

Relações Simbólicas entre os professores formadores dos Cursos de Licenciatura em Química dos Institutos Federais de Santa Catarina

Symbolic Relationships between teacher educators of the Teaching Degree Courses in Chemistry of the Federal Institutes of Santa Catarina (Brazil)

Priscila Juliana da Silva*
Orliney Maciel Guimarães**

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as relações simbólicas entre os professores formadores do curso de Licenciatura em Química dos Institutos Federais de Santa Catarina a partir das disposições incorporadas ao longo da trajetória pessoal, acadêmica e profissional (*habitus* e capitais). Para alcançar esse objetivo proposto, definiu-se como instrumentos para construção dos dados de pesquisa a entrevista semiestruturada e a análise documental. Foram realizadas entrevistas com 7 professores formadores que atuam nos cursos de Licenciatura em Química dos Institutos Federais de Santa Catarina. Por sua vez, a análise documental obteve dados a partir do currículo lattes desses docentes entrevistados e de informações sobre a distribuição da carga horária desses professores formadores, disponíveis nos *sites* dos Institutos Federais em que eles atuam. Na análise dos dados, duas categorias principais se sobressaem: classe social e capitais, sendo que os capitais identificados são: cultural, social, político e acadêmico-científico. Dessa forma, a partir dos conceitos de *habitus* e capital de Pierre Bourdieu, analisa-se as classes sociais de origem dos professores formadores e os capitais acumulados por eles ao longo de sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional, que constituem seu *habitus*. Ainda, a partir dos capitais acumulados pelos professores formadores, destaca-se a organização das relações simbólicas entre os agentes nesse espaço.

Palavras-chave: *Habitus*. Capitais. Bourdieu. Professores formadores. Licenciatura em Química.

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: priscilajuliana@yahoo.com.br - <https://orcid.org/0000-0002-1672-6143>

** Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: orli.guimaraes@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0003-4762-4884>

ABSTRACT

This article aims to analyze the symbolic relationships between the teacher educators of the Degree in Chemistry at the Federal Institutes of Santa Catarina - Brazil based on provisions incorporated throughout their personal, academic, and professional trajectory (habitus and capitals). To achieve this proposed objective, semi-structured interviews and document analysis were defined as instruments for the construction of research data. Interviews were conducted with 7 teacher educators who work in the Degree of Chemistry at the Federal Institutes of Santa Catarina – Brazil. In turn, the document analysis obtained data from the lattes curriculum of these teachers interviewed and from information on the distribution of the workload of these teacher educators available on the websites of the Federal Institutes of Santa Catarina – Brazil where they work. In the data analysis, two main categories stand out: social class and capitals, and the identified capitals are: cultural, social, political, and academic-scientific. Thus, based on Pierre Bourdieu's concepts of habitus and capital, the social classes of origin of the teacher educators and the capital accumulated by them throughout their personal, academic and professional trajectory, which constitute their habitus, are analyzed. Also, based on the capital accumulated by the teacher educators, the organization of symbolic relations between the agents in this space is highlighted.

Keywords: Habitus. Capitals. Bourdieu. Teacher educator. Chemistry degree.

Introdução

A formação docente é considerada por Cunha (2013) como um processo contínuo de socialização que ocorre “[...] desde a educação familiar e cultural do professor até sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional” (CUNHA, 2013, p.3-4). Essa concepção de formação de professores, defendida por Cunha (2013), tem como base epistemológica o conceito de socialização da teoria social, conseqüentemente, todo processo de socialização que o professor vivencia em sua família e na escola, ou mesmo em outros espaços ao longo de sua trajetória, o forma.

No caso deste artigo, que tem como enfoque o professor formador, salienta-se que, além de sua socialização primária e suas vivências de formação na Educação Básica, esse professor tem uma trajetória acadêmica e profissional constituída em sua socialização secundária, ou seja, em suas experiências vividas nesses espaços, que podem desconstruir ou reforçar suas concepções de ensino, aprendizagem, práticas, etc. Assim, considera-se relevante compreender o *habitus*, os capitais e as relações estabelecidas entre os professores formadores no campo em que atuam como forma de questionar e refletir sobre os condicionantes sociais que perpassam a atuação do professor formador e que podem impactar na formação dos licenciados.

A partir das concepções apresentadas, este artigo tem como objetivo analisar as relações simbólicas entre professores formadores do curso de Licenciatura em Química dos Institutos Federais de Santa Catarina, a partir das disposições incorporadas ao longo

da trajetória pessoal, acadêmica e profissional (*habitus* e capitais).

Campo, *Habitus* e Capitais na Constituição dos Agentes Sociais

De acordo com Bourdieu (2006), o espaço social, ou seja, o mundo social, é formado por várias dimensões construídas por princípios de diferenciação ou distribuição de propriedades que conferem ao seu detentor (agente social) poder ou força. Assim, os agentes e grupos de agentes são definidos por suas posições nesse espaço. Dessa forma, o espaço social é multidimensional e conflituoso e as posições dos agentes nele dependem do seu capital. Nesse espaço, a posição de um agente não é definida apenas pelo capital econômico, mas também pelo acúmulo de outras formas de capital que são valorizadas pelo campo ou campos em que o agente se insere.

A noção de campo substitui o conceito de sociedade na teoria bourdeusiana e pode ser compreendida como um espaço de posições, um conjunto de microcosmos sociais com autonomia relativa e também um campo de forças e de batalha onde os agentes jogam com regularidades (WACQUANT, 2007). Dessa forma, o campo é um “[...] microcosmo incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social (nacional) global” (LAHIRE, 2002, p. 47).

De forma geral, compreende-se que cada campo possui regras próprias e se constitui como um espaço estruturado de posições. No campo os agentes sociais lutam entre si pelas posições. As lutas se caracterizam pela busca de acúmulo dos capitais específicos considerados legítimos nesse campo. Esses capitais são desigualmente distribuídos entre os agentes, sendo essa desigualdade que determina as posições dos dominantes e dominados e, portanto, a estrutura do campo. Os agentes utilizam estratégias para conservar ou subverter o campo, entretanto, todos mantêm o interesse de que o campo exista. Nesse contexto, os interesses em jogo nesse campo são específicos e correspondem a um *habitus* específico (LAHIRE, 2002).

