

LEIGH MARIA DE SOUZA

**CULTURA ESCOLAR E *HABITUS* PROFESSORAL EM UMA  
INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA**

GOIÂNIA - GO

2012

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

LEIGH MARIA DE SOUZA

**CULTURA ESCOLAR E *HABITUS* PROFESSORAL EM UMA  
INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Maria Tereza Canezin Guimarães.

Goiânia-GO

2012

S729c Souza, Leigh Maria.

Cultura escolar e *habitus* professoral em uma instituição de educação profissional agrícola [manuscrito] / Leigh Maria de Souza. – 2012.

232 f. : il.

#### Bibliografia

Tese (doutorado)– Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, 2012.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Tereza Canezin Guimarães.

Inclui lista de gráficos.

Inclui Apêndice.

Inclui Anexo.

1.*Habitus* Professoral. 2. Cultura Escolar. 3. Educação profissional agrícola. I. Título.

CDU: 37.02(043.2)

**LEIGH MARIA DE SOUZA**

**CULTURA ESCOLAR E *HABITUS* PROFESSORAL EM UMA  
INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Maria Tereza Canesin Guimarães.

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2012

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Maria Tereza Canezin Guimarães – PUC Goiás

---

Profa. Dra. Angela Maria Souza Martins – UNIRIO

---

Profa. Dra. Aparecida Maria Almeida Barros – UFG

---

Prof. Dr. José Maria Baldino – PUC Goiás

---

Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas – PUC Goiás

*Dedico este trabalho à minha filha, Anna Luisa, meu orgulho, minha inspiração e motivação para todos os meus esforços e peço-lhe desculpas pela ausência em determinado momento de nossas vidas. Quero que ela saiba que todo meu sacrifício é para que ela tenha o mundo a seus pés. Te amo, minha filha!*

*Dedico ao meu amado sobrinho Caio César que sempre acreditou que este trabalho seria uma realidade. Agradeço-lhe pelo sorriso de todos os dias e por cada palavra de esperança e amor. Meu filho, obrigada pela paz que sempre transmitiu para a Dindinha. Eternas saudades, te amo!*

## AGRADECIMENTOS

Normalmente, os agradecimentos que são apresentados numa tese dizem respeito às pessoas que mais de perto contribuíram para a realização do trabalho. No entanto, ao contrário da maioria dos acadêmicos que hoje defende muito jovem suas teses de doutorado, devido a inúmeras situações, só agora cheguei a esse nível da minha vida acadêmica. Isso fez com que nessa imensa e intensa trajetória, muitas pessoas tenham me apoiado, me amparado e estimulado, contribuindo para que minha construção como pessoa e como profissional fosse lapidada através dos anos. Impossível citar todas essas pessoas, mas quero homenagear e agradecer às que aqui nomearei, tornando-as representantes de todas as outras a que a memória talvez não me seja fiel.

A Deus,

“Ó Senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou[...] O que vale, são outras coisas. A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros que nem se misturam”.

(Guimarães Rosa, Grandes Sertões: veredas)

À minha super mãe, Umbelina Barbosa de Souza, pelo apoio INCONDICIONAL em todos os momentos de minha vida e de minha formação. Obrigada pelo exemplo de mulher batalhadora e perseverante.

Ao meu pai, Wanderlei Ferreira de Souza, agradeço a vida e o amor que a mim tem dedicado.

Aos meus irmãos, Cassius Clay, Wanderlei Junior e Carlos Ney, minhas irmãs Cleigh, Dalila, Vânia, Elissandra e Nilvana, pelo apoio e companhia ao longo de minha existência. Obrigada pela paciência, no muito ouvir falar sobre o trabalho, na compreensão e nas ausências em várias ocasiões... e, principalmente, pelo carinho.

À Anna Luisa, pelo muito que tenho aprendido nesta relação de interlocução instaurada há vários anos e por me ensinar a olhar para a dialética e para as contradições da vida...

Aos meus sobrinhos e afilhados Diogo, Jane, Maria Cristina, Gustavo, Francisco Jr, Ludimilla, Antônio Alberto, Luiz Henrique, Lucília, Caio César, Carlos Jr, Gabriela, Dávini, Cláudio Augusto, Mariana, Gabriel Felipe, Isabella, Lucas, Maria Alice, Dávine, João Pedro,

Samuel, Rafaela, Mateus, Isabella e Maria Fernanda e aos que chegarem, por fazerem minha vida mais colorida.

Aos meus tios, primos e todos os meus familiares, que sempre torceram pelo meu sucesso.

Ao Aníbal e família, meus amigos e companheiros de longa jornada, obrigada pela compreensão e apoio nas minhas decisões, pela amizade e carinho.

Ao Francisco e Imaculada, grandes amigos que guardo no coração. Tenho muita admiração pela trajetória de vida desse casal. E agradeço-lhes pelo apoio dado a todos os momentos na minha vida.

Ao Marcos, Eliane e família, que se uniram à minha vida para torná-la mais feliz, agradeço por todos os momentos juntos.

Às minhas amigas, Juliana e Ednalva, pela amizade, pelas sessões de terapia coletiva, pelos conselhos racionais, pela companhia e por esse trabalho que não seria concluído sem o seu auxílio. Obrigada.

Um imenso agradecimento aos amigos que têm me dado inestimável amparo e sustentação, das mais diferentes formas: Luzia de Fatima, Vivian Caixeta, Ângela Maria, Marina Nori, Virgilio Ehthal e Jhonathan Pereira.

Ao professor Dr. José Maria Baldino, pelo intenso diálogo e aprendizado que se configurou a partir da minha entrada na PUC – GO.

Às Professoras Doutoras Aparecida Maria A. Barros; Raquel Aparecida M. M.Freitas; Tania F. V. Araujo, que gentilmente se prontificaram a participar da banca examinadora, contribuindo com oportunas e relevantes sugestões para o aprimoramento da pesquisa.

Aos Professores Doutores Ângela Maria S. Martins; Aparecida Maria A. Barros; Raquel Aparecida M. M.Freitas e José Maria Baldino, pela participação da banca de defesa.

Em especial, muito obrigada aos docentes da Educação Profissional do IF Goiano, Câmpus Urutaí, que muito me ensinaram e que colaboraram diretamente com esta pesquisa.

Agradeço ao Centro Federal de Educação Tecnológica Goiano, pela autorização para realizar o Curso de Doutorado, aqui representado pelo Diretor Geral, Prof. Dr. Gilson Dourado da Silva, ao ex Reitor Prof. M. Sc. José Donizete Borges e ao Reitor Prof. Dr. Vicente Pereira de Almeida, incluindo-se também, todos os servidores desta instituição.

## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

Profundos agradecimentos a minha orientadora Professora Dr<sup>a</sup> Maria Tereza Canezin Guimarães. Autêntica pesquisadora que vem prestando relevantes serviços à educação, com quem aprendi grandes ensinamentos, em fraterno convívio, deixando-me contaminar pelo espírito da investigação científica. Agradeço-a por suas críticas que me conduziram a melhor apreender seus ensinamentos, pela paciência e inestimável apoio prestados durante a realização deste trabalho. Agradeço-a, sobretudo, pela oportunidade de ter me apresentado, por meio de sua experiência e conhecimento científico, aquele que foi o alicerce do meu trabalho, Pierre Bourdieu.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
AO CAMINHAR, O CAMINHO FOI SENDO CONSTRUÍDO .....	17
<b>CAPÍTULO I - APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS SOBRE CULTURA ESCOLAR E <i>HABITUS</i> PROFESSORAL</b> .....	31
1.1 A Cultura em Raymond Williams .....	34
1.2 Cultura e Educação .....	42
1.2.1 Cultura escolar .....	45
1.3 Os Fundamentos da Teoria de Bourdieu e os Conceitos de <i>Habitus</i> Professoral e Campo Educacional .....	58
1.3.1 O conceito de campo e campo educacional .....	62
1.3.1.1 Campo educacional .....	65
<b>CAPÍTULO II - CULTURA ESCOLAR E <i>HABITUS</i>: DE ESCOLA AGRÍCOLA A INSTITUTO FEDERAL GOIANO</b> .....	72
2.1 A História da Educação Profissional: o percurso do ensino técnico agrícola no Brasil. ....	72
2.2 A Constituição do Campo da Educação Profissional Agrícola: espaços de formação escolar para o técnico em agropecuária .....	82
2.3 O Curso Técnico Agrícola e a Metodologia do Sistema Escola Fazenda: “ <i>aprender para fazer e fazer para prender</i> ” .....	86
2.4 A Trajetória Histórica do Instituto Federal Goiano – Câmpus Urutaí .....	93
2.5 A Reforma da Educação Profissional no Instituto Federal Goiano Câmpus – Urutaí ...	99
<b>CAPÍTULO III - <i>HABITUS</i> PROFESSORAL E A CONSTITUIÇÃO DE UMA CULTURA DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</b> .....	112
3.1 Corpo Docente: titulação, gênero, atuação por curso, idade e status social .....	114
3.1.1 <i>Habitus</i> culturais e de lazer .....	121
3.2 A Metodologia de Ensino .....	123
3.3 Compreensões Expressa Pelos Docentes Acerca do Instituto e da Formação Oferecida .....	134

3.4 As Especificidades Docentes da Educação Profissional .....	147
<b>CAPÍTULO IV - MODOS DE ENSINAR E A CONSTITUIÇÃO DO <i>HABITUS</i> PROFESSAL: ALGUNS PONTOS DE CHEGADA .....</b>	<b>158</b>
4.1 As Práticas que Constituem um <i>Habitus</i> Professoral: modos de ensinar .....	160
4.2 Rotinas e Rupturas na Docência da Educação Profissional .....	171
4.3 Experiências Docentes Passadas e Reatualizadas do Presente: o reconhecimento em ser docente da educação profissional .....	176
4.4 As Marcas da Área de Formação na Atuação Docente .....	192
TECENDO CONSIDERAÇÕES .....	206
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	212
APÊNDICE “A” – ENTREVISTA .....	226
APÊNDICE “B” - QUESTIONÁRIO – DOCENTES .....	229
APÊNDICE “C” - ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO .....	233
ANEXO - QUADRO DAS ENTREVISTAS .....	234

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Titulação docente .....	115
Gráfico 02 - Curso de atuação .....	116
Gráfico 03 - Idade dos docentes .....	117
Gráfico 04 - Técnicas de Ensino .....	124
Gráfico 05 - Predominância de instrumentos de avaliação .....	131

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
COAGRI	Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CORE	Coordenação de Registro Escolares/ IF Goiano
DEM/MEC EAF	Departamento de Ensino Médio
EAFUR EMATER	Escola Agrotécnica Federal/ GO
EP	Escola Agrotécnica Federal de Urutaí/GO
FHC	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
IFET	Educação Profissional
IFGOIANO	Fernando Henrique Cardoso
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Federal Goiano
IPEA	Instituto Federal de Goiás
LDB	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MAIC	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAIC	Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SEAV	Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário
SEF	Sistema Escola-Fazenda
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SEPLAN	Secretaria de Planejamento
SESC	Serviço Social do Comercio
SESG	Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus
SESI	Serviço Social da Indústria
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFG	Universidade Federal de Goiás
MAIC	Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada/ IF Goiano
USAID	Agency for International Development
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
GAU	Ginásio Agrícola de Urutaí
SEAV	Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário

## RESUMO

A presente tese de doutorado vincula-se à Linha de Pesquisa “Educação, Sociedade e Cultura” do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás. Nesta pesquisa, investigou-se a relação dos docentes com seu trabalho, suas formas de ser e agir, em uma escola cuja cultura é pautada pelo formato da educação profissional agrícola. Está centrada, teoricamente, nos conceitos sociológicos de Bourdieu, na análise do *habitus* dos docentes da educação profissional, considerando suas disposições psíquicas, estilos de vida, maneiras e gostos incorporados na trajetória de vida, por meio de metodologias e atitudes assimiladas nas experiências de ensino, vividas inicialmente como alunos e depois, como docentes e profissionais da área de conhecimento, além de outras experiências em espaços formativos diversos ou diferentes instâncias de socialização. Fundamentou-se na produção existente no campo institucional, segundo a teoria da cultura, em Williams e Cevasco, e as contribuições aos estudos da cultura escolar discutidos por Viñao Frago, Dominique Julia, Forquin e Pérez Gómez e nos conceitos de saberes docentes, desenvolvido por Tardif, Nóvoa e Perrenoud. Dialogou-se com a literatura da área de trabalho e educação, acerca dos fins e objetivos da educação profissional. Considerando essas reflexões, apresentaram-se algumas questões norteadoras com relação aos docentes do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Goiano - Câmpus Urutaí: Quais *habitus* mobilizam sua prática? Quais os fundamentos da cultura escolar que sintetiza o *habitus* professoral? Há especificidades em relação ao *habitus*, em se tratando da profissão docente dessa modalidade? Quais concepções de ensino norteiam a constituição do *habitus* professoral nesse campo? No delineamento da pesquisa de matriz metodológica qualitativa, foram utilizados como procedimentos para a base empírica: análise documental, questionários, entrevistas e observações. Utilizou-se a análise de conteúdo para organização e categorização dos dados, que foram interpretados a partir dos pressupostos do método dialético. Constatou-se que no exercício da docência, há um *habitus* professoral construído por meio da trajetória do docente em estudo e nele estão inscritos rituais da profissão, memórias da socialização e diferentes concepções sobre a docência, diluídas nos fazeres docente. Esta investigação visa colaborar com a compreensão do modo como os docentes constroem a docência e convivem com as especificidades do campo da educação profissional, possibilitado pela compreensão do *habitus* professoral e, a partir dele, contribuir para em outros domínios da cultura da escola. Visa, ainda, provocar a reflexão sobre os aspectos constitutivos do *habitus* professoral dos docentes da Educação Profissional, gerando elementos impulsionadores de debates entre os formadores e entre os próprios docentes, possibilitando o aperfeiçoamento e a qualificação do trabalho nessa modalidade de ensino. Apresenta contribuições sobre a produção e a natureza do *habitus*, considerando que o trabalho docente na Educação Profissional se realiza por meio de um *habitus* professoral, independente da formação específica para a docência. Apresenta relevância no conjunto das produções acadêmicas, uma vez que é pouco explorado, principalmente, em termos de educação profissional agrícola e, ainda, contribui, de forma significativa, com o desvelamento e a compreensão do desenvolvimento institucional da escola.

**Palavras-chave:** Cultura Escolar; *habitus*; Saberes Docentes; Cultura Docente; Educação profissional.

## ABSTRACT

This doctoral thesis is connected to the research line "Education, Society and Culture", developed in the PhD. Education Program at PUC Goiás. In recent years, the discussion about the teaching knowledge occupied considerable space in the discussion on school education practice, resulting in the creation of various types of knowledge and the materialization of efforts to build a guided epistemology to recognize the complex nature of the teaching activity. The investigation started from the teachers' relationship with their work, as well as the ways of being and acting of this profession, at the *Technical Course in Agriculture* Integrated to High School, in a school whose culture is guided by the shape of an agricultural education. The theory focuses mainly on Pierre Bourdieu's sociological concepts. The analyses are based on his concept of *habitus*. This *habitus* consists of the life styles, manners and tastes incorporated in the life history of teachers, their psychic dispositions. And all these related to the process of teaching. Thus, the analyses take in the methodologies and assimilated attitudes in the teaching experience, initially experienced as students and then as teachers and knowledge professionals of the field, and other experiences in different formative spaces or different instances of socialization. In specific, the thesis was based on existing production in the institutional field, based on the Culture Theory, whose foundations were sought in Williams, Cevalco, and contributions from other studies about the teaching culture, based in the concepts of teaching culture - discussed by Viñao Frago, Dominique Julia, Jean-Claude Forquin, and Pérez Gómez and teaching skills, developed by Tardif, Nóvoa and Perrenoud (1993, 2001, 2002). It dialogues, also, with the literature in the area of Labor and Education, about the purposes and goals of professional education. This is mostly a qualitative research that, in terms of methodology, involves the identification and the study of bibliographical sources; data collection through documental analysis; the use of questionnaires; semi-structured interviews with selected teachers, according to the research criteria; also the systematic observation of teachers' everyday life in the school facility. Data related to student and family trajectories were collected in addition to teaching practices on professional education. It was identified a "teacher *habitus*" in the teaching practices and in the professional education. There is a construction through the history of this teacher and it is inscribed on profession rituals, memories of primary socialization and different conceptions about teaching, diluted in the formation courses of professional education teachers. And all these make the professional teaching culture unique. This study represents the achievement of new insights and, in a broader perspective, it appears as an important contribution in the range of academic productions on this theme because it is relevant and still underexplored.

**Keywords:** School culture, *habitus*, teaching skills, teaching culture, professional education.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a discussão em torno dos saberes da docência ocupou um espaço considerável no debate sobre a prática educativa escolar, então decorre-se a criação de várias tipologias de saberes e o engendramento de esforços no sentido de construir uma epistemologia orientada para reconhecer o caráter complexo do trabalho docente. Este trabalho - **Cultura Escolar e *Habitus* Professoral em uma Instituição de Educação Profissional Agrícola**<sup>1</sup> - investigou a relação do docente com o seu trabalho, as formas de ser e agir desse profissional, no sentido de identificar e analisar as diferentes facetas que compõem o *habitus* professoral em espaços escolares cuja primeira finalidade é a profissionalização dos alunos. Essa pesquisa se propôs, também, a fazer uma reflexão da cultura escolar profissional e mostrar por meio de quais *habitus* as práticas do docente é constituído. Assim, buscou analisar como as experiências pessoais, acadêmicas e profissionais vivenciadas são referências para a estruturação do *habitus* professoral e analisar os traços constituintes da cultura escolar profissional, especialmente, no âmbito da educação profissional agrícola.

Nesta tese, o objetivo é analisar em que medida o *habitus* professoral tem implicações, ou determina um modelo de atuação docente na escola e na sala de aula. O *habitus* é a história que foi incorporada, ficando, ao longo dos anos, inscrita no cérebro e nos corpos de cada pessoa; O *habitus* professoral<sup>2</sup> é a síntese visível dos modos de ser e estar no ofício docente. Bourdieu mostrou que o *habitus* é constituído ao longo de nossa vida e suas características dependem das representações instituídas socialmente. O *habitus* é a síntese dos modos pelos quais apreciamos o mundo e nele agimos objetivamente, fazendo classificações e escolhas. Dentre os autores que fornecem um quadro analítico e explicativo dos processos culturais tem-se em Bourdieu uma notável contribuição, sobretudo, pela amplitude alcançada por suas idéias e categorias de análise social.

Os conceitos de *habitus*, campo, capital e de estratégia desenvolvido por Bourdieu (1983a, 1983b, 1983c, 1983d, 1989, 1992, 1996a, 1996b) foram relevantes para os propósitos desta investigação. O que tornou possível relacioná-lo à questão da prática docente,

---

<sup>1</sup> O projeto da pesquisa foi submetido ao Comitê de ética do Instituto Federal Goiano, após análise foi dado o parecer substanciado favorável para realização da pesquisa protocolado sob o nº 013/2011.

<sup>2</sup> Segundo Silva (2005), Vem sendo feito um esforço para esclarecimento e o delineamento do conceito de "*Habitus professoral*", desde o fim da década dos anos de 1980, mas somente no final dos anos de 1990 conseguiu alcançar uma estrutura teórica mais estável. SILVA, A. M. M., da Silva, Marilda. (2005). O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. Revista Brasileira de Educação, maio-ago; p. 152-163.

obviamente sem abstrair o seu caráter relacional com os outros conceitos que fazem parte de sua teoria. Dentro de uma perspectiva de investigação, que buscou compreender a escola como portadora de cultura que lhe é própria. Relacionou-se à investigação dos docentes como portadores de um *habitus* específico ao exercício dessa função, por eles incorporada, que por sua vez diz respeito à análise das relações estabelecidas na escola e para além dela.

Os dados apresentados nessa pesquisa foram analisados valendo-se do aporte teórico presente em Bourdieu (2003), sobretudo, no que se refere à estruturação do *habitus* professoral. Permitiu caracterizar as experiências pessoais, acadêmicas e profissionais vivenciadas dentro do ambiente escolar consideradas referências indeléveis à estruturação do *habitus* professoral, bem como para a atuação em sala de aula. Nesse sentido, priorizou-se: a escolha da profissão docente, a trajetória escolar e acadêmica, o capital cultural, o capital econômico, o conhecimento e atuação profissional para detectar a estrutura do *habitus* professoral.

Silva (2005), referenciado em Bourdieu, investigou como futuros docentes das séries iniciais, oriundos do curso de magistério concebiam a disciplina didática presente no currículo que os formava e como acreditavam “que se aprendia para ensinar na sala de aula” (p. 153). Nessa investigação a visão das estudantes prevalecia a afirmativa recorrente no senso comum do domínio da prática sobre a teoria, isto é, a maioria afirmava que aprenderia ministrar aula no momento em que estivesse exercendo a docência, isto é, na prática. A didática por sua vez, foi sempre a disciplina escolhida pelo grupo como sendo a que mais ajudaria no desempenho do trabalho em sala de aula. Realizou, com base neste primeiro estudo, uma nova pesquisa buscando analisar, “como a prática de ensinar na sala de aula era aprendida”, a partir das contribuições de Bourdieu, Silva (2003) afirma que:

a natureza do ensino na sala de aula é constituída por uma estrutura estável, porém estruturante, isto é, uma estrutura estável mas não estática, que denominamos *habitus* professoral” (p. 152) e de Thompson (experiência) - “a experiência adquirida pelos educadores sobre o ensino na sala de aula também é uma repetição de acontecimentos inter-relacionados, ou a repetição de determinadas e mesmas ações com determinados fins, que são frutos dos condicionantes práticos oriundos da natureza prática do ato de ensinar [...] (p. 157).

