



ARTIGOS

O desenvolvimento profissional docente em diálogo com as concepções teóricas de pierre bourdieu: a constituição do habitus profissional no ensino de história

Leonardo Lopes de FREITAS
Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL
Alfenas, Minas Gerais – Brasil
leonardolfr@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7447-3669>

André Luiz Sena MARIANO
Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL
Alfenas, Minas Gerais – Brasil
senamariano@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2499-261X>

RESUMO: Este artigo objetiva compreender aspectos do desenvolvimento profissional docente tentando relacioná-lo com ao conceito de *habitus* proposto por Bourdieu. Participaram do estudo professoras graduadas em Pedagogia e atuantes no ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental. O texto procura explorar os condicionantes associados as escolhas, experiências e costumes que cercam o cotidiano escolar e formativo das participantes da pesquisa. Procura ressaltar os elementos estruturantes da prática pedagógica que vão para além do capital cultural institucionalizado, tentando mostrar que, apesar de as professoras estarem submetidas a um mesmo percurso formativo, os determinantes da prática acabam obedecendo, também, a uma dimensão subjetiva e, por vezes, inconsciente. Ou seja, cada uma apresenta fontes e formas próprias para a formação do seu *habitus* profissional e para a organização de sua prática profissional que são decorrentes das mais variadas e contraditórias fontes. O desenvolvimento profissional, portanto, não é mera soma de experiências escolares e profissionais, mas sim o amálgama complexo de estruturas internas e externas ao sujeito que vão conformando as práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento profissional docente. *Habitus*. ensino de História

Teacher professional development in dialogue with pierre bourdieu's theoretical concepts: the constitution of the professional habitus in history teaching

ABSTRACT: This article aims to understand aspects of professional teacher development, trying to relate it to the concept of habitus proposed by Bourdieu. Teachers graduated in Pedagogy and active in the teaching of History in the early years of elementary school participated in the study. The text seeks to explore the conditions associated with the choices, experiences and customs that surround the research participants' daily school and training. It seeks to highlight the structuring elements of pedagogical practice that go beyond institutionalized cultural capital, trying to show that, despite the teachers being subjected to the same training path, the determinants of practice end up also obeying a subjective dimension and sometimes, unconscious. In other words, each one presents its own sources and forms for the formation of its professional habitus and for the organization of its professional practice, which result from the most varied and contradictory sources. Professional development, therefore, is not a mere sum of school and professional experiences, but the complex amalgamation of internal and external structures to the subject that shape pedagogical practices.

KEYWORDS: Teacher professional development. Habitus. history teaching

Desarrollo profesional del docente en diálogo con los conceptos teóricos de pierre bourdieu: la constitución del hábito profesional en la docencia de historia

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo comprender aspectos del desarrollo profesional docente, tratando de relacionarlo con el concepto de habitus propuesto por Bourdieu. En el estudio participaron profesores egresados en Pedagogía y activos en la enseñanza de la Historia en los primeros años de la escuela primaria. El texto busca explorar las condiciones asociadas con las elecciones, experiencias y costumbres que rodean la escuela y la formación diaria de los participantes de la investigación. Se busca resaltar los elementos estructurantes de la práctica pedagógica que van más allá del capital cultural institucionalizado, tratando de mostrar que, a pesar de que los docentes están sometidos a una misma trayectoria formativa, los determinantes de la práctica acaban obedeciendo también a una dimensión subjetiva y en ocasiones inconsciente. Es decir, cada uno presenta sus propias fuentes y formas para la formación de su habitus profesional y para la organización de su práctica profesional, que resultan de las más variadas y contradictorias fuentes. El desarrollo profesional, por tanto, no es una mera suma de experiencias escolares y profesionales, sino la compleja amalgama de estructuras internas y externas a la asignatura que configuran las prácticas pedagógicas.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo profesional docente. Habitus. enseñanza de la historia

Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar aspectos do desenvolvimento profissional docente tendo como referência a construção teórica apresentada pelos estudos de Pierre Bourdieu, dialogando principalmente com o conceito de *habitus*. Neste sentido, um dos propósitos é apresentar alguns dos elementos culturais que atuam na esfera de formação dos professores utilizando como fonte os dados construídos nas entrevistas efetuadas com professoras que atuam no ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental em uma cidade do Sul de Minas Gerais.

Tendo em vista traçar outras perspectivas sobre a formação dos professores, este texto apresentará uma breve discussão sobre os estudos de Bourdieu; em seguida, apresenta um breve olhar sobre as fases que compõem o desenvolvimento profissional docente e, por fim, serão expostos os dados obtidos a partir dos relatos construídos por professoras atuantes na educação básica, além de algumas considerações a respeito da constituição do saber e da prática docente estruturados em um *habitus* profissional.

I – Aproximações à construção teórica de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro

Ao fazer um breve histórico sobre a produção acadêmica de Bourdieu no Brasil, constatamos que seus primeiros artigos chegam ao país na década de 1970 sendo enquadrados na perspectiva da *apropriação incidental*, ou seja, presentes em citações rápidas e relacionadas a outros autores da sociologia da educação, descartando-se uma reflexão mais ampla sobre a concepção teórica bourdieusiana, portanto, tendo pouca relevância nos estudos associados ao contexto educacional.

Contudo, no início da década de 1980, os estudos de Bourdieu no campo educacional começaram a ganhar destaque, sobretudo a partir de uma interpretação baseada na “cobrança de *pressupostos políticos* na leitura de Bourdieu” (CATANI; CATANI; PEREIRA; 2001, p.66). Para os autores, essa interpretação ficou caracterizada por retirar os conceitos de Bourdieu do seu contexto de produção, restringindo-os a uma perspectiva pessimista e tachada de ser “crítico-reprodutivista”, que não construía propostas/alternativas para transformação social por meio da escola.

Nesse período, o campo educacional brasileiro estava caracterizado pela formação de uma militância política que os escritos de Bourdieu não pretendiam abraçar, conseqüentemente “a sociologia de Bourdieu, sem dúvida, estava condenada à perda de legitimidade num campo em crescente politização” (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001, p.68).

Foi durante os anos de 1990 que diferentes leituras sobre os textos de Bourdieu contribuíram para uma relativização dos conceitos propostos por esse autor e seu modo de trabalhar influenciou um número maior de pesquisas. Para Pereira, Catani e Catani (2001), um novo olhar sobre as produções de Bourdieu foi determinante para a estruturação de pesquisas acerca das especificidades dos espaços educacionais e afastou o olhar que restringia a produção do autor ao debate pautado na definição da escola como um espaço de reprodução/transformação das questões sociais.

