

HABITUS DOCENTE EM CONSTRUÇÃO: TENSÃO ENTRE AUTONOMIA E REGULAÇÃO INSTITUCIONAL NA ENTRADA DE PROFESSORES INGRESSANTES NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG¹

ANDERSON GOMES DE ARAÚJO SANTOS

Universidade Estadual de Goiás (UEG), Inhumas, Goiás, Brasil

SYLVANA DE OLIVEIRA BERNARDI NOLETO

Universidade Estadual de Goiás (UEG), Inhumas, Goiás, Brasil

RESUMO: O artigo analisa a constituição do *habitus* docente de professores ingressantes na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) entre 2019 e 2023, considerando as dimensões institucionais, culturais e sociais que permeiam essas relações. O problema que orienta esta investigação é: como esses docentes constroem e ressignificam seus *habitus* acadêmicos na universidade? Fundamentado na teoria de Pierre Bourdieu, o estudo adota abordagem qualitativa, com análise documental e entrevistas semiestruturadas com sete docentes. Os resultados evidenciam que a docência universitária constitui um campo de disputas simbólicas, em que o *habitus* docente se forma em tensão entre autonomia e regulação institucional. Conclui-se que a universidade pública é espaço de socialização e resistência, reafirmando a importância de políticas de acolhimento e desenvolvimento profissional docente.

PALAVRAS-CHAVE: *Habitus* Docente; Educação Superior; Universidade Pública; Campo Acadêmico.

INTRODUÇÃO

Esse estudo investiga a constituição do *habitus* profissional dos professores ingressantes no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Busca-se compreender como as trajetórias pessoais e profissionais, articuladas às estruturas institucionais e às exigências do campo acadêmico, influenciam o processo de adaptação e consolidação desses docentes no magistério superior.

O problema que orienta esta investigação pode ser sintetizado na seguinte questão: como os professores ingressantes na Faculdade de Educação da UFG, entre 2019 e 2023, constroem e ressignificam suas práticas docentes no processo de inserção na carreira universitária? Para tanto, o objetivo geral deste artigo é analisar o processo de inserção de professores ingressantes no espaço acadêmico da Faculdade de Educação da UFG entre os anos de 2019 a 2023 e elementos que podem ser compreendidos como da constituição do *habitus* docente, considerando as dimensões institucionais, culturais e sociais que permeiam essa trajetória.

Como procedimento metodológico, realizou-se uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, fundamentada na perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu, especialmente nas categorias de campo, *habitus* e capital. O período para análise foi definido entre o ano que antecede a Pandemia da Covid 19 (2019) e um ano após o período da Pandemia, ou seja, o ano de 2023. Foram realizadas sete entrevistas

semiestruturadas com professores ingressantes do curso de Pedagogia da FE/UFG nos últimos cinco anos, abordando dimensões culturais, sociais, educacionais e profissionais, bem como motivações para a docência, processo de ingresso e relações com as normativas e regulações institucionais. As entrevistas também contemplaram aspectos da trajetória pessoal — como origem, família, lazer, práticas cotidianas e formação — com o intuito de compreender os elementos que estruturam as disposições docentes. As entrevistas, com duração média de 60 minutos, foram gravadas e transcritas, analisadas por meio de análise temática.

A análise dos dados empíricos seguiu os quatro eixos estruturantes definidos no roteiro de entrevistas: (1) Dados pessoais e trajetória profissional; (2) Entendimento sobre a prática docente; (3) Influências culturais, sociais e educacionais; e (4) Relações com as normativas e regulações institucionais. O tratamento analítico dos dados envolveu a categorização e comparação das falas, conforme orienta Gil (2010), buscando identificar regularidades e singularidades nas experiências narradas pelos docentes.

UNIVERSIDADE PÚBLICA, NEOLIBERALISMO E FORMAÇÃO DOCENTE: LUTAS SIMBÓLICAS E RESISTÊNCIA NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG

A década de 1990 foi marcada por transformações estruturais no Brasil, impulsionadas pela reconfiguração do Estado e pela consolidação do ideário neoliberal. Nesse contexto, o projeto educacional tornou-se um campo de disputa política e econômica, uma vez que a educação passou a ser vista como instrumento estratégico para a manutenção da ordem capitalista e para a formação da força de trabalho. Conforme Harvey (1992), o neoliberalismo busca moldar comportamentos de todos os agentes sociais de modo a sustentar o regime de acumulação. Assim, as orientações internacionais e as políticas nacionais de formação docente passaram a refletir essa lógica, promovendo uma educação voltada para a eficiência, a competitividade e a regulação do trabalho (Almeida, 2020).

Nesse cenário, o campo educacional se organiza sob a influência do capital econômico e simbólico, reproduzindo hierarquias sociais por meio da legitimação do conhecimento dominante (Bourdieu, 2008). O sistema educativo atua, portanto, como mecanismo de reprodução das relações de poder, transformando desigualdades sociais em hierarquias escolares. Gentili (1998) reforça que o neoliberalismo mantém uma ênfase economicista: a educação passa a servir ao desempenho no mercado e à qualificação para a competição individual.

No caso brasileiro, o avanço neoliberal coincidiu com o processo de redemocratização e com o fortalecimento dos movimentos sociais e acadêmicos, que buscavam redefinir as bases da formação docente. As Faculdades de Educação, inclusive a FE/UFG, tornaram-se espaços de resistência e debate, atuando contra o tecnicismo e a subordinação da universidade às exigências do mercado. As greves e mobilizações das décadas de 1980 e 1990, conforme destaca Zaratin (2006), expressam a tentativa de reconfigurar o campo educacional e reafirmar a função social dos educadores como agentes de transformação.