Silva (2003) conclui que é na prática que se aprende a ensinar e neste exercício é que se desenvolve *habitus* professoral: “o desenvolvimento desse *habitus* se dá independentemente da formação didática específica e relaciona-se precariamente com a metodologia dos modelos de ensino disponíveis na literatura, que são ensinados na sala de aula dos cursos que preparam professores” Silva (2005, p.158). A autora define o *habitus* professoral como sendo:



o conjunto de ações que visivelmente eram exercidas pelos docentes (respectivamente, um professor e três professoras) observados, que recebiam respostas imediatas, objetivas e espontâneas de seus alunos, que estabeleciam relação direta com os gestos de ensino decididamente intencionais praticados por esses profissionais (SILVA, 2003, p. 158).

A partir desta definição a autora conclui que durante os processos formativos os alunos estruturam o *habitus* estudantil, pois o *habitus* professoral, somente se constitui com o exercício da docência.

No âmbito dessas discussões insere-se a presente investigação que buscou analisar as tensões vividas pelos professores em termos de seus *habitus* professoral e da cultura escolar referida à educação profissional agrícola. O trabalho relacionou o *habitus* com os saberes utilizados pelos docentes, analisando seus limites e possibilidades na realização das práticas pedagógicas, compreendidas como fruto de um contexto e de um *habitus* responsável pela sua produção e manutenção na escola.

Partindo de outro lugar teórico, de uma outra abordagem da prática docente, Tardif (2000, p.10) denomina “epistemologia da prática profissional”, a qual compreende o estudo do conjunto de saberes - englobando conhecimentos, competências, habilidades e atitudes - realmente utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as tarefas. Saberes que “são mobilizados e construídos em situação de trabalho” (TARDIF, 2000, p. 17), os quais podem refletir as categorias conceituais e práticas dos próprios docentes, que são construídas no e por meio do trabalho cotidiano, nas situações concretas e complexas da prática (idem, p. 13).

Tardif (2000), considera que os saberes da experiência formam um conjunto de representações a partir das quais os docentes interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática e constituem a cultura docente em ação. Os saberes da experiência seriam aqueles resultantes do cotidiano da docência, no conhecimento do meio onde atua, que surgem e são validados pela experiência. Ou seja, considera o docente como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão. O saber da experiência é um saber oriundo da prática e sobre a prática, no entanto, esse estudo difere do que alguns autores identificam por conhecimento prático. Perceber as percepções dos docentes sobre seus saberes em ação; sobre seu próprio processo interno de formação, no contexto das ações e interlocuções estabelecidas na escola. Por meio das entrevistas e observações sobre o processo vivido, captar os múltiplos sentidos de cada um sobre o que representou este espaço de formação em sua trajetória.

Tardif (1991), quando problematiza o saber docente, identifica e define quais os saberes que intervêm na prática pedagógica. Nesta perspectiva, conclui que os docentes se utilizam, em grande medida, dos saberes da experiência. Saberes específicos desenvolvidos por eles, que se fundam nos conhecimentos cotidianos e no conhecimento do espaço. São saberes práticos que “incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (TARDIF, 1991, p. 220).

Hargreaves considera a cultura docente como uma construção histórica e coletiva que implica valores, crenças, hábitos e formas de fazer em cada coletivo de docentes desenvolvem para enfrentar as demandas e pressões similares durante muitos anos. E, também, alerta para a influência do contexto na configuração da cultura docente de diferentes coletivos de professores (HARGREAVES, 1996, p. 36).

Alves (2010), antes do exercício da docência, “aprendemos o *ofício*” nas inúmeras “aulas” assistidas e compartilhadas durante toda a trajetória que nos levou a ‘escolher a profissão’, em múltiplos contextos cotidianos que a formação docente se realiza e as praticasteorias podem se efetivar: a formação acadêmica, pedagogias cotidianas, políticas de governo, coletivo dos movimentos sociais, pesquisa em educação, produção e usos de mídias e vivência nas cidades, e é neste processo complexo que vai compondo sentidos o exercício da docência.

A articulação entre *habitus* e prática docente foi objeto, igualmente, de reflexão de Perrenoud (1993), que por sua vez, compreende *habitus* como um conjunto de disposições duradouras e transponíveis, que, integrando as experiências passadas, funciona, em cada momento, como uma matriz de percepções, apreciações e de ações, e que torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências de esquemas que permitem resolver problemas da mesma natureza.

O autor entende que a transformação das práticas passa pela transformação do *habitus* e chama atenção para a necessidade de se observar mais atentamente o *habitus* docente, e de se verificar suas condições de produção. Para ele "reconhecer a parte do *habitus* na ação pedagógica é, seguramente, dar um passo em direção ao realismo na descrição de como os professores exercem seu ofício" (PERRENOUD, 2001, p. 170).

Outros autores, além de Perrenoud, explicam a formação, apropriação e utilização dos saberes pelos docentes: Contreras (2002), Gauthier et al. (2006) e Cunha (1998). Os quais têm primazia sobre aqueles oriundos da formação acadêmica, uma vez que nos desafios da prática pedagógica os saberes experienciais incorporam-se à prática profissional sob a forma de *habitus*. A cultura docente aproxima-se, em seus fatores constituintes e em suas consequências,

do *habitus* professoral. Isso significa que o agente social, no processo de socialização, vai constituindo um sistema de disposições – atitudes, inclinações para perceber, sentir, fazer, e pensar a vida social – as quais são internalizadas, funcionando como princípios inconscientes de ação, percepção e reflexão.

A cultura e o *habitus* estão imbricados, sendo o *habitus* a referência para interpretar a realidade permite perceber e compreender as percepções dos esquemas do espaço social. No sentido de aprofundar o conhecimento a respeito do *habitus* na docência, esta investigação referendou-se em Bourdieu (1983), que considera a realidade social estruturada e estruturante e o *habitus* uma “interiorização do exterior”. Para ele, o espaço social existe na forma de estruturas sociais externas e como estruturas sociais incorporadas.

Segundo Ortiz (1983c), objetivismo e subjetivismo são perspectivas parciais, uma vez que o sentido das estruturas sociais externas independe da consciência e da vontade dos agentes e o subjetivismo vivido pelos agentes que representam, sentem, pensam, creem sob o modo o qual a estrutura está depositada (disposições duráveis), que as guiam nas suas respostas às solicitações do seu espaço social.

Essa investigação buscou o processo de produção de *habitus* docente da educação profissional e a compreensão da relação entre *habitus* e cultura da escola. Considerando essas categorias, apresentaram-se algumas questões norteadoras para a pesquisa: quais *habitus* mobilizam a prática dos docentes do Curso técnico em Agropecuária do IF Goiano câmpus Urutaí? Quais os fundamentos da cultura escolar que sintetiza o *habitus* professoral do ensino profissional agrícola? Há especificidades em relação ao *habitus* em se tratando da profissão docente da Educação Profissional agrícola? Quais concepções de ensino norteiam a constituição do *habitus professoral* no campo da educação profissional agrícola.

## AO CAMINHAR, O CAMINHO FOI SENDO CONSTRUIDO

A escolha do campo de pesquisa o IF Goiano câmpus Urutaí e os sujeitos da pesquisa, os docentes deste instituto, ocorreu pelo fato da pesquisadora ter sido docente efetiva na instituição atuando no Curso Técnico em Agropecuária, e ainda, o fato por ser este espaço considerado tradicional na oferta de Educação Profissional Agrícola com mais de cinquenta anos de atuação. Além de contar com espaço físico adequado, um quadro de docente qualificado (professores doutores, mestres e especialistas), entre licenciados, técnicos e bacharéis das mais variadas formações. Apresenta uma infraestrutura adequada a uma Educação Profissional, o que permitiu expor alguns aspectos da cultura docente, fundamentais para a compreensão dessa atividade profissional.

A instituição selecionada para a pesquisa situa-se no interior do O IF Goiano- Câmpus Urutaí, dotada de uma longa história de atuação no ensino agrícola, está situado na Fazenda Palmital, km 02 da rodovia Geraldo Silva Nascimento na região Sudeste do Estado de Goiás, cujo município possui uma área de 628,7 km<sup>2</sup>, a 170 Km da capital do Estado e 300Km da Capital Federal, com uma área total de 512ha, subdividindo em 02 Fazendas, denominadas Palmital e Pedra Branca. A instituição integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e está vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, do Ministério de Educação.

Quanto ao contexto socioeconômico e cultural da região, a cidade conta com uma população de aproximadamente 3.573 habitantes, em sua maioria jovens e trabalhadores. Sua área de abrangência inclui além do município de Urutaí, aproximadamente mais 32 municípios. As principais atividades econômicas da região se baseiam na agropecuária, com destaque para as culturas de soja, arroz, milho, algodão e a criação de gado de leite e corte, bem como na agroindústria, transformação de carnes e subprodutos e laticínios para consumo e exportação.

A presente situação confere ao Câmpus Urutaí a responsabilidade de ampliação da oferta de Educação Profissional e Tecnológica em diversos níveis, assim como a realização de projetos de pesquisa visando a criação e a difusão de novas tecnologias com alternativas em produtos e serviços. A política de oferta dos Cursos Técnicos, Graduação Tecnológica e Bacharelado, bem como Educação para trabalhadores, sedimentados na legislação vigente, buscam promover a integração, articulando o desenvolvimento do ensino com pesquisa e da extensão.

Os alunos atendidos são predominantemente, oriundos do município de Urutaí, das cidades circunvizinhas dos municípios que compõem o sudeste goiano – Ananguera, Campo Alegre, Catalão, Corumbaíba, Cristianópolis, Cumari, Davinópolis, Gameleira, Goiandira, Ipameri, Leopoldo de Bulhões, Nova Aurora, Orizona, Ouvidor, Palmelo, Pires do Rio, Santa Cruz, São Miguel do Passa Quatro, Silvânia, Três Ranchos, Urutaí e Vianópolis. E número menor, de cidades mais distantes e até, de outros estados. Destaca-se a microrregião do sudeste goiano (com especial destaque para os municípios de Campo Alegre de Goiás, Catalão e Ipameri), como uma grande produtora agropecuária do estado de Goiás, destacando-se a produção de grãos, batata, cebola, cana-de-açúcar e rebanhos de aves e bovinos.

A instituição atende a uma clientela de aproximadamente 1.400 alunos nos vários cursos em níveis básico, técnico e tecnológico. Oferece os seguintes cursos Técnicos:

agropecuária, alimentos, informática, administração e redes de computadores com concomitância externa ou subsequente. E na modalidade Integrada ao Médio, Técnico em Agropecuária, Técnico em Alimentos e Técnico em Administração. Modalidade Superior: Bacharelado em Agronomia e Engenharia Agrícola; Cursos Tecnológicos em Alimentos, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Irrigação e Drenagem e Gestão Ambiental; e Licenciaturas em Matemática, Química, Ciências Biológicas. Além destes, na modalidade Educação Jovens e Adultos é oferecido na modalidade PROEJA o Curso técnico integrado ao médio de em Informática e Alimentos (SISU, 2010).

A pesquisa, de natureza qualitativa, decorre do entendimento de que tal abordagem aproxima o investigador do *ambiente natural* dos *sujeitos da pesquisa*, possibilitando a coleta e a compreensão mais precisa dos dados necessários para a construção do objeto em estudo. Assim, pode-se afirmar que o objetivo da investigação qualitativa é “compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e [descrevem] em que consistem estes mesmos significados” (BOGDAN; BILKLEN, 1994, p. 70). Para tanto, a investigação desenvolveu-se numa perspectiva qualitativa dos estudos culturais, adotando-se para a coleta de dados a pesquisa bibliográfica, análise documental, questionários, entrevistas e observações nas localidades onde os agentes trabalham. De acordo com Bogdan e Bilklen (1994), as imagens, as falas e as sensações dos agentes entrevistados contemplam o sentido atribuído ao objeto em questão. Este tipo de estudo envolve um processo de escuta dos agentes, incorporando elementos materiais e simbólicos da realidade objetiva e subjetiva em que estão inseridos.

A esse tipo de pesquisa, a recorrência específica sinaliza que aqueles que a fazem acreditam na força das influências que o contexto social exerce sobre as ações do agente que nele atuam. Advém, então, a necessidade de buscar compreender essas ações em seus nexos com o *ambiente natural* de atuação dos agentes investigados, pois tais “ações podem ser [mais bem] compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (BOGDAN; BILKLEN, 1994, p. 39).

A análise das representações – metodologia - permitiu revelar os sentidos que os agentes constroem em sua prática social e histórica, neste caso com a estruturação do *habitus* expresso por meio da linguagem e das ações. Pretendeu-se desvelar e entender o conteúdo das entrevistas realizadas, tendo por referência os valores, conceitos e crenças nele implícitos e explícitos, sobre o modo de ser docente e das atividades na escola profissionalizante. A preocupação, contudo, não estava centrada em amostragens que possibilitassem amplas generalizações, mas que revelassem as experiências dos docentes, que fosse indicativo dos

*habitus* professorais. Considerou-se que a amostra<sup>3</sup> foi suficiente, pois permitiu atingir os objetivos delimitado nesta investigação.

O critério de homogeneidade foi alcançado com o estabelecimento de questões idênticas para os agentes integrantes da pesquisa. A entrevista, como já mencionamos, foi a técnica selecionada para obter as informações. Nas pesquisas qualitativas as entrevistas são “[...] esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações” (GASKELL, 2002, p. 65).

Nesse sentido, constituem um instrumento legítimo e bastante utilizado pelos pesquisadores. O que está em jogo é a compreensão da trajetória dos entrevistados, tendo a preocupação de possibilitar sua livre expressão. A entrevista semi-estruturada, permite “o entrevistador fazer perguntas específicas, mas também deixar que o entrevistado responda em seus próprios termos” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 168). Investigou um grupo social específico, que possui representações sobre um tema que não é da vivência da sociedade em geral, por mais que esteja disponível para ela e que está ligado a circunstâncias concretas (tempo, espaço, pessoas, acontecimentos).

Para as pesquisas de natureza qualitativa, a entrevista é uma das técnicas principais. Nela o pesquisador consegue se situar na perspectiva ou no lugar do qual (condições objetivas e subjetivas) os agentes expressam seus modos de pensar e agir. Afirmam Bogdan e Bilklen (1994), uma das características fundamentais desse tipo de pesquisa, é apreender o significado que os agentes dão ao espaço que os cerca: experiências, atitudes, crenças, etc.

Primeiramente, realizou a identificação contextual da entrevista e do entrevistado. Buscou-se caracterizar o grupo por meio de informações como gênero, idade, profissão, naturalidade, residência. As entrevistas foram individuais, em profundidade, as questões feitas para os docentes foram estruturadas em seis aspectos distintos, porém, inter-relacionados. Questões relacionadas à trajetória familiar; à trajetória escolar; ao próprio trabalho e à trajetória nessa escola. E, também, possibilidades ou não de mudanças; satisfação com a carreira docente e com a escola, realizadas com objetivo de identificar a produção de *habitus*.

O grupo foi formado de acordo com os critérios específicos: docentes que atuam no Curso Técnico em Agropecuária; o tempo de atuação na instituição; licenciados ou não; com diferentes níveis de formação (graduados, especialistas, mestres, e doutores) o interesse em

---

<sup>3</sup> Dos 54 docentes que atuavam no Curso Técnico em Agropecuária, no momento do levantamento dos dados da pesquisa, 37, ou seja, 68,51% devolveram os questionários respondidos. A amostragem por meio das entrevistas alcançou 23 docentes, que representou 43,39% dos docentes identificados por meio do questionário realizado na primeira fase da pesquisa

participar da pesquisa foi fundamental nesse processo. Para uso da pesquisa, solicitou-se o consentimento do entrevistado, no qual ele assinou um documento relatando que aceitava participar do estudo e que o resultado seria mantido em sigilo assegurando-se o total anonimato. A quantidade de agentes entrevistadas deve, no entanto, “permitir que haja a reincidência de informações ou saturação dos dados, situação ocorrida quando nenhuma informação nova é acrescentada com a continuidade do processo de pesquisa” (BOGDAN; BILKLEN, 2004, p. 102).

Possibilitou a coleta e a compreensão mais precisa dos dados necessários para a construção do objeto em estudo, a abordagem qualitativa aproxima o investigador do ambiente natural dos agentes da pesquisa, e nesse sentido, pautou por procedimentos de coleta de dados constituindo-se em um recorte da realidade escolar relacionados à origem social; trajetória escolar e acadêmica; capital cultural; capital econômico e atuação profissional priorizados com o intuito de detectar a estrutura do *habitus* professoral. O enfoque vivencial e simbólico, foi dado ênfase, que por sua vez abarcou tanto experiências dos agentes como docentes, como sua trajetória familiar e educacional e profissional. Os dados foram organizados com base nos instrumentos de coleta utilizados resguardando-se suas especificidades, considerou a realidade social permeada por tensões.

No desdobrar da investigação, os dados emergiram, embora, as categorias tivessem sido eleitas a *priori*: cultura, cultura escolar, campo, *habitus*, capital simbólico e capital cultural. Na instituição, a inserção se deu por meio da análise de documentos construídos em momentos coletivos tais como: reuniões pedagógicas, conselhos de classe, arquivos dos registros escolares e acompanhamento ao estudante. Além, dos projetos pedagógicos da escola e atas de conselho de classe, foram analisados documentos norteadores da SETEC-MEC, voltados a orientar e institucionalizar o trabalho das instituições escolares. Para o levantamento de dados, além da aplicação de questionário, entrevista e observações. Foram utilizados recursos como observação sistemática no cotidiano do trabalho pedagógico. A fim de melhor triangular os dados foram analisados os diários de campo e uso de entrevistas semi-estruturadas com os docentes.

Dos dados visíveis e perceptíveis, visava a compreensão do problema para além da aparência, a pesquisa qualitativa foi realizada com o propósito de apreender o universo sociocultural em que os docentes desenvolvem sua prática. No conjunto de significados, tudo o que compõe as relações sociais e seus sentidos simbólicos, é preciso levar em consideração como uma dimensão da realidade que não pode ser quantificada (CANEZIN et al., 2001).

Os estudos referentes ao *habitus* professoral visualiza o agente em relação com a história do seu tempo, permitindo encarar a intersecção da trajetória do agente com a história da instituição, e assim, as escolhas, contingências e opções que se deparou esse agente. Na pesquisa em tela, a observação teve por objetivo apreender e descrever os meios pelos quais o *habitus* professoral se manifesta no cotidiano de uma escola de educação profissional.

Foram realizadas observações das práticas desenvolvidas em sala de aula ou situações de ensino dentro do espaço escolar, as quais permitiram uma compreensão sobre como este grupo de docentes efetiva a sua ação docente. Durante a observação, vale ressaltar que foram levadas em conta as ações, reações, atitudes dos docentes à presença de uma pessoa “diferente” no espaço da sala de aula.

Para evitar devaneios no decorrer da investigação e apreender o máximo de elementos possíveis acerca da realidade vivenciada no respectivo estabelecimento de ensino, traçou-se alguns pontos relevantes à pesquisa que foram considerados como formas de controle adotadas nos espaços de escola - Os “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos). E, igualmente, as relações estabelecidas no interior da instituição (entre os docentes, com a hierarquia estabelecida na instituição, entre os discentes e coordenadores); postura docente, (como se comportam com os discentes, em que espaços da escola que circulam com mais frequência, o que fazem no intervalo ou em horários vagos, se formam grupos, etc.). Os registros foram feitos em um de Diário de Campo.

O corpo docente da instituição, no momento do levantamento dos dados, o quadro docente era composto por (86) oitenta e seis docentes, efetivos e dois substitutos. Destes docentes, 02% (dois por cento) ministravam aulas em todos os cursos, 38% (trinta e oito por cento) no curso Técnico Integrado ao médio, 2% (dois por cento) no curso técnico e na graduação de alimentos, 9% (nove por cento) no curso técnico de informática e na graduação de informática e 26% (vinte seis por cento) somente nos cursos de graduação.

Dos 86 docentes do quadro em 2010, 54 ministravam aula no Curso Técnico em Agropecuária, que representa 61,62% do total de docentes. Esse quadro, porém, não é fixo, muda a todo semestre, uma vez que, todos são nomeados para atuarem em qualquer modalidade de ensino. Os docentes que ministravam aulas de disciplinas nas áreas de formação geral e também disciplina na graduação de áreas afins corresponde a 61,62%.

Dos 54 docentes que atuavam no Curso Técnico em Agropecuária, no momento do levantamento dos dados da pesquisa, 37, ou seja, 68,51% devolveram os questionários



respondidos. A amostragem por meio das entrevistas alcançou 23 docentes<sup>4</sup> dos 54 que atuam no Curso Técnico integrado em Agropecuária, que representou 43,39% dos docentes identificados por meio do questionário realizado na primeira fase da pesquisa. No período de agosto de 2011 a março de 2012, as entrevistas semi-estruturadas foram realizadas em diferentes momentos na escola e nas residências dos entrevistados. O questionário, a entrevista e o roteiro da observação aplicados aos docentes do IF Goiano pode ser visualizado em sua íntegra no apêndice A, B e C.