A construção teórica e conceitual de Bourdieu buscou romper com a dicotomia objetividade/subjetividade no referente à compreensão das práticas sociais. Para o autor, uma visão essencialmente estruturalista limitava o olhar sobre os condicionantes oriundos da subjetividade, assim como um olhar que valorizasse em demasia a experiência subjetiva imediata ofuscava a relação com o meio social que permeia as relações sociais.

Para Bourdieu, essa análise polarizada entre a subjetividade e a objetividade deveria ser compreendida por meio da construção de um novo elemento conceitual que articulasse os planos da estrutura e da subjetividade que agiriam dialeticamente na composição da ação prática efetuada pelos agentes sociais. Em linhas gerais, utilizando do vocabulário bourdieusiano, seria compreender as formas estruturantes das ações que estão no campo externo ao sujeito e a forma como ocorre a apropriação e a interiorização por parte do sujeito, criando-se disposições estruturadas que estruturam (formam) as práticas sociais. Ao partir dessa perspectiva, é possível identificar o caráter dialético da construção teórica de Bourdieu ao relacionar a esfera objetiva e subjetiva como os fatores que interagem para a construção das práticas sociais.

Essa relativização teórica contribui para o desenvolvimento do conceito de *habitus*, que Bourdieu define como sendo um “sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (BOURDIEU, 2007a, p. 191).

De acordo com o conceito de *habitus*, a posição social de um sujeito torna-se um fator para a estruturação de suas práticas sociais. Estruturação que se constitui de forma involuntária e antes da ação, reportando-se nos gostos, preferências e atitudes presentes no meio social o qual o sujeito está inserido. Todavia, “o *habitus* seria formado por um sistema de disposições gerais que precisariam ser *adaptadas pelo sujeito* a cada conjuntura específica de ação” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 25, grifo nosso), sendo constituído também pelas percepções individuais. Logo, o conceito de *habitus* critica uma visão essencialmente mecânica das práticas sociais como também critica uma constituição puramente consciente e autônoma dessas práticas.

Ao estudar os condicionantes do *habitus*, Bourdieu desenvolve o conceito de capital cultural definido como um “poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 35).

O capital cultural incorporado estaria associado à assimilação dos aspectos culturais relacionando-se ao tempo investido pelo agente social que se dedicou às atividades de leitura, ida a museus e à busca por bens culturais. O próprio Bourdieu destaca que “o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*” (2007b, p. 74-75). Logo, o capital cultural é reconhecido como um dos fatores que constituem o *habitus*.

A condição financeira do agente social – o capital econômico - seria fundamental para a aquisição de um capital cultural objetivado identificado no acesso e na aquisição de bens culturais, por exemplo, a compra de livros, pinturas, a participação em cursos e a presença em espaços culturais variados.

Sendo assim, a título de exemplo, uma família que proporciona um ambiente cultural diversificado ao seu ente contribui, mesmo que inconscientemente, para a formação de um *habitus*, ou seja, ao pensar na formação do professor a incorporação de determinados costumes poderia favorecer a estruturação de um trabalho docente diferenciado. Portanto, o próprio *habitus* contribuiria para uma percepção, valorização e construção de práticas e representações.

O caráter dialético entre o *habitus* e o capital cultural mostra-se presente, pois se o capital cultural condiciona o *habitus*, esse último acaba por constituir um conjunto de preferências, valores e costumes por certos bens culturais que favorecem ao acúmulo de capital cultural.

O capital cultural estaria presente num terceiro estado, que Bourdieu define como institucionalizado e caracterizado sob a forma de diplomas e certificados de ensino, que resultariam num atestado de competência cultural por parte de seus possuidores. Segundo Bourdieu:

Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomados[...], permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar. Produto da conversão do capital econômico em capital cultural [...] (BOURDIEU, 2007b, p. 78-79).

No que se refere ao trabalho docente, o uso do conceito de *habitus* torna-se significativo e ajuda a compreender os elementos que condicionam o saber e a prática dos professores. Conforme destacaram Gonçalves e Monteiro (2017), as pesquisas que abordam o ensino de História preocupam-se consideravelmente em identificar como os professores pensam e desenvolvem o ensino da disciplina. Portanto, uma compreensão consistente sobre os fatores que condicionam a forma de pensar e agir dos professores não são o foco das pesquisas mais recentes, principalmente daquelas que abordam o ensino de História. Segundo as autoras, os saberes e as práticas docentes são compreendidos como:

-Saberes: o que ou como os professores pensam, e por que pensam ou entendem o ensino de História de determinada maneira; e

- Práticas: o que ou como os professores fazem, e por que desenvolvem determinadas ações ou encaminhamentos no Ensino de História. (GONÇALVES; MONTEIRO, 2017, p. 12)

Ao defenderem novas interpretações sobre o tema, Gonçalves e Monteiro concluem que os estudos sobre o Ensino de História,

[...] carecem de um aprofundamento conceitual sobre os saberes e as práticas, o que poderia contribuir para a melhor compreensão de como tais saberes e práticas são constituídos e mobilizados, e, conseqüentemente, sobre por que e como neles se configuram permanências e práticas, no Ensino de História. (2017, p.21)

Ao partir dessa brecha no que se refere à compreensão do trabalho docente, nosso estudo identificou no conceito de *habitus* um suporte para analisar os elementos presentes na composição do agir/pensar dos professores. Dialogar com essa perspectiva significa compreender aspectos da formação docente tendo como referência a ideia de desenvolvimento profissional.

II – Trabalho docente e desenvolvimento profissional

Ao trabalhar com o conceito de desenvolvimento profissional, a formação do professor é analisada em uma perspectiva ampliada e processual considerando-se a presença de diferentes elementos, entre eles os culturais, associados ao meio social que cercam o trabalho docente.

Nesse sentido, busca-se compreender a formação dos professores identificando esses profissionais como agentes sociais que se relacionam com diferentes espaços de formação. A vivência como aluno, a troca de informações com outros profissionais e a consulta a diferentes materiais para a organização e preparo das aulas são alguns exemplos de construções que podem ser identificadas como estruturadoras da formação

profissional. O conceito de desenvolvimento profissional docente ganhou destaque nos estudos de Marcelo García, que enfatizou a necessidade de se pensar a formação como um processo de caráter contínuo e caracterizado pela longa duração, ou seja, “um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional [...]” (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 11).