O *habitus*, enquanto “[...] interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade” (BOURDIEU, 1983, p. 47), se inscreve no corpo, nas significações e nas ações dos agentes em seu processo de socialização. O *habitus* pode ser conceituado como um conjunto de disposições que orientam as práticas ou ações dos agentes. A construção do *habitus* ocorre nos processos de socialização do indivíduo e nas relações entre o indivíduo e a sociedade ao longo da trajetória dos agentes sociais. De acordo com Bourdieu (2004), o *habitus* dos agentes sociais tem regularidades e não regras fechadas, pois a ação individual cotidiana é fluida e articulada.

A partir das características do campo social, ressalta-se que as relações entre campo-*habitus*-capitais ocorrem a partir de relações de poder que situam os agentes em posições dentro do campo pelo seu capital acumulado.

Alguns dos principais capitais estudados por Bourdieu, segundo Bonnewitz (2003) e Lebaron (2017), são: 1) capital econômico; 2) capital cultural; e 3) capital social. O

capital econômico corresponde aos bens e ao patrimônio. Já o capital cultural é um conjunto de competências que diferenciam o comportamento do agente social. Para Bourdieu, esse capital pode assumir três formas: “[...] no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis no organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas” (BOURDIEU, 2015, p. 82) e no estado institucionalizado em forma de certificados e diplomas escolares. Por sua vez, o capital social é o conjunto de relações e filiações entre agentes sociais.

Em *Meditações Pascalianas*, Bourdieu (2001) discute sobre o capital simbólico como um capital de reconhecimento social que permite aos agentes, por meio dos jogos sociais, ter acesso a algo distinto, que supera ganhos financeiros e que se caracteriza por tirar o agente da indiferença social. Ao explicar o capital simbólico, Bourdieu (2001) apresenta a articulação necessária entre capitais e *habitus* na promoção do reconhecimento e distinção:

[...] o capital existe e age como capital simbólico (proporcionando ganhos [...]), na relação com um *habitus* predisposto a percebê-lo como signo e como signo de importância, isto é, a conhecê-lo e reconhecê-lo em função de estruturas cognitivas aptas e tendentes a lhe conceder o reconhecimento pelo fato de estarem em harmonia com o que ele é. (BOURDIEU, 2001, p. 296).

Os capitais acumulados pelos agentes permitem que eles criem estratégias ligadas ao *habitus*, ao senso comum do campo ou mesmo às regularidades do campo. Essas estratégias são inconscientes, ou seja, as ações dos agentes não são premeditadas. Para Bourdieu (2004), as estratégias dos agentes são “produto do senso prático como sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância, participando das atividades sociais” (BOURDIEU, 2004, p. 81).

A partir dos conceitos bourdieusianos de campo, *habitus* e capital, ressalta-se que os agentes sociais, ao longo de seu processo de socialização, constituem um *habitus*, dotado de capitais, e lutam em um ou mais campos em que se inserem no espaço social para obter posições.

Metodologia da Pesquisa

A abordagem metodológica da pesquisa que originou este artigo é qualitativa, pois seus métodos de construção e análise de dados priorizam a perspectiva dos participantes da pesquisa e permitem a reflexividade do pesquisador, tornando-o constituinte do processo de pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Para a realização das entrevistas, foram contatados 17 professores formadores que atuam nos 4 cursos de Licenciatura em Química dos IFES de Santa Catarina. Como principal critério para a escolha dos professores formadores contatados, definiu-se que eles deveriam ter desenvolvido atividades de Prática como Componente Curricular

(PCC) nos cursos investigados, pois este artigo é parte de uma tese de doutorado que discute a PCC a partir do referencial teórico-metodológico bourdieusiano. Além disso, priorizou-se professores formados da área de Química, mas, devido ao critério definido inicialmente, também contatou-se duas professoras da área de Pedagogia que atuam em disciplinas com carga horária de PCC.

Os instrumentos de construção dos dados utilizados foram a entrevista semiestruturada, realizada com 7 professores formadores que atuam no curso de Licenciatura em Química dos Institutos Federais de Santa Catarina, e a análise documental dos currículos lattes e de informações sobre a distribuição da carga horária dos professores formadores, disponíveis nos sites dos Institutos Federais em que eles atuam.¹

Devido ao fato de que as questões do roteiro de entrevistas envolviam aspectos da vida dos professores, todos receberam o roteiro e os termos de consentimento livre esclarecido (TCLE) antes da realização das entrevistas. Como alerta Bourdieu (2012), a entrevista é uma espécie de intrusão, na qual o pesquisador detém as regras do jogo. Por isso, o pesquisador pode organizar estratégias que minimizem os efeitos da violência simbólica. Portanto, encaminhar o roteiro de entrevista, antes de realizá-la, foi uma estratégia para minimizar os efeitos que a entrevista provoca.

As entrevistas ocorreram de forma remota e foram realizadas por vídeo chamadas que tiveram seus áudios gravados. Os áudios foram transcritos e encaminhados para os entrevistados para anuência.

Para preservar a identidade dos professores, foi utilizado, ao longo de toda a tese, um sistema de siglas para a identificação de cada um. Optou-se por utilizar a ordem alfabética após a palavra professor(a), sendo a ordem definida pela sequência de realização das entrevistas.

Foram analisadas 7 entrevistas com professores formadores que atuam nos cursos de Licenciatura em Química dos Institutos Federais de Santa Catarina. Dos 7 docentes, 5 são do sexo feminino e 2 do sexo masculino. A faixa etária identificada, no momento da entrevista, varia de 29 a 62 anos. Destaca-se que todos os docentes entrevistados atuam profissionalmente em cidades diferentes do seu local de nascimento, sendo que 3 deles são de outros estados do Brasil.