No interior da Faculdade de Educação da UFG, essa efervescência resultou na elaboração de uma nova proposta curricular para o curso de Pedagogia, defendida em 1984, que colocava a docência como eixo central da formação do educador. Essa proposta, articulada nacionalmente e apoiada por debates liderados por Saviani (2003), sustentava a ideia de uma “base comum nacional” construída coletivamente, e não imposta por órgãos governamentais. Tal concepção consolidou a UFG como um espaço de vanguarda na luta pela autonomia da formação docente e pela valorização da educação pública.

A partir dessa perspectiva, a universidade pública é concebida como um campo de lutas simbólicas e materiais, onde se disputam os sentidos da educação e a definição do conhecimento legítimo (Catani, 2011). O neoliberalismo, ao tentar submeter o campo educacional à lógica de mercado, exerce uma violência simbólica que ameaça a autonomia universitária e transforma o saber em mercadoria. Freitas (2012) denuncia essa “hipocrisia” dos reformadores empresariais, que desresponsabilizam o Estado e reduzem a educação à mera preparação de mão de obra para o capital.

A institucionalização da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG) decorre do desmembramento da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), em 1968, no contexto da reforma universitária. Tal processo expressa a disputa por legitimidade e reconfiguração de espaços de poder dentro da própria universidade, revelando a busca por autonomia e consolidação acadêmica (UFG, 2024). A FE/UFG assumiu, desde então, um papel estratégico na formação de professores e na produção do conhecimento pedagógico, sustentando-se no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão — elemento fundamental para o fortalecimento de seu capital institucional e simbólico.

O Curso de Pedagogia emergiu nesse cenário como espaço privilegiado de reflexão crítica e de formação docente comprometida com a transformação social. O Projeto Político-Pedagógico (PPC), aprovado pela Resolução CEPEC 1506/2017, reafirma a docência como eixo estruturante da identidade do pedagogo, articulando sólida formação teórica, compromisso político e responsabilidade social. Essa centralidade da docência reflete a resistência da instituição à lógica tecnicista e mercantil que reduz o ensino à mera capacitação para o mercado (UFG, 2017).

Ao propor uma formação dialógica com a realidade social, o PPC rompe com a visão de ensino isolado e promove uma articulação entre universidade e sociedade, evidenciada nas parcerias com secretarias de educação, movimentos sociais e sindicatos. Essa dinâmica amplia o capital social e político da UFG e reafirma seu papel como espaço de produção de saberes e práticas emancipadoras. Para Saviani (2003), a luta por uma base comum nacional da formação docente expressa esse esforço de construção coletiva e democrática do conhecimento educacional, alicerçado na defesa da escola pública e dos direitos sociais.

A FE/UFG consolidou uma trajetória de resistência à mercantilização da educação e de valorização da docência como prática crítica, ética e transformadora. Ao romper com o modelo tecnocrático, a instituição defende uma formação que une gestão, pesquisa e docência, questionando a fragmentação entre teoria e prática, e reafirmando o caráter público e social da universidade (UFG, 2018). Essa postura configura-se como luta simbólica no campo educacional, em que o capital cultural e o

compromisso político funcionam como formas de resistência às pressões neoliberais (Bourdieu, 2013; Freitas, 2012).

A partir da década de 1980, as reformas curriculares da UFG, alinhadas ao debate nacional, contribuíram para redimensionar o papel do pedagogo como profissional capaz de articular teoria e prática e atuar criticamente frente às transformações do campo educacional. Nas décadas seguintes, a criação do mestrado em Educação e o fortalecimento das linhas de pesquisa reforçaram o compromisso da FE/UFG com a produção científica e a formação de um *habitus* docente reflexivo, que reconhece a educação como prática social e cultural (UFG, 2018).

Assim, a formação docente na FE/UFG transcende a dimensão técnica e instrumental, configurando-se como um processo de construção do *habitus* acadêmico e pedagógico, no qual o professor é formado como agente crítico, criativo e autônomo. Esse *habitus*, constituído nas interações entre campo universitário e sociedade, reflete a incorporação de disposições teóricas, éticas e políticas que orientam práticas voltadas à emancipação e à transformação social (Bourdieu, 1989).

Em síntese, o curso de Pedagogia da UFG reafirma sua identidade como *lócus* de resistência e produção de capital cultural crítico, defendendo uma formação docente que integra rigor teórico, compromisso político e diálogo social. A docência, compreendida como eixo identitário do pedagogo, é também o núcleo constitutivo de um *habitus* docente voltado à construção de uma educação pública, democrática e socialmente referenciada, em permanente confronto com a lógica de mercado que tenta subordinar o campo educacional.

Assim a educação constitui-se como campo de disputas simbólicas e materiais, em que diferentes agentes e instituições lutam pela definição legítima de suas finalidades — se para a conservação da ordem social ou para a transformação da realidade. Nessa perspectiva, o sistema escolar cumpre simultaneamente funções técnicas e sociais, legitimando hierarquias e convertendo vantagens sociais em vantagens educacionais.

Se toda operação de seleção tem sempre indissociavelmente por efeito o controle das qualificações técnicas por referência às exigências do mercado de trabalho e a criação de qualidades sociais por referência à estrutura das relações de classe que o sistema de ensino contribui para perpetuar [...], compreende-se que as sociedades modernas forneçam ao sistema de ensino múltiplas ocasiões de exercer seu poder de converter vantagens sociais em vantagens escolares, elas mesmas reconversíveis em vantagens sociais. (Bourdieu e Passeron, 1975, p. 175).