Logo, esse movimento estaria associado a uma perspectiva de evolução e crescimento profissional, remetendo aos diferentes fatores (formais e informais) responsáveis pelo processo formativo do ser professor e a consequente constituição de sua identidade profissional.

Sobre a relação prática docente e constituição do *habitus*, Pimenta (2008) destaca a importância de se compreender:

[...] o significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (2008, p. 19).

Ao buscar uma aproximação com os estudos de Marcelo García, o desenvolvimento profissional docente deve ser definido como “um processo a longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planejadas sistematicamente [...]” (2009, p. 10).

Estudar o desenvolvimento profissional significa estar atento aos diferentes contextos que cercam os indivíduos, possibilitando a compreensão dos processos de significação oriundos da dialética entre as estruturas objetivas e subjetivas presentes na relação do indivíduo com o meio social o qual está inserido.

No caso dos professores, torna-se significativo a construção de um olhar que considere a integração do docente com diferentes matrizes culturais. Tais espaços culturais preenchem lacunas com enorme potencial de formação, mesmo que involuntariamente.

Gimeno Sacristán (2008) reconhece a importância de se identificar os aspectos culturais que contribuem para o desenvolvimento profissional docente e critica o predomínio de percepções que valorizam majoritariamente um viés formativo científico. Para o autor, “o professor pensa não de acordo com a ciência, mas conforme sua cultura” (2008, p. 85).

Para Gimeno Sacristán (2008), investigar os laços culturais constituidores do trabalho docente seria considerar aspectos como o pensamento, a vontade e as motivações dos professores. Ao aproximar essa interpretação com a concepção teórica de Bourdieu, seria identificar os condicionantes responsáveis pela estruturação de um *habitus* profissional, ou seja, “como forma de integração entre o mundo das instituições e o mundo das pessoas[...] o *habitus* é cultura, é costume, é conservadorismo, mas é, também, continuidade social e, como tal, pode produzir outras práticas diferentes das existentes” (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 87).

Tendo em vista compreender o conceito de desenvolvimento profissional docente, este pode ser dividido em períodos. Essa divisão, segundo Feiman (apud MARCELO GARCÍA, 1999, p. 112), caracteriza-se por “diferentes etapas: pré-formação, formação inicial, iniciação e formação permanente”.

O período de pré-formação estaria associado às múltiplas experiências que o docente construiu acerca do ser professor tendo como referência a sua condição de aluno. O trabalho docente pode ser considerado uma

das únicas experiências profissionais que se inicia de forma precoce e involuntariamente. Antes de se tornar professor, o docente vivencia, como aluno, os diversos elementos que cercam a profissão.

No artigo *Habitus professoral e habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores*, Silva (2011) aborda a formação dos professores a partir da vivência desses profissionais como alunos na graduação. Para a autora, a constituição do *habitus* estudantil estaria relacionada aos conhecimentos obtidos a partir da formação acadêmica enquanto aluno de graduação. Importante destacar que, mesmo tendo uma noção do que significa ser professor, o *habitus* estudantil enfatiza uma experiência proveniente da observação e do início da prática que ocorre de forma concomitante à formação teórica. Nesse momento, o estudante não está envolvido diretamente enquanto profissional responsável pela prática de ensino. O aluno, seja pedagogo ou de outras licenciaturas, exerceria predominantemente procedimentos de aprendizagem.

É possível identificar que, mesmo na condição de aluno da educação básica, os futuros professores constroem um olhar acerca do que significa ser professor ao identificar comportamentos considerados positivos ou negativos para a construção de um trabalho docente considerado ideal. Seria o *habitus* estudantil ampliado como forma de exemplificar a fase da pré-formação que constituiu uma das etapas do desenvolvimento profissional docente.

Outra etapa do desenvolvimento profissional docente é a formação inicial que corresponde ao período da graduação. Nesse momento, o discente tem contato com o conhecimento teórico que compõe o campo pedagógico, além de identificar aspectos da prática profissional no momento em que inicia o lado prático da profissão, mesmo que na condição de aluno.

Ao considerar que o foco é analisar o desenvolvimento profissional docente tendo como referência o ensino de História efetuado por professoras com formação em Pedagogia, buscamos sistematizar um levantamento bibliográfico sobre o ensino dessa disciplina durante a formação inicial do pedagogo. A princípio espera-se que a formação inicial do pedagogo ofereça condições básicas para que o docente faça uma abordagem dos conceitos históricos com propriedade, mesmo diante da formação generalista que caracteriza a graduação em Pedagogia.

Conforme destaca Schmidt,

Quando o professor, no cotidiano da sala de aula, tem como objetivo um ensino renovado de História, procurando diferenciar a sua prática com a utilização de documentos e diferentes linguagens, ele precisa ter, como um dos pressupostos do seu trabalho, a aquisição, construção e utilização dos conceitos históricos pelos alunos (1999; p. 147).

Silva e Borges (2018) promoveram um mapeamento de artigos publicados em eventos científicos tendo como objetivo analisar o estado do conhecimento de estudos relacionados aos temas pedagogia, currículo integrado, interdisciplinaridade e ensino de História. Os autores identificaram que os trabalhos publicados procuram analisar a construção do conhecimento pedagógico dedicando-se, principalmente ao debate teórico, ofertando pouca atenção às questões que cercam a prática.

Sobre a presença da História nos cursos de Pedagogia, os autores destacam que:

[...] a História ensinada em alguns cursos de Pedagogia até o momento sofre com o esvaziamento teórico e até mesmo metodológico descolado das próprias noções historiográficas e dos documentos curriculares que garantam o estudo da História na Pedagogia (SILVA; BORGES, 2018, p. 1710).

Portanto, para os autores, a formação inicial não garante a construção de um olhar diferenciado sobre o ensino de História que permita uma ruptura com a perspectiva da narrativa história pautada na construção factual do conhecimento histórico.

O mesmo parece ocorrer no campo dos estudos científicos que procuram relacionar ensino de História e Pedagogia. Para Rocha, há um esvaziamento em termos de produção acadêmica,

[...] as pesquisas acadêmicas sobre o ensino das áreas específicas no Curso de formação de professores na Licenciatura em Pedagogia são incipientes. Os estudos no âmbito do ensino de História, área específica analisada nessa investigação, são, particularmente, escassos (2016, p. 68).