A segunda fase deste estudo, já prevista no projeto, procurou aprofundar o conhecimento e a compreensão sobre o *habitus* professoral por meio da realização de entrevistas. A entrevista em si “não é o corpus de análise, mas sim o campo de circulação de determinados discursos, campo este que será recortado conforme os objetivos da pesquisa.” (ROCHA e outros, 2004, p. 175). Procurou-se utilizar a entrevista aprofundada no sentido dado por Bourdieu (2003). O autor alerta para a dissimetria da situação de entrevista, uma vez que o pesquisador ocupa uma posição superior a do pesquisado, ele inicia o jogo e estabelece as suas regras, os objetivos e os hábitos. O autor nos alerta aqui para uma hierarquia dos diferentes tipos de capital, principalmente do capital cultural. Sugere que a diminuição dessa dissimetria que pode acontecer com um “exercício espiritual” de ser capaz de se colocar no lugar do outro no pensamento. A entrevista, para Bourdieu (2003), pode se transformar em um “discurso extraordinário” se convertida numa forma de :

[...] exercício espiritual, visando a obter, pelo esquecimento de si, uma verdadeira conversão do olhar que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida. A disposição acolhedora que inclina a fazer seus os problemas do pesquisado, a aptidão a aceitá-lo e a compreendê-lo tal como é, na sua necessidade singular é uma espécie de amor intelectual [...]” (BOURDIEU, 2003, p. 704).

Para Canezin (2007), a entrevista para o autor constitui-se em uma das técnicas mais adequadas para esse tipo de pesquisa.

Na perspectiva da teoria e do método propostos por Bourdieu, a entrevista deve ser interpretada em referência às posições sociais que os sujeitos ocupam na estrutura social. [...] Ele diz que o pesquisador pela forma de abordar e, especialmente, pelo conteúdo das perguntas elaboradas pode se colocar no lugar do entrevistado pelo pensamento [...]. Exercitar a reflexividade - reflexiva, na ótica de Bourdieu - é compreender genérica e geneticamente que o entrevistado é fundado domínio teórico e prático das condições sociais das quais é produto [...] no domínio dos condicionamentos, inseparavelmente psíquicos e sociais, associados à sua posição e à sua trajetória particular e social (CANEZIN, 2007, p. 13).

---

<sup>4</sup> Um quadro com essa amostragem encontra-se no apêndice

Todas as entrevistas foram, integralmente, transcritas o que possibilitou já uma primeira leitura e aproximação do material registrado. Para Bourdieu (2007a, p. 71), a transcrição exerce um efeito de revelação, a partir dela surgem “[...] infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade”. Procurou-se, contudo, ser fiel em relação ao que foi dito e como foi dito.

O material coletado, após o tratamento dos dados, foi analisado com base na análise de conteúdo, proposta por Bardin (2007). As análises levadas a efeito apoiaram-se no referencial do materialismo histórico dialético, compreendendo a realidade como dialética e contraditória. Uma vez definido e organizado o *corpus* da pesquisa, a primeira atividade que Bardin (2007) sugere ao pesquisador é realizar uma leitura flutuante do mesmo. Isto é, entrar em contato com os documentos a serem analisados, para que eles suscitem as primeiras impressões. Várias leituras foram realizadas, com esse material em mãos, buscando identificar os traços indicativos de *habitus* professoral.

Primeiramente, fez-se um levantamento dos temas que emergiram em cada uma das entrevistas, na sua ordem de aparecimento. No decorrer da leitura, foram identificados os temas que puderam ser consolidados em um número menor de temas. Destes temas, foram levantados os mais relevantes e indicativo de *habitus* o que chamamos de análise horizontal ou macro. Depois de agrupados e feita uma leitura que permitiu extrair significados e sentidos particulares. Nesta análise, foi possível verificar quais os temas apareceram com maior frequência nas entrevistas. O que conta é o que se retira do estudo completo. “Embora se possa aprender mais com umas entrevistas do que com outras, e embora não se possa usufruir da mesma intensidade com todas as pessoas entrevistadas, mesmo uma má entrevista pode proporcionar informação útil.” (BOGDAN; BILKLEN, 1994, p. 136).

Perceber as recorrências foi o segundo movimento, as reiterações que apareciam nas falas dos docentes que iniciaram na carreira em contextos históricos distintos, que correspondeu à análise - chamamos de vertical ou micro - na realidade de cada docente, quando identificamos as trajetórias.

Naquele contexto, foram mais aprofundadas e refletiam o que se pretendia buscar. Estes docentes, de algum modo, se encontram numa mesma escola, mas têm trajetórias profissionais e histórias pessoais singulares. Apesar disso, há temas que são reiterados em suas falas. Falam de experiências e momentos diferenciados. Eles não falam as mesmas coisas, mas remetem a sentidos semelhantes (a sentidos comuns). Estes docentes falam do lugar que ocupam ou ocuparam como docentes da educação profissional de uma rede pública de ensino, do campo de atividade em que estão inseridos.

Um terceiro movimento se deu no preparo para uma possível teorização, no sentido de mapear as diferentes formas de expressão e de variação do fenômeno no contexto da realidade, no sentido proposto por Yin (1989). Outro aspecto a ser definido na fase da pré-análise é o referencial teórico que dará sustentação à pesquisa. Parte do referencial que sustenta as reflexões que surge concomitantemente à escolha da temática que norteia a pesquisa e à opção de ter o conceito de *habitus* professoral como norteador de toda a análise. Além do *habitus* professoral, outros referenciais como o conceito de saber docente surgiu com as necessidades suscitadas pelas informações obtidas e as reflexões sobre os saberes da docência que atribuíram distinção ao trabalho docente.

De acordo com a perspectiva teórica que orienta este estudo, embasou-se nos dados como não estando postos a priori, e sim numa construção dos mesmos. Esta construção que se deu no caminhar da investigação e foi influenciada por vários fatores, tais como a perspectiva teórica assumida, a experiência pessoal, a aproximação ao tema estudado e às condições de realização da pesquisa. No caso, a unidade de contexto foi determinada pelas questões feitas aos entrevistados, das quais decorrem as unidades de registro (tema). Cada questão traz de forma explícita a temática que procura desvelar, sempre relacionada ao desenvolvimento do *habitus* professoral no decurso das ações.

Dessa forma, para cada questão feita na entrevista elaborou-se um quadro que demonstra o posicionamento dos agentes sobre os temas inquiridos. Cada unidade de contexto revela a unidade de registro que decorre das falas dos entrevistados. Sendo assim, o primeiro passo foi estabelecer uma categorização menos ampla, relacionada a cada uma das questões, nas quais encontramos subsídios para chegarmos a uma categorização de maior amplitude. Outro aspecto a ser reafirmado é a eleição do conceito de *habitus* professoral conduzindo as análises e tendo as atividades práticas dos docentes como ambiente gerador de opiniões e experiências. Definidas as unidades de análise, tanto a de registro- que é o tema- quanto as de contexto - dadas pelo direcionamento expresso nas questões colocadas aos entrevistados - foi necessário construir as categorias. Para isso foram seguidas as orientações Bogdan e Biklen (1994, p. 221):

afirmarem que à medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem os acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação.

Tal proposta surge de uma análise semântica, com o propósito de agrupar informações que convergiram nas falas dos agentes colaboradores da pesquisa. O “*habitus*”(de maior amplitude neste trabalho) tomou destaque em decorrência do conceito que foi eleito para conduzir as análises – o saber docente – e o referencial trazido por ele. Desta forma, pode-se dizer que os “saberes” surge *a priori* das falas dos entrevistados, apoiada nos objetivos propostos na pesquisa, mas acabou tendo grande destaque nas falas dos mesmos, o que validou sua presença.

Após as análises foi possível reagrupar os temas de menor amplitude em temas mais amplos, *habitus* professorais. Buscou-se analisar esses dados com base no referencial teórico proposto no estudo, e temas que não foram previstas, mas que emergiram no desenrolar da investigação no campo e que foram significativas para o estudo.

Dentre as múltiplas possibilidades de análises, a partir dos temas de cada uma das entrevistas, fez-se algumas escolhas de acordo com os objetivos da presente investigação. Uma destas escolhas foi destacar, das diferentes entrevistas, os comentários dos docentes acerca do contexto histórico, como egressos da escola e hoje docentes da educação profissional. A partir dessas falas, procurou-se compreender o entrelaçamento das histórias singulares dos docentes na constituição do *habitus* professoral.

Os docentes relataram por meio das entrevistas suas trajetórias pessoais e profissionais, depois de ouvi-las, relatou-se nesse estudo. O trabalho do pesquisador vai se fazendo, justamente, a partir de um ponto de vista teórico no que ele relaciona, interpreta, argumenta, dá visibilidade ao outro. A etapa final é a de descrição e interpretação. A descrição corresponde à apresentação das informações obtidas, após serem organizadas. Fez-se a opção por trabalhar com citações diretas incorporadas ao texto no corpo do trabalho de acordo com cada unidade de registro. Incorporada ao texto na unidade de registro correspondente por afinidade e/ aproximação. Essa unidade de registro foi categorizada previamente de acordo com as informações (evidências) de contexto, o que possibilitou obter os indícios mais relevantes para o interesse da presente investigação.

Essas informações são acompanhadas de um texto, que procura revelar os significados extraídos das unidades de análise selecionadas. No entanto, para além da descrição, o propósito maior foi marcado pela proposta de análise e interpretação que permitiu a compreensão mais aprofundada dos conteúdos expressos nas falas dos docentes. As fases de descrição e análise, em muitos momentos, foram realizadas concomitantemente, pela dificuldade em tomar as informações sem que elas suscitasse interpretações.

Na interpretação, considerou os conteúdos manifestos e latentes no *corpus* da pesquisa, os significados expressos por meio da investigação que resultaram quatro capítulos articulados na exposição a partir da problemática da pesquisa. Essa forma de organização tem a ver com a maneira como a pesquisa foi sendo desenvolvida.

O segundo problema levantado acerca da utilização de entrevistas, ou seja, a questão ética da identificação, o cuidado refere-se à manutenção do contrato realizado com os sujeitos na preservação da confidencialidade e do anonimato. Nesta pesquisa este problema se colocou e para minimizá-lo foi criado um código<sup>5</sup> para os entrevistados que identifica o espaço de atuação (área do conhecimento), tempo de permanência na escola e titulação.

O primeiro capítulo, Aproximações conceituais sobre Cultura escolar e *habitus* professoral tem o propósito de abordar o significado da cultura e da cultura escolar sinalizando sua abrangência e importância. Em específico, fundamentou-se na produção existente no campo institucional com base na teoria da cultura, os alicerces foram buscados em Williams (1979, 1982 e 2008) e as contribuições nos estudos da cultura escolar, embasado em Viñao Frago (1995, 1998 e 2005), Dominique Júlia, Jean-Claude Forquin. Situa também, o universo epistemológico de Pierre Bourdieu (1983a, 1983b, 1983c, 1983d, 1989, 1992, 1996a, 1996b), e a relação entre os conceitos de *habitus*, campo e o constituição do campo educacional agrícola. Enfatiza, nesse sentido, a noção de *habitus* e campo de Bourdieu, fertilizando as interrogações sobre as concepções e práticas que permeiam a docência no campo da Educação Profissional Agrícola na busca de identificar e compreender a natureza dos saberes acionados pelo docente na sua prática cotidiana. Este capítulo, portanto, toma a cultura escolar como um processo complexo, processual, dialógico e conceitual que supõe o envolvimento das dimensões objetivas, sociais e pessoais dos docentes. Nesse sentido, por meio da pesquisa bibliográfica, identificou e construiu referenciais para sustentar o desvelamento da cultura da escola profissional e identificou o *habitus* professoral.

No segundo capítulo, Câmpus Urutaí: Cultura escolar e *Habitus*: da Escola Agrícola a Instituto Federal Goiano. Primeiramente traça a trajetória histórica da educação profissional e o percurso do ensino Técnico agrícola; aborda a constituição do campo da educação profissional agrícola e dentro dele, a construção do Técnico em agropecuária dentro da metodologia do Sistema Escola Fazenda e por último a trajetória historia do IF Goiano-câmpus Urutai.

---

<sup>5</sup> Os docentes foram nomeados nesta pesquisa como: EB (área de atuação Educação Básica) ou ET (área de atuação Educação Técnica (profissional); Titulação (G-Graduado; E- especialista; M-mestre; D -Doutor), Tempo de docência na instituição e número sequencial, (ordem de realização das entrevistas)

No terceiro capítulo, *Habitus* Professoral e a Constituição de uma Cultura Docente no Contexto da Educação Profissional, tendo como elementos empíricos os dados obtidos por meio dos questionários, entrevistas, observações do cotidiano e algumas fontes estatísticas, buscou-se caracterizar os saberes, práticas e as trajetórias docentes a partir dos aspectos: titulação, faixa etária, escolarização, renda, tempo de magistério, valores sobre educação e trabalho, percepção sobre a escola, sobre si mesmo, dos alunos e da docência e as características inerentes a docência, no intuito de compreender a cultura escolar agrícola, uma vez que estes são elementos constituintes da cultura escolar agrícola.

Procurou-se, também analisar os aspectos relacionados ao fazer docente, por meio da representação destes sobre a escola, a formação profissional, o curso técnico em agropecuária, os alunos, a docência e o material didático utilizado, formas de trabalhar o conteúdo em sala de aula, sistema de avaliações, atividades complementares, entre outros, com a finalidade de compreender o *habitus* professoral que permeia esse fazer docente.

No quarto e último capítulo, Os Modos de Ensinar e a Constituição do *Habitus* Professoral: Alguns Pontos de Chegada, analisa o *habitus* dos docentes da educação profissional nas rotinas do cotidiano escolar e nos momentos de rupturas em que afloram possibilidade de mudanças das práticas escolares. Conhece-se os sentidos atribuídos pelas docentes ao seu trabalho e seus projetos de profissionalização. Neste sentido, incursiona pelo *habitus* professoral que orientam as práticas, pelas experiências docentes passadas e reatualizadas no presente e marcadas na formação feita na área epistemológica de origem, por fim sistematiza fundamentos teóricos e práticos que permeiam a cultura do ensino profissional agrícola.

Em termos de contribuições, apresenta uma discussão sobre a produção e a natureza do *habitus*, tendo em conta que o trabalho docente na Educação Profissional se realiza por meio de um *habitus* professoral independente da formação específica para a docência. Representa, logo, o desenvolvimento e articulação de saberes; o alcance de novas compreensões; o encontro de respostas – compreendidas como parciais - novas e ampliadas e a possibilidade de interatuar intersubjetivamente com a escola e fazer-se de algum modo propositiva.

A medida em que a cultura é compreendida não apenas como elemento de caráter idealista, mas como aspecto constituinte da realidade concreta e material e, igualmente, por ela constituída, a investigação buscou compreender o *habitus* docente construído no interior da escola, uma vez que a dentro da escola, a cultura e ao mesmo tempo, instituída e instituinte em relação a si mesmo. Assim, o sistema simbólico escolar – seus símbolos e significados,

sua forma e conteúdo e todo o aparato escolar - tomou o modo de agir docente como eixo central, por entender que este funciona como grande desencadeador das demais práticas da escola que permitiu revelar, por consequência, os sentidos existentes em cada dimensão da prática educativa e os significados que possuem em comum. As análises apresentadas nesta investigação intencionam colaborar com a compreensão do modo como os docentes constroem a docência e convivem com as especificidades do campo da educação profissional, possibilitado pela compreensão do *habitus* professoral e a partir dele contribuir para possíveis reflexões em outros domínios da cultura da escola.

Existe em Bourdieu a disposição de imprimir à sociologia a tarefa intelectual de restituir em termos explicativos explorar/aprofundar essa compreensão tendo como foco a cultura da escola enquanto totalidade composta por diferentes categorias”partes”que a constitui e lhe confere singularidade. Ou seja, a cultura da escola num sentido do “macro tem o *habitus professoral* enquanto um aspecto constitutivo da experiência docente no contexto da educação profissional. Nesse sentido, os conceitos de *habitus* e campo desempenhou papel estratégico nessa disposição de tratar a diversidade das práticas como uma problemática unificada, na medida em que o primeiro permitiu integrar dimensões da prática que, frequentemente, são estudadas de forma dispersa pela sociologia; em segundo propiciou a descoberta de mecanismos gerais que estruturam a prática humana.

A busca por novas propostas, novos aportes teóricos, e mais, tecnologias incorporadoras de possibilidades reais para novas aprendizagens, são estímulos que devem dar novo sentido e, por que não dizer, novas oportunidades aos alunos. A partir desse novo desenho político, social e cultural, tem de fazer parte da formação dos docentes. Sabe-se que as dificuldades que enfrentam os docentes na atualidade não se resolvem na universidade. Contudo, tomar em suas mãos seu próprio destino talvez seja uma das alternativas. A universidade é, sim, ponto de partida; é responsável por formar docentes que sejam investigadores, reflexivos, críticos e atualizados, mas, a partir daí, o docente também precisa ter em suas mãos o desafio de ir além.

Por meio dessa tese propõe, uma reflexão que conduza os educadores a construção de uma visão crítica e reflexiva, uma vez que o homem não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo. Como *o que ensinar, como ensinar*, são temas raramente discutidos, a ação do educador deve partir de uma atuação contextualizada, como meio para estabelecer novas formas de intervir na realidade, mas não só isso; também fazer surgir novos discursos teóricos e concepções alternativas para a construção de aprendizagens e de saberes, pois aprender é atribuir significados ao que se aprende. Nesse sentido, deve-se levar em

consideração que cada aspecto da ação coletiva que compõe a cultura de uma escola tem ligações com as partes de outras culturas e de outros espaços. Portanto, o docente não se separa de seu *habitus* ao entrar na escola.



## CAPÍTULO I

### APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS SOBRE CULTURA ESCOLAR E *HABITUS* PROFESSORAL<sup>6</sup>

O objetivo deste capítulo foi a construção de referenciais que sustentassem o desvelamento da cultura da escola, o conhecimento e compreensão da cultura da escola profissional e o *habitus* professorais. Seguindo a pretensão investigativa, acerca da Cultura da escola e *habitus* Professoral do Ensino profissionalizante do IF Goiano Câmpus Urutaí, este capítulo procura aprofundar a fundamentação teórica que sustenta a formulação da problemática de pesquisa. Inicialmente, faz reflexões em torno das relações entre cultura e educação, enfatizando em específico a cultura da escola. Posteriormente, de forma articulada, situa-se no universo epistemológico de Bourdieu, cuja problemática teórica é fundada nos conceitos de *habitus* e de campo.

A recorrência aos autores que investiram no estudo das práticas culturais fez-se oportuna. Contribuíram para a demarcação desse dialogo, dentre outros, Williams (1979, 1982 e 2008) e Cevasco (2001,2008). As contribuições nos estudos da cultura da escola foram embasadas em Pérez Gómez(1993); Dominique Julia (2001);Viñao Frago (1995, 1998 e 2005) e Jean-Claude Forquin(1993), que têm discutido os conceitos de Cultura escolar e escolarização. Os conceitos de Campo e *habitus* estão aportados em Bourdieu(1983), expressam as posições mais interessantes para o objeto do trabalho.

A internalização da cultura no sentido da formação do agente se aproxima da abordagem da sociologia de Bourdieu na medida em que a incorporação do *habitus* compreende a aprendizagem de um conjunto de disposições psíquicas, fortemente enraizado, que regula práticas, sem o conhecimento consciente desta finalidade. Neste sentido, então, a escola teria a função de lidar com o *habitus* cultivado, isto é, um sistema de disposição geral presente em uma cultura da escola articulada a dimensão institucional e a realidade multidimensional, dialética do cotidiano em permanente movimento.

Este estudo toma a cultura da educação profissional como complexa, processual, dialógica e conceitual que supõe o envolvimento das dimensões objetivas, sociais e pessoais dos docentes. Como sugere Julia (2001), o que em determinado momento histórico pode ser

---

<sup>6</sup> Parte destas reflexões já foram socializadas para a comunidade científica no artigo “Culturas e Cultura Escolar”, publicado pela Revista “Educação e Realidade contemporânea”, Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010.

identificado como cultura escolar, “constitui-se no que é explicitado não apenas pela normatização do Estado, mas também pelas práticas realizadas nas instituições escolares, principalmente a dos docentes” ( p. 10). O autor sugere que, por meio das práticas, há uma série de possibilidades nelas inscritas que resultam das diferentes apropriações e objetivações que os docentes fazem do que está instituído.

Foi possível, por meio da pesquisa bibliográfica, construir referenciais para compreender a dinâmica cultural da escola investigada e identificar o *habitus* professoral. O problema que emerge para a compreensão do significado de cultura inicia-se pelo próprio sentido do que é a cultura, de sua abrangência e de sua importância para o sentimento de identidade de cada agente ou campo. Este fator é responsável tanto por afinidades, quanto pela dispersão, cada vez mais comuns em uma sociedade global moderna, onde as relações sociais e organizações são cada vez mais conflituosas. Esse cenário atinge a dinâmica da escola. Para Veiga-Neto,

[...] o próprio papel atribuído à educação acabou transformando a pedagogia - enquanto campo dos saberes - e a escola - enquanto instituição - em arenas privilegiadas, onde se dão violentos choques teóricos e práticos em torno de infinitas questões culturais. E, como todos sabemos, tais embates envolvem argumentos, ações e estratégias que extravasam largamente o plano puramente intelectual (2003, p. 5).

A escola é o lócus, por excelência, da experiência teórica e a prática de convivências e de troca de conhecimentos entre agentes com origens distintas, inseridos em um contexto fundado em um ideário que, aparentemente imparcial, oferece oportunidades iguais de desenvolvimento a seus participantes. A compreensão das determinações que configuram a educação é de fundamental importância para os educadores. Estes são desafiados a conviver, diariamente, com semelhanças e diferenças, transitando por valores, muitas vezes antagônicos, que precisam ser considerados, não só para enfrentar e mediar os conflitos, mas também para enriquecer a experiência de vida do espaço escolar.