Em relação à formação inicial dos docentes entrevistados, duas professoras são graduadas em Pedagogia, 3 professores são Licenciados em Química, sendo que, destes três, 2 são bacharéis em Química. Por fim, 2 professores têm formação em Engenharia Química. Todos os professores atuam ou já atuaram na docência em outros cursos da instituição, como técnicos integrados ao ensino médio e cursos de formação inicial

¹ Em Santa Catarina existem dois Institutos Federais. O IFC (Instituto Federal Catarinense) e o IFSC (Instituto Federal de Santa Catarina). 3 professores formadores entrevistados atuam no IFSC e 4 no IFC.

e continuada (FIC). Destaca-se que, no momento da entrevista, 6 dos 7 professores concentraram a maior parte da sua carga horária de aulas no curso de licenciatura.

Cabe salientar que, dos 7 docentes, 2 são substitutos e 5 efetivos. Apesar dessa diferença na contratação dos docentes, todos têm 40 horas de dedicação exclusiva no câmpus em que atuam. Além da docência, alguns professores entrevistados atuaram ou atuam em cargos de funções gratificadas (FG) nas instituições, como coordenador de extensão e coordenador de curso.

Para analisar as entrevistas e realizar a análise documental, organizou-se um quadro com categorias e unidades de análise construídas a partir do referencial teórico adotado. Enfatiza-se que a análise dos capitais acumulados pelos professores formadores entrevistados foi realizada a partir da metodologia utilizada por Mello (2020). Dessa forma, a partir da proposta da autora, organizou-se um quadro em que os capitais identificados em cada professor formador entrevistado geravam pontos de modo que foi possível verificar as variações entre os capitais acumulados.

O quadro 1 apresenta as categorias e as unidades de análise identificadas em cada categoria.

Os Professores Formadores como Agentes Sociais

A partir do referencial teórico-metodológico de Bourdieu, duas categorias principais se destacaram na análise das entrevistas: classe social e capital. Dessa forma, discute-se, nesse tópico, essas duas categorias de modo articulado, estabelecendo relações que permitem evidenciar a composição dos capitais dos professores formadores entrevistados, bem como elementos que constituem o seu *habitus*.

Dada à complexidade de definição das classes sociais e de avaliar em profundidade a composição de capital de cada classe, assume-se as limitações das análises realizadas neste artigo. Nogueira (1995) alerta para o risco de delimitar as classes sociais devido às diferentes possibilidades de classificações internas entre si e também a dificuldade de delimitar cada uma delas dentro de um critério. Especificamente, em relação às classes médias, a autora alerta que sua definição é problemática e arbitrária (NOGUEIRA, 2010). A autora destaca que, na literatura brasileira, a definição de classe média oscila de um polo material para um polo simbólico, dependendo da área do conhecimento do pesquisador.

Para fins de discussão sobre a classe social dos professores formadores, adota-se a ideia de camada popular a partir de Viana (1998), que, em seu estudo, considerou pertencentes, a esta classe, estudantes oriundos de famílias com dificuldades econômicas, baixa escolaridade e em que seus pais exerciam trabalhos manuais. Por sua vez, a partir das ideias de camadas populares de Viana (1998), considera-se que as camadas médias podem ser compreendidas a partir de uma condição econômica relativamente estável; acesso a graus elevados de escolarização, mas não obrigatoriamente ao ensino superior;

QUADRO 1 – categorias e unidades de análise.

Categoria	Unidades de Análise
Classe Social	Camadas Médias: condição econômica relativamente estável; acesso a graus elevados de escolarização, mas não obrigatoriamente ao ensino superior; e acesso a trabalhos de natureza intelectual, que variam entre diversas possibilidades, como vendedor, lojista, professor, contabilista, servidor público
	Camadas Populares: dificuldades econômicas, baixa escolaridade avós, pais e irmãos; avós/pais exerciam trabalhos manuais
Capital Cultural	Institucionalizado: títulos acadêmicos dos professores formadores (curso técnico, graduação, pós-graduação) e também pelo acesso como professor efetivo à carreira EBTT
	Incorporado: experiência profissional dos professores formadores na docência na Educação Básica, na docência no Ensino Superior e em atividades profissionais na indústria
	Objetivado: livros, teatro, cinema, escotismo, associação imigrativas e coral
Capital Social	Planejamento Coletivo de atividades de ensino
	Diálogo com demais Docentes
Capital Político	Função Gratificada
	Participação em Colegiados
	Participação em Grupos de Trabalho
Capital Acadêmico-Científico	Artigos
	Trabalhos em Eventos
	Capítulos de Livros
	Livros
	Patentes
	Projetos de Pesquisa
	Projetos de Extensão

FONTE: Elaborado pelas autoras a partir dos dados de pesquisa (2021).

e acesso a trabalhos de natureza intelectual, que variam entre diversas possibilidades, como vendedor, lojista, professor, contabilista, servidor público, etc.

Os professores formadores entrevistados são provenientes de famílias de camadas

médias e populares. Utilizando como critérios a escolaridade dos pais e irmãos, acesso à escolarização na família de origem e também a profissão dos pais e irmãos, visualizamos que, dos 7 professores, 5 são oriundos das camadas médias e 2 das camadas populares.

Sublinha-se, em todas as configurações familiares, o investimento na educação dos filhos como estratégia de ascensão social. Dessa forma, as estratégias podem ser individuais e coletivas, e objetivam “[...] à manutenção, apropriação ou expansão do capital disponível e desejável” (GONÇALVES, 2012, p. 158). Portanto, as famílias dos professores formadores desenvolveram estratégias que fomentaram o acesso ao capital cultural institucionalizado. Salienta-se que as estratégias dos agentes, para Bourdieu (2003, p. 125), não são resultados de cálculo racional ou de uma busca consciente por uma vantagem ou um ganho, mas são originadas na “[...] relação inconsciente entre um habitus e um campo”.

Ao analisar a escolaridade dos professores formadores e dos membros de suas famílias de origem, visualiza-se o crescimento da escolaridade entre as gerações. Desse modo, especialmente nos docentes oriundos de camadas médias, a escolaridade dos filhos é maior que a dos pais e o investimento das famílias em educação privada mostra a valorização da escola como instrumento de melhora de vida.