Em linhas gerais, o conhecimento histórico tende a ser pouco valorizado no campo pedagógico o que pode contribuir para uma formação inicial caracterizada pela superficialidade no que se refere à formação dos pedagogos acerca dos conceitos básicos que cercam o estudo da História e isso tende a se refletir na construção do trabalho docente. Ainda de acordo com as palavras de Rocha, “a atuação docente está, fortemente, relacionada à sua formação inicial e continuada, pois impacta nos saberes e nas práticas de ensino, bem como no desenvolvimento profissional e social” (2016, p. 58).

De acordo com Souza e Araújo, ao questionarem professoras formadas em Pedagogia sobre os aspectos do ensino de História na sua formação inicial,

[...] à formação do professor pedagogo para ensinar História, de acordo com a pesquisa realizada, é preocupante o fato de que a maioria das envolvidas não teve acesso à disciplina Metodologia de Ensino de História em sua formação inicial e, para as que tiveram, a disciplina pouco ou não contribuiu para a prática. As respondentes, em sua maioria, não se veem habilitadas a ensinar tal componente curricular (2020, p. 230).

Para as pesquisas analisadas, a formação inicial do pedagogo tende a não garantir uma formação teórica capaz de viabilizar um ensino de História sedimentado por conceitos característico da disciplina.

Uma terceira etapa do desenvolvimento profissional docente corresponde ao período da iniciação. Esse momento caracterizado pelos primeiros anos de atuação profissional pode ser compreendido pela presença de desafios que cercam a profissão, por exemplo, a responsabilidade em assumir o ensino perante um grupo de alunos, o excesso de trabalho, o lidar com os aspectos disciplinares, o preparo das aulas e o domínio do conteúdo a ser ensinado. Para Marcelo García (1999), a iniciação à docência seria o período de construção da identidade profissional correspondente à transição do ser aluno para o ser professor.

A formação permanente seria o período de aperfeiçoamento da prática e de consolidação da experiência profissional. Aspectos como o tempo e o comportamento seriam fundamentais nesse estágio do desenvolvimento profissional. A formação permanente seria dotada do aperfeiçoamento da prática e do desenvolvimento de forma autônoma.

III – A construção dos dados e as entrevistas com professoras da educação básica

Nosso estudo optou por trabalhar com o uso de entrevistas semiestruturadas, focando na atuação de professoras pedagogas que trabalham com o ensino de História em uma rede municipal de uma cidade do sul do estado de Minas Gerais.

Segundo Ludke e André, por entrevista semiestruturada identificamos aquela “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (1986, p. 34).

A princípio o uso de entrevistas como instrumento de construção dos dados nos pareceu interessante para mapear os aspectos culturais que contribuem para o desenvolvimento profissional docente, além de captar a dinâmica do ensino de História na concepção das profissionais participantes.

Segundo Duarte, as “entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados” (2004, p. 215).

Foi partindo dessa premissa que buscamos identificar os fatores condicionantes do habitus profissional das professoras atuantes no ensino de História dos anos iniciais do ensino fundamental. Analisar o desenvolvimento profissional das participantes, significou obter informações acerca das diferentes etapas que contribuem para a formação docente.

Um dado mostrou-se presente no decorrer da pesquisa e merece atenção no que se refere à análise das fontes. O órgão municipal de educação que serviu de referência para a construção dos dados definiu por legislação municipal¹ que o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental poderia ser trabalhado por um mesmo profissional pedagogo em diferentes turmas, ou seja, um docente formado em Pedagogia atuaria de forma específica no ensino de História. Tal fator se mostrou atípico, pois professoras com formação generalista atuariam de forma específica com o ensino de História.

Desse modo, as professoras graduadas em Pedagogia e atuantes no ensino de História foram as participantes do estudo, que identificou, ainda, a condição de iniciante como predominante no trabalho docente realizado por elas. Foi o caso de Eduarda² que dentre as entrevistadas apresentou-se como a profissional de maior tempo de atuação na área da educação. A docente possuía 20 anos de trabalho em diferentes frentes de atuação, sendo professora, gestora e supervisora. O primeiro ano como regente garantiu sua condição de professora iniciante. Para essa profissional, a sua formação em Pedagogia não garantiu condições para um trabalho específico como professora de História. Conforme destaca Marcelo Garcia (1999), o momento de iniciação à docência pode ser caracterizado a partir de uma perspectiva ampliada, estando associada ao aparecimento de uma condição inovadora ao trabalho docente já estabelecido. Ou seja, as situações aparentemente típicas de início de carreira podem ser vivenciadas a cada nova situação de iniciação profissional, que se caracterizaria, por exemplo, por mudanças de turmas, de níveis de ensino, de modalidades, de instituições, entre outros.

Os dados possibilitaram, conforme abaixo, a identificação de indícios sobre a formação do habitus profissional das docentes. Nesse sentido, ao serem questionadas sobre a importância do livro didático como um material de uso na sala de aula, surgiram os seguintes comentários:

Eu uso muito ele. Eu acho que pra mim, por eu estar começando agora, ser meu primeiro ano como professora de História, eu acho que [...] ele dá uma base dos conteúdos que eu tenho que seguir, sabe! Porque quando a gente começa, fica meio perdida né! Você fica meio sem norte! Até que você pega o jeito. Para mim, o livro didático é uma base boa! (Patrícia)

Para mim, que não tenho habilitação específica em História, né! Eu fiz pedagogia, para mim, é um apoio assim... principal [...]. A gente busca em cima daquele conteúdo, porque o nosso planejamento

[...], ele foi todo embasado no livro. Porque nós temos o currículo, o livro [...] está de acordo e eu fiz o meu planejamento em cima do livro. Então, é o meu principal material de apoio. É o livro didático (Eduarda).

É possível identificar na fala dessas duas professoras que o livro didático é considerado um suporte que oferece segurança, principalmente, para as profissionais que estão na condição de iniciantes. Patrícia enfatiza que o uso do livro didático oferece uma base sobre o que deve ser ensinado. Essa professora, além da formação em Pedagogia, também possui formação na área de História. Contudo, tal experiência formativa caracterizada pelo acúmulo de capital cultural institucionalizado não sobressaiu à condição de iniciante e os apuros da fase da sobrevivência em que a insegurança mostra-se como condição presente e norteadora do trabalho docente fica evidente, sendo o uso do livro didático um “porto seguro”.