Dessa forma, o papel da escola na reprodução cultural e social, ao transformar desigualdades estruturais em credenciais legítimas de mérito. O campo da pedagogia, nesse contexto, não é neutro: trata-se de uma área em disputa, na qual se enfrentam projetos de formação voltados à manutenção da ordem e perspectivas críticas comprometidas com a emancipação. A pedagogia se configura como espaço de tensão

entre o tecnicismo, que atende às demandas do mercado, e a pedagogia crítica, que busca formar sujeitos conscientes e autônomos.

De acordo com Bourdieu (1983; 1998), o campo educacional é estruturado por forças que disputam capitais distintos — cultural, simbólico, econômico e social — e cada agente tenta impor suas concepções sobre o que é o “bom ensino”. Nesse embate, as práticas pedagógicas podem tanto reforçar as desigualdades quanto promover questionamentos e rupturas. A pedagogia, ao formar os principais agentes de intervenção educativa, torna-se um espaço estratégico para compreender e desafiar os mecanismos de dominação.

Assim, o reconhecimento de que o sistema educacional reproduz um “arbitrário cultural” dominante (Bourdieu; Passeron, 1975) não implica aceitar tal reprodução como inevitável, mas compreender que a transformação do campo educacional depende da intencionalidade política e formativa dos agentes pedagógicos. A pedagogia, portanto, é um campo de luta simbólica e ideológica, onde se decide se a educação servirá à perpetuação da ordem social ou à formação de sujeitos críticos capazes de intervir e transformar a realidade.

APONTAMENTOS SOBRE DIMENSÕES DO *HABITUS* DE PROFESSORES INGRESSANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFG

O ingresso na carreira docente universitária constitui um processo social complexo, que não se restringe à aprovação formal em concursos públicos, mas envolve a incorporação de disposições, valores e práticas que configuram o *habitus* acadêmico. Do ponto de vista institucional, a abertura de concursos públicos para provimento de cargos docentes ocorre a partir das demandas apresentadas pelas Unidades Acadêmicas, responsáveis por identificar necessidades relacionadas à reposição de vagas decorrentes de aposentadorias, exonerações ou outras formas de vacância, bem como à ampliação do quadro docente em função da expansão das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nesses casos, as Unidades elaboram as normas complementares do concurso e definem aspectos específicos do certame, como área de conhecimento e perfil da vaga, compondo parte integrante do edital e do processo de seleção, conforme regulamentação institucional vigente (UFG, 2021).

Assim, embora o concurso público constitua o mecanismo formal de ingresso na carreira, sua abertura está diretamente vinculada às demandas acadêmicas e organizacionais das unidades responsáveis pela oferta de cursos e pela condução das atividades universitárias. No contexto da Universidade Federal de Goiás (UFG), particularmente na Faculdade de Educação (FE), esse processo expressa as tensões entre as exigências burocráticas do Estado, as políticas institucionais de formação e o *ethos* crítico que marca a tradição da unidade. Entre 2019 e 2023, a admissão de novos professores, regulamentada por editais específicos e complementada pelo curso Integra Docente, revelou dinâmicas de socialização profissional e de consolidação identitária que vão além do cumprimento de normas legais.

O campo universitário é estruturado por disputas simbólicas e materiais nas quais o reconhecimento, o capital acadêmico e o *habitus* docente se constroem na interação entre estrutura e agência. Assim, a análise que se segue — abrangendo os editais de concursos: o processo formativo institucional e as narrativas dos docentes

interessantes sobre os editais de concursos de 2019 a 2023 uma reflexão sobre a admissão docente no contexto da Faculdade de Educação da UFG

A análise dos editais de concursos docentes da Faculdade de Educação da UFG, entre 2019 e 2023, permite compreender não apenas os critérios formais de ingresso na carreira do magistério federal, mas também as expectativas institucionais que constituem o perfil do docente universitário. Esses editais, embora apresentem dados objetivos — áreas de conhecimento, titulação exigida, regime de trabalho e número de vagas —, revelam uma concepção específica de docência, fortemente vinculada à estrutura e à cultura acadêmica da universidade.

Os documentos analisados indicam que o ingresso na Carreira de Magistério Federal ocorre sempre no primeiro nível de vencimento da Classe A, com estrutura remuneratória definida por lei e vinculada à titulação (BRASIL, 2021). Tal regulamentação expressa uma racionalidade burocrática e meritocrática que busca assegurar transparência e valorização da carreira, mas que, ao mesmo tempo, delimita rigidamente os modos de acesso e ascensão docente.

São consideradas atividades acadêmicas próprias do Professor do Magistério Federal: atividades pertinentes a ensino, pesquisa e extensão que, indissociáveis, visem à aprendizagem, à produção do conhecimento, à ampliação e transmissão do saber e da cultura; [...] além de outras previstas na legislação vigente (UFG, 2019).

Essa definição evidencia o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, eixo estruturante da prática docente universitária. O edital expressa não apenas exigências técnicas, mas também expectativas simbólicas sobre o papel do professor como produtor de conhecimento e agente institucional. As funções de gestão, chefia e coordenação revelam que a docência ultrapassa a sala de aula, envolvendo dinâmicas de poder e processos de institucionalização que contribuem para a formação de um *habitus* docente (Bourdieu, 1983).