Nos relatos dos professores das camadas médias, visualizou-se uma estabilidade financeira na família que permitiu acesso à educação privada na Educação Básica e a possibilidade de dedicação integral aos estudos no Ensino Superior. Alguns professores formadores relataram ter acesso a bolsas de estudo ao longo da escolarização. Além disso, o acesso à educação privada e ao Ensino Superior se realizou também para seus irmãos.

Salienta-se que esse investimento na escolarização dos filhos nos remete ao conceito de boa vontade cultural. De acordo com Aguiar (2017), esse conceito bourdieusiano descreve características da relação da classe média com a cultura. Nogueira e Nogueira (2002, p.25) compreendem que:

[...] a boa vontade cultural se caracterizaria pelo reconhecimento da cultura legítima e pelo esforço sistemático para adquiri-la. As famílias das classes médias – particularmente aquelas originárias das camadas populares e que detêm, portanto, um limitado capital cultural – empreenderiam uma série de ações (compra de livros premiados, frequência a eventos culturais etc.) com vistas à aquisição de capital cultural.

Na trajetória dos professores formadores, a boa vontade cultural é identificada pelas estratégias de acesso à educação privada durante a Educação Básica, mesmo em situações de dificuldades financeiras, e no incentivo à escolarização.

Nos relatos dos professores delimitados como pertencentes às classes populares, são destacadas estratégias de investimento da família em sua educação pelo acesso a escolas privadas e também pelo incentivo da família.

Professor F: [...] eu tive uma educação muito boa no meu Ensino Fundamental, apesar de ser de uma família simples, de uma família com poucos recursos, mas meus pais sempre se esforçaram para me dar uma educação de qualidade porque eu acredito que eles viram em mim potencial, interesse e uma força de vontade.

Professora E: Minha mãe, ela era demais... ela me apoiou bastante. No início, quando eu fui para o Rio Grande do Sul estudar, uma das pessoas que esteve muito mais perto de mim, foi minha mãe.

Entre os docentes que foram caracterizados como pertencentes às camadas populares destacam-se como elemento unificador: o aumento da escolaridade dos filhos apenas no professor entrevistado. Além disso, ambos precisaram trabalhar durante a graduação. Dessa forma, visualiza-se uma situação econômica difícil:

Professora E: O meu primeiro trabalho foi em uma escola. Eu tinha que trabalhar então durante o dia para estudar à noite e o meu primeiro trabalho foi numa escola privada [...].

Professor F: [...] durante a graduação eu estudava o dia inteiro, tinha que trabalhar mesmo sendo uma universidade pública, mas eu tinha que trabalhar, dar aula e eu dava aula em colégio, dava aula particular. Eu ia para um lado e para o outro. Passava o dia inteiro fora de casa e sobrava muito pouco tempo para o lazer. [...] eu já tive que começar o curso trabalhando, eu já entrei no curso dando aula. Eu ia para casa dos alunos fazer reforço escolar de Química, de matemática e de física, então isso atrapalhou um pouco.

Na escolaridade e profissão dos pais, visualiza-se que não ocorreu uma relação direta entre maior escolaridade dos pais e ampliação da escolaridade dos filhos, pois nem todos os pais das camadas médias e camadas populares tiveram acesso ao Ensino Superior como seus filhos. Entretanto, algumas estratégias de investimento familiar em atividades culturais evidenciam que, na trajetória dos docentes, independente da classe social, eles foram incentivados pela família, em diferentes graus, a valorizar a escola, a leitura e a cultura. São instituições importantes como fomentadoras de capital cultural, nomeadas pelos professores, a família, a escola e a igreja, conforme os relatos a seguir:

Professora A: Minha mãe vem de uma família de muita leitura e de ler escondido, de ler à noite, de ler à luz de velas. Então, eu achava isso lindo. Então, logo ali na adolescência tinha sempre bastante livros. Ela estava sempre disponibilizando e lendo. Então, comecei a ler junto com ela. Então, na verdade a gente tinha uma experiência, uma vivência com a leitura. Meu pai, apesar de não ter tido uma educação formal, também era um leitor voraz.

Professor C: Principalmente na infância a gente teve muita leitura de literatura infantil. Minha mãe, minhas tias, elas liam para a gente praticamente toda noite. Elas tinham o costume de ler para a gente e a gente adorava que elas contassem

histórias. A gente também era muito de ler.

Professora D: Leitura, principalmente a minha mãe, sempre incentivou. Ela levava a gente para escolher alguns livros no sebo ou na livraria. Na escola também eu sempre retirava livros. Na escola eu tive acesso a bastante livro. Minha mãe lia com a gente quando a gente era pequeno. Ela incentivou muito e isso se manteve.

Outros autores, em pesquisas sobre as classes e a escolarização, apontam para o reconhecimento da escola como um instrumento para a realização de projetos de vida nas camadas populares. Paixão (2005), em entrevistas com mulheres trabalhadoras de um lixão, visualizou que, para elas, a escola é valorizada pela possibilidade de realização de projetos para os filhos. Portanto, a escola representa a possibilidade de mobilidade social.

Nascimento (2007), ao analisar trajetórias de professores formadores de cursos de Pedagogia do Rio de Janeiro, também ressalta o investimento das famílias na escolarização dos filhos, independente do capital cultural acumulado pelas famílias, bem como a valorização da leitura pelas famílias.

Os capitais acumulados e as relações simbólicas entre os professores formadores

A partir da atuação dos professores formadores nos Institutos Federais, destacam-se aspectos da organização dessas instituições que interferem nas relações entre os docentes e nos capitais que são valorizados nesse espaço. De acordo com a Portaria nº 983 de 2020 do Ministério da Educação (BRASIL, 2020), os docentes da carreira EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico), com regime de 40 horas semanais de carga horária, precisam cumprir no mínimo 14 horas semanais em sala de aula com disciplinas. Por isso, elaborou-se a tabela 1 que exemplifica a carga horária dos professores formadores no ano de 2020, quando as entrevistas foram realizadas.