Para Abud, algumas características permeiam o ensino de História nos anos iniciais, por exemplo, a construção do modo de pensar historicamente relacionado a textos e livros didáticos. Para essa autora, o estudo da História estaria estruturado,

[...] num conhecimento imutável que pouco desenvolve as capacidades cognitivas das crianças. Menos ainda iniciam a aprendizagem do meio social, temporalmente localizado. Apesar de ser apontada pelos professores e especialistas em História como formadora da consciência crítica, a disciplina não atinge esse aspecto da formação do indivíduo, ou melhor não inicia sua trajetória formativa nos primeiros anos de escolarização, presa que está aos aspectos factuais, considerados de mais fácil acesso para as crianças, por que seria uma “informação concreta” (ABUD, 2012, P. 558).

Interessante que as professoras Patrícia e Eduarda reforçam o uso do livro didático como esteio formativo do seu *habitus* profissional. Por ser o material de uso coletivo e que apresenta o conteúdo histórico de forma sistematizada, as professoras que vivenciam a iniciação profissional tendem a valorizar esse material. Isso ocorre também pelo fato de reconhecerem a superficialidade de sua formação inicial no que se refere ao conhecimento histórico, algo reconhecido nos estudos de Silva e Borges (2018); Rocha (2016); Souza e Araújo (2020).

No que tange a isso, se o *habitus* professoral proposto por Silva (2003) traria como elemento fundamental as experiências estudantis, que, em nosso país, apresentam, por exemplo, o livro didático ainda como fonte fundamental de aquisição de conhecimentos, a partir dos depoimentos expostos podemos apontar que essa configuração do uso do livro didático seria um elemento objetivo e estruturante das práticas. Todavia, também pode-se apontar que esse *habitus* não se erige a partir de estruturas conscientes *a priori*, pois algumas professoras organizam sua prática a partir do livro didático por, inconscientemente, reconhecerem lacunas em seus percursos formativos. Tal reconhecimento as leva a tentar se ancorar em elementos que podem trazer segurança ao seu *habitus* professoral, conforme será mostrado a seguir.

Sobre a formação inicial e a forma como foi abordado o ensino de História, as entrevistadas enfatizam:

[...] na pedagogia, já não teve muita não, não me lembro não, foi mais a história da educação. Mais a história voltada mais para a parte da educação. Não tem esta coisa de História mesmo.

[...] Então, para ser sincera eu lembro muito dessa parte de ludicidade, de metodologia da educação, de brincadeira, de lúdico, de jogos e não me lembro dessa parte de História (Elis).

[...]Eu não tinha um professor de história na faculdade específico não. Eu não tive, não me recordo. Tinha didática, tinha outras tantas disciplinas, mas história acho que não foi abordado. Eu não me recordo.

Eu acho que a teoria das faculdades, elas não se aplicam muito a prática não. Por mais que eu tenha te falado anteriormente, que eu não me lembro dessas aulas. Não me recordo. Eu fiz presencial a faculdade, mas eu não me recordo. [...] Mas, recordando de outros aspectos da minha formação inicial. Eu acho que serve, lógico, como conhecimento, mas prática, eu não consegui ver isso aplicado na minha prática. Muito do que eu estudei eu não vejo aplicado na minha prática (Eduarda).

Eu tive uma disciplina de História, mas eu não me recordo o que falava ela. Eu lembro que a gente teve. Era história da educação, mas não era história, história como a gente vê na escola, mas não me recordo não (Maria).

Eu tive um período da pedagogia de História e era bem conteúdo, bem teórico mesmo. Não tinha muita prática. Era mais o teórico foi um período da faculdade (Amanda).

A falta de lembrança e a presença tímida de disciplinas que abordavam o ensino de História durante a graduação em Pedagogia reforçam a tendência, mesmo que involuntária, de as docentes buscarem outros condicionantes que cumprem esse papel formativo e, nesse bojo, é que as experiências estudantis anteriores à graduação parecem ganhar força, fazendo-as rememorar esse período formativo.

Ao descreverem suas recordações sobre os professores de história do período escolar, as docentes destacaram:

[...] lendo livro e respondendo, não foi assim uma coisa legal. Agora, um professor me marcou, ele não mandava a gente ler livro ou apostila. Ele explicava o conteúdo. Então, eu acho que isso me marcou, porque ele não ficava naquela mesmice, só lendo, lendo.... ele falava, você perguntava, fazia mapa mental. [...] Eu acho que isso me ajudava muito (Maria).

Na vida escolar, para ser sincera, eu não gostava de História. Eu não gostava porque os meus professores, eles só passavam resumo, resumo, resumo e resumo de livro. Agora na faculdade já foi totalmente diferente a metodologia que eles usavam. Eles explicavam bastante, fazia a gente pesquisar. Por a mão na massa mesmo. Agora, durante a escola era só resumo.

Quando eu estava na escola, o aprendizado que eu tirei é que eu não quero ser igual a eles foram. Eu quero ser totalmente diferente e os da faculdade eu quero seguir o exemplo deles por que eram aulas muito interessantes e eu estou tentando passar isso para os meus alunos. Eu sempre explico a matéria antes, coisa que na época em que eu estudava isso não aconteceu. [...] Toda aula eles pediam para a gente fazer uma pesquisa, alguma atividade diferente[...] Eles usavam recursos tecnológicos tipo computador, é... Datashow para explicar para a gente e era muito expositiva a aula, muito explicativa mesmo (Patrícia).

Então, aquele professor chegava dentro da sala de aula, ele fazia, ele parecia que trazia a História para dentro da minha cabeça e aquilo eu ficava viajando... eu amava as aulas dele. Acho que é por isso que eu me formei também, que eu gosto tanto de História, aí vai ver que é por isso [...] aquele professor e muita coisa que eu ensino hoje dentro da sala de aula vem na mesma hora aquela lembrança [...] Aquilo eu lembro como se fosse hoje[...]. Então, [...] foi uma paixão muito grande, eu amo História, adoro lecionar História. Eu gosto muito.

Muitas vezes quando eu estou assim na frente de uma sala de aula de aula com os meus meninos ali, que eu vou mexer em algum material para planejar alguma aula, então vem aquela lembrança sabe... de alguma forma aquilo mexe, aquilo te dá uma luz, porque aquilo ficou muito marcado. Eu realmente eu aprendi, eu não decorei, eu aprendi, porque aquelas lembranças estão até aqui hoje (Tais).

