui fins lucrativos, assim como nenhum dos participantes receberão qualquer tipo de remuneração ou gratificação por terem participado. Contudo, considerando que esta pesquisa objetiva o conhecimento científico, acreditamos que os participantes serão beneficiados indiretamente com a sua participação. O benefício que essa pesquisa pode trazer aos entrevistados é o conhecimento que será produzido que poderá revelar se o habitus docente é influenciado ou não pelo contexto institucional da universidade Sigilo, privacidade e guarda do material coletado: Não há necessidade de você se identificar nesta pesquisa, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você/Sr./Sra. poderá solicitar a retirada de seus dados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem nenhum prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias serão apagadas. Assistência: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS CÂMPUS/UNIDADE INHUMAS Av. Araguaia, 400 - Vila Lucimar, Inhumas - GO, 75400-000 4 de 5 Se você/Sr./Sra. sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação no questionário e/ou entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo. Indenização: Caso ocorra algum dano decorrente de sua participação, você poderá buscar indenização conforme decisões judiciais. Embora não haja compensação financeira por sua participação, quaisquer despesas relacionadas à pesquisa serão ressarcidas, como gastos com transporte, alimentação e saúde. Os resultados da pesquisa serão apresentados em ...(relatório, palestra, oficinas...) no (local da pesquisa, como a UFG), respeitando o uso de imagem e voz conforme suas autorizações. Declaração do(a) Pesquisador(a) Responsável Eu, ANDERSON GOMES DE ARAÚJO SANTOS pesquisador(a) responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a

assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

Declaro do(a) Participante Eu, abaixo assinado, discuti com o pesquisador(a) ANDERSON GOMES DE ARAÚJO SANTOS sobre a minha decisão em participar como voluntário(a) do estudo HABITUS DOCENTE DE PROFESSORES INGRESSANTES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS: O QUE É POSSÍVEL APREENDER? Ficaram claros para mim quais são os propósitos UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS CÂMPUS/UNIDADE INHUMAS Av. Araguaia, 400 - Vila Lucimar, Inhumas - GO, 75400-000 5 de 5 do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Goiânia/Goiás, 03 de Setembro de 2024.

Assinatura do(a) participante de pesquisa Data: ____/____/____

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável Data: ____/____/____

ANEXO 2 - Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada para Professores Docentes da Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás

Introdução:

1. Apresentação do entrevistador.
2. Explicação do propósito da entrevista e do estudo.
3. Garantia de confidencialidade e anonimato.
4. Obtenção do consentimento informado.
5. Início da gravação (se aplicável).

Parte 1: Dados Pessoais e Trajetória Profissional

1. Pode falar um pouco sobre sua trajetória acadêmica e profissional antes de ingressar na UFG?
 - o Formação acadêmica (graduação, pós-graduação, etc.) Como e por que escolheu esse curso de licenciatura (a Pedagogia ou outro) para sua formação acadêmica? E a pós-graduação?
 - o Experiências profissionais anteriores, por onde desenvolveu seu trabalho.
 - o Principais desafios enfrentados durante a formação inicial e continuada
2. Como foi sua experiência ao ingressar na UFG?
 - o Quanto tempo de FE?
 - o Primeiras impressões.
 - o Adaptação ao novo ambiente acadêmico.
 - o Desafios encontrados no período de ingresso.
3. Atualmente participa de Grupos, Núcleos de pesquisa na FE? Quais?
4. Participa de comissões ou assumiu alguma função representativa ou de chefia?
5. De modo geral, quais são suas atividades acadêmicas na FE?
6. Como avalia sua entrada no coletivo de professores da FE e no grupo da Área do Concurso?

Parte 2: Entendimento sobre Prática Docente

1. De que modo avalia sua prática docente em relação:
 - Aos desafios;
 - Experiências vividas;

2. Influências e referências: Como suas experiências anteriores influenciam suas práticas pedagógicas atuais?

3. Como professora(r) ingressante você, certamente, já vem de outras instituições acadêmicas ou com experiências na docência, com um habitus próprio, elaborado ao longo de sua trajetória. Nesse período de trabalho na FE considera que esse habitus sofreu alterações, foi modificado? O que avalia que permanece em sua prática docente?

Parte 3: Influências Culturais, Sociais e Educacionais

1. Percebe se suas experiências sociais (familiares, comunitárias, etc.) influenciam sua atuação como docente?

- o Influências acadêmicas na prática profissional
- o Experiências significativas

2. Quais são as principais leituras e referências teóricas que orientam sua prática pedagógica?

- o Livros, artigos e autores importantes
- o Impacto dessas leituras na prática docente

Parte 4: Adaptação ao Contexto Institucional da UFG

1. Quais foram as principais dificuldades enfrentadas ao se adaptar ao contexto institucional da UFG?

- o Desafios específicos da instituição
- o Estratégias de superação

2. Você percebe se a UFG oferece suporte para a integração de professores ingressantes?

3. Como você avalia as orientações e expectativas institucionais em relação aos professores ingressantes?

- o Alinhamento entre expectativas e realidade
- o Sugestões de melhorias

Parte 5: Reflexões Finais

1. Quais são suas principais expectativas e aspirações em relação à sua carreira docente na UFG?

- o Objetivos a curto e longo prazo
- o Desejos de desenvolvimento profissional

2. Há mais alguma informação que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência como docente na UFG?

- o Considerações finais
- o Pontos não abordados anteriormente

Encerramento:

1. Agradecimento pela participação.
2. Reafirmação da confidencialidade e do uso das informações para fins acadêmicos.
3. Informações sobre como acessar os resultados da pesquisa (se aplicável).