O conceito de cultura, na modernidade, é objeto de grandes discussões e tem sido, frequentemente, submetido à ressignificações e alterações, principalmente, na área das ciências humanas e, mais especificamente, na Antropologia. Desde a concepção da cultura como tudo o que o homem faz, seja material ou espiritual, seja pensamento ou ação, até às infinitas possibilidades de simbolizar as culturas como múltiplas e variadas, o seu significado foi sendo alterado, em diferentes campos.

A palavra cultura pode ter diversas acepções. Apesar de não ser difícil compreender o significado da palavra, sua conceituação ainda é objeto das mais diversas descrições. Veiga

Neto (2003) lembra que foi só nos anos 20, do século passado, que começaram a surgir as rupturas mais sérias no conceito moderno de Cultura. Para o autor, “a modernidade não questionou seriamente os conceitos de Cultura e de Educação; quase nunca esteve em pauta problematizar seus significados modernos” (2003, p. 7). Na realidade, as discussões centraram-se em uma base conceitual, assumidamente comum, para, a partir daí, analisar, propor, debater, pensar no âmbito da Cultura e da Educação. Aceitou-se, de um modo geral e sem maiores questionamentos, que “cultura designava o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor - fosse em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários etc.”

Portanto, em boa parte do pensamento moderno da educação:

[...] a Cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal. Única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade. Assim, a Modernidade esteve por longo tempo mergulhada numa epistemologia monocultural e [...] a educação era entendida como o caminho para o atingimento das formas mais elevadas da Cultura, tendo por modelo as conquistas já realizadas pelos grupos sociais mais educados e, por isso, mais cultos (VEIGA, 2003, p. 7).

A partir dessa concepção de cultura, a educação seria o caminho natural para o se atingir as formas mais elevadas da cultura, tendo por modelo as conquistas já realizadas pelos grupos sociais mais educados e, por isso, considerados mais cultos. O aperfeiçoamento desse processo de transmissão dos conhecimentos adquiridos de uma geração para outra, permitindo a assimilação dos modelos de comportamentos valorizados, era tarefa da educação. Assim, a educação é o meio pelo qual se mantém viva a memória de um povo e dá condições para a sua sobrevivência material e espiritual. Porém, esse é um processo que dura a vida toda e não se restringe à mera continuidade da tradição, pois supõe a possibilidade de rupturas, pelas quais o homem faz história e a cultura se renova. A educação é, portanto, fundamental para a socialização do homem e sua humanização.

Na história recente da humanidade, o termo cultura tem sido empregado de diversas maneiras. Etimologicamente, o termo era usado para designar o modo de cultivar a terra ou o próprio cultivo. O uso posterior do termo foi dotando-o de um significado sinônimo ao conceito de “civilização”. No sentido de um processo geral de progresso intelectual, espiritual e material, “cultura” pertencia ao espírito geral do iluminismo, com o seu culto do autodesenvolvimento secular e progressivo. A civilização minimizava as diferenças nacionais, ao passo que a “cultura” as realçava. Como cultura, a palavra civilização é em grande parte normativa, que tanto pode designar uma forma de vida, como recomendar uma forma de vida.

O adjetivo usado hoje, “civilizado”, coloca-o de forma óbvia para designar um estado ou condição consumada de vida social organizada. Se o conceito de civilização é considerado avançado em relação ao que existia antes, então civilização é inseparavelmente descritiva e normativa (CEVASCO, 2008, p. 10). O problema começa quando os aspectos descritivos e normativos da palavra civilização começam a se separar. Como tal, passou a ser uma forma, relativamente, neutra para referir-se a qualquer ordem social ou modo de vida adquirido e, nesse sentido, tem uma relação complicada e muito discutida com o sentido social moderno de cultura. Contudo, o sentido de um estado adquirido ainda tem força suficiente para conservar alguma qualidade normativa. Assim, “a civilização, um modo civilizado de vida, as condições da sociedade civilizada podem ser vistos como algo que se pode perder ou conquistar” (WILLIAMS, 2007, p. 85).

Por volta do século XIX, “civilização” por sua vez, tinha também adquirido uma conotação imperialista, desacreditada aos olhos de alguns liberais. Conseqüentemente, era necessária outra palavra para denominar como a vida social deveria ser em vez de como era, e os alemães tomaram emprestado o termo francês *culture* para esse propósito. Nessa perspectiva, Veiga Neto(2003), considera que desde o:

[... ] século XVIII alguns intelectuais alemães passaram a chamar de Kultur a sua própria contribuição para a humanidade, em termos de maneiras de estar no mundo, de produzir e apreciar obras de arte e literatura, de pensar e organizar sistemas religiosos e filosóficos – especialmente todo aquele conjunto de coisas que eles consideravam superiores e que os diferenciava do resto do mundo –, a Cultura passou a ser escrita com letra maiúscula e no singular.(2003, p. 7).

O modelo alemão de compreensão da cultura foi tomado por outras sociedades como modelo a ser alcançado. Para Eacleton (2005), há diferenças entre as expressões cultura e civilização. Enquanto cultura refere-se a altos princípios, à dimensão espiritual e pode ser estereotipada como germânica, por sua vez, o termo civilização, está associado ao espírito de cordialidade e modos de agir agradáveis.

### **1.1 A Cultura em Raymond Williams**

Na obra de Williams (1969,1979,1992,2007), é possível fazer um mergulho histórico nos modos pelos quais a cultura foi sendo concebida ao longo da história inglesa moderna. Herdeiros das fortes mudanças causadas pela revolução industrial, os *Cultural Studies* têm suas origens na crítica cultural da sociedade burguesa do século XIX. Williams (1921-1988)

propôs uma genealogia do conceito de “cultura” na sociedade industrial na qual explora os imaginários associados à semântica veiculada por termos como os de cultura, massas, multidão, arte, pensando a história das ideias em termos de um trabalho histórico de produção ideológica. (WILLIAMS, 1969).

Esse debate, presente no mundo intelectual da maioria dos países europeus, teve origem após a Segunda Guerra Mundial, em um trabalho original. Destacam-se os trabalhos de literatura de Richar Hoggart; a história material da cultura de Williams; a história cultural inglesa de Edward Thompson; a teorização de Stuart Hall, dentre outros que teceram as primeiras reflexões do arcabouço deste campo de pesquisas entre o período de 1964 e 1980.

Para Cevasco (2008), os Estudos Culturais têm como referência os estudos realizados por Williams, como crítico de literatura britânico. Estes estudos são frutos de sua experiência com colegas mais próximos sobre a educação de adultos, particularmente, no campo da educação e estudos na área da cultura. Na prática, seu trabalho educacional relacionava-se a um projeto de extensão universitária para adultos, no qual ele era professor de inglês e literatura para jovens trabalhadores da Workers’ Educational Association - WEA, sendo a criação dos Estudos Culturais um dos desdobramentos. Apontado como um dos criadores desta disciplina, junto com o historiador E.P. Thompson, que, ao lado de intelectuais como Richard Hoggart, Eric Hobsbawm<sup>7</sup>, Christopher Hill, Perry Anderson, dentre outros saíram do partido comunista e formaram o que ficou conhecido como “Nova Esquerda”<sup>8</sup>. O impacto desse movimento para a historiografia foi grande. Dispostos a reescreverem a história britânica a partir de uma revisão crítica do marxismo presente até então, eles acabaram contribuindo para a revisão da disciplina História, de uma forma geral e, mais especificamente, contribuindo para os estudos de História Social.

Os Estudos Culturais se constituíram na tensão entre demandas teóricas e políticas. Esse grupo desenvolveu um projeto de intervenção política, amparado, principalmente, no marxismo, através dos meios de comunicação e das universidades, onde tinham forte inserção. Preocupados com uma educação pública que divulgasse e defendesse os valores da cultura comum dos operários, em oposição aos valores gerais defendidos pela elite, o grupo

---

<sup>7</sup> Eric Hobsbawm não rompeu com o partido comunista inglês, como E.P. Thompson e Williams, nos meados da década de 50, somente anos mais tarde, ele foi o último dos historiadores marxistas inglês a romper com o partido.

<sup>8</sup> A Nova Esquerda (*New Left* em inglês) é um termo utilizado para se referir aos movimentos políticos de esquerda surgidos em vários países, a partir da década de 50. Na Inglaterra, Williams foi um dos ativistas mais destacados da *New Left* (CEVASCO, 2001, p. 123). No interior dos Estudos culturais havia uma grande diversidade de abordagens.

valorizava a cultura popular. “Seu interesse pelo marginal, pelo que é deixado de lado pelo dominante, é marca de sua afiliação social” (CEVASCO, 2008, p. 95).

Na perspectiva dos Estudos Culturais, uma teoria da cultura foi sendo elaborada, cujo paradigma fundamental era situar cultura em articulação com o todo social, como diz Williams, trazendo à tona, de um lado, o peso da estrutura para a experiência humana, mas observando, de outro, que a própria experiência é o lugar da resistência às forças produtivas determinantes. Sendo assim, na dialética entre agência e estrutura, passou-se a enfatizar a “energia humana” (WILLIAMS, 1969, p. 61).

Cevasco (2008), aponta que o surgimento dos estudos culturais e a formulação de uma teoria e análise da cultura se constituiu como modo de luta, de suma importância naquele contexto, quando os meios de comunicação em massa cresciam e ampliavam o alcance de sua influência, sem que os estados ou os governos os controlassem. Além disso, tais meios de comunicação ainda foram essenciais para movimentar o funcionamento e a propagação dos sistemas políticos. Esses intelectuais, oriundos de diferentes correntes de esquerda, romperam com a ortodoxia da União Soviética, uma vez que “fazia-se, pois, necessário rever o pensamento marxista, de forma a pensar novas bases para a transformação social” (CEVASCO, 2008, p. 85).

Williams (1969) coloca no centro do debate a crítica da cultura, refazendo o caminho marxista no sentido de entender e traçar uma reflexão do capitalismo e do marxismo em movimento. Nesse percurso, o autor empreendeu estudos no sentido de compreender o conceito de cultura e apreender como o termo foi se constituindo e conformando-se a determinados significados relatados no livro, *Cultura e Sociedade*, publicado em 1958.

Nessa obra, Williams (1969), realiza uma profunda reflexão sobre uma determinada tradição: a dos debates sobre as relações entre a cultura e a sociedade. Segundo o autor, “descrever e analisar o complexo desses traços, dando idéia de seu desenvolvimento histórico”(p. 18). Ele descreve que o “termo cultura foi sendo apreendido como abstração, como algo de absoluto”(p.18), e afirma que a ideia de cultura e seus desdobramentos passam a ser incorporados às nossas representações, práticas intelectuais e de alteridade a partir das condições materiais que se transformam desde o século XVII (WILLIAMS, 1969, p. 19).

Williams (1969) apresenta, ainda, quatro significados distintos de cultura: “como uma disposição mental individual; como estado de desenvolvimento intelectual de toda uma sociedade; como as artes; e como modo de vida total de um grupo de pessoas” (p.16). Poder-se-ia considerar o primeiro muito restrito e o último amplo demais, porém, Williams(1969), tem um motivo político para essa definição final, não excluir a classe operária dessa categoria.

Na releitura de Marx, Williams entende que o grande pensador vivia num ambiente cultural marcado por tensões entre idealismo e materialismo vulgar, atacando esses dois extremos para sustentar uma análise dialética da realidade. Para fundamentar suas críticas e superar o idealismo, ressaltava ao extremo uma visão oposta: a materialista. A ideia marxista comum é de que o ser social está ligado à sua existência e aos modos de produção a que está submetido. Esses modos produzem os bens materiais necessários à vida humana, geradores das grandes mudanças históricas.

Em termos teóricos, os Estudos Culturais e o marxismo nunca se encaixaram perfeitamente, como lembra Stuart Hall (2003b). Isso provocou um empenho em sofisticar a tão complexa noção de “determinação” presente nos fundamentos do marxismo: “O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência” (MARX, 2003, p. 5).

Williams (2007) propõe, assim, uma revisão do conceito de “determinação” como uma correção de um desvio que fora imposto ao materialismo histórico por marxistas posteriores. Na sua concepção, “a determinação deveria estar relacionado à fixação de limites, mas não determinar todas as instâncias sociais ou conduzir a história em uma direção única que excluiria do destino humano a liberdade e as escolhas” (p. 140).

Dessa forma, toma “o complexo das superestruturas” como explicação da vida social e propõe a diferenciação entre cultura, linguagem, literatura e ideologia, a partir do que ele considera como materialismo cultural: “Uma teoria das especificidades da produção cultural e literária material, dentro do materialismo histórico” (WILLIAMS, 1979, p. 12).

Sintetizando, pode-se entender que, para Williams, a cultura constitui um sistema de significações distinto de outros tipos de organização social sistemática. Ele não faz essa distinção para distinguir áreas, mas para destacar as interrelações entre elas. Por isto, afirma: “é sempre necessário ser capaz de distinguir sistemas econômicos, sistemas políticos e sistemas geracionais (de parentesco e de família), e ser capaz de discuti-los em seus próprios termos” (WILLIAMS, 1992, p. 206).

Nesse sentido, Williams analisa o processo de inter-relacionar a cultura e os sistemas sociais (ideologia), termo indispensável na análise sociológica. Cabe ressaltar que o autor entende ideologia como:

[...] (a) Crenças formais e consciente de uma classe ou um grupo social- como no uso vulgar de ideologia para indicar princípios ou posições teóricas gerais ou, tantas vezes desconfortavelmente, dogmas; ou (b) a visão de mundo ou perspectiva geral característica de uma classe ou grupo social, a qual inclui crenças formais e

conscientes, mas também atitudes, hábitos e sentimentos menos conscientes e menos articulados ou, até mesmo, pressupostos, posturas e compromissos inconscientes (WILLIAMS, 1992, p. 26).

Nessa perspectiva, nem toda produção cultural é uma produção ideológica, ou pelo menos, não deve ser vista assim. Mesmo que a generalização dos conceitos de ideologia e de cultura permitam essa aproximação, essa deve ser encarada como uma das mais notáveis produções culturais:

Todas as ideologias significativas são na verdade, profundas e elaboradas, e que o conceito não pode ser abstraído como uma espécie de “espírito formador”, das raízes de toda produção cultural. “Dizer que toda prática cultural é necessidade ‘ideológica’ não quer dizer nada mais [...] senão que toda prática é significativa” (WILLIAMS, 1992, p. 28).

Essa digressão aponta para o entendimento da cultura como um sistema de práticas significativas, no sentido mais amplo, como um sistema de significações que, não só abre “espaço para o estudo de instituições, práticas e obras manifestamente significativas”, como também para “por meio dessa ênfase, estimular o estudo das relações entre essas e outras instituições, práticas e obras” (WILLIAMS, 1992, p. 207-208).

Para Cevasco (2008), as análises de Williams possibilita fazer ligações entre processos materiais de produção e os esquemas de significações e, ao mesmo tempo, compreender as mudanças nas relações e uma infinidade de interações: entre os agentes, os grupos, identidades, conflitos, relações de subordinação, alternativas de trabalho intelectual.

Os estudos culturais, a cultura adquiriu uma materialidade tal que instituiu práticas antes não realizadas e possíveis.

Em *Marxismo e literatura* (1979), Williams deixa claro que:

A complexidade do conceito de “cultura” é, portanto, notável. Tornou-se um processo “íntimo”, especializado em suas supostas agências de “vida intelectual” e “nas artes”. Tornou-se também um nome de processo geral, especializado em suas supostas configurações de “modos de vida totais”. Teve um papel crucial em definições de “artes” e “humanidades”, a partir do primeiro sentido. Desempenhou papel igualmente importante nas definições das “Ciências Humanas” e “Ciências Sociais”, no segundo sentido. Cada tendência se inclina a negar o uso do conceito à outra, apesar de muitas tentativas de reconciliação. Em qualquer teoria moderna de cultura, mas talvez especialmente na teoria marxista, essa complexidade é motivo de grande dificuldade. O problema de saber, de início, se se trata de uma teoria “das artes e da vida intelectual”, em suas relações com a “sociedade”, ou uma teoria do processo social que cria “modos de vida” específicos e diferentes, é apenas o problema mais óbvio ( p. 23-4.)

Cevasco (2008), ao analisar a cultura como um elemento fundamental na organização da sociedade, além do efeito da superestrutura, revela que Williams fundamentou a elaboração de uma teoria materialista que incorpora a cultura efetivamente. Nesse sentido,



Cevasco (2008) afirma, uma nova posição teórica, na qual, torna-se um campo importante na luta para modificar essa organização. Aponta, ainda, que a partir dos estudos culturais, a cultura deixou de ser separada do social e torna-se espaço de luta social. A análise da cultura como um modo de luta, nesse contexto, assume grande importância com o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa que ampliavam o alcance de sua influência, sem o controle dos estados ou governos.

A teoria da cultura desenvolvida por Williams oferece fundamentos de análise da instituição escolar como prática cultural. Nas práticas escolares, o desenvolvimento do currículo deve-se encaminhar para a ideia de uma “cultura comum”. A mesma intencionalidade da sociologia da cultura de Williams(1969) deve ser buscada na cultura da escola. Para ele, a verdadeira democracia está relacionada à possibilidade de viabilizar o acesso a todas as formas de cultura, a todas as pessoas e, neste sentido, reivindica uma prática política emancipatória no sentido de: “dar a todos livre acesso a tudo que se fez e se construiu no passado” e afirma: “Tudo que se pode fazer é dar-lhes oportunidade de aprender tudo que de modo geral se sabe sobre leitura e cuidar de lhe dar acesso a tudo que existe disponível para ser lido” (1969, p. 327).

Para ele:

Uma cultura comum não é, em nenhum nível, uma cultura igual. Mas pressupõe, sempre, a igualdade do ser, sem a qual a experiência comum não pode ser valorizada. Uma cultura comum não pode impor restrições absolutas ao acesso a qualquer das suas atividades: este é o sentido real do princípio de igualdade de oportunidades (Idem, p. 326).

Uma cultura comum envolve a construção colaborativa dos significados, com a participação plena de todos os seus membros. Para Williams (1969), uma cultura é comum quando é feita coletivamente, continuamente refeita e redefinida pela prática coletiva de seus membros, não existe cultura criada por poucos e depois assumidas e vividas passivamente por muitos. A noção de Williams de uma cultura comum é, assim, inseparável da mudança radical socialista.

Williams (1992) defende uma cultura comum(ordinária), em que as desigualdades não podem ser toleradas, mas pressupõe sempre a igualdade, sem a qual a experiência comum não pode ser valorizada. Nesse sentido, por ser de todos, rompe com a ideia de que a cultura era cultura de elite, ainda presente no contexto em que escrevia. Assim, “a cultura é todo um modo de vida, e as artes são partes de uma organização social que é claramente afetada de forma radical por mudanças econômicas” (WILLIAMS, 1969).

O que ocorre nas sociedades que predominam relações de dominação é que as classes populares são impedidas de elaborar criticamente a sua própria produção cultural.

Assim, para Williams (1979):

[...] todo um conjunto de práticas e expectativas, sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmos e nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores – constitutivo e constituidor – que, ao serem experimentados como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente (WILLIAMS, 1979, p. 113).

Williams (1979) denomina cultura comum para demonstrar que se trata de componentes próprios de toda sociedade, que inclui além das grandes obras – modos de descoberta e criação e, assim, explicações do mundo e as formas herdadas para entendê-lo. Afinal, são todas as formas herdadas e reapropriadas pela educação e assimiladas por todo o conjunto social, que faz circular as estruturas de sentimentos originárias (comum), compartilhadas ou ordinárias. Assim, Williams (1979) como crítico literário e com suas ideias igualitárias desenvolveu e ampliou o conceito de cultura. Essa ampliação acadêmica incluiu as formas de arte popular e o conceito de cultura começou a perder a sua especificidade.

Ao lado da cultura de elite das classes superiores, dizia ele, sempre existiu outra, através da qual o povo afirmou a sua solidariedade face à opressão e na qual exprimem a sua identidade social e o seu sentido de pertença, que em nada é inferior a uma cultura do povo. A cultura deixa de ser produção de uma determinada base e torna-se elemento constitutivo do processo social e, assim, “é um modo de produção de significados e valores da sociedade” (WILLIAMS, 1979, p. 112).

Williams (1969) utiliza o seu conceito-chave de “estrutura de sentimentos” para desvelar a dominação que se dá por meio das obras estéticas. Segundo Cevasco (2001) é :

[...] o termo que Williams cunhou para descrever como nossas práticas sociais e hábitos mentais se coordenam com as formas de produção e de organização socioeconômica que as estruturam em termos do sentido que consignamos à experiência do vivido (CEVASCO 2001, p. 97).

O agente social se institui em uma estrutura de sentimento, isto é, em um modo de viver reforçado pelo local que pertence e, também, a um modelo discursivo de política cultural desse espaço. Por isso, os conflitos sociais, as interações, as inter-relações estimulam as características internas do produto cultural e são importantes, pois dão à análise do produto cultural uma real dimensão crítica. A estrutura social está no produto, portanto, a forma não é gerada internamente, ela é a expressão das estruturações do vivido na experiência histórica (WILLIAMS, 1969).

Williams (1969) postula que, ao existir concretamente, as práticas culturais conduzem a vida das pessoas, estão dadas nos seus modos de vida e têm seus valores incorporados por elas. Esse modo de conceber cultura, adjetivando-a, é uma forma de teorizá-la em relação direta com a sociedade. Ao defender cultura nesta perspectiva, ele está definindo uma função que se articula à organização de toda sociedade, onde todos experimentam, mesmo quando não participa de algumas atividades.