As professoras reconhecem que as experiências obtidas durante o período de pré-formação foram determinantes para a constituição do seu *habitus* profissional. A relação com o ensino de História deve ser identificada como uma condição que permeia a realidade estudantil das docentes configurando a regularidade objetiva que estrutura o *habitus*. Contudo, o fato de reconhecer/criticar determinados comportamentos dos professores que passaram por sua vida estudantil exemplifica a presença do condicionante subjetivo. Seria uma aproximação do que Silva (2003; 2005; 2011) destaca a respeito da relação prática profissional e trajetória social dos indivíduos. Esse fato ganha um contorno mais específico ao se tratar das experiências vividas durante a escolarização, momento mais lembrado nos relatos.

Surge a possibilidade de identificarmos que o *habitus* estudantil tende a ser reconhecido, mas nem sempre em processos conscientes, como condicionante do *habitus* professoral. Mesmo compreendendo que os estudos de Silva (2011) enfatizam as experiências estudantis no período da graduação, um olhar ampliado sobre tal conceito nos permite compreender a forma como o período da pré-formação referente à vida escolar das docentes pauta aspectos do desenvolvimento profissional, atribuindo valor a determinados comportamentos que tendem a ser reproduzidos em sua prática.

No que se refere a isso, os depoimentos acima expostos procuram nos mostrar que, nem sempre, o processo de construção do *habitus* professoral é algo que se estruture a partir de determinantes explicitamente conscientes. Tanto assim o é, que a professora que também possui formação em História não identifica o capital cultural institucionalizado como elemento decisivo na formação de seu *habitus*, conforme já apontamos. Assim sendo, é necessário compreender que a prática profissional se estrutura, sempre, a partir de elementos objetivos com suas influências sendo reconhecidas e, também, a partir de elementos nem sempre conscientes. Ou seja, *habitus* não é, tal qual propõe Bourdieu, a mera reprodução das estruturas estruturantes que compõem um percurso formativo; ele é, também, fruto de experiências que vão sendo angariadas de forma inconsciente e a partir das mais variadas fontes. Neste caso, é, sempre, o movimento dialético entre a consciência e a inconsciência que vai estruturando as práticas e o desenvolvimento profissional docente.

Outro fator que ganha destaque nos relatos analisados é a troca com os pares a partir da valorização de profissionais reconhecidos pelas docentes como dotados de conhecimento e experiência para lidar com os desafios que cercam a fase da iniciação profissional.

De acordo com Lima (2006), torna-se fundamental o papel mediador da equipe gestora escolar, cabendo a esses profissionais um comportamento representado pelo auxílio e pelo apoio aos docentes que estão passando pela fase da iniciação, por exemplo, ao oportunizar momentos de troca de experiências em que professores possam expor as características de uma prática bem-sucedida, possibilitando, assim, a *aprendizagem com os pares*. Seria a organização de uma rede de ajuda formada por *amigos críticos*, como destaca Marcelo García (apud LIMA, 2006, p. 97). Contudo, torna-se fundamental a garantia da autonomia dos professores evitando-se a burocratização e a hierarquização das ações.

As docentes reconhecem a importância da troca com os pares e da presença dos amigos críticos na constituição do seu *habitus* profissional. Segue abaixo o relato de algumas entrevistadas:

Eu acho que eu só estou conseguindo me concretizar, me realizar como professora por causa deles que estão atrás disso. Deles, eles que estão fazendo eu ser forte, praticamente eles estão sendo meu guia, eles estão me guiando ali. A todo momento, eles não me deixam vacilar. Se eu me perco por algum momento, eles me acham e me mostram o caminho. Eu acho que eu vou sair daqui com a certeza que eu fiz um bom trabalho aqui dentro, mas é porque a direção da escola, a gestão da escola ela fez muito mais por mim. Essa certeza eu vou ter comigo (Taís).

[...] o professor da outra escola que eu trabalho porque no 8º ano coincidentemente está estudando a mesma disciplina que eu estou estudando aqui, o mesmo conteúdo. [...] Eu sempre converso com ele. Busco sobre o conhecimento, como transmitir, como estruturar minhas aulas. Uma orientação mesmo para mim planejar de uma maneira mais simples [...] e desperte o interesse dos alunos. Porque ele tem mais experiência, então ele tem uma maior didática, um maior conhecimento do que eu no assunto de História (Maria).

Eu tenho um quarto ano na matéria de História, aí a gente... eu trabalho com as outras professoras que aplicam História também, que a gente compara os materiais, a gente faz até a prova juntas. Se eu tenho uma aula diferente eu trago para elas, elas aplicam para os alunos dela e a gente... até ajuda para a gente montar a prova depois porque a gente dá a mesma prova [...] (Amanda).

Então, eu tô aí nesse aprendizado diário, de trabalhar com essas crianças de estabelecer essa relação com essa postura, de ter uma postura como a professora da manhã citou de não mostrar dentes, de ser mais rígida, porque essa não é a minha postura. Eu sou muito doce, eu sou muito mansa, muito suave, então, eu estou construindo essa postura de tentar ser um pouquinho mais firme como as professoras mais firmes que eu conheço aqui, que a gente está presenciando um pouco do trabalho, porque no estágio a gente não tinha praticamente contato. [...] A Tia Joana, por exemplo, é uma grande inspiração para gente, porque as outras professoras que a conhece melhor aqui, principalmente nessa questão do comportamento... elas dizem que ela não precisa nem falar. Ela só abre o olho, ela só olha todo mundo já... meu sonho de consumo é ser Tia Joana no futuro (Elis).

Para Taís, o apoio ofertado pela direção e pela supervisão pedagógica surge como uma orientação formativa; para Maria, a possibilidade de dialogar com um professor da área de História e detentor de uma formação específica tornou-se um importante instrumento de formação. Já Amanda destacou a importância do *trabalho coletivo* (ROCHA, 2006), visto que outras professoras também vivenciavam a iniciação à docência. Para a professora Elis, a troca de experiência foi pautada pelo aspecto disciplinar. Entretanto, é preciso reconhecer que essa troca de experiência não reverbera um produto linear na configuração do *habitus*, ou seja, a forma de estruturação das práticas vai sendo erigida a partir de múltiplas fontes e não como mero produto consciente de uma interação direta com os pares. Em outras palavras, o *habitus* professoral, como elemento estruturante do desenvolvimento profissional docente, vai se construindo a partir de diferentes espaços e processos e a identificação exata de qual é a origem de cada prática não se torna possível; o *habitus* se estrutura e se reestrutura nas interações cotidianas.