Todos os professores formadores entrevistados atuam 40 horas semanais, entretanto, a distribuição de suas cargas horárias apresenta variações e nem todos assumem 14 horas semanais em sala de aula. Na distribuição de carga horária são destaques, a carga horária de sala de aula da Professora E com 22 horas e da Professora D com 20 horas. Essa carga horária elevada em sala de aula diminui os projetos de pesquisa e extensão dessas professoras. Ainda se ressalta que as Professoras A e G tem a menor carga horária em sala de aula dentre os professores entrevistados e dedicam-se a cargos de função gratificada e coordenações de extensão e de curso, respectivamente, e também desenvolvem projetos de extensão.

Na tabela 1 ressalta-se a alocação de carga horária em grupos de trabalhos, relacionados a diversas atividades coletivas da instituição, como a organização de

eventos e a representação em colegiados.

TABELA 1 – Alocação Carga Horária Semanal de Trabalho dos Professores Formadores.

ALOCAÇÃO CARGA HORÁRIA	PROFESSOR(A)						
	A	B	C	D	E	F	G
Disciplinas	7,5	15	12,5	20	22	16,9	6
Planejamento de Ensino	3,8	15	12,5	19	11	15,1	6
Pesquisa	0	0	0	0	1,5	3	1
Extensão	12,9	5	0	0	2	0	11
Grupos de Trabalho	0	5	0	1	0	2	6
Colegiados	0	0	5	0	0,5	3	0
Função Gratificada	15,8	0	10	0	0	0	10
TOTAL	40	40	40	40	37	40	40

FONTE: Elaborado pelas autoras a partir de informações sobre carga horária semanal dos professores formadores disponível nos *sites* dos Institutos Federais em que eles atual (2021).

Ainda, salienta-se que essa carga horária, especialmente em funções gratificadas, diminui a carga horária em sala de aula dos professores formadores, se configurando como um capital simbólico, especialmente por não representar um ganho financeiro vantajoso. Esses cargos referem-se a coordenações de curso e de setores, e podem ser acessados pelos docentes efetivos após o ingresso na instituição. Por fim, aponta-se que a organização da carga horária dos professores formadores mostra que os Institutos Federais não incentivam atividades de pesquisa, sendo essa uma atividade não desenvolvida por todos os professores e que tem uma baixa carga horária para aqueles que a desenvolvem.

Como nem todos os professores entrevistados são efetivos, pois 2 são substitutos, considerou-se ser efetivo como forma de distinção no campo. O mesmo ocorre com a formação em graduação de cada docente, pois as entrevistas demonstram que são valorizadas nesse campo as áreas dos conhecimentos específicos da área de Química. Como nem todos os entrevistados são professores de Química, considerou-se uma estratégia para obter posições nesse campo, ter formação na área específica. Ainda, como os professores formadores atuam na rede de Educação Profissional e Tecnológica, e pertencem a carreira EBTT, considerou-se como um capital institucionalizado ter realizado curso técnico de nível médio. Além dessas estratégias, o tempo de experiência fora da instituição, especialmente como docente, auxilia na conquista de espaço nos Institutos Federais, sendo valorizado o tempo de experiência como docente, mesmo que na Educação Básica. Evidencia-se essa distinção, pois alguns professores, formados na área de Pedagogia, têm tempo de experiência como técnicos administrativos em

educação (TAE) na rede de Educação Profissional e Tecnológica, mas esse tempo de experiência não é revertido em posições no campo, revelando hierarquias entre os professores e técnicos administrativos em educação na instituição.

Na tabela 2, apresenta-se o tempo de experiência profissional dos professores formadores em diferentes atividades. Ressalta-se que o tempo de experiência em diferentes atividades profissionais é considerado um capital cultural incorporado e se coloca como um dos capitais que possibilita alcançar posições no campo. Para Bourdieu (2015), o capital cultural incorporado está ligado a um processo de incorporação que é adquirido pelo trabalho do agente sobre si mesmo e pelo seu tempo.

TABELA 2 – Tempo de Experiência Profissional dos Professores Formadores.

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	PROFESSOR(A)						
	A	B	C	D	E	F	G
Tempo de atuação no IFES	3	1	6	1	6	6	6
Tempo atuação Licenciatura	3	1	2	1	6	3	6
Tempo docência na Educação Básica	4	1	14	1	26	0	3
Tempo docência Ensino Superior	3	0	1	1	6	0	3
Tempo experiência indústria	0	1	9	1	0	0	0
Tempo experiência como Técnica Administrativa em Educação (TAE)	27	0	0	0	0	0	4
TOTAL	40	4	32	5	44	9	22

FONTE: Elaborado pelas autoras a partir das entrevistas com os professores formadores e acesso ao currículo lattes (2021).

As Professoras B e D, como substitutas, têm o menor tempo de atuação nos Institutos Federais e também pouco tempo de experiência profissional em outros espaços. Todos os professores que são efetivos já passaram pelo período de estágio probatório. Em relação ao tempo de experiência na Educação Básica, sobressaem-se os Professores C e E.

Ainda na tabela 2, apresenta-se o tempo de experiência das Professoras A e G como técnicas administrativas em educação, embora, como já frisado, esse tempo não se reconverte em posições no campo, pois não é um capital valorizado pelos pares.

O capital acadêmico-científico, que se traduz em publicações dos professores formadores, o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão e as patentes, se coloca como uma estratégia de acesso aos Institutos Federais, pois, ao longo de suas trajetórias, os professores acumularam publicações e atividades acadêmicas e científicas que conferem distinção nesse espaço aos professores efetivos e acesso aos cargos de

professores temporários para as professoras substitutas. Dessa forma, mesmo que na alocação de carga horária dos professores, as atividades de pesquisa não sejam estimuladas na carreira nos Institutos Federais, elas foram consideradas na constituição desse capital. Na tabela 3, ressalta-se o capital acadêmico-científico das Professoras E e G. Nessa tabela também são ressaltados os capitais acadêmicos das Professoras B e D, que são substitutas, demonstrando a importância desse capital para o acesso aos cargos temporários.

TABELA 3 – Capital Acadêmico-Científico dos Professores Formadores.