A cultura comum à sociedade é coletiva em todas as espécies de desenvolvimento e, em virtude disso, coletiva também deve ser a provisão dos bens provedores da vida humana, tanto em sua produção, quanto em sua distribuição. Em outros termos, a cultura é resultado do esforço humano na construção da própria existência material ou espiritual, de pensamento ou de ação. De maneira análoga ao conceito de cultura, o aprender, para Williams (1967), é também ordinário.

Essa digressão permite-nos compreender a relação existente entre o agente e as características do espaço social na construção da cultura, em geral, e da cultura da escola, em particular. Partindo desse pressuposto, para que se possa entender a cultura de um grupo de docentes é necessário conhecer: a forma como organiza seu trabalho; como estabelece relações com seus pares, alunos e com os demais grupos sociais que circundam a escola; a dinâmica de sua existência; as práticas sociais inerentes à sua história e seu cotidiano; e o modo como influencia e modifica a cultura da escola ao longo do tempo.

A escola, por ser uma instituição, essencialmente, cultural, caracteriza-se pela relação entre as diversas culturas, profundamente entrelaçadas, embora permeada por tensões e conflitos. Esses conflitos se tornam nítidos quando as culturas se tornam hegemônicas e absolutizadas em detrimento das demais expressões culturais.

No espaço escolar a dimensão cultural assume centralidade nos processos pedagógicos. Essa “centralidade da cultura” tal como empregada por Hall, refere-se, exatamente, à forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, tornando-se elemento-chave no modo como o cotidiano é configurado e modificado. Esses processos pedagógicos do cotidiano escolar, os agentes encontram-se envolvidos, imbricados a diferentes culturas, gêneros, classes sociais e etnias.

Nesses espaços de “cruzamentos culturais” que é na escola, segundo Gomes (1988), cabe ao educador, a identificação das culturas que a permeiam. Tais práticas culturais partem

do pressuposto de que os alunos necessitam de um currículo que os leve a algo mais que a simples memorização, que incluem projetos de valorização das diferenças<sup>9</sup>.

Williams contribuiu para a elaboração de uma teoria materialista de cultura. O autor ampliou o conceito no sentido de um processo integral da vida, enfatizando a interdependência das várias esferas da realidade social e a atuação delas como forças produtivas, ou seja, como elementos ativos na transformação social.

## 1.2 Cultura e Educação

Conforme a argumentação desenvolvida em torno da conceituação de cultura, é possível generalizar a existência de uma estreita relação entre educação e a cultura. A cultura é uma das condições constitutivas de existência da prática, ou seja, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Na maioria de suas acepções, a cultura tem vínculos importantes com a escola e com a educação em geral, compreendendo-se a escola como um *locus* e processo, respectivamente, de troca de conhecimentos e valores entre os agentes que atuam nesse espaço sociocultural. Educação e Cultura são indissociáveis, independentemente, de ter ou não a escola. Pois, cada grupo produz sua cultura a partir de interesses e necessidades próprias, das regras e convenções criadas e desenvolvidas que respondem às suas necessidades materiais e simbólicas específicas.

Considera-se a educação como um processo contínuo que acompanha, auxilia e marca o desenvolvimento do agente e que envolve a preservação e a transmissão da herança cultural. Assim, rapidamente, se deduz o valor que o sistema educativo, em geral, e a escola, em particular, assumem na socialização e perpetuação da cultura. A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural construída, historicamente, no contexto da modernidade. As relações entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo, assim como o desenvolvimento do pensamento pedagógico, uma vez que toda educação encontra-se impregnada da cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. São relações intrinsecamente constitutivas do universo educacional, entrelaçadas e profundamente articuladas. O que significa dizer que não se concebe uma experiência pedagógica "desculturizada", em que a referência cultural não esteja presente.

---

<sup>9</sup> Recentemente, formalizou-se obrigação legal (Lei 10639/03), traduzida em diretrizes, para que o ensino de História Africana e as relações étnico-raciais, envolvendo o afrodescendente no Brasil.

Nesse sentido, na relação entre cultura e educação estabelecida no interior da escola, existe um aspecto essencial que requer reflexão: a relação da escola com a cultura do lugar onde ela está situada. Parte-se do princípio de que o lugar é um espaço vivo, carregado de memórias e significações. Os discentes, familiares e a escola fazem parte do mesmo espaço e nutrem sentimento de pertencimento, de enraizamento é necessitam sentir-se reconhecidos no conhecimento que a escola produz e transmite, que consiste em uma ampliação do sentido cultural.

Outra questão a ser considerada na relação educação e cultura é o currículo escolar, isto é, a seleção dos saberes que os educadores transmitirão. A escola tem o poder e a legitimidade para selecionar os saberes que serão transmitidos. Ela pode dar voz ou não a determinados conteúdos que serão transmitidos de diferentes modos de saber e de fazer instalados na sociedade como um todo.

Com base em Bourdieu, pode-se acrescentar que o processo de tradição seletiva atua sobre conhecimentos, significados, práticas, valores, mas também, especificamente, sobre sistemas de pensamento e problemáticas, capazes de permitir a dominação cultural. A escola permite a estruturação de um senso comum que é condição básica para a comunicação. Não que todos pensem a mesma coisa, tenham as mesmas ideias, mas estejam de acordo quanto a problemas comuns, formas possíveis de abordar esses problemas e questões sobre as quais discutirem. Assim, esses elementos originais da escola ultrapassam os limites da sala de aula e influenciam o conjunto de práticas culturais da sociedade.

A cultura da escola atua, ao conferir aos agentes um corpo de categorias de pensamento, uma função integradora desses mesmos agentes, consideradas as dimensões lógica, moral e social. A partir desse corpo comum, espera ser possível processar a comunicação entre os agentes, uma vez que todos detêm o mesmo sistema de esquemas inconscientes, a mesma cultura. Isso não significa dizer que a cultura da sociedade tenha origem na escola, mas que com ela estabelece uma dinâmica social, a partir da constituição do *habitus*: a escola tem autonomia relativa e “eficácia” própria nessa dinâmica cultural.

Assim, quando amplia o conhecimento das manifestações dos diversos grupos sociais, a escola colaborará para que diferentes grupos se sintam não só reconhecidos, mas também agentes desse conhecimento que lhe está sendo processado. Nesse contexto, é um caminho para aproximar educação e cultura que pressupõe a articulação da escola em vários locais de conhecimento, equipamentos e projetos de cultura, de forma que esta aliança traga um impacto positivo, efetivo, na aprendizagem dos discentes.

A escola, por tratar-se de uma instituição dinâmica e dialética, desenvolve a sua cultura nesse movimento, apresentando-se tanto determinada (recebendo influências que podem vir a alterá-la) como determinante (influenciando a instituição a fim de mantê-la nos padrões vigentes). A compreensão de que a escola é uma realidade historicamente constituída – de convenções, sentidos, significados, valores, crenças – a partir do cenário global, das condições estruturais e da atuação dos sujeitos particulares, uma produção social que se reproduz e altera dialeticamente, constituindo-se de modo idiossincrático e singular, levou-nos a buscar desvelar e compreender a escola enquanto cultura.

A transformação da cultura da escola pressupõe, por isso, tematização da cultura existente, trazendo-a para o nível da consciência, questionando-a pelo diálogo e o exercício da crítica e construindo, a partir desse movimento, novos sentidos e significados para o “fazer escolar”. No conceito de "estrutura de sentimento" de Williams existe uma especificidade empírica histórica, ou seja, a experiência é sempre social e material. A noção de estrutura de sentimento tenta descrever em “formas estruturadas e consagradas”, mas, especialmente, na emergência do novo:

[...] estrutura de sentimento é então uma resposta a mudanças determinadas na organização social, é a articulação do emergente, do que escapa à força acachapante da hegemonia, que certamente trabalha sobre o emergente nos processos de incorporação, através dos quais transforma muitas de suas articulações para manter a centralidade de sua dominação. (CEVASCO, 2001, p. 157-158).

Sacristán (1996) concebe a cultura da escola como um produto singular, uma cultura *sui generis*, uma versão particular da cultura, um artefato especial com significado próprio como algo mais do que conteúdos cognitivos: “A cultura da escola é uma caracterização, ou melhor dito, uma reconstrução da cultura feita em razão das próprias condições nas quais a escolarização reflete suas pautas de comportamento e organização” (p. 34). A prática educativa é o elemento constituinte que explica a cultura da escola. Nesta discussão, ele diferencia currículo formal do real. Entende por currículo formal aquilo que consta nos documentos oficiais sobre objetivos, conteúdos e temas que devem ser tratados na sala de aula. Por currículo real, aquele que propõe e impõe todo um sistema de comportamentos e de valores além dos conteúdos.

Fazer uma análise da cultura e educação é descrever as inter-relações entre as práticas de significações que articulam e organizam a vida social. O cruzamento de culturas que dá sentido e consistência ao que os/as estudantes aprendem na vida escolar e aponta a realização de uma “mediação reflexiva” pela escola entre: “as pressões do cotidiano da cultura institucional, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como

instituição específica; e as características da cultura experiencial, adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio” (PÉREZ GÓMEZ, 1993, p. 17).

### 1.2.1 Cultura escolar

As formulações de Forquin (1993, p. 167) sobre cultura escolar ajudam a iniciar esta discussão. Para este autor, a escola é dinâmica como a sociedade, assim também é a “cultura da escola”, o que possibilita compreender a escola como um “mundo social” e, como tal, “tem suas características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos de regulação ou de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (FORQUIN, 1993, p. 167), que se transformam de acordo com as interações sociais.

A cultura escolar é significativa para o aluno, pois é a partir da vivência escolar que se dá continuidade ao processo de socialização iniciado na família: início do contato com os saberes formais, portanto, um espaço fértil de construção de identidades, de conceitos, enfim, valores, crenças, etc.

As temáticas cultura escolar e cultura da escola foi ancorada nas contribuições dos autores, Dominique Julia(2001); António Viñao Frago (1995,1998e 2005); Jean-Claude Forquin(1993) e Pérez Gómez, (1993), que expressam posições mais interessantes para a investigação. O conceito de cultura escolar possibilitou aproximar diferenças e diversidades e nisso consistiu sua fertilidade conceitual para a presente investigação, pois afirmou-se como importante instrumento teórico para compreensão da educação profissional agrícola e seus processos.

Julia (2001), em uma perspectiva histórica, fornece subsídios para o estudo da cultura escolar. A respeito da condução da investigação da cultura escolar, indica que: “Esta cultura escolar não pode ser estudada sem a análise [...] das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história com o conjunto das culturas que lhes são contemporâneas” (p. 10).

Julia (2001), ainda, conceitua a cultura escolar como:

Conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização. (JULIA, 2001, p. 10-11).

Além disso, Julia (2001) alerta que normas e práticas não podem ser analisadas sem levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação. A cultura escolar perpassa a ação pedagógica dos docentes da educação profissional agrícola, o corpo técnico administrativo, discentes, formas de gestão, etc.. A escola, desse modo, constitui-se num espaço de síntese, que articula a cultura formal com a vida fora da escola, isto é, com outras culturas como a social, a organizacional, a institucional, a experiencial dos alunos.

No cenário atual, são intensas as modificações sociais e tecnológicas provocadas, principalmente, pela comunicação que modifica diretamente a concepção de processos escolares, que, segundo Julia, (2001), caracteriza-se por uma educação extraescolar como nos diz:

[...] para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização. (JULIA, 2001, p. 11).

Há necessidade do rompimento com a cultura reducionista que demarca o espaço da escola como único local de aprendizagem. Essa compreensão reside na possibilidade de uma nova lógica. Não apenas a perspectiva estrutural e linear de uma cultura da escola de um único local em que ocorre o aprendizado.

Julia (2001), ao trabalhar com a cultura escolar, demonstra a preocupação em acrescentar considerações das normas exageradas à atenção e às práticas. No que se refere às fontes documentais e sua importância para a história das práticas culturais, a autora ressalta: "A história das práticas culturais é, com efeito, a mais difícil de constituir, porque ela não deixa traço" (p. 15).

Dessa forma, depreende-se a necessidade, por parte dos que venham a estudar objetos como as práticas culturais da escola, caso desse estudo, de se utilizar várias fontes e métodos que possam completar as lacunas originadas pela escassez de fontes documentais. Ainda, destaca essas três vias: "a) normas e finalidades que regem a escola; b) o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho do educador; c) a análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares" (JULIA, 2001, p. 19).

Os diferentes agentes envolvidos no trabalho escolar e em suas práticas são fundamentais para o entendimento da cultura escolar, particularmente, no que diz respeito à formação desses agentes, à sua seleção e ao desenvolvimento da sua trajetória de vida e



acadêmica. A cultura docente constitui-se em um aspecto importante para entender a cultura escolar, evidenciada na instituição agrícola com suas particularidades, com suas próprias formas de ação e razão, construídas no decorrer da sua trajetória.

Os discursos e as formas de comunicação e linguagens, presentes no cotidiano da instituição, fazem parte - tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a escola e às suas tradições que se refletem na sua organização e na gestão – da cultura da escola, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, em todo e qualquer tempo, segmentado ou não. São os espaços e o tempo que determinam as práticas e os modos de pensar e fazer escolares. O espaço diz respeito à natureza da escola como lugar específico e o tempo, “diverso e plural, individual e institucional, condicionante e condicionado por outros tempos sociais” (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 101).

A compreensão da cultura escolar, enquanto “conjunto dos aspectos institucionalizados que caracteriza a escola como organização”, pode ser vista em níveis variados, entre os quais, pode referir-se a uma “cultura específica e um estabelecimento docente determinado”, isto é, àquilo que existe ou acontece no interior mesmo de um estabelecimento escolar (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 68-69).

São características e modos de ser e viver que são particulares de determinada instituição, que envolvem as demandas do cotidiano, tanto aquelas que se relacionam à materialidade, quanto às relacionadas aos significados simbólicos do mundo da escola.

Por isso, tal conjunto:

[...] inclui práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos – a história cotidiana do fazer escolar –, objetos materiais – função, uso, distribuição do espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento –, e modos de pensar, assim como significados e ideias compartilhadas (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 68-69).

Nos sentidos explicitados, o conceito da cultura escolar traz a perspectiva para o interior da escola, para o seu funcionamento interno, na relação dos profissionais, em especial dos docentes, com relação às normas postas à obediência e, assim, como uso que fazem dos dispositivos pedagógicos postos a circular. Essa cultura escolar abrange: materiais e ritos escolares; métodos de ensino; história e programas das disciplinas escolares; legislação; valores preponderantes; estratégias e circulação de ideais; às práticas e modos de transposição didática de diferentes conteúdos; comportamentos e normas sociais realizados na escola.

Para Forquin (1993), existe uma relação entre educação e cultura:

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima e orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda a educação é sempre educação de alguém, por alguém, ela supõe também, necessariamente a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irredutível ao que há de particular e contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos procede, nos ultrapassa, nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura (p. 10).

Forquin (1993) aponta que a escola seleciona uma ínfima parte do que a humanidade produziu para que seja transmitido às gerações futuras. A seleção do que será transmitido – a cultura escolar – está intimamente ligada com os dispositivos cognitivos e simbólicos que estão em ação no campo social, o que não quer dizer que isto signifique simples reflexo da cultura dominante. O autor evidencia a importância de compreender a relação do que acontece na escola, como se expressam as diferentes dimensões desta problemática no cotidiano escolar e o reconhecimento da dimensão cultural como um dos fatores estruturantes da educação escolar. Em outras palavras, expressa a necessidade de analisar, em profundidade, como acontecem as aproximações, os diálogos e as trocas, mas também, os distanciamentos e as rupturas entre a cultura da escola e a(s) cultura(s) de referência que configuram os agentes escolares.

Ao discutir a questão da cultura e a escola, Forquin (1993) destaca a relevância das características sociais dos agentes como um dos fatores que podem influenciar o espaço da escola e seus sistemas. Segundo o autor: “é fato que os alunos de diferentes meios sociais chegam à escola portando certas características culturais que influenciam diretamente a maneira pela qual eles respondem às solicitações e às exigências inerentes à situação de escolarização” (1993, p. 167).

Forquin (1993) trata, amplamente, da temática na obra “Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar”, onde apresenta uma visão das relações entre educação e cultura:

[...] Educar, ensinar é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura afim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore às suas substâncias, que ele construa a sua identidade intelectual e pessoal em função deles.” [...] Isto não pode ser feito sem se apoiar sobre os conteúdos, sem extrair da totalidade da cultura – no sentido objetivo do termo, a cultura enquanto mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem se banha todo o indivíduo humano, tão somente por ser humano (FORQUIN, 1993, p. 167-168).

Neste sentido, para Forquim (1993) a cultura escolar supõe necessariamente uma seleção entre os materiais culturais disponíveis num determinado momento histórico e social. A cultura escolar contribui para o entendimento do que se passa dentro da escola e, também, no seu entorno. Nesse conceito, encontram-se as contribuições para a compreensão das práticas e situações escolares, uma vez que a escola é um espaço de convergência de culturas ao reunir, em um mesmo espaço e com objetivos semelhantes, agentes provenientes de diferentes grupos. Ao mesmo tempo, a escola, como instituição, faz parte de um contexto maior em que prevalece a cultura da sociedade, que lhe mantém, inclusive, no centro de poder que lhe controla. A sociedade, em grande parte, determina quais os elementos de cultura serão ali praticados e transmitidos. Na compreensão da cultura escolar, outro importante fator que precisa ser considerado, é a cultura dos docentes:

E fato também que a compreensão das práticas pedagógicas supõe levar em consideração as características culturais dos próprios professores, os saberes, os referenciais os pressupostos, os valores que estão subjacentes, de maneira por vezes contraditória à sua identidade profissional e social (FORQUIN, 1993, p. 167).

A escola, como componente da sociedade, encontra-se, essencialmente, relacionada à cultura. Forquin (1993) relembra que essa relação é orgânica, íntima, uma vez que educar compreende sempre a transferência de alguma coisa entre duas pessoas, sejam eles conhecimentos, crenças, hábitos, competências ou valores. Assim, educar é, em essência, transmitir cultura, pelo menos sob o ponto de vista das ciências sociais.

Os diferentes agentes do processo educacional vivenciam diferentes universos culturais, permeadas por tensões e conflitos e, em geral, ignoram esta realidade plural, apresentando uma visão monocultural. Para Sacristán (1995):

A cultura dominante na sala de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subcultura dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais e dos povos desfavorecidos(exceto os elementos de exotismo), o problema da fome, do desemprego ou dos maus tratos, o racismo e a xenofobia, as consequências do consumismo e muitos outros temas que aparecem “incômodos”. Consciente e inconscientemente se produz um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam cotidianamente (p. 97).

Dessa forma, para enfrentar esta situação de impotência, Pérez Gómez (1993) propõe que se aprofunde na natureza polêmica da função mediadora da escola no contexto atual e, dentro dessa perspectiva, concebe o papel da escola como:

Um espaço ecológico de cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica, que a distingue de outras instituições e instâncias de socialização e lhe confere sua

própria identidade e relativa autonomia, é a mediação reflexiva daquelas influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações (p. 80).

A posição de Pérez Gómez (1993) permite um aprofundamento na complexidade dos processos que se dão no âmbito da escola do ponto de vista cultural. O “cruzamento de culturas” e as tensões que lhes são inerentes constituem aspectos que oferecem uma perspectiva para a análise dos processos culturais presentes na escolarização. Os conflitos chegam às escolas e, como espaço social que são, convergem-se também em cenários das relações interculturais e, portanto, a multiculturalidade é um desafio a abordar em caráter de urgência.

No entrecruzamento das culturas docentes e dos alunos, observa-se que estes últimos estão condicionados aos primeiros, mediados pelas normas, tradições e ritmos impostos. Além disso, há que se levar em conta o conteúdo e a forma como dimensões da cultura docente e suas implicações nos currículos, nas metodologias, nos papéis docentes.

Como em qualquer organização, o desenvolvimento institucional está intimamente ligado ao desenvolvimento profissional das pessoas que a compõem. Para Pérez Gómez (2001, p. 132), é o esquecimento dessa imbricada relação que faz com que muitos teóricos e políticos confundam a cultura da escola com a cultura profissional docente, em suas tradições e exigências, [...] sem entender que estas se encontram, por sua vez, condicionadas pelas peculiaridades organizativas da escola e pela função social que cumpre em cada contexto cultural.

A cultura docente se insere e influi na cultura escolar, reguladora de comportamentos, com regras explícitas e implícitas, histórias e mitos que a configuram e lhe dão sentido, sendo:

[...] o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 164).

Essa cultura docente é importante na determinação da qualidade dos processos educativos. Pérez Gómez (2001, p. 165) pontua, ainda, que “[...] a cultura docente modela a maneira particular de construir a comunicação em cada em cada escola”. Esta se define: na orientação dos processos interpessoais; na definição de papéis de participação; nos modos de gestão e processos de decisão; nos métodos utilizados em aula; na qualidade e no sentido. Ao assumir a cultura docente de sua escola, os docentes se sentem seguros e protegidos pelo

grupo, sua força e sinais de identidade da profissão. Por sua vez, a cultura docente é efeito das pressões e expectativas externas, dos processos de socialização e dos demais agentes envolvidos. Para Pérez Gómez (2001, p. 166), o conteúdo da cultura relaciona-se diretamente com a concepção de educação de cada docente, abrangendo conhecimentos tácitos e explícitos, em que:

O currículo, os processos de ensino e aprendizagem, o sentido e os modos de avaliação, a função da escola, a organização institucional, os próprios papéis docentes, os processos de socialização dentro e fora da escola, o desenvolvimento do indivíduo, assim como o sentido e a evolução da sociedade, são todos componentes melhor e pior definidos, reflexionados e sistematizados do conteúdo da cultura docente. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 166).

No cotidiano da escola, os docentes agrupam-se em diferentes circunstâncias e situações. Constituem os microcampos docentes, nos espaço onde circulam saberes e códigos próprios, afetos ao grupo. A educação, com toda sua dinâmica é um processo amplo de transformação e desenvolvimento do agente inserido na escola, em toda a sua pluridimensionalidade. A escola tem sua cultura estabelecida e institucionalizada a qual se expressa como:

[...] conjunto de idéias, pautas e práticas relativamente consolidadas, como modo de hábitos. Os aspectos organizativos e institucionais contribuem [...] a conformar uns ou outros modos de pensar e atuar e, por sua vez, estes modos conformam as instituições num outro sentido (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 169).

A escola como uma instituição ímpar, que se estrutura sobre processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento, constituidores da própria cultura, que não é inabalável, nem estática, nem repetível. Refere-se ao que é explícito e, intencionalmente, proposto pela escola, como finalidade da aprendizagem, referenciado nos conhecimentos trabalhados na escola e, particularmente, na sala de aula. Na concepção dos autores, previamente citados, há o reconhecimento de que as práticas escolares e os processos educativos são parte de processos culturais mais amplos relacionadas à historiografia da educação.

A aproximação entre cultura e história da educação deve caminhar na busca de significação das ideias e práticas pedagógicas, tomando como pressuposto o fato de que a educação é parcela significativa de uma determinada formação social e histórica, ou melhor, de uma totalidade complexa, dinâmica e contraditória que não deve ser explicada simplesmente através de um determinismo reducionista, nem, tampouco deve ser vista como um amálgama de representações, práticas e instituições sem vínculos entre si (MARTINS, 2006, p. 133).

Ao pesquisador cabe perceber o que está explícito ou implícito, nas práticas pedagógicas, nas suas complexidades e especificidades presente no conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola. De uma maneira geral os resultados das pesquisas, realizadas nos últimos anos, têm revelado que, predominantemente, nas escolas brasileiras, permanece uma cultura escolar já “cristalizada”, pouco permeável ao contexto que a circunda e aos universos culturais da juventude e da criança que a procura. Peres Gómez (1993), aponta o conceito de cultura escolar sob vários ângulos quando se refere ao cruzamento das culturas apontadas no espaço escolar. A esse respeito, destaca como imprescindível “entender a escola como um cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados” (p. 12).

Pérez Gómez (1993, p. 131) procede a uma atenta análise sobre a cultura institucional da escola, atribuindo-lhe uma cultura específica, como outra instituição qualquer.

As tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam a vigência de valores, de expectativas e de crenças ligadas à vida social dos grupos que constituem a instituição escolar.

A cultura escolar é marcada por relações conflituosas com o conjunto de culturas que lhe são contemporâneas. Além disso, Pérez Gómez (1993) alerta para o fato de que a cultura escolar é influenciada, pelo menos, por dois dilemas. Por um lado, há a complexidade tecnológica, a pluralidade cultural e a educação considerada como mercadoria, que supõe a busca do benefício em curto prazo e a liberdade de ensino e ideário pedagógico, para melhor competir no mercado educacional. De outro lado, está o dilema do apego à tradição, com rotinas, convenções, costumes de um sistema escolar inflexível e burocrático. Em meio a esses dilemas e situações, está o docente, tateando entre essas indecisões, buscando redefinir seu papel em meio à transição paradigmática.

Dessa forma, a cultura representa bem mais do que meros conceitos, valores e crenças impostas, ela transcende a mera reprodução e implica a inserção na sociedade de modo a interpretá-la de diferentes formas, transformá-la e criar novas construções sociais. Assim, na tentativa de ampliar a compreensão dos conceitos, formas, representações, manifestações e imposições da cultura, o autor analisa e relaciona a cultura crítica, a social, a institucional, a experiencial e a cultura acadêmica.

Para Pérez Gómez (2001), a cultura crítica representa a gama de significados e produções construídas nos diversos campos do saber, e que os grupos humanos vêm acumulando ao longo de sua história. Em relação à cultura social, o autor a compreende como os comportamentos e significados hegemônicos inseridos no contexto social, fundamentalmente no contexto internacional de intercâmbio e interdependências. A cultura experiencial representa construída no contexto social e na subjetividade de elaboração simbólica que cada agente estabelece com os outros, com o meio e consigo mesmo. A cultura acadêmica configura-se como o que se pretende ensinar, socializar e problematizar de modo a promover a aprendizagem através da instituição escolar. A respeito da cultura acadêmica, escreve: “Na aula e na escola, há de se viver uma cultura convergente com a cultura social, de modo que os conceitos e disciplinas se demonstrem instrumentos úteis para compreender, interpretar e decidir sobre os problemas da vida escolar e da vida social” Pérez Gómez (2001, p. 261).

No que tange a cultura institucional, Pérez Gómez (2001) reconhece a imposição de instituições, como a escolar, de padrões de conduta que controlam e reproduzem os valores do sistema vigente e de sua própria. Para entendê-la é necessário articular os aspectos macro e micro que se complementam nas instâncias política, econômica e social.

Imbricados nessa cultura, os docentes precisam ressignificar a cultura docente tradicional na direção de novas práticas, atitudes, pensamentos transformadas em ação e reflexão na busca de reverter todo esse processo cristalizado na instituição. Nesse sentido amplia a compreensão do conceito ao identificar as várias culturas que se cruzam, deslocando também o conceito de cultura da escola usado por Forquin (1993).

Candau (2008) aponta que ambas as dimensões dos conceitos permitem uma interpenetração, de modo que cada uma delas está presente na outra:

Somos conscientes da interpenetração destas duas dimensões – a cultura da escola está presente na cultura escolar e vice-versa – mas, para efeitos da pesquisa de campo, privilegiamos espaços específicos para observar e analisar uma e outra. (CANDAU, 2008, p. 76).

Cultura escolar é, na verdade, um conceito estruturante. O conceito de cultura da escola é estruturado pelo conceito de cultura escolar. Forquin(1993), chama atenção de como são iguais o cotidiano das escolas: os rituais, organização do espaço e do tempo, os símbolos, comemorações, as expressões culturais, etc. A cultura da escola expressa, de tal modo, características universais que fazem com que escola seja reconhecida em qualquer lugar do mundo. Mudam-se as culturas sociais de referência, no entanto, a cultura da escola permanece

inalterada, com uma capacidade de se autoconstruir, independentemente, e sem interagir com esses universos.

Por isso, o reconhecimento das características gerais do espaço escolar em contraposição a outros espaços e ambientes, sendo uma peculiaridade da instituição escola, “no sentido que se pode também falar da ‘cultura da oficina’ ou cultura da prisão” (Forquin, 1993, p. 167) e não deve ser confundida, segundo o autor, com a cultura escolar, mas numa conceituação ampliada, é de um ângulo que permite observar peculiaridade e singularidade de uma unidade escolar, realçando suas particularidades. Tal conceituação faz sentido, nessa investigação, porque em parte é observar como se realiza a cultura escolar em uma escola em particular. É de um ângulo que permite ver a peculiaridade da instituição escola, daquele “mundo social”, fazendo emergir as diferenças importantes para compreensão de um processo de escolarização o da profissionalização agrícola.

A cultura escolar constituí-se de suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula, nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não.

Situado o IF Goiano - Câmpus Urutai e, para dentro dele, as subjetividades, assuntos e investimentos dos agentes, docentes, gestores e alunos da educação profissional, deparamos com a necessária pergunta: quem são os agentes que estão a construir a cultura da escola? Esta pergunta remeteu-nos para noções de espaço, tempo, discursos e(des)encontros culturais de diferentes *habitus* e práticas.

Os agentes e suas práticas são importantes para o entendimento da cultura escolar, particularmente, no que se refere à trajetória de formação desses agentes, à sua seleção e ao desenvolvimento de sua carreira acadêmica. Dessa forma, os discursos, os posicionamentos, as formas de comunicação e as linguagens presentes no cotidiano escolar constituem um aspecto fundamental de sua cultura, incorporados nos modos de agir dentro e fora do espaço escolar, assimilados na forma de *habitus*.

Enquanto “força formadora de hábitos”, a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome de *habitus* cultivado. (BOURDIEU, 2007a, p. 211).



Para Bourdieu, a escola seria a responsável por atuar como “força formadora de *habitus*”, ou seja, um programa de pensamento e ação comum a um momento histórico, no sentido imprimir um padrão cultural, atos e práticas reguladas, não apenas de repetição de comportamentos, mas de desenvolvimento mesmo de raciocínios para a solução dos diferentes problemas e para a convivência. Nesse sentido, a escola, em diferentes momentos históricos, é a instituição responsável por transmitir, um conjunto de esquemas fundamentais, automatismos interiorizados, que teriam como função a seleção de futuros esquemas com o sentido de “sustentar o pensamento, mas também podem, nos momentos de ‘baixa tensão’ intelectual, dispensar de pensar” (BOURDIEU, 2004a, p. 209).

A escola conforma os agentes, dotando-os “de um sistema de esquemas inconscientes que constituem sua cultura” (BOURDIEU, 2007a, p. 212), isto é, uma cultura fundada em uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas, sem nunca se constituir em princípios explícitos.

Conforme o exposto, para Bourdieu a internalização da cultura é similar à incorporação do *habitus*, compreendendo este como um conjunto de disposições, fortemente internalizado, que regula práticas sem o conhecimento consciente desta finalidade. Portanto, cabe à escola a função de lidar com *habitus*, isto é, um sistema de disposição geral, baseado numa mesma cultura. Mas, vale ressaltar que para Bourdieu (2004a):

A cultura não é apenas um código comum nem mesmo um repertório comum de respostas a problemas recorrentes. Ela constitui um conjunto comum, de esquemas fundamentais previamente assimilados, e a partir do quais se articula, segundo uma “arte da invenção” análoga à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares (BOURDIEU, 2004a, p. 208).

Dessa digressão, infere-se que um mesmo *habitus* admite práticas diferenciadas já que para Bourdieu há diferentes modos de organização do *habitus*, os quais são explicados pelas condições específicas de existência. A regularidade das condutas, determinadas pelo *habitus*, faz com que os agentes se comportem de um determinado jeito, em uma determinada circunstância, como um produto da relação entre o *habitus* e uma determinada situação conjuntural. Igualmente, o que possibilita prever as práticas.

Nesse sentido, as práticas não devem ser encaradas como uma reação automática do agente, mas como um produto da relação entre o *habitus* e uma determinada situação conjuntural. Há práticas singulares, dado que há diferentes trajetórias possíveis dentro de uma mesma condição social. Sendo assim, o agente é, socialmente, construído de reestruturação

em reestruturação de seu *habitus* novas experiências são integradas ao *habitus* inicial. (BOURDIEU, 2003).

Pode-se extrair nas concepções da cultura escolar o deslocamento da atenção dos processos externos, para realidade interna. Alguns pesquisadores evidenciam que “no conjunto das características do modo de ser e viver tipicamente escolares envolve a dimensão do cotidiano, a materialidade das práticas e os significados simbólicos do universo escolar”, enquanto outros, “dá ênfase aos processos de transmissão cultural da escola”(SOUZA, 2005, p. 4).

Entende-se, nessa investigação, a cultura da escola como o conjunto das teorias, princípios, normas e práticas cristalizadas, ao longo do tempo, no seio da instituição. Em outras palavras, os modos de pensar e agir que constituem-se em rituais e mitos que se estruturam em forma de discursos e ações, e, juntamente, no uso de determinadas estratégias para a interação com os agentes da comunidade educativa, a experiência e a formação que constitui a singularidade da instituição.

O estudo do *habitus* professoral, em uma perspectiva histórica, tornou possível a compreensão do modo como, ao longo do tempo, a escola tem se constituído em eixo matricial da cultura, além de ser, igualmente (em seus conflitos e acordos), possível resgatar como a cultura condicionou a estruturação da escola. Uma vez que essa possui marcas próprias da sua cultura que foram, historicamente, construídas, internalizadas e incorporadas pelos docentes ao longo de sua socialização profissional.

Na busca da compreensão dessa escola, das apropriações e usos dos agentes que vivenciam o dia a dia da escola, a demarcação do tempo escolar, sobre a organização do espaço escolar, do uso dos materiais escolares, da metodologia de ensino empregada e das relações estabelecidas entre os agentes, debruçou essa investigação com o intuito de aprender as diversas questões que permeiam o seu cotidiano. Tal processo, constitutivo do *habitus* profissional dos docentes da Educação Profissional, ocorre de forma tácita, implícita e não consciente. Ao colocar a cultura da escola como mediadora da prática profissional docente, Julia (2001) leva-nos a crer que as singularidades da mesma produzem diferentes perfis profissionais, ou seja, a cultura da escola profissional agrícola, num contexto de espaço rural, pode ser relacionada à construção de diferentes práticas profissionais.

Assim, nessa investigação, considerando as contribuições dos autores citados, que enriqueceram a percepção do espaço e do cotidiano da escola, trabalhou-se com o conceito ampliado de cultura escolar, e reconhecendo a forte relação entre este conceito e o de cultura da escola, entendendo essa como uma cultura social de referência: a cultura da Educação

profissional agrícola. Focalizou um tipo de cultura presente no contexto onde está inserida essa unidade escolar, ou seja, como uma cultura social local que cruza o espaço de educação agrícola.

Nesse espaço, os docentes ressignificam suas práticas e sua profissionalidade, construindo e reconstruindo a cultura escolar. Em meio às incertezas da atualidade, buscando equilíbrio. Enquanto um grupo de docentes, com mais tempo de atuação na instituição optam por asseverar a manutenção de uma cultura de caráter mais conservador que resiste à mudança, incentivando o conservadorismo. Outro docentes, recentemente incorporados ao grupo compreende que a saída é investir nas inovações pedagógicas. Essa segunda alternativa não é a escolha da maioria dos docentes, porém, mesmo assim indica uma possibilidade de mudanças e transformação da cultura escolar.

Numa perspectiva de análise que engloba a forma como instituição de educação profissional, historicamente, se organizou e criou modos, regras ou normas, incorporado modos de ação dentro e fora do espaço escolar, essa investigação possibilitou captar a dimensão cultural da educação profissional e, de modo particular, o *habitus* docente na educação profissional agrícola, na busca de compreensão dos modos de vida individual/social dos agentes envolvidos. Foi importante, para tanto, recuperar os vários componentes desse campo de forças culturais, privilegiando-se a análise das contradições que se evidenciaram durante todo o processo. Nas contradições do *habitus* é possível a constituição de um espaço para trabalhar as transformações. Nessa perspectiva de análise, a cultura dessa instituição teve como suporte para a argumentação realizada neste estudo, o resultado do amálgama de três dimensões: da história da escola, sua constituição e seu funcionamento; a perspectiva representativa dos agentes (historicamente situados); e a cultura local do lugar em que está situada escola.

Tal escolha deveu-se ao fato de que são os agentes do cotidiano escolar (docentes, alunos e suas famílias) que trouxeram para o interior dessa instituição os significados (conflitos, disputas, embates, alianças) por eles tecidos, a partir de suas trajetórias individuais e/ou coletivas, que movimentam e dão vida à cultura escolar. Cultura essa, que não estava dada a priori e foi se construindo em virtude da trama de interações que aconteceram no seu interior, no entrelaçamento desses condicionantes que expressam a singularidade da instituição.

### 1.3 Os Fundamentos da Teoria de Bourdieu e os Conceitos de *Habitus* Professoral e Campo Educacional

Em se tratando de histórias de vida e trajetórias docentes, ficam evidentes as marcas da socialização na produção de certos gostos e preferências adquiridas nestes percursos, portanto a importância do conceito de *habitus*. Para compreender melhor o *habitus* professoral, é importante ressaltar a história e a origem da noção de *habitus*, seguindo o caminho epistemológico de Bourdieu (1983a, 1983b, 1983c, 1983d), bem como para estudiosos de seu trabalho como Ortiz (1994); Wacquant (2004, 2007a, 2007b), dentre outros. O *habitus* é entendido como um sistema de esquemas para a elaboração de práticas concretas, uma espécie de gramática das ações que serve para diferenciar o terreno social. Bourdieu(1983), que recuperou a palavra *habitus*, trazida da tradição aristotélica, faz diferentes usos do termo em várias de suas obras. Com a mudança epistemológica trazida por Bourdieu, algo de estrutural ficou da noção aristotélica - o papel da educação na formação de *habitus*.

A palavra *habitus* originou-se da filosofia escolástica e foi concebida do seguinte modo:

Como um *modus operante*, ou seja, como disposição estável para se operar numa determinada direção: através da repetição criava-se assim, uma certa conaturabilidade entre sujeito e o objeto no sentido de que o hábito se tornava uma segunda dimensão do homem, o que efetivamente assegurava a realização da ação considerada (ORTIZ, 1983, p. 14-15).

É importante ressaltar que a noção de *habitus* evoluiu na obra de Bourdieu, passando de uma visão chamada determinista no livro “A Reprodução”, para uma visão mais abrangente, que valoriza a autonomia e a ação do agente. Na introdução do livro “A economia das trocas simbólicas” (BOURDIEU, 2007a), a noção de *habitus* é expressa como:

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem que, por isso, sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor a visada consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-las e, por serem tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação combinadas de um maestro (BOURDIEU, 2007, p. XLI).

Portanto, o *habitus* se traduz em disposições duráveis e transferíveis por constituir modos específicos de pensar, sentir e agir. São disposições duráveis, porque, do mesmo modo como são construídas, podem ser modificadas por fatores externos. São também disposições transferíveis para vários domínios da prática, inclusive a escolha de estilos de vida. Para

Bourdieu, os esquemas de percepção e ação interiorizados podem se distinguir em dois componentes: o *ethos*, que são os princípios ou valores em estado prático, ligado ao corpo de regras moral e à ética na forma teórica, e o *hexis* corporal, que são as posturas, disposições do corpo, relações ao corpo, interiorizadas, inconscientemente, pelo agente ao longo de sua construção histórica, está ligado também à moda, que pode ser percebida na escolha do vestuário. (BOURDIEU, 1983).

Bourdieu se refere à incorporação de uma determinada estrutura social pelos agentes que influi nos modos de sentir, pensar e agir, de tal forma que se inclina a confirmá-la e reproduzi-la, mesmo que nem sempre de modo consciente. A discussão de *habitus* se insere no modo de conhecimento que Bourdieu (1983, p. 47) chamou de praxiológico. Nos termos do autor:

[...] tem como objeto não somente o sistema das relações que o modo de conhecimento tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas, nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade (1983, p. 47).

O processo de interiorização supõe a internalização da objetividade, permitindo a mediação entre as estruturas formadoras de um contexto e o domínio das práticas e representações. Esse processo ocorre de forma subjetiva, em que os agentes internalizam as representações objetivas, segundo o lugar que ocupam na sociedade, ou seja, segundo a classe ou grupo social a que pertencem. O agente social incorpora *habitus* nas relações que ocorrem na sociedade.

O *habitus* enfatiza a dimensão de um aprendizado passado que tende a conformar e a orientar a ação. É um sistema de esquemas para a elaboração de práticas concretas, ou esquemas estruturados, incorporados pelo agente sob a forma de um senso prático que facilita sua orientação nos domínios relativos à existência social (BOURDIEU, 2007a).

O *habitus*, portanto, configura-se como uma espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação e fornece uma referência ao futuro, tendo por base o passado que o constituiu. Neste processo, o próprio *habitus* reatualiza-se em um senso prático. Para Bourdieu (2007a), “o *habitus* completa o movimento de interiorização de estruturas exteriores, ao passo que as práticas dos agentes exteriorizam os sistemas de disposições incorporados” (p. XLI). Ou seja, o *habitus* se caracteriza por fundamentar a condição em que o sujeito existe, por meio da assimilação da estrutura existente que gera suas práticas. Segundo Bourdieu (2007a), trata-se de:

[...] um conjunto de esquemas implantados desde a primeira educação familiar, e constantemente repostos e reatualizados ao longo da trajetória social restante, que demarcam os limites à consciência possível de ser mobilizada pelos grupos e/ou classes, sendo assim responsáveis, em última instância, pelo campo de sentido em que operam as relações de força (p. LXII).

A constituição do *habitus* se realiza por meio das instâncias produtoras de valores e referências como a família, a escola, a mídia, dentre outras. Concebido como um conjunto de valores, costumes, formas dominantes, esquemas de pensamento que possibilita ao agente social perceber, interpretar o mundo social e, assim, orientar e regular suas práticas sociais. É a história incorporada, resultado de uma aquisição histórica inscrita no modo de pensar e também no corpo, nos gestos, nos modos de falar do agente social (BOURDIEU, 2009).

Nesse sentido, como afirma Nogueira, “Instala assim, uma importância à dimensão do aprendizado passado e afirma que este está no princípio do encadeamento das ações; portanto, a prática é resultado de um *habitus* incorporado a partir de uma trajetória social” (2004, p. 33).

O agente, por meio das experiências, em função da estrutura que ocupa no espaço social, constrói sua subjetividade, ao captar “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade” e organiza uma espécie de “matriz de percepções e apreciações” que orientará as ações em situações posteriores (BOURDIEU, 1983a, p. 60). Os símbolos, as crenças, os gostos, as preferências que caracterizam a posição social, que são incorporadas pelos agentes, não necessariamente de forma consciente, tornam-se parte da natureza do próprio agente, constituindo-se em *habitus*.