Entretanto, como aponta Mohn (2018, p. 81), “O ciclo do professor ingressante necessita ser observado, pois remete àquele que ingressa numa rede [...] submetido às imposições de rotina em um novo cotidiano e à cultura organizacional, bem como à nova institucionalização política da profissão.” Mesmo docentes experientes enfrentam o choque da realidade e a fase da descoberta, momentos de adaptação às regras e valores do campo universitário. O ingresso na Faculdade de Educação exige a incorporação de disposições específicas — culturais, administrativas e pedagógicas — que configuram o *habitus* institucional.

A análise dos editais de 2019 e 2022 mostram que, embora sucintos, eles refletem a lógica de uma universidade pública tensionada entre a autonomia acadêmica e as exigências burocráticas do Estado. Ao mesmo tempo em que valorizam a titulação e a dedicação exclusiva, esses editais pouco explicitam as dimensões éticas, políticas e pedagógicas da docência. Assim, o processo seletivo se torna um espaço de reprodução simbólica, onde se legitimam certos modelos de professor, em detrimento de outros.

Em síntese, a admissão docente na UFG, mediada pelos editais de concurso, expressa um movimento ambíguo: de um lado, garante padrões de qualidade e

isonomia; de outro, reforça a racionalização e a homogeneização da carreira docente, influenciando a constituição do *habitus* dos professores ingressantes e delimitando os modos de ser e agir no campo acadêmico.

Curso Integra Docente: o seu percurso de consolidação

O Curso Integra Docente no Ensino Superior – Estágio Probatório foi instituído pela UFG em 2001, com base na Resolução nº 01/2001/CONSUNI, que determina a obrigatoriedade de formação específica para docentes sem experiência prévia em Instituições Federais de Ensino Superior. Desde então, o curso tem como finalidade promover a integração dos novos professores ao campo universitário, articulando ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica. A partir de 2017, a Resolução CONSUNI nº 18 tornou obrigatória a participação no curso nos dois primeiros semestres de exercício docente, consolidando o Integra Docente como etapa formativa essencial para o estágio probatório (UFG, 2017). O curso passou a estruturar-se em dois módulos presenciais: o primeiro, voltado à instrumentalização técnico-administrativa, e o segundo, à reflexão sobre identidade e prática docente.

Os objetivos do curso — desde a socialização de saberes e culturas acadêmicas até o domínio das ferramentas institucionais e o cuidado com a saúde mental — evidenciam sua função de integração ao *habitus* universitário. Conforme Bourdieu (1996), a adaptação ao campo ocorre pela assimilação gradual de práticas e saberes específicos, indispensáveis à consolidação de posições legítimas. Nesse sentido, o curso promove a incorporação de disposições que configuram o *habitus* institucional, ao mesmo tempo em que reforça padrões de comportamento e conduta valorizados pela universidade.

Os dados da UFG (2024) indicam alta taxa de aprovação entre os participantes, embora o número de inscritos tenha diminuído após 2019, reflexo de transformações organizacionais e da pandemia de COVID-19. A presença de poucos docentes da Faculdade de Educação entre os participantes (20 em um universo de 362 entre 2019 e 2024) revela a seletividade do processo e a heterogeneidade de trajetórias formativas entre as unidades.

A análise dos conteúdos do curso revela tensões entre dimensões técnicas e formativas. O primeiro módulo — centrado no uso de sistemas institucionais, registros de pesquisa e extensão e protocolos administrativos — reflete uma formação voltada à burocratização e ao controle das atividades docentes. Já o segundo módulo, ao tratar de temas como “inclusão, diversidade, direitos humanos” e “carreira docente”, busca articular uma identidade profissional mais crítica, mas ainda marcada por uma lógica produtivista e meritocrática, alinhada às exigências de desempenho e excelência institucional.

Como aponta Noleto (2018, p. 68–69), o *habitus* institucional é construído pela disseminação de normas e expectativas que, mesmo sob resistência, “promovem o convencimento dos agentes institucionais [...] na troca por interesses a serem atendidos em uma via de mão dupla”. Assim, o Integra Docente pode ser compreendido como instrumento de socialização profissional e, simultaneamente, de reprodução simbólica das hierarquias e valores da universidade.

A voz e a vez dos docentes

Os professores ingressantes no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG) trazem consigo um conjunto de crenças, valores e experiências que constituem suas percepções e expectativas sobre o trabalho docente. Essa bagagem cultural, educacional e profissional influencia suas primeiras interações com o conhecimento acadêmico e com as metodologias de ensino. A formação inicial, portanto, assume papel essencial na reconstrução ou no reforço desses *habitus*, promovendo reflexões sobre práticas pedagógicas, desafios e significados do ensinar.

O ingresso na universidade provoca tensões entre o *habitus* pré-existente e as novas concepções pedagógicas apresentadas no curso. Algumas crenças são desafiadas e, em alguns casos, ressignificadas, revelando que a transformação do *habitus* docente não ocorre de forma linear, mas em diálogo com as experiências prévias, a convivência com pares e a cultura institucional. Compreender o *habitus* dos docentes ingressantes é, portanto, condição fundamental para a construção de estratégias formativas que articulem teoria, prática e identidade profissional.

Os sujeitos da pesquisa são professores que ingressaram na UFG por meio de concursos realizados entre 2019 e 2023. São docentes que atuam na graduação em Pedagogia, todos com doutorado e ampla experiência na Educação Superior. Aproximadamente 70% são mulheres e 30% homens, o que reflete também a composição histórica do campo da educação, com predominância de mulheres. Todos possuem trajetórias consolidadas e experiências diversificadas antes da docência na universidade.