Capital Acadêmico- Científico	PROFESSOR(A)						
	A	B	C	D	E	F	G
Artigos	0	4	0	7	25	6	13
Trabalhos em Eventos	0	9	0	18	40	6	26
Capítulos de Livros	1	0	0	0	9	0	5
Livros	0	0	0	0	5	0	4
Patentes	0	0	0	1	1	0	0
Projetos de Pesquisa	1	5	0	9	5	3	5
Projetos de Extensão	1	3	1	3	2	1	5
TOTAL	3	21	1	38	87	16	58

FONTE: Elaborado pelas autoras a partir do currículo lattes dos professores formadores (2021).

Salienta-se que, para Bourdieu (2003), os capitais de um agente social permitem que ele exerça poder nas relações que estabelecem no espaço social ou em campos específicos. Assim, a “[...] estrutura do campo é um estado de relação de força entre os agentes ou as instituições envolvidas na luta ou, se preferir, da distribuição do capital específico que, acumulado no decorrer das lutas anteriores, orienta as estratégias posteriores” (BOURDIEU, 2003, p. 120). Por isso, delimitar os capitais acumulados, por cada um dos agentes entrevistados, e os capitais valorizados, no campo específico em que a pesquisa e a análise se inserem, nos permite identificar as disputas que ocorrem nesse campo. A tabela 4 mostra o capital total acumulado em cada um dos professores formadores.

A composição do capital cultural analisado e apresentado na tabela 4 se divide em: institucionalizado, incorporado e objetivado. O capital cultural institucionalizado é composto pelos títulos acadêmicos dos professores formadores e também pelo acesso efetivo à carreira EBTT. Foi atribuído 1 ponto para os professores efetivos e 0 para os substitutos como forma de delimitar a diferença de hierarquia entre os professores

TABELA 4 – Capitais Acumulados pelos Professores Formadores.

TIPO DE CAPITAL	PROFESSOR(A)						
	A	B	C	D	E	F	G
Capital Cultural Acumulado	11	8	31	10	37	5	11
Capital Cultural Institucionalizado	2	4	3	3	4	5	3
Capital Cultural Incorporado	7	2	24	3	32	0	6
Capital Cultural Objetivado	2	2	4	4	1	0	2
Capital Social	1	7	1	1	0	3	8
Capital Político	1	0	6	0	2	3	1
Capital Acadêmico-Científico	3	21	1	38	87	16	58
Total Capital Acumulado	16	36	39	51	126	27	78

FONTE: Elaborado pelas autoras a partir das entrevistas com os professores formadores e acesso ao currículo lattes (2021).

efetivos e substitutos. Já em relação aos títulos de mestrado e doutorado, todos que têm o título receberam 1 ponto para cada título. Nos cursos de graduação, foram pontuados apenas os professores que tem formação na área de Química, como forma de demarcar a hierarquias entre as áreas de conhecimento específicos e pedagógicos que regem as relações nos Institutos Federais. Ainda, considerando que os Institutos Federais são instituições de Educação Profissional, foi definido 1 ponto para os professores que têm curso técnico.

Para a composição do capital cultural incorporado, foram considerados os tempos de experiência profissional dos professores formadores. Como já apontado anteriormente, nem todas as experiências profissionais dos professores formadores se reconvertem em posições no campo. Por isso, foi definido 1 ponto para cada ano de experiência profissional dos professores formadores na docência na Educação Básica, na docência no Ensino Superior e na experiência na indústria.

Na composição do capital cultural objetivado, foi considerado o acesso a bens culturais pelos professores ao longo de suas trajetórias. Assim, foram identificadas 6 formas de acesso ao capital objetivado: livros, teatro, cinema, escotismo, associação imigrativas e coral. Para cada atividade citada pelo professor formador nas entrevistas, foi considerado 1 ponto. Salienta-se que Bourdieu (2015, p. 85) considera que “[...] os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital

econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe capital cultural². Portanto, considerando a intersecção entre o capital econômico e do capital cultural objetivado, considerou-se, na análise, o acesso a atividades culturais que prescindem de capital econômico para sua realização.

O capital social, nas entrevistas com os professores formadores, foi apontado a partir das relações que se estabelecem entre os docentes e a busca pelos pares para dialogar e planejar atividades de ensino, bem como a participação em grupos de trabalho. Nesse sentido, aponta-se que a aproximação entre os docentes para desenvolver as atividades de ensino, ou mesmo para dialogar sobre suas práticas, como dinâmicas da cultura escolar² dos Institutos Federais e que demonstram sua aproximação com dinâmicas culturais da Educação Básica. Para fins de cálculo desse capital, foi atribuído 1 ponto para cada uma dessas formas de se relacionar com os demais docentes, conforme relatos dos professores nas entrevistas. Como alguns docentes participam de mais de um grupo de trabalho, foram pontuadas cada uma dessas participações.

O capital político se constitui a partir do acesso a cargos de função gratificada e representação em instâncias colegiadas da instituição. Dessa forma, foi atribuído 1 ponto para cada cargo de função gratificada exercido pelo professor formador. Já no caso de representação em colegiados, foi atribuído 1 ponto para cada participação. Como alguns docentes participam de mais de um colegiado, foram pontuadas cada uma dessas participações.

Na composição do capital acadêmico-científico, foram considerados, os projetos de pesquisa, projetos de extensão, publicações e patentes. Portanto, para cada produção, o professor formador recebeu 1 ponto.

A composição geral do capital dos professores formadores evidencia o peso do capital acadêmico-científico e do capital cultural. Assim, o capital social e o capital político, com menor peso, se colocam como estratégias dos agentes sociais para alcançar reconhecimento simbólico pelos pares nos Institutos Federais, enquanto que os capitais acadêmico-científico e cultural são mobilizados para acesso aos cargos efetivos e temporários nessas instituições.