É possível observar a forma como os desafios da prática levam as professoras a buscarem informações sobre o conteúdo e o aspecto curricular, ou seja, uma orientação que ofereça segurança para a organização do trabalho. Cada docente aponta um anseio a ser superado, por exemplo, o domínio do conteúdo, uma postura favorável à construção da disciplina na sala de aula ou uma mera palavra de apoio que sirva para gerar confiança. Tal situação corresponde à relação com a esfera subjetiva como algo que define o que cada professora identifica como mais significativo para construção do seu *habitus* profissional.

Interessante destacar que o *habitus* familiar caracterizado pelas escolhas, preferências e costumes da família dessas professoras tendem a ser incorporados como condicionantes do desenvolvimento profissional. Segundo Elis, o gosto da família por vídeos que retratam temas históricos contribui para a estruturação do seu *habitus* profissional. De acordo com a professora:

Internet, a parceria com as outras professoras também e livros, livros... Tenho livros em casa, meu marido gosta muito de História, então ele tem uns livros assim... eu recorro a esses livros também, vídeos, gosto muito de trazer vídeos [...]. Tem uns vídeos muito atuais hoje em dia, falando que não foi de verdade Pedro Álvares Cabral que descobriu o Brasil. O meu marido ama e a gente assiste muito. Minha menininha é super interessada também ficava lá assistindo. Também por causa das pesquisas, aí eu chego lá em casa e falo assim... Jonas, a gente está trabalhando tal coisa na História... Ele: - Ah... eu vi um vídeo tal. Porque ele está assistindo muito, aí ele me traz, a gente assiste muito junto. Eu, ele e minha menininha para ver o que que tem naquele conteúdo para eu trazer para as crianças. Então a gente assiste bastante (Elis).

Outras docentes destacam o uso de outras fontes para a elaboração das aulas:

Quadro a gente usa bastante também. Eu trago conteúdo que às vezes pela internet e passo para eles no quadro, no caderno também. Não só o livro, [...] tem a matéria e o conteúdo no caderno.

[...] sempre eu estou vendo algum documentário ou algum filme ou alguma coisa assim, às vezes, filme é até bom porque a gente às vezes procura algumas coisas para passar para eles, algum documentário... Igual, a gente está fazendo um trabalho do lixo, a gente está pesquisando bastante, aí eu vou muito dentro de filme, youtube também, dos vídeos.

[...] dependendo da matéria sim. Tipo, se eu tiver algum é... eu estou aqui trabalhando alguma unidade com eles, aí eu procuro algum documentário e trago porque as vezes eu trago uma aula diferente ao invés de só teoria. Eu gosto de trazer eles bem na sala de multimídia (Amanda).

Então, documentário. [...] Eu gosto muito. Agora eu estava trabalhando com os meninos a respeito de Minas. Assisti quase todos os documentários, muitos, muitos, muitos, gosto muito de documentários (Taís).

De forma geral, a presença de diferentes mídias tende a ser valorizado pelas docentes. Seria a presença do capital midiático como condicionante do *habitus*. Tal perspectiva busca uma aproximação com o estudo de Setton (2002) que analisa a composição de um *habitus* híbrido. A autora considera:

[...] as instâncias tradicionais da educação, – a família e a escola – e a mídia – esta última agente específico da socialização no mundo contemporâneo –, instâncias socializadoras que coexistem numa relação tensa de *interdependência*. São instâncias que *configuram* uma forma permanente e dinâmica de relação (2002, p. 68-69, grifo do autor).

Apesar de não se debruçar sobre aspectos do desenvolvimento profissional docente, o estudo de Setton (2002) em diálogo com a construção dos dados provenientes dos relatos das docentes nos permite pensar um conjunto de possibilidades sobre a relação entre diferentes condicionantes e a constituição do *habitus* profissional docente.

IV – Considerações finais

Ao analisar a relação entre acúmulo do capital cultural e a constituição do *habitus* profissional, estamos em consonância com os estudos de Carlindo (2009) no qual a aquisição de capital cultural estaria condicionada ao capital escolar em que o aprender está relacionado ao ensinar. A angariação de capital cultural incorporado pelas docentes tende a valorizar o uso de fontes que facilitam a estruturação da prática. No caso, o uso do livro didático e de vídeos reforça o papel formativo de elementos que, em tese, não deveriam ocupar um papel determinante no desenvolvimento profissional.

Tal fato estaria associado a um reconhecimento da superficialidade da formação inicial dessas professoras no referente ao ensino de História. Este não foi reconhecido pelas docentes como algo significativo durante a graduação em Pedagogia. Logo, de acordo com a análise dos dados, o capital cultural institucionalizado não se legitimou como determinante na constituição do *habitus* profissional acerca do ensino de História.

De acordo com Wacquant, a constituição do *habitus* na teoria bourdieusiana estaria relacionada ao:

[...] modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente (2017, p.214).

Dessa forma, procuramos reconhecer a constituição do saber e da prática docente como algo relacionada a múltiplas influências, seja a presença do material didático, de conteúdos midiáticos, das lembranças do período escolar ou a troca proveniente do contato com outros profissionais. E no que tange a isso, é importante afirmar que o *habitus*, em seu processo de estruturação dialética entre aspectos interiores e exteriores ao sujeito, vai se configurando, ao mesmo tempo, a partir de estruturas objetivas e subjetivas que não são apropriadas da mesma maneira pelos diferentes sujeitos. Não se trata, assim, de uma relação mecânica e linear de mera reprodução do percurso formativo ou das experiências previamente vividas, mas, sim, de um amálgama de bases muito diversificadas e que tendem a exteriorizar estruturas internas muito peculiares.

Assim sendo, é possível advogar que o *habitus* ajuda a pensar os processos de desenvolvimento profissional docente quando nos fornece ferramentas para analisarmos as estruturas objetivas pelas quais os docentes precisam passar e, outrossim, as formas a partir das quais essas estruturas são interiorizadas e, posteriormente, exteriorizadas. Em outras palavras, por mais que haja, sim, um processo de reprodução de estruturas externas e anteriores às práticas do sujeito, essas nunca se forjam de maneira unívoca e linear e são, desse modo, sempre recodificadas em novas experiências. O *habitus* permite reconhecer uma estrutura central de desenvolvimento profissional, mas que sofre interferências múltiplas de instâncias variadas de socialização.