Trajetória social e formação acadêmica

As trajetórias sociais dos docentes evidenciam percursos diversos, atravessados por origens familiares, oportunidades educacionais e experiências profissionais que configuram disposições duráveis e orientam práticas. O Docente 1 destaca: *“Meu pai é professor, minhas tias são professoras. A maioria da minha família é de professor, acho que dá 90% de professores.”* Essa fala exemplifica o conceito de capital cultural herdado (Bourdieu, 2003), em que a família transmite valores e disposições que influenciam escolhas e percursos profissionais.

A socialização familiar constitui, assim, o primeiro espaço de formação do *habitus*, ao passo que a escola representa o ambiente de socialização secundária, onde o sujeito ressignifica valores e amplia repertórios simbólicos (Knoblauch; Mondardo; Capponi, 2017). O Docente 2 reforça a importância da escola como espaço de transformação: *“Minha família sempre valorizou muito os estudos. Não tenho professores na família, mas tive excelentes professoras que deixaram marcas na minha formação.”*

A trajetória formativa revela a coexistência entre continuidade e ruptura. O Docente 3 relata: *“Fiz o ensino médio em formação de professores, o antigo normal. Saí professora da educação infantil e séries iniciais.”* Tal percurso demonstra a incorporação precoce do *habitus* docente, reforçando a naturalização da docência como destino

social. Já o Docente 4 menciona: *"Eu resolvi fazer magistério porque minha mãe falou que era um curso profissionalizante. Eu nunca tinha pensado em ser professora."* Aqui, o ingresso na docência decorre de condicionantes sociais e familiares, não de uma vocação inicial, o que ilustra o caráter relacional das escolhas profissionais.

A formação acadêmica dos participantes é marcada pela diversificação e pelo acúmulo de capital cultural institucionalizado. O Docente 5, por exemplo, afirma: *"Sou licenciado em Ciências Biológicas pela UEG, fiz mestrado em Ensino de Ciências e doutorado em Educação pela UFG."* Esse percurso revela a busca pela legitimação simbólica no campo acadêmico e pela ampliação de capital científico, como enfatiza Bourdieu (1989). Assim, a análise das trajetórias evidencia a influência de disposições herdadas e construídas na configuração do *habitus* docente universitário.

Disposições pedagógicas e práticas de ensino

As práticas pedagógicas relatadas pelos docentes revelam uma postura crítica e reflexiva, fundamentada em concepções de ensino dialógicas e emancipadoras. O Docente 1 destaca: *"O que mais me traz satisfação é estar em sala de aula, em contato com os estudantes."* Essa afirmação ilustra o vínculo afetivo e político com a docência, sustentado na interação como princípio educativo. O *habitus* docente, nesse contexto, é construído na relação entre as experiências individuais e as estruturas institucionais (Bourdieu, 2001). Libâneo (2013) aponta que a qualidade do ensino universitário está diretamente associada à práxis docente e ao compromisso com a aprendizagem dos estudantes. Essa relação também se manifesta na adoção de metodologias participativas e em práticas que valorizam o protagonismo discente.

As referências freireanas são constantes nos discursos dos entrevistados. O Docente 3 afirma: *"Eu me inspiro em Paulo Freire e Saviani. Trabalho com autores da didática crítica."* Essa perspectiva evidencia o compromisso político com uma educação transformadora, em consonância com Freire (1996) e Saviani (2003). Já o Docente 2 acrescenta: *"A educação é um ato político. O ensino precisa ser humanizador e transformador."* Essas concepções refletem uma práxis voltada à emancipação e ao pensamento crítico, articulando teoria e prática como dimensões inseparáveis do fazer docente.

Representações sobre a docência

A chegada à universidade, contudo, é acompanhada de inseguranças e sentimentos de desamparo. O Docente 1 relata: *"Eu esperava que a Faculdade de Educação fosse um lugar de maior acolhimento, mas me senti perdida, sem saber a quem recorrer."* O Docente 7 complementa: *"Cheguei muito perdida. No primeiro ano, eu tava uma barata tonta, sem saber em qual grupo de pesquisa me encaixar."* Esses relatos evidenciam a ausência de políticas institucionais de acolhimento, comprometendo a integração dos novos docentes. Estudos como o de Machado, Azevedo e Freire (2012) reforçam a importância das redes de apoio e socialização acadêmica nesse processo.

Tardif (2002) argumenta que a identidade docente é construída continuamente, moldada pelas condições de trabalho, pela cultura institucional e pelas interações no

meio acadêmico. Assim, as representações sobre a docência revelam tanto os desafios estruturais do ensino superior quanto o compromisso ético dos professores com a formação crítica dos estudantes. Apesar das tensões, os docentes reafirmam o valor da docência como prática social transformadora, confirmando que o *habitus* universitário se (re)constrói na intersecção entre experiência, reflexão e engajamento político-pedagógico.

Influências Culturais, Sociais e Educacionais

As trajetórias acadêmicas e profissionais dos docentes entrevistados revelam a acumulação significativa de capital cultural, acadêmico e simbólico, conforme os conceitos bourdieusianos que sustentam a análise. A presença ativa desses professores em fóruns, grupos de pesquisa e associações científicas evidencia o processo de consolidação do *habitus* docente e o fortalecimento de um *ethos* comprometido com a produção e socialização do conhecimento. O Docente 3 destaca: *“Participo de fóruns acadêmicos e congressos, como o ENDIPE, sempre buscando aprimorar minha pesquisa e minha prática.”* Essa atuação em espaços de circulação científica amplia o capital acadêmico e reforça o capital simbólico, uma vez que confere ao docente reconhecimento e legitimidade no campo educacional. De acordo com Olivieri, Muzetti e Sanseverinato (2020, p. 227), a participação em redes e eventos científicos é constitutiva do *ethos* docente e elemento central na consolidação da carreira universitária.