Ressalva-se que o capital cultural objetivado foi pontuado na tabela 4, a partir de experiências culturais que os professores formadores vivenciaram ao longo de sua trajetória, como acesso à leitura, cinema, teatro, etc. Assim, esse capital mostra que os

² Compreende-se cultura escolar como um conjunto de práticas, conhecimentos e formas de organizar a vida escolar, que é constituída a partir da relação entre os aspectos macrossociais, aqui entendidos como os aspectos econômicos, valores sociais e políticas públicas, e os aspectos intrassociais, que são as relações que se estabelecem dentro de uma determinada instituição escolar, sendo elementos dessas relações os conteúdos, as metodologias, os valores institucionais, as práticas instituídas, os valores dos agentes sociais, etc. (SILVA, 2021).

Professores E e F, pertencentes às camadas populares, tiveram maior dificuldade de acesso aos bens culturais que exigem capital econômico.

Na tabela 4, identifica-se que, ao considerarmos apenas o capital cultural acumulado, o Professor C e a Professora E se sobressaem devido ao tempo de experiência docente na Educação Básica. Já ao analisarmos o capital acadêmico-científico, realça-se a produção das Professoras E e G.

A composição do capital acadêmico-científico mostra que a Professora E adere ao subcampo da formação docente³ devido ao tempo de experiência como professora na Educação Básica. Esse capital cultural incorporado pela professora E influencia sua produção acadêmica que está voltada para o Ensino de Ciências e Química. O Professor C também adere ao subcampo da formação docente em decorrência do tempo de docência na Educação Básica, mesmo que seu capital acadêmico-científico seja baixo, pois, Salienta-se que o mestrado realizado por esse professor é na área do Ensino de Ciências.

Ainda em relação à composição do capital acadêmico-científico dos professores formadores, reforça-se que as Professoras B e D e o Professor F têm trajetórias de formação nas áreas específicas da Química e da Engenharia Química. Dessa forma, visualiza-se a adesão ao subcampo da formação docente das Professoras B e D, que são substitutas, pois, em suas relações com os colegas, elas buscam construir uma rede de capital social e, portanto, realizam as atividades de ensino de forma coletiva. Por sua vez, o Professor F demonstra menor adesão ao subcampo da formação docente, desenvolvendo as atividades de ensino de forma individual e com foco no conteúdo específico. Assim, considera-se que essa dificuldade de adesão ao subcampo da formação docente pelo professor F ocorre porque sua carga horária de aula está distribuída em diversos cursos, em disciplinas com conteúdo específico da área de Química, não permitindo as relações com outros professores formadores que atuam nas licenciaturas, como ocorre com as Professoras B e D.

Identifica-se que a Professora E se destaca em Capital Total Acumulado (CTA), tendo o reconhecimento simbólico de sua posição pelos pares, pois é contatada pelos demais professores para dialogar. Essas relações entre os professores formadores se estabelecem por afinidade com as discussões do campo educacional e do subcampo da formação docente. A Professora E tem experiência como docente na Educação Básica, acumula maior capital acadêmico-científico com produções voltadas para o Ensino de Ciências e Química e atua no câmpus do Instituto Federal de Santa Catarina, que apresenta o maior histórico de cursos de formação docente.

Já o Professor C tem experiência na docência na Educação Básica, mas apresenta baixo capital acadêmico-científico. O mesmo ocorre com a Professora A. Além disso,

³ Considera-se que a formação de professores, como processo formativo, se constitui como subcampo do campo educacional.

o Professor C e a Professora A atuam em um câmpus dos Institutos Federais de Santa Catarina, que iniciou suas atividades recentemente e ainda não formou sua primeira turma do curso de Licenciatura em Química. Nesse contexto, o Professor F, que tem sua formação na área específica de Química e não tem proximidade em suas produções acadêmicas e científicas com a formação docente, se afasta dessa rede de relações.

As Professoras B e G atuam no mesmo câmpus e se aproximam também por afinidades com o campo educacional e do subcampo da formação docente. Na composição do capital cultural e acadêmico-científico, a Professora G destaca-se na trajetória de formação e produção na área da educação, pois sua formação é em Pedagogia. A Professora B tem sua trajetória de formação específica em Química, mas como substituta assumiu disciplinas de Metodologia do Ensino de Química. Assim, ocorreu uma aproximação dessas professoras.

A Professora D foi a única entrevistada do câmpus em que atua e não relatou estabelecer relações com as demais docentes participantes do estudo.

De acordo com Magalhães e Castioni (2019), os IFES reproduzem os modelos universitários ao estimular que os professores acessem títulos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Dessa forma, os docentes se caracterizam por buscar formação acadêmica nos moldes da carreira dos professores universitários. Como cada campo tem um capital que lhe é específico e, considerando que os professores formadores atuam como docentes na carreira EBTT nos IFES, o capital valorizado neste espaço é o capital cultural, especialmente em seus aspectos institucionalizados, por meio dos títulos acadêmicos, embora seja possível ingressar na carreira apenas com o curso de graduação.

A partir da análise da classe social dos professores formadores e dos capitais acumulados por eles ao longo de sua trajetória, considera-se que o capital simbólico, que organiza as relações entre os professores formadores, é o capital cultural em seus aspectos institucionalizados e incorporados. Assim, os títulos acadêmicos e o tempo de experiência na docência são capitais culturais acumulados que proporcionam distinção para alguns dos professores formadores entrevistados. Esses capitais culturais são parte de suas trajetórias acadêmicas e profissionais e foram constituídos anteriormente à inserção dos professores formadores nos Institutos Federais, portanto, são parte de seu *habitus*. Desse modo, confere-se ao capital cultural acumulado pelos professores formadores a função de capital simbólico que organiza as relações nos Institutos Federais pois, especialmente em relação aos professores formadores efetivos, nota-se que mesmo com baixo capital acadêmico-científico, no caso da Professora A e dos Professores C e F, ocorre o acesso aos cargos efetivos da carreira EBTT.

Os títulos acadêmicos e a experiência docente na Educação Básica atuam como capital simbólico, ou seja, são um capital de reconhecimento social nos Institutos Federais. Ao mesmo tempo o capital acadêmico-científico recebe reconhecimento como capital simbólico, possibilitando o acesso aos cargos de professores temporários, mas

não estimulados seu acúmulo ao longo da carreira EBTT.