Bourdieu (1992) classifica o *habitus* de duas maneiras: o primário, que é adquirido de maneira implícita, inconsciente, pela educação familiar e regras de classe e, o secundário, metodicamente, organizado, proveniente da educação escolar, da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa. O *habitus* também se modifica e vai incorporando outros esquemas de percepção e ação à medida em que as condições sociais e históricas são alteradas. Ele abre possibilidades de atualizações das práticas.

A prática é reconhecida como fonte de aprendizagem do conhecimento profissional, sendo que o professor enfrenta a ação docente a partir do *habitus*, “constituído pelo conjunto de nossos esquemas de ação, de percepção, e de avaliação, de pensamento e de ação” Perrenoud (2001, p. 162). Para ele, a ação pedagógica e constantemente controlada pelo *habitus*, conforme quatro mecanismos:

Uma parte dos "gestos do ofício" são rotinas que, embora não escapem completamente à consciência do sujeito, já não exigem mais a mobilização explícita de saberes e regras; mesmo quando se aplicam regras, quando se mobilizam saberes, a identificação da situação e do momento oportuno depende do *habitus*; a parte

menos consciente do *habitus* intervem na microregulação de toda ação intencional e racional, de toda conduta do projeto; na gestão da urgência, a improvisação e regulada por esquemas de percepção, de decisão e de ação, que mobilizam francamente o pensamento racional e os saberes explícitos do ator (PERRENOUD, 2001, p. 163).

É o *habitus* que mobiliza toda ação pedagógica, é o condutor das práticas dos docentes associado ao fazer cotidiano, denominando por Perrenoud (2001) de *habitus* profissional, "apoia-se em rotinas ou improvisação regrada, que evocam mais um *habitus* pessoal ou profissional do que saberes" (idem, p. 163).

Para ele, esse *habitus* profissional é um conjunto de saber estáticos e pouco articulados, obtidos ao longo de um processo de socialização profissional. Ele é consolidado no conhecimento do seu meio, em algumas regularidades do cotidiano escolar, no saber da experiência e no fazer face as emergências do cotidiano, tendo como ponto de partida os desafios encontrados na prática pedagógica. Ou seja, é no exercício da profissão e nas condições da docência que os saberes da experiência originam-se e se incorporam à prática profissional sob a forma de *habitus*.

Portanto, reconhecer a parte do *habitus* na ação docente é avançar em direção à análise de como os docentes exercem seu ofício. O modo como a profissão é exercida relaciona-se com as formas de culturas vigentes em determinado contexto social (PERRENOUD et al., 2001). Na utilização de rotinas pelos docentes, há uma tendência, ao agir na urgência, que fica explicitada em certas ações que se repetem, apesar dos diferentes contextos de trabalho.

O *habitus* traduz a capacidade do docente de operar em uma rotina econômica de forma prática. A improvisação e as regularidades, no sentido atribuído por Perrenoud, são "procedimentos utilizados pelo docente no cotidiano da sala que não figuram nos planejamentos e funcionam como currículo oculto, reproduzindo aspectos essenciais da sociedade capitalista" (PERRENOUD et al., 2006, p. 8).

A digressão sobre o conceito de *habitus* em Bourdieu e Perrenoud fornece fundamentos para refletir acerca do *habitus* profissional, em especial, o *habitus* professoral. Na profissão docente, o *habitus* professoral (SILVA, 2003, 2005) constitui um conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática. Para a autora, trata-se do modo de ser e de agir docente que são produzidos por meio de influências advindas da cultura familiar, social e da formação profissional que subsiste na instituição na qual o agente desenvolve sua carreira docente. Não obstante, a autora chama atenção para a necessidade de:

[...] evitar o estabelecimento de uma relação de causalidade mecânica entre a origem social e o êxito universitário: produtos classificados, os professores não cessam de

classificar a si próprios, ou seja, suas aspirações e escolhas de carreira precedem julgamentos que o sistema fará sobre suas ambições (SILVA, 2005, p. 205).

A autora esclarece que um dos objetivos de seu estudo foi mostrar que a partir de experiências vividas, no período de escolarização, podem-se apreender as estruturas estruturadas/estruturantes de um *habitus* professoral. A propósito, tais estruturas constituem modos de pensar e agir, por meio das representações, traduzindo-se em práticas articuladas entre si e entre os demais agentes sociais de um determinado contexto sócio-histórico-cultural. É, nessa perspectiva, que se propõe examinar o engendramento do *habitus* professoral de ensino agrícola - um modo de pensar e agir na situação de ensino escolarizado, bem como da forma como se constituem os professores que atuam naquele espaço.

Portanto, compreende-se o docente como um agente social, fruto das relações objetivas e subjetivas do campo da educação profissional de que participa. Desta forma, pode-se conceituar o *habitus* professoral, no campo educacional em estudo, como um conjunto de valores, crenças, concepções, que orientam a prática docente e que refletem as características comuns à educação profissional agrícola.

### **1.3.1. O conceito de campo e campo educacional**

Bourdieu substitui a noção de sociedade por "campos sociais". Eles são entendidos como "espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes, em parte determinadas por eles" (1983, p. 89).

No sentido de aprofundar o conhecimento a respeito do *habitus* na docência, esta investigação referendou-se em Bourdieu (1983a), pois, esse autor considera que a realidade social é estruturada e estruturante. Com isto, Bourdieu procura ressaltar enquanto foco de sua preocupação o duplo processo de interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade, sendo *habitus* uma "interiorização do exterior" (p. 174), afirma que o conhecimento praxiológico possui como objeto não somente o sistema de relações objetivas mas também as relações dialéticas entre estas estruturas e as disposições duráveis dos agentes nas quais elas se atualizam.

O espaço social existe na forma de estruturas sociais externas e como estruturas sociais incorporadas. O objetivismo e subjetivismo são perspectivas sempre parciais, uma vez que o sentido das estruturas sociais externas independe da consciência e da vontade dos agentes. O subjetivismo vivido pelos agentes que representam, sentem, pensam, creem sob o



modo o qual a estrutura está depositada (disposições duráveis), que os guiam nas suas respostas às solicitações do seu espaço social.

Assim, em Bourdieu (2007b), o conceito de estrutura remete ao de *habitus*, entendido como estruturas mentais para guiar-se no espaço social e ao de Campo, como redes de relações entre posições objetivas. Portanto, *habitus* e campo são noções relacionais, uma vez que a experiência dos agentes sociais é estruturada, externamente, pelo campo e, internamente, pelo *habitus*. Os esquemas do *habitus*, “matriz de percepções, de apreciações e de ações” (Bourdieu, 1983, p.65), integrando todas experiências passadas, são formas de classificação originárias e oferecem os princípios mais fundamentais da construção e avaliação do mundo social (BOURDIEU, 1983, p. 73). O autor reconhece a atividade estruturante dos agentes que não reagem, mecanicamente, a estímulos, mas que respondem ao espaço social, cujo sentido eles mesmos ajudaram a construir e respondem com um sistema de esquemas incorporados e adquiridos nesse espaço social estruturado.

Independentemente das especificidades, os campos possuem leis gerais invariáveis e propriedades particulares que se expressam como funções variáveis secundárias. Portanto, é um espaço social que possui uma estrutura própria, relativamente, autônoma em relação a outros campos (ORTIZ, 1983).

Para Bourdieu, os campos se estruturam a partir de uma distribuição desigual de um *quantum* de capital que determina a posição ocupada por um agente específico. Daí afirmar que “o campo se particulariza, como um espaço onde se manifestam relações de poder, o que implica afirmar que ele se estrutura a partir da distribuição desigual de um *quantum* social que determina a posição que um agente específico ocupa em seu seio” (BOURDIEU, 1994, p. 21).

Canezin (2002) aponta que as lutas e disputas entre os diversos campos estão permeadas por relações de poder, determinadas pelas posições dos agentes definidas pelo capital acumulado que garante autoridade e prestígio a quem os detém.

Os campos são espaços de produção de bens simbólicos permeados por relações de poder expressas em conflito, lutas, consensos entre os diversos agentes que, dispostos hierarquicamente, disputam o domínio destes bens como forma de autoridade, legitimidade e prestígio. A história dos diferentes campos revela confrontos entre indivíduos, grupos, instituições, pela maior ou menor detenção do capital simbólico acumulado (p. 99).

No interior do campo, a luta dos agentes determina, válida e legítima as representações. O poder simbólico exprime a classificação dos signos, do código de valores, as hierarquias sociais e lutas internas e externas entre os agentes, com o intuito de competirem pela posse de bens que lhes proporcionam legitimidade e prestígio.

Os campos possuem traços, estruturalmente, equivalentes que proporcionam identificação, embora possuam especificidades, objetivos e determinadas características que são inerentes e irredutíveis a outros campos. Sejam eles quais forem, têm princípios de regularização próprios e articulam-se entre si, ou seja, a lógica de um campo permeia a de outro. Todo campo tem um conjunto de estratégias de disputa pela manutenção, conservação ou subversão. Nesse campo, “há produtores de bens simbólicos onde toda disputa é luta de classe que se expressa pelo monopólio do poder. As disputas simbólicas de agrupamentos são, também, lutas individuais e coletivas portadoras de uma lógica de acordo com a referência do campo onde esses agentes atuam” (CANEZIN, 2001, p. 100).

Bourdieu dedicou grande parte de seu trabalho conceituando o que denomina campo de produção de bens culturais e simbólicos. Esses, embora possuam traços, estruturalmente, equivalentes, com estrutura e funcionamento, possuem, também, especificidades, objetivos e determinadas características que são inerentes e irredutíveis a outros campos que lhes proporcionam identificação. Bourdieu identificou-os, abstratamente, na sociedade, enquanto espaços portadores de especificidades: campo escolar, campo científico, campo artístico, campo político, campo jornalístico etc. Dentro desses campos, os agentes (profissionais, grupos e instituições) se movimentam, desenvolvendo ações e práticas sociais e produzindo capital de diferentes espécies e graus de legitimidade. Segundo Canezin (2002),

Os agentes, no interior de cada campo e externamente, vivenciam divergências, conflitos e consensos, tendo como fundamento o *quantum* de capital simbólico conquistado ou acumulado historicamente. O capital simbólico, como aponta Bourdieu, é uma espécie de crédito, refere-se ao poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condições de impor reconhecimento (CANEZIN, 2002, p. 97).

Para Bourdieu, a existência de campos especializados de produtores de bens simbólicos é fundamental na luta entre a ortodoxia (considerado legítimo) e a heterodoxia (contrapor-se à cultura legítima) presente, sobretudo, na relação entre as classes e nas frações de classe em disputa, nas concepções de mundo e, conseqüentemente, para imposição ou destruição do poder simbólico que tem vigência em razão do desconhecimento de seu caráter arbitrário (CANEZIN, 2001, p. 99).

Bonnewitz (2003) chama a atenção para o fato de que a teoria de Bourdieu possibilita o entendimento dos mecanismos de dominação e a compreensão da lógica das práticas dos agentes num ambiente desigual e conflituoso. A hierarquia vertical dos grupos sociais distingue-os, portanto, segundo a estrutura e acúmulo de capital específico de cada campo.

Bourdieu vê os diferentes espaços sociais, como campos de luta, no qual os agentes elaboram estratégias que permitem manter ou melhorar sua posição social. Para que um campo funcione, "é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc" (BOURDIEU, 1983, p. 89).

#### 1.3.1.1 Campo educacional

Na obra "A Reprodução" (1975), escrita em parceria com Passeron, Bourdieu analisou o funcionamento do sistema escolar francês e concluiu que, em vez de ter uma função transformadora, ele reproduz e reforça as desigualdades sociais. O sistema de ensino é visto por Bourdieu como expressão da cultura e das relações de classes. Ele dá elementos para refletir que a cultura da escola é perpassada pela cultura burguesa, por meio dos códigos comportamentais, linguísticos e intelectuais. No início da aprendizagem formal, segundo os autores, a criança é recebida num ambiente marcado pelo caráter de classe, desde a organização pedagógica até o modo como prepara o futuro dos alunos. Para eles, a escola constitui um instrumento de violência simbólica no sentido, que reafirma os privilégios existentes, ou seja, limita-se confirmar e reforçar um *habitus* de classe, porque reproduz os privilégios existentes na sociedade, beneficiando os já socialmente distintos do ponto de vista de classe.

Bourdieu (1998c; 1998d; 1998e) utiliza-se dos conceitos de capital econômico, social e cultural, para melhor explicar o processo de socialização familiar e escolar. O capital econômico refere-se às condições financeiras, patrimoniais e de renda de cada agente e de sua família, sendo um tipo de capital que pode interferir, diretamente, nas expectativas produzidas, uma vez que as esperanças subjetivas são perpassadas e circunscritas por determinadas condições objetivas.

O capital social corresponde à rede de relações interpessoais que cada agente constrói, com os benefícios ou malefícios que podem gerar na competição entre os grupos humanos. O capital social "envolve um conjunto de trocas simbólicas e de relações que resultam em estratégias de investimento social, orientadas consciente ou inconscientemente" (BOURDIEU, 1998c; p. 68).

Segundo Bourdieu (1998b; 1998c), o capital cultural, "é o elemento de herança familiar de maior repercussão no destino escolar". Ele é constituído por valores, costumes, crenças e ideologias, assim como por elementos que o objetivam e que possuem um valor nas

relações de troca (ex: diplomas e títulos escolares). Para Bourdieu (1998c; 1998d), os capitais cultural e econômico elevados possuem valor de raridade, uma vez que “nem todos os agentes têm meios econômicos e culturais para prolongar os estudos dos filhos, além do mínimo necessário à reprodução da força de trabalho menos valorizada em um dado momento histórico” (BOURDIEU, 1998d, p. 79).

O capital cultural pode aparecer sob três formas diferentes: incorporado, objetivado e institucionalizado. Na primeira modalidade, o capital cultural supõe um processo de interiorização nos marcos do processo de ensino e aprendizagem, que implica, pois, um investimento de tempo. Desse modo, “é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa constitui-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*” (1998d; p. 74), não pode, justamente por isso, ser trocado, instantaneamente, tendo em vista que está vinculado à singularidade, até mesmo biológica do agente. Nesse sentido, está sujeito a uma transmissão hereditária que se produz sempre de forma quase imperceptível.

Quando é fruto da socialização prolongada, como forma objetivada, diversamente da anterior, é, materialmente, transferível, a partir de um suporte físico, ficando claro tratar-se da transferência de uma propriedade legal, posto estar, diretamente, relacionada com o capital cultural incorporado, ou melhor, com as capacidades culturais que permitem o desfrute de bens culturais. Por último, aparece sob a forma institucionalizada, contida nos títulos escolares e vinculada ao mundo do trabalho, sob a forma de títulos que estão, simultaneamente, garantidos e sancionados legalmente, “o investimento escolar só tem sentido se um mínimo de reversibilidade da conversão que ele implica for objetivamente garantido” e “dependem também de sua raridade” (1998d; p. 79).

Por meio do título escolar ou acadêmico, outorga-se reconhecimento institucional ao capital por uma determinada pessoa. Segundo Bourdieu:

O capital econômico e o capital cultural, respectivamente investido e formado ao longo do percurso escolar dos filhos e de sua família, é fundamental na interiorização do destino objetivamente determinado de cada estudante e tende a influenciar diretamente no êxito ou fracasso escolar e nas trajetórias profissionais (BOURDIEU, 1998e).

Dessa forma, a escola é um espaço de reprodução de estruturas sociais e de transferência de capitais de uma geração para outra. É nela que o legado econômico da família transforma-se em capital cultural. Assim, conforme as condições econômicas e culturais, posições sociais e *habitus* os agentes tendem a não desejar o que seria, em tese, improvável para determinadas posições sociais ou de classe.

Bourdieu (1998f), também, aborda a dinâmica de funcionamento do campo educacional, especialmente, no que alude às relações docente-discente e às relações entre os docentes e seus pares. Trata-se de uma classificação dos mecanismos sociais de construção das categorias de juízo dos docentes a respeito de si mesmos e de seus alunos. Desse modo, pode-se dizer que o *habitus* professoral, gerado a partir do referido sistema de categorias de juízo, seria uma chave para o entendimento das adjetivações criadas e aplicadas pelos docentes, também presentes nas adjetivações relativas aos seus pares.

O conhecimento prático nas palavras de Bourdieu (1998f): “[...] é uma operação prática de construção que aciona [...] sistemas de classificação que organizam a percepção e a apreciação e estruturam a prática (p. 187)”. Esse conhecimento prático se organizaria a partir de adjetivos agrupados em taxinomias, “[...] apenas exercem sua eficácia estruturante na medida em que são elas próprias estruturadas (p. 187)”, que, apesar de se pretenderem "escolares", estruturam-se mediante os mesmos critérios sociais de classificação adotados pelas classes dominantes, seja econômica ou cultural, “[...] são transmitidas em essência, na prática fora de toda intenção pedagógica (p. 189)”, trazidos por esta via para o interior das escolas nos mecanismos de gênese e funcionamento das categorias do juízo professoral.

Bourdieu (1998f, p. 192) afirma que as apreciações se construiriam mediante a representação que o docente tem de antemão do *hexis* corporal de cada um, e da avaliação que faz em função de critérios estranhos à escola.

A análise da lógica norteadora, subjacente às normas escolares das categorias do juízo professoral, as quais seriam: “[...] formas de pensamento, de expressão e de apreciação que devem sua lógica específica ao fato de que, produzidas e reproduzidas pelo sistema escolar, são o produto da transformação que a lógica específica do campo universitário impõe às formas que organizam o pensamento” (1998f, p. 190). O *hexis* corporal influiria, desse modo, de maneira determinante, na construção das apreciações, na medida em que “O *hexis* corporal fornece o sistema de índices através dos quais é reconhecida uma origem de classe” (1998f, p. 193).

No que se refere à reprodução do sistema de taxinomias do juízo professoral (no que alude àqueles que serão futuros professores, mas também naqueles alunos que não o serão), Bourdieu (1998f) explicita o processo de formação do *habitus* produzido pelo sistema de taxinomias escolares, afirmando que:

[...] graças às estruturas objetivas tornadas estruturas mentais no decorrer de um processo de aprendizagem que se cumpre num universo organizado segundo essas estruturas e submetido às sanções formuladas numa linguagem igualmente estruturada segundo as mesmas oposições, as taxinomias escolares estabelecem uma

classificação conforme a lógica das estruturas das quais são o produto (1998f, p. 198).

A partir dos conceitos expostos, é possível inferir que Bourdieu compreende os agentes sociais inseridos em determinados campos sociais, lutando pela posse de certos capitais (capital específico, econômico, cultural, artístico etc.), e o *habitus* de cada agente condiciona seu posicionamento na luta social. Entende-se que a escola, enquanto campo, dota os agentes dos esquemas de “percepção, de pensamento e de ação”, capazes de torná-los, objetiva e subjetivamente, aptos e dispostos a decifrar os produtos culturais produzidos nas instâncias de produção de bens eruditos. Como instituição formadora, dispõe de mecanismos e técnicas responsáveis pela inculcação e perpetuação ou não dos valores socialmente dominantes. Ainda em seu vasto e complexo estudo, Bourdieu faz análise da lógica norteadora (subjacente às normas escolares) das categorias do juízo professoral, as quais seriam:

[...] formas de pensamento, de expressão e de apreciação que devem sua lógica específica ao fato de que, produzidas e reproduzidas pelo sistema escolar, são o produto da transformação que a lógica específica do campo universitário impõe às formas que organizam o pensamento. (BOURDIEU, 1998f; p. 188).

Na dinâmica do campo educacional, há a hegemonia da “ideologia dos dotes naturais”, que reforça a ideia de que os que são mais dedicados, mesmo que menos dotados, são capazes de aprender. Os que não conseguem, são levados a assumir a culpa pelo seu fracasso. No entanto, esse tipo de justificativa representa uma forma de mistificação e de mascaramento das verdadeiras causas do insucesso escolar. O que essa “ideologia dos dotes” dissimula é a imposição de uma cultura hegemônica, levada a efeito pela ação pedagógica que perpetua a violência simbólica, por meio de duas dimensões arbitrárias: o conteúdo da mensagem transmitida e o poder que instaura a relação pedagógica arbitrária.

Diante de tal colocação, tanto da sociedade quanto da escola, o trabalho pedagógico é uma atividade contínua e sistemática, que visa produzir um *habitus* pelo qual é inculcada a pretensa “universalidade” dos modos de pensar, agir e sentir de um grupo.

Nas Categorias do Juízo Professoral, Bourdieu (1998f, p. 185) aborda uma questão que se refere, diretamente, à dinâmica de funcionamento do Campo Educacional, no qual o autor observa que o julgamento professoral revela-se e estrutura-se, na medida em que é expresso e que pode ser colocado em relação à sanção numerada (nota) e à origem social dos alunos, que teriam, como base, os princípios de divisão social relativos à hierarquia das classes sociais.

Os valores docentes, que Bourdieu chama de “juízo profissional”, foram constatados a partir das análises de uma pesquisa feita na França, por meio de fichas de avaliação individual dos alunos de um curso superior introdutório, as quais levam em conta a aparência física, as maneiras, a conduta, as origens sociais e geográficas, indicando que a representação dos docentes depende de critérios diferentes dos explicitados nas avaliações, tais como: aplicação, organização, atenção, seriedade, clareza, concisão e sutileza.