De modo semelhante, o Docente 4 afirma: *“Atuo em associações científicas como a ANFOPE e a ANDIPE e coordeno projetos de extensão na Faculdade de Educação. Isso me permite uma participação ativa nos debates sobre formação de professores.”* Essa presença institucional reflete uma prática engajada, que articula ensino, pesquisa e extensão, fortalecendo tanto o capital acadêmico quanto o simbólico. A inserção dos docentes em associações e fóruns nacionais é parte essencial do processo de resistência e de formulação de políticas curriculares. Como observa Dias (2012, p. 3), *“a produção das políticas de formação docente tem sido marcada por intensos debates promovidos em encontros nacionais, como ANFOPE, ANPEd e ENDIPE, que funcionam como espaços de articulação discursiva e negociação de demandas educacionais.”*

Essas práticas coletivas não apenas projetam os docentes individualmente, mas também colaboram com o desenvolvimento das políticas educacionais no país. Para Dias (2012, p. 6), as disputas no campo da formação docente envolvem grupos políticos e acadêmicos que, ao articular suas demandas, constroem políticas curriculares a partir de redes de colaboração. Assim, o reconhecimento profissional não decorre apenas da titulação formal, mas também do engajamento nas instâncias de debate e formulação de políticas.

O Docente 2 complementa essa perspectiva ao destacar: *“Recebi prêmios por artigos publicados em revistas renomadas, o que valorizou meu trabalho e abriu novas oportunidades.”* Essa fala evidencia que o prestígio acadêmico é resultado de um processo cumulativo de investimento no capital cultural e acadêmico, que, uma vez reconhecido pelos pares, converte-se em capital simbólico (Bourdieu, 1986). Assim, a

valorização da carreira docente está diretamente relacionada à visibilidade e ao reconhecimento institucional, produtos da consolidação desse capital (Oliveira e Santos, 2017).

Bourdieu (1989, p. 74) ressalta que o capital cultural é “um ter que se tornou ser, uma propriedade que se faz corpo e torna-se parte integrante da pessoa, um *habitus*”. Assim, prêmios, publicações e funções acadêmicas não são meras distinções externas, mas expressam um longo processo de incorporação cultural e intelectual. Essa incorporação ocorre de modo contínuo, por meio da socialização acadêmica e do engajamento em redes de pesquisa e produção científica.

A cooperação entre pares aparece como outro elemento essencial na consolidação do *ethos* docente. O Docente 5 reforça essa dimensão: “*Participar de grupos de pesquisa e trocar experiências com colegas de outras instituições enriquece minha prática e amplia minha visão sobre a educação.*” Essa fala traduz a importância das redes acadêmicas enquanto espaços de socialização e reconhecimento mútuo, fundamentais para o fortalecimento da identidade docente. Conforme Carvalho (2020), tais redes funcionam como instâncias de legitimação simbólica no campo científico, nas quais os agentes consolidam suas posições por meio da produção colaborativa e da circulação do conhecimento.

Dessa forma, as experiências relatadas evidenciam que o *habitus* docente é resultado de múltiplas formas de capital acumuladas e legitimadas pelo campo acadêmico. A participação em eventos científicos, o engajamento em associações, as publicações, o exercício de cargos e a atuação em redes de colaboração configuram estratégias de distinção e reconhecimento que fortalecem o *ethos* universitário e consolidam a identidade profissional dos docentes.

Relações com as normativas e regulações institucionais

O ingresso na docência universitária implica um processo complexo de adaptação institucional, em que os docentes precisam ressignificar seus *habitus* profissionais diante das normas, valores e práticas da universidade. As entrevistas com professores ingressantes na Universidade Federal de Goiás (UFG) revelam que essa transição é marcada por tensões entre as expectativas pessoais e as exigências institucionais.

O Docente 1 relata: “*Ao ingressar, tive muitas dúvidas. O plano de trabalho foi um desafio, pois não havia um modelo claro. A falta de orientação formal me fez sentir perdida nos processos administrativos.*” Essa observação ilustra como a ausência de políticas estruturadas de acolhimento pode gerar insegurança entre os novos docentes. Conforme Bourdieu (1996), as instituições educacionais moldam o *habitus* por meio de processos de socialização e legitimação, os quais determinam os esquemas de percepção e ação dos agentes.

Outro relato, do Docente 2, expõe a sobrecarga de trabalho e o impacto do produtivismo acadêmico: “*Falta tempo para o ensino. O professor tem tanta pontuação a cumprir que acaba se envolvendo em tantas atividades administrativas, pesquisa e extensão, que o ensino parece perder espaço.*” Esse depoimento se articula às críticas de Sguissardi (2009) e Oliveira (2015), que analisam o produtivismo acadêmico como um

fenômeno que intensifica o trabalho docente e fragmenta o tempo destinado à formação discente.

A estrutura institucional, orientada por métricas de produtividade, redefine as práticas pedagógicas e as prioridades acadêmicas, subordinando a docência à lógica da avaliação e da publicação. Como alerta Catani (2013, p. 72), essa tendência resulta em tensões entre a função formativa da universidade e as demandas quantitativas do campo científico. Assim, a construção do *habitus* docente passa a incluir estratégias de resistência e adaptação diante dessas contradições estruturais.