Por fim, ressalta-se que essa composição do capital total acumulado dos professores formadores reforça que os Institutos Federais, como instituições pertencentes ao campo educacional, têm como *habitus* próprio do subcampo universitário⁴, valorizando o capital cultural institucionalizado, especialmente os títulos de pós-graduação. Ao mesmo tempo, alinham-se também à Educação Básica, valorizando o capital cultural incorporado, ou seja, o tempo de experiência e atuação docente e incentivando, na carreira EBTT, a alocação de carga horária em atividades de ensino.

Considerações finais

A partir das discussões apresentadas, visualiza-se que os professores formadores têm suas trajetórias vinculadas ao campo educacional, pois, além do período de escolarização básica de Ensino Fundamental e Médio, tiveram acesso ao Ensino Superior em cursos de graduação e pós-graduação. Essa trajetória escolar e acadêmica permitiu o acúmulo de capital cultural e, conseqüentemente, o acesso ao espaço social dos IFSC, onde atuam no curso de Licenciatura em Química.

Os capitais acumulados pelos professores formadores, e que são parte do seu *habitus*, possibilitam o acesso aos IFSC de formas distintas. As professoras substitutas apresentam alto capital acadêmico-científico evidenciando a força desse capital para acesso a esse cargo. Ao mesmo tempo o acesso ao cargo pelos professores efetivos, se vincula ao capital cultural acumulado. Assim, as Professoras A e G acessam o cargo de professoras da área de Pedagogia tendo sido técnicas administrativas em educação anteriormente. Esse capital acumulado como técnicas administrativas em educação, se coloca como relevante para acesso ao cargo de docente. Já no caso dos Professores C, E e F, com formação na área de Química, há distintas formas de acesso, pois seus capitais culturais e acadêmicos-científicos têm composições dispares entre si. Portanto, considera-se o capital cultural acumulado pela experiência na Educação Básica como forma de acesso dos Professores C e E, e o capital cultural institucionalizado como forma de acesso do Professor F.

Após o acesso aos Institutos Federais como professores formadores, identifica-se a desvalorização do capital acadêmico-científico devido à alta carga horária em atividades de ensino dos professores formadores. Dessa forma, desenvolver pesquisa e produções acadêmicas não é a prioridade na organização da carreira. Assim, considera-se que o

⁴ Compreende-se as instituições de ensino em seus diferentes níveis e modalidades como pertencentes ao Campo Educacional. Por isso, delimita-se o subcampo universitário como o conjunto de instituições de Ensino Superior. Assim, os Institutos Federais são ao mesmo tempo um subcampo próprio que tem homologias com o subcampo universitário e do subcampo escolar

capital acadêmico-científico pode promover distinção nesse espaço, mas que é de difícil acesso aos professores formadores na carreira.

Nesse contexto de alta carga horária de ensino, as possibilidades para diminuir essa demanda estão nos cargos de função gratificada em coordenações de curso e de áreas disponíveis apenas para os professores efetivos. Como esses cargos não apresentam uma vantagem financeira relevante, eles se configuram como um capital simbólico e como uma estratégia para diminuir a carga horária em sala de aula. Além disso, esses cargos representam formas de adquirir capital político.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Andréa. Boa vontade cultural. In: CATANI, Afrânio. [et al.] *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p.58-60.
- BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: Ortiz, Renato. *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p.46-81.
- BOURDIEU, Pierre. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Editora Fim do Século: Lisboa, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre. et al. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2015. (p.79-88).
- BRASIL. Portaria nº 983 de 18 de novembro de 2020. *Estabelece diretrizes complementares à Portaria nº 554, de 20 de junho de 2013, para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Brasília, 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-983-de-18-de-novembro-de-2020-289277573>. Acesso em: 18 dez. 2021.
- CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Revista Educação e Pesquisa*, v.39, n. 3, p.609-624, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>. Acesso em: 28 set. 2019.
- GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Para além da reprodução: contribuições de Pierre Bourdieu para a reflexão sobre formação de professores para o ensino de História. *Revista EntreVer*, Florianópolis, v. 2, n.2, p.153-171, 2012.

LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos? *Revista Educação & Sociedade*, ano XXIII, n 78, p.37-55, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xfdfCzYBZjGnwk88KKc6Gq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 nov. 2022.

LEBARON, Frédéric. Capital. In: CATANI, Afrânio. [et al.] *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p.101-103.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAGALHÃES, Guilherme Lins; CASTIONI, Remi. Educação Profissional no Brasil – expansão para quem? *Revista Ensaio: avaliação em políticas públicas educacionais*. Rio de Janeiro, v.27, n.105, p. 732-754, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/dC5fb7qHcYKpsyjSnp6ZPry/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 nov. 2022.

MELLO, Ana Cecília Romano de. *Relações de poder na formação docente: julgamentos dos bens simbólicos do subcampo escolar durante o estágio supervisionado*. 2020. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda. *Trajetórias de vida de professores formadores: a constituição de habitus profissionais*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. *Revista Educação e Realidade*, v. 20, n 2, p. 9-25, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71745>. Acesso em: 16 nov. 2022.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Revista Educação e Sociedade*. v.23 n.78, p. 15-36, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 nov. 2022.

NOGUEIRA, Maria Alice. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, p.213-231, 2010.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. O significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 141-170, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/CRkfsxFrZgbb3bCDKdfstJh/?lang=pt>. Acesso em: 16 nov. 2022.

SILVA, Priscila Juliana. *O Habitus dos professores formadores dos cursos de Licenciatura em Química, nos Institutos Federais de educação em Santa Catarina e a constituição da prática como componente curricular*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2021.

VIANA, Maria José Braga. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. 1998. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo

Horizonte, 1998.

WACQUANT, Loic. Esclarecer o Habitus. *Revista Educação & Linguagem*, Porto, ano 10, n. 16, p. 63-71, 2007. Disponível em: http://sociology.berkeley.edu/faculty/wacquant/wacquant_pdf/ESCLARECEROHABITUS.pdf. Acesso em: 14 set.2011.

Artigo recebido em 08/04/2022

Artigo aprovado em 11/11/2022