Tendo a consciência de que o estudo apresentado neste artigo está dotado de um viés preliminar, há indícios de que o desenvolvimento profissional docente tende, assim, a dialogar com a estruturação de um *habitus* múltiplo que age dialeticamente com os aspectos objetivos e subjetivos que cercam e interagem com os agentes sociais. Nesse sentido, as experiências com o ensino de História e o cotidiano escolar surgem como fatores inescapáveis à realidade das professoras e podem ser identificados como os condicionantes objetivos. Contudo, a buscar por determinadas orientações junto aos amigos críticos ou durante o trabalho com os pares tendem a reforçar a presença da subjetividade, visto que cada profissional posiciona um anseio a ser desenvolvido. O mesmo serve para a valorização das experiências do contexto pré-formação. A lembrança

de uma prática considerada positiva ou negativa, que deve ser reproduzida ou evitada acaba por dimensionar a presença da subjetividade. E, ao reconhecer isso, somos levados a afirmar que o *habitus* nos ajuda a entender que a prática profissional não é mera reprodução direta e linear das experiências prévias, como se essas atuassem como amarras estruturais. Elas ajudam a explicar e entender que o desenvolvimento profissional docente, se tomado pela ótica do *habitus*, é mais do que mera soma de cursos, de capital cultural institucionalizado. O *habitus* professoral se configura a partir de múltiplas instâncias de socialização que, por vezes, apresentam perspectivas contraditórias, estando, assim, muito próxima à definição de *habitus* múltiplos trazida por Setton (2002).

Em linhas gerais, reconhecemos que a relação entre *habitus* e desenvolvimento profissional carece de estudos e necessita de maiores aprofundamentos. O nosso estudo buscou dar o pontapé inicial nesse processo, ao aproximar ambos os conceitos, apostando na possibilidade de ampliar nosso escopo explicativo e, nesse sentido, trazer ferramentas para uma maior compreensão das motivações por meio das quais as professoras fazem o que fazem. Em outras palavras, não se trata de denunciar uma suposta fragilidade do ensino de história nos cursos de formação inicial (ainda que tenha sido evidenciada pelas entrevistadas), mas sim de apresentar compreensões de quais são algumas matrizes que estariam presentes na formação do *habitus* e que exercem grande influência no processo de desenvolvimento profissional docente. A contribuição está em entender as motivações dessas docentes e como essas motivações funcionam como elementos estruturantes da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ABUD, K.M. O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. *Revista Antíteses*, v. 5, n. 10, p. 555-565, jul./dez. 2012.

BOURDIEU, P. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2007a.

BOURDIEU, P. Escritos de Educação. Organizadores: Maria Alice Nogueira e Afranio Catani. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007b.

CARLINDO, E.P. Tornar-se professora: o capital cultural como esteio explicativo para o sucesso docente. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras – campus de Araraquara, 2009.

CATANI, A. M. ; CATANI, D.B. ; PEREIRA, G.R.M . As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro através de periódicos da área. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 17, n.mai-ago/01, p. 63-85, 2001.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, Editora UFPR, 2004.

GIMENO SACRISTÁN, J. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S.G.; SHEDIN, E. (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, p. 81-88, (2002).

LIMA, E.F. de. Sobre(as)vivências no início da docência: que recado elas nos deixam? In: LIMA, E.F. de. (Org.). *Sobrevivências no início da docência*. 1ed.Brasília - DF: Liber Livros, p. 91-100, 2006.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D de. *Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU. 1986.

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências e Educação*, nº. 08, p. 7-22, 2009.

MARCELO GARCÍA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto Editora, Porto-Portugal, 1999.

NOGUEIRA, M.A. Bourdieu e a educação. Maria Alice Nogueira, Cláudio M. Martins Nogueira. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PIMENTA, S.G.. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 6. Ed. São Paulos: Cortez, p. 15-34, 2008.

ROCHA, G.A. E agora... cadê os dragões? Uma pedagoga, mestre e doutora em Educação, vai aprendendo a ensinar no exercício da profissão. In: LIMA, E.F. de (Org.). *Sobrevivências no início da docência*. 1ed.Brasília - DF: Liber Livros, p.67 – 76, 2006.

ROCHA, C.B. A formação de professores nos cursos de pedagogia das universidades federais de Minas Gerais: o lugar do ensino de história:Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

SETTON, M.G.J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu. *Revista Brasileira de Educação* (Impresso), São Paulo, n.maio/ago, p. 60-70, 2002.

SCHMIDT, M. A. M. S. Construindo conceitos no ensino de História: “A captura lógica” da realidade social. *Hist. Ensino*, Londrina, v. 5, p. 147-163, out. 1999.

SILVA, M. Como se ensina e como se aprende a ser professor: habitus professoral e didática. 1ª. ed. Bauru: Editora da Universidade Sagrado Coração - EDUSC, v. 1. 150p. 2003.

SILVA, M. Habitus professoral e Habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. *Educação em Revista* (UFMG. Impresso), v. 27, p. 335-360, 2011.

SILVA, M. O habitus professoral: o objeto de estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 29, p. 152-163, 2005.

SILVA, F.T.; BORGES, L.F.F. Currículo e Ensino de História: um estado do conhecimento no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1693-1723, out./dez. 2018.

SOUZA, T.L.; ARAÚJO, R.N. O ensino de História e a formação do pedagogo: uma análise da percepção docente. *História & Ensino*, Londrina, v. 26, n. 2, p. 209-233, Jul./Dez. 2020.

WACQUANT, L. Habitus. In. Afrânio Mendes Catani... [et al] (Org.) *Vocabulário Bourdieu*. 1 ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, p. 213, 2017.

Notas:

1 2 No que se refere à organização do trabalho docente, a legislação municipal foi fundamental para sistematização da forma como o professor de educação básica passaria a atuar na rede municipal estudada. Prefeitura Municipal de Varginha lei municipal N° 5.916/2014 e a N° 6.246/16. Assim como as portarias 14430/2018 e 15073/2018.

2 3 Tendo em vista preservar a identidade das professoras participantes da pesquisa optou por utilizar pseudônimos para a identificação das regentes.

FREITAS, L. L.; MARIANO, A. L. S.; 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**. Belo Horizonte. Vol. 14, nº. 29 (p. 25-42) 30 abr. 2022. ISSN: 2176-4360. DOI <https://doi.org/10.31639/rbpfp.v14i29.504>