A Docente 3 expressa sua preocupação com as políticas curriculares e as avaliações externas: *“As avaliações externas estão praticamente guiando as práticas pedagógicas. Se você não transgredir, terá que seguir a batuta da BNCC e se limitar a uma formação meramente conteudista.”* Essa crítica dialoga com Apple (2006), que aponta a padronização curricular e o controle avaliativo como mecanismos que reduzem a autonomia docente e subordinam a educação à lógica mercadológica. Nesse contexto, o professor é tensionado entre a exigência institucional e o compromisso com uma prática pedagógica emancipatória.

Por outro lado, o Docente 2 apresenta uma visão mais afirmativa: *“Cada unidade tem sua identidade, e a Faculdade de Educação tem uma forte marca na formação política e pedagógica. Isso influencia diretamente minha atuação.”* Essa declaração revela que a cultura institucional da FE/UFG, pautada na formação crítica e emancipadora, pode atuar como espaço de resistência à lógica burocrática e produtivista, reafirmando valores pedagógicos mais amplos.

A transição de contextos institucionais também aparece como um desafio. O Docente 4 observa: *“O maior desafio foi a adaptação ao ritmo da universidade pública. No início, eu me sentia improdutivo, porque na universidade privada o ritmo era muito mais acelerado.”* Essa percepção revela o contraste entre o modelo gerencialista das instituições privadas e a complexidade organizacional da universidade pública, cuja dinâmica envolve múltiplas dimensões acadêmicas e administrativas (Apple, 2006).

Os relatos indicam que o *habitus* docente se transforma continuamente à medida que os professores internalizam novas normas, linguagens e formas de reconhecimento. O processo de adaptação envolve tanto rupturas quanto reconstruções identitárias, resultando em uma integração gradual ao campo universitário.

A análise das entrevistas também evidencia a importância de políticas institucionais de formação e acolhimento. O curso Integra Docente, oferecido pela UFG, surge como iniciativa voltada à socialização acadêmica. Para alguns docentes, ele foi decisivo para compreender o funcionamento institucional: *“O curso de formação docente me ajudou a entender melhor a instituição e as exigências da carreira acadêmica.”* (Docente 6). No entanto, outros apontaram limitações: *“O suporte oferecido poderia ser mais estruturado.”* (Docente 7). Tais depoimentos indicam que a integração dos ingressantes depende não apenas de informações técnicas, mas também de espaços de reflexão crítica sobre a docência universitária.

Além disso, as redes de colaboração entre colegas desempenham papel decisivo nesse processo de socialização. O Docente 4 comenta: *“Na UFG, tive*

dificuldades em compreender os processos institucionais, como a progressão na carreira. Só entendi de fato ao conversar com colegas.” Essa interação cotidiana possibilita a apropriação dos códigos simbólicos da instituição e facilita a incorporação do *habitus* acadêmico.

Assim, a partir do observado nas relações com as normativas e regulações institucionais, demonstra que o *habitus* docente não é estático, mas um processo em constante reconstrução. As tensões entre autonomia e normatividade, docência e burocracia, tradição e inovação fazem parte da dinâmica de pertencimento ao campo universitário. A consolidação do *habitus* docente, portanto, depende de um processo formativo contínuo, mediado pela reflexão crítica, pela colaboração e pela inserção consciente nas estruturas institucionais da universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo analisou alguns elementos que podem constituir o *habitus* docente de professores ingressantes na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), buscando compreender como suas trajetórias formativas e culturais se articulam com as expectativas institucionais e se manifestam nas relações acadêmicas. Fundamentado na teoria bourdieusiana dos campos, capitais e *habitus*, o estudo evidenciou a docência universitária como um espaço de disputas simbólicas e de produção de sentidos, no qual a identidade docente é continuamente (re)construída.

Os resultados obtidos, a partir da análise documental e das entrevistas semiestruturadas com sete docentes que ingressaram entre 2019 e 2023, revelam que o processo de inserção na carreira universitária é permeado por tensões entre autonomia e regulação, entre disposições prévias e exigências institucionais. O *habitus* docente, moldado por experiências familiares, acadêmicas e profissionais, entra em confronto com as normatizações e expectativas da universidade, exigindo processos de adaptação, resistência e ressignificação.

Constatou-se que a socialização institucional promovida pela UFG, por meio de editais, programas de formação e do curso Integra Docente, opera como mecanismos de incorporação de disposições organizacionais, ao mesmo tempo em que reafirma a docência como espaço de compromisso político e ético. Entretanto, persistem desafios estruturais — como a burocratização do trabalho, a intensificação produtivista e a pressão por desempenho — que impactam a autonomia pedagógica e a qualidade do ensino.

A análise demonstrou que a constituição do *habitus* docente é um processo dinâmico e relacional, no qual a trajetória individual dialoga com as condições objetivas do campo universitário. Nesse contexto, o *habitus* atua como mediador entre práticas pedagógicas e estruturas institucionais, revelando a complexidade da docência na educação superior. Tal compreensão permite identificar que o campo universitário, longe de ser homogêneo, é atravessado por lutas simbólicas em torno da legitimidade do conhecimento, da valorização da docência e da autonomia do professor.

Em termos teóricos, a articulação entre os conceitos de campo, capital e *habitus* mostrou-se fecunda para compreender os processos de socialização docente e as estratégias relacionais às normativas e regulações institucionais. No plano empírico, as evidências apontam para a necessidade de políticas de acolhimento e formação

continuada que considerem a pluralidade de trajetórias e saberes, promovendo uma integração crítica ao campo universitário.

Conclui-se que a docência na FE/UFG se constitui como um espaço de resistência e de construção coletiva, no qual os professores, ao mesmo tempo em que tensionam as exigências institucionais, buscam afirmar práticas pedagógicas críticas, éticas e socialmente comprometidas. Assim, a pesquisa contribui para ampliar o debate sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente no ensino superior, oferecendo subsídios teóricos e analíticos para pensar políticas de valorização e fortalecimento da universidade pública como espaço de emancipação e produção de conhecimento socialmente referenciado.