Os alunos tendem a ser julgados não pela quantidade e pela qualidade do conhecimento que aprendem na escola, mas também pelo que já foi assimilado pelo *habitus* primário adquirido na família, além de várias "heranças", como a postura corporal, hábitos de higiene, de estudo e a habilidade de falar em público. Nesse aspecto, pode-se dizer que a linguagem utilizada pelos docentes é definidora e legítima, de fato, da aprendizagem ou não dos discentes, aspecto que vai ao encontro das análises de Nogueira (2006), que mostram o quanto os discursos e as práticas se (re)produzem na escola. Além disso, a persistência e a resistência, aliadas às expectativas dos docentes em relação àquilo que deveria ser apropriado pelos alunos, são muito importantes. Os próprios estudantes mais pobres acabam encarando a trajetória dos bem-sucedidos como resultante de um esforço recompensado. Uma mostra dos mecanismos de perpetuação da desigualdade está no fato, facilmente verificável, de que a frustração com o fracasso escolar leva muitos alunos e suas famílias a investir menos esforços no aprendizado formal, desenhando um círculo que se auto-alimenta. Nessa ótica, Bourdieu:

[...] compreende a relação de ensino como uma relação formalmente igualitária, que reproduz e legitima, no entanto, desigualdades sociais. Por meio comunicação pedagógica, assim como qualquer comunicação cultural exige, para a sua plena compreensão e aproveitamento, que os receptores dominem o código utilizado na produção dessa comunicação. (NOGUEIRA; NOGUERIA, 2006, p. 86).

Nesta perspectiva, a escola, assumindo-se como neutra, oferece uma formação equitativa a todos os alunos. Entretanto, os alunos que não dominam os códigos da cultura dominante têm mais dificuldade para estabelecer uma comunicação pedagógica de reconhecimento do conteúdo transmitido, porque possuem um capital cultural diferente do veiculado pela escola. Para Bourdieu:

[...] esse domínio varia de acordo com a maior ou menor distância existente entre o arbitrário cultural apresentado pela escola como cultura legítima e a cultura familiar de origem dos alunos. Para os alunos das classes dominantes, a cultura escolar seria sua cultura “natal”, reelaborada e sistematizada. Para os demais, seria algo como uma cultura “estrangeira”. (NOGUEIRA; NOGUERIA, 2006, p. 86).

É o caso da maneira como a escola lida com a linguagem e tudo que a envolve – correção gramatical, sotaque, habilidade no uso de palavras e construções etc. – tudo isto está, fortemente, relacionado à posição social de quem fala e à função de ratificar a ordem estabelecida.

O estudo do *habitus* professoral, numa perspectiva histórica, tornou possível a compreensão do modo como ao longo do tempo a Educação Profissional tem se constituído em eixo matricial da cultura profissional agrícola, além de ser igualmente (em seus conflitos e acordos) possível resgatar como a cultura de um dado período histórico condicionou a estruturação da educação agrícola, pois essa possui marcas próprias da sua cultura, que foram, historicamente, construídas e que são internalizadas e incorporadas pelos docentes ao longo de sua socialização profissional. Ao efetivar a docência, o docente expõe traços de seu processo de socialização e revela sua origem social e cultural. Situação que já se evidencia nas primeiras análises da pesquisa, as quais mostram aspectos muito semelhantes em suas trajetórias.

Para Bourdieu (2007b, p. 40), a profissão é, antes de tudo, o "[...] produto de todo um trabalho social de construção de um grupo e de uma representação dos grupos que se insinuou docemente no mundo social". Considerando-se as profissões, enquanto construções sociais, pode-se relacionar a docência e seus valores ao campo das relações sociais e às expectativas que articulam as demandas por especializações profissionais em determinadas visões culturais acerca dessas práticas.

O conceito de campo permite ao autor posicionar as questões que envolvem as diferenças e distinções entre os grupos no espaço social, onde emergem as profissões. Levando-se em conta essa perspectiva, o conceito de *habitus* apresenta-se como adequado para lidar com esses aspectos da profissão. O *habitus* apresenta-se como princípio gerador de práticas distintas e distintivas e, também, como esquema classificatório (princípio de classificação, princípio de visão e divisão e gostos diferentes). Bourdieu denomina "teoria da ação", na qual cabem os jogos de força física, econômica e simbólica (BOURDIEU, 1996).

Não é por acaso que as instituições escolares, os rituais de seleção e passagem, bem como os mecanismos de regulação do exercício profissional representam símbolos de status e, se não garantem, pelo menos demonstram um esforço no sentido de estabelecer valores e uniformizar regras, signos e significados que se ancoram no conjunto de *habitus* que configuram a docência. Os conceitos de *habitus* e campo desempenharam papel estratégico nessa disposição de tratar a diversidade das práticas como uma problemática, na medida em que, o primeiro, permitiu integrar dimensões da prática que, frequentemente, são estudadas



de forma dispersa pela sociologia e o segundo, propiciou a descoberta de mecanismos gerais que estruturam a prática humana.

Pode-se dizer que o trabalho conceitual com Bourdieu constituiu-se em um arcabouço teórico-metodológico, com uma importante contribuição nas formulações apresentadas nos conceitos de sua teoria, os quais, conjuntamente puderam referendar análises sobre a interpretação das normas e dos rituais da cultura da escola, quais sejam: *habitus*, campo e práticas, compreendidos e observados os fundamentos de sua análise relacional do mundo social. A proposta de discussão realizada nesse capítulo situa-se no confronto entre elementos empíricos e concretos, buscando compreender o *habitus* professoral e a cultura escolar que se materializa no cotidiano da instituição que possibilita reflexões acerca dos dados que foram coletados de modo a dar conta da complexidade proposta nesta pesquisa. Ambas serão discutidas e confrontadas com as interpretações produzidas a partir da análise e discussão dos resultados obtidos junto aos sujeitos da pesquisa, retornando ao referencial teórico da tese.

Entende-se que, o *habitus*, a cultura da escola e a cultura docente orientam os saberes e fazeres docentes na escola, sendo o ponto de partida e, ao mesmo tempo, de chegada em qualquer mudança na prática educativa. Passa-se a utilizar o termo cultura no plural, por entender que singularizando este conceito não estaria contemplando a multiplicidade e a riqueza de culturas que se inserem neste conceito. A prática docente como unidade de análise possibilitou demonstrar algumas das manifestações desta cultura sendo também diferenciada na educação profissional.

A Educação Profissional não pode ser considerada como um processo separado e particular da realidade. A investigação buscou no materialismo histórico dialético, as bases epistemológicas necessárias para tecer análises e argumentações a partir dos dados coletados na concretude da realidade social objetiva. Os conceitos de *habitus*, *campo*, cultura escolar, cultura da escola e cultura docente quando chegam à realidade concreta da escola produzem nos docentes um entendimento mais próximo do sentido de uma educação voltada para o atendimento das necessidades do mundo do trabalho do que para uma educação comprometida com a formação humana que tem o trabalho como princípio educativo. Neste sentido, é a manifestação de uma realidade presente na instituição, exercendo forte influência nas práticas docentes que elaboram crenças, constroem suas culturas a partir de vivências e experiências próximas.

## **CAPÍTULO II**

### **CULTURA ESCOLAR E *HABITUS*: DE ESCOLA AGRÍCOLA A INSTITUTO FEDERAL GOIANO**

O presente capítulo contextualiza a instituição escolar onde os docentes são sujeitos da pesquisa, não somente historicamente, mas também do ponto de vista organizacional no panorama do ensino profissional do país, principalmente, no que tange a constituição da rede técnica federal a partir das reformas educacionais da Educação profissional instituídas nas últimas décadas. Buscam-se elementos para o desvelamento da cultura escolar e do *habitus* professoral docente da Educação Profissional organizada na constituição histórica do campo da educação profissional agrícola, inserindo o Instituto Federal Goiano Câmpus Urutaí nesse processo.

A realidade da educação profissional agrícola atual constituiu-se e foi se constituindo a partir dos movimentos e dos campos de lutas de diferentes projetos de sociedade, daí a importância da reconstituição histórica de forma não linear.

#### **2.1 A História da Educação Profissional: o percurso do ensino técnico agrícola no Brasil**

A história do ensino profissionalizante no Brasil é complexa. Para a compreensão dessa modalidade - educação profissional - é necessário buscar as origens, funções do ensino e a historicidade, os modelos de desenvolvimento adotados em determinados períodos da história, inclusive aqueles que demandaram de forma mais explícita, a educação profissional em suas várias modalidades, dentre elas o ensino agrícola.

Assim, para entender a constituição do Ensino Agrícola faz-se necessário buscar o histórico, os procedimentos educacionais próprios a esse tipo de ensino, o profissional agrícola. Essa modalidade de ensino teve início com a instrução primária oferecida pelos Patronatos Agrícolas a partir do início do século XX. O ensino no Aprendizado Agrícola era iminentemente prático e visava a formação de trabalhadores para os serviços diversos das propriedades rurais. Posteriormente, o Ensino Agrícola Primário, Ginásial e Secundário, bem como o Ensino Técnico Agrícola de Segundo Grau de Nível Médio são oferecido nos Colégios Agrícolas e nas Escolas Agrotécnicas.

Segundo Cunha (2000), por consequência, o ensino científico profissional pouco evoluía por estar associado ao trabalho manual, tido como próprio para os escravos. Assim, numa sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa

característica “contaminava” todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. Para Cunha (200, p. 90), “[...]. Aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres”. Portanto, a educação profissional, quase sempre, foi marginalizada, estigmatizada, destinada às classes sociais mais carentes, assumindo tanto um sentido assistencialista, moralista e de preparação para um ofício, quanto um caráter pragmático, de atendimento aos interesses restritos do setor produtivo.

No período compreendido entre 1840 a 1859, foram criadas as Casas de Educandos e Artífices, em 10 províncias, que objetivavam “tirar crianças da rua”, ensinando-lhes um ofício. Conforme análises feitas por Soares,

O período imperial é marcado pela preocupação com a oferta de educação a crianças desvalidas (órfãs ou pobres) que inicialmente originada em instituições de caráter filantrópico, criadas para oferecer aprendizagem em ofícios manufatureiros às crianças desvalidas e órfãos (2003, p. 25).

Entretanto, a criação dessas escolas apresenta caráter terminal e sem articulação com os demais graus de ensino, e denuncia a dualidade estrutural que persiste até hoje no ensino brasileiro, visto que se destinavam à classe trabalhadora. Sobre a criação destas escolas, Kuenzer (1999, p. 122) afirma:

Estas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva mobilizadora da formação do caráter pelo trabalho (KUENZER, 1999, p. 122).

Procurava-se, mediante o preparo profissional dos desvalidos, atender as demandas de um crescimento desordenado da população, em uma época de profundas transformações urbanísticas que ocorriam nas cidades.

Assim, inicia-se a formação profissional como política pública que traduzia, em última análise, uma perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho (KUENZER, 2000; MANFREDI, 2002). As características principais desses estabelecimentos de aprendizagem eram seu aspecto assistencialista de atendimento aos órfãos e desvalidos e sua recusa em ensinar a negros e escravos. Eram vistas mais como “obras de caridade” do que como “obras de instrução pública” (MANFREDI, 2002, p. 77).

Segundo Ferreira (2002), na Bahia, surgiu a primeira escola agrícola do Brasil, criada em 23 de junho de 1875. A Imperial Escola da Bahia situava-se no Engenho São Bento e, desde sua origem, apresentou ser discriminadora com as classes menos favorecidas da sociedade. Com a Proclamação da República, esse quadro de descaso e dualismo não se alterou, significativamente (KOLLER, 2002).

No mandato do Governador Nilo Peçanha, no período de 14/06/1909 a 15/11/1910, o sistema escolar e a educação profissional ganharam novo formato: verdadeiras escolas técnicas foram criadas pelo Estado do Rio de Janeiro. Nilo Peçanha, alguns anos mais tarde, como Presidente do país, instalaria uma rede de escolas técnicas. Assim, a Educação Profissional no Brasil teve seu início oficial em 1909, por meio do Decreto-Lei nº 7.566<sup>10</sup> [1], de 23 de setembro de 1909, sancionado pelo então Presidente da República Nilo Peçanha. Esse decreto instituiu, oficialmente, a educação profissional brasileira, vista como instrumento de capacitação ou adestramento para atender ao crescente desenvolvimento industrial e ao ciclo de urbanização, tendo caráter assistencialista em relação à massa trabalhadora.

[...] que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação [...] (BRASIL, 1909, p. 445).

Percebe-se, na introdução do decreto, sob o discurso do atendimento assistencialista, o objetivo de ministrar a instrução primária (intelectual) e profissional (técnica) a uma determinada clientela. Esse decreto, indica o contexto socioeconômico da época. Trata-se de um tempo de mudanças na estrutura social, em que se destacaram os declínios do modelo agrário-exportador comercial, o início do processo de industrialização e urbanização. Para atender os desafios dessa ordem econômica e política, “Nilo Peçanha instaurou uma rede de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, dando origem à rede federal que culminou nas Escolas Técnicas e, posteriormente, nos CEFET’s” (MANFREDI, 2002, p. 85).

De certa forma, essa perspectiva se mantém até 1930, pois a educação da classe trabalhadora não tinha muito significado para a constituição da sociedade. Esse tipo de ensino, com caráter eminentemente assistencial, reforça a conotação negativa atribuída ao trabalho

---

<sup>10</sup> Segundo o Decreto-Lei 7.566, de 1909, era necessário não só capacitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com indispensável preparo técnico intelectual, como também fazer com que adquirissem hábitos de trabalho profícuo, o que os afastaria da ociosidade, escola do vício e do crime, sendo esse um dos deveres do Governo, com vistas a formar cidadãos úteis à Nação (BRASIL, 1909).

manual, considerada uma atividade degradante, relacionada à pobreza e à escravidão. Outras fontes desse tipo de escolas assistencialistas foram: a Igreja Católica e as associações ou sindicatos, com a intenção de qualificar e disciplinar os trabalhadores urbanos (MANFREDI, 2002).

No início do século XX, as questões sociais eram tratadas como questões de polícia inseridas num universo repressivo. Foram feitos investimentos para ampliar o raio de controle social, procurando intervir no contexto urbano e nos seus personagens das ruas, vistos pela perspectiva do que era criminalizado. “A nova ordem demandava a conformação de um tipo de trabalhador e os parâmetros para a sua classificação polarizavam as representações sociais sobre o trabalhador, as profissões e o conjunto de relações sociais no qual se inseria” (MATTOS, 1991, p. 2).

Durante a presidência de Hermes da Fonseca (1910-1914), foram criados os centros agrícolas nos Estados do Piauí, Paraíba, Sergipe, Bahia e Rio Grande do Sul, referenciados nos padrões norte-americanos de organização do ensino agrícola. Esse projeto de criação dos Centros Agrícolas materializou-se em 1918, sob a forma dos Patronatos Agrícolas, no governo do Presidente Wenceslau Braz (1914-1918), cujo objetivo era obter a melhoria da produtividade agrícola para atender à demanda dos mercados consumidores, incentivando o emprego de máquinas e implementos para agricultura.

Segundo Oliveira (2003), a implantação da rede de Patronatos Agrícolas, sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), objetivava atender, preferencialmente, os desvalidos da sorte, oferecendo-lhes os cursos primários profissionais, ao mesmo tempo, que o governo materializava o atendimento à Sociedade Nacional de Agricultura, com a modernização do setor agrícola brasileiro. Nos períodos empreendidos entre 1918 a 1920, coube ao MAIC cuidar da administração das unidades criadas em diversos locais, constituindo uma malha institucional articulada. O decreto nº13.197<sup>11</sup> de 25 de setembro de 1918, cria Fazenda Modelo de Urutaí, que deu origem ao IF Goiano Câmpus Urutaí, sendo, por várias décadas, Centro de Criação de Raças Bovinas de alto padrão zootécnico. No ano de 1922, consta nos acentamentos dos livros de registro da instituição a oferta de cursos de treinamentos para vaqueiro, tratorista e outros.

Trabalho e educação foram incorporados às representações sociais sobre regeneração, produzidas em torno da proposta dos Patronatos Agrícolas. Por meio do trabalho, princípios educativos de socialização e princípios morais eram apresentados à infância, considerada

---

<sup>11</sup> Crêa uma Fazenda Modelo de Criação do districto de Uruthay, termo e comarca de Ipamery no estado de Goyaz.

como falta de formação moral, porque não contava com a família, ou esta não tinha condições de prestar a assistência necessária.

Segundo Oliveira (2003), as finalidades atribuídas aos Patronatos Agrícolas confirmam o perfil institucional entre dois modelos: “o escolar voltado para o ensino profissional, educando para o trabalho, e o correccional, regenerar com a predominância da reclusão através da vida no campo e da ênfase nos aspectos disciplinares”(Oliveira, 2003, p. 32-33). Frente aos problemas sociais, o governo federal criou os patronatos, para atender às demandas sociais e, nesse sentido, oferecia educação, ensino, assistência e regeneração.

Por meio da educação e do trabalho e suas articulações, os menores em situação de vulnerabilidade recebiam assistência, proteção e tutela moral demandadas pela situação na qual se encontravam. Dessa forma, a educação, nas grandes capitais brasileiras, foi utilizada pela assistência filantrópica, para atingir seus fins, dando origem ao termo “educação profissional”. Surgem, posteriormente, instituições agrícolas ou industriais, de caráter filantrópico, também dedicadas à recuperação de jovens pela via do trabalho e da vida ao ar livre. Voltados para o atendimento à “gente desclassificada”, essas instituições dedicavam-se a isolar menores pobres e engajá-los em atividades profissionais voltadas para a agricultura e instrução elementar (RIZZINI, 1995).

No regime de internato, os menores recebiam assistência que incorporava atendimento médico e odontológico. Esses pequenos trabalhadores eram sempre explorados nas fábricas do início do século XX, ou mesmo nas instituições teoricamente destinadas a acolhê-los. Aliás, a transformação de escolas profissionalizantes e dos patronatos agrícolas não visavam à melhoria da vida dos internos e sua capacitação profissional, mas sua adequação ao novo mundo industrial, ao qual interessava uma mão de obra dócil e disciplinada (RIZZINI, 1999).

Esses Patronatos, sob a orientação do Ministério da Agricultura, foram transformados em Aprendizados Agrícolas, com o objetivo de “formação profissional do trabalhador rural e do operário agrícola” (BRASIL, 1933). Tais instituições encontravam-se distribuídas em nove estados. Dessa forma, a Diretoria do Ensino Agrônômico, mostrava que o modelo de ensino agrícola destinado aos “menores delinquentes” estava fora das suas finalidades, tendo como preocupação primordial a formação profissional do trabalhador rural e do operário agrícola.

No Governo Vargas (1930-1945), “ganha força o ideário liberal que introduz o trabalho como principio educativo, com suas praticas disciplinares, os valores éticos do trabalho produtivo e os sistemas de ensino para o trabalho na indústria” (Franco,1998). No final da década de 1930, as Escolas de Aprendizes Artífices deram lugar aos Liceus Industriais,

mudança que pouco alterou os objetivos das antigas instituições, que logo depois, foram transformadas em Escolas Técnicas.

Considera-se esse período um referencial histórico para a Educação Profissional do Brasil, pois, nessa década, o ensino técnico industrial começou a fazer parte dos debates nacionais como elemento importante na defesa da indústria brasileira, que começava a se consolidar e, conseqüentemente, na formalização das relações de trabalho e das atividades sindicais. No processo educacional, a dualidade se expressa pela separação rígida entre o ensino técnico profissional - industrial, comercial e agrícola e o ensino secundário. Este era destinado às “individualidades condutoras”, e o único que conduzia às profissões liberais e/ou universitárias, as quais redesenharam os currículos e a articulação entre os cursos, ciclos e níveis do sistema educacional.

Após a Primeira Guerra Mundial, houve uma aceleração no processo de industrialização e urbanização que se acentua a partir dos anos de 1940, resultante do desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário e em função da diferenciação e do desenvolvimento dos vários ramos profissionais, fazendo multiplicar escolas e cursos para atender aos vários ramos ocupacionais.

Assim, a educação para o trabalho não tem sido tradicionalmente colocada na pauta da sociedade brasileira como universal, implicando num entendimento da educação profissional não na ótica do direito à educação e ao trabalho, mas, associando-a unicamente á “formação de mão de obra”, reproduzindo em última análise aquele dualismo existente na sociedade brasileira entre as “elites condutoras” e a maioria da população (KUENZER, 1997, p. 63).

Entretanto, a criação dessas escolas apresenta caráter terminal e sem articulação com os demais graus de ensino, e denuncia a dualidade estrutural que persiste até hoje no ensino brasileiro, visto que se destinavam à classe trabalhadora. Sobre a criação destas escolas, Kuenzer (1999) afirma:

Estas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva mobilizadora da formação do caráter pelo trabalho (KUENZER,1999, p. 122).

Portanto, essa educação profissional proposta destinava-se à classe pobre, uma vez que a classe média não aspirava para seus filhos outras profissões que não fossem as liberais. De acordo com a autora, na primeira vez em que a formação profissional aparece como política pública é feita na perspectiva mobilizadora da formação do caráter pelo trabalho.

A década de 1940 também representa um marco para a educação profissional brasileira, pois, com o surgimento do Sistema S<sup>12</sup>, houve uma amplitude de atendimento com a criação das instituições responsáveis pela formação de mão de obra para os dois principais pilares da economia: a Indústria e o Comércio.

Em 1942, entra em vigor a Reforma Capanema, as chamadas Leis Orgânicas da Educação Nacional<sup>13</sup> que redesenharam os currículos e a articulação entre os cursos, ciclos e níveis do sistema educacional. Por meio dessa lei, o ensino técnico profissional ganha organicidade que legitima as propostas dualistas, pois estas visavam formar intelectuais, por um lado (Ensino/propedêutico) e trabalhadores, por outro (Ensino/course técnico profissionalizante), instaurando a dualidade estrutural<sup>14</sup>, o egresso do Ensino Técnico não tinha direito de acesso aos cursos superiores (BRASIL, 2007).

Após o fim da ditadura de