Artigo recebido em: 1º/11/2025

Aprovado para publicação em: 09/03/2026

TEACHING HABITUS UNDER CONSTRUCTION: TENSION BETWEEN AUTONOMY AND INSTITUTIONAL REGULATION IN THE ENTRY OF NEW FACULTY MEMBERS AT THE SCHOOL OF EDUCATION OF UFG

ABSTRACT: This article analyzes the formation of the teaching habitus of professors entering the Faculty of Education at the Federal University of Goiás (FE/UFG) between 2019 and 2023, considering the institutional, cultural, and social dimensions that permeate these relationships. The problem guiding this investigation is: how do these professors construct and resignify their academic habitus at the university? Based on Pierre Bourdieu's theory, the study adopts a qualitative approach, with document analysis and semi-structured interviews with seven professors. The results show that university teaching constitutes a field of symbolic disputes, in which the teaching habitus is formed in tension between autonomy and institutional regulation. It concludes that the public university is a space of socialization and resistance, reaffirming the importance of policies for welcoming and professional development of professors.

KEYWORDS: Teaching *Habitus*; Higher Education; Public University; Academic Field.

HABITUS DOCENTE EN CONSTRUCCION: TENSION ENTRE LA AUTONOMIA Y LA REGULACION INSTITUCIONAL EN EL INGRESO DE NUEVOS PROFESORES A LA FACULTAD DE EDUCACION DE LA UFG

RESUMEN: Este artículo analiza la formación del habitus docente de los profesores que ingresaron a la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Goiás (FE/UFG) entre 2019 y 2023, considerando las dimensiones institucionales, culturales y sociales que impregnan estas relaciones. El problema que guía esta investigación es: ¿cómo construyen y resignifican estos profesores su habitus académico en la universidad? Basado en la teoría de Pierre Bourdieu, el estudio adopta un enfoque cualitativo, con análisis documental y entrevistas semiestructuradas a siete profesores. Los resultados muestran que la docencia universitaria constituye un campo de disputas simbólicas, en el que el habitus docente se forma en tensión entre autonomía y regulación institucional. Se concluye que la universidad pública es un espacio de socialización y

SANTOS, A. G. de A.; NOLETO, S. de O. B.

resistencia, lo que reafirma la importancia de las políticas de acogida y desarrollo profesional del profesorado.

PALABRAS CLAVE: *Habitus* Docente; Educación Superior; Universidad Pública; Campo Académico.

NOTA

1- Este artigo apresenta, de forma sintética, adequação e partes da pesquisa realizada no Mestrado em Educação do PPGE UEG, intitulada ESTUDO SOBRE ELEMENTOS CONSTITUIDORES DO *HABITUS* DOCENTE DE PROFESSORES INGRESSANTES NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG (2019-2023).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Renato Barros de. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – RENAFOR: institucionalidade, concepções, contradições e possibilidades**. Brasília: UNB, 2020. (Tese de Doutorado).

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

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

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

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

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

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

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

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, p. 379–404, 2012. [LINK](#)

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

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

NOLETO, Sylvana de Oliveira Bernardi. **A Universidade Estadual de Goiás: processos de constituição do habitus institucional acadêmico e da gestão universitária**. 2018. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

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

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

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

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

ZARATIN, Joel Ribeiro. **A reestruturação do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás no período de 1984 a 2004**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

ANDERSON GOMES DE ARAÚJO SANTOS: mestre em Educação pela Universidade Estadual de Goiás (2025), possui graduação em Administração pela Universidade Salgado de Oliveira (2005), Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual de Goiás (2007), graduação em Direito pela Universidade Federal do Tocantins (2015), Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2022) e graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Goiás (2023). Atualmente é administrador na Universidade Federal de Goiás e professor da Educação Básica da Prefeitura Municipal de Trindade/GO. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em fiscalização, auditoria e rotinas administrativas e na área da Educação na parte administrativa no departamento financeiro e de prestação de contas e na sala de aula na disciplina de Matemática e como Professor na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Doutorando em Educação, em Ciências e Matemática - PPGECEM pela Universidade Federal de Goiás - UFG.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-9028-6853>

E-mail: adm.agas09@gmail.com

SANTOS, A. G. de A.; NOLETO, S. de O. B.

SYLVANA DE OLIVEIRA BERNARDI NOLETO: doutora em Educação na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e História da Educação do PPGE da Faculdade de Educação da UFG. Mestre em Educação Brasileira na Linha de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente. Graduação em Pedagogia pela UFG. Pesquisadora da Rede Universitas/Br. Pesquisadora associada à ANPED e ANPAE. Pesquisadora na área de Políticas Educacionais, com recorte em temas sobre Estado, políticas educacionais, educação superior. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Estado, Política e História da Educação (UFG). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Bourdieu (GEPEB) vinculado ao PPGE/UEG. Professora do Mestrado Acadêmico do PPGE/UEG na linha de pesquisa Estado, Trabalho e Políticas Educacionais. Atualmente é Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UnU Inhumas/UEG (PPGE UEG). Possui experiência no ensino fundamental, educação superior e em funções e atividades nos seguintes setores: docência na educação básica e na educação superior, formação continuada de professores da educação pública, cargos de direção e coordenação em escola, funções de gestão na universidade.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6532-4637>

E-mail: sylvana.bernardi@gmail.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 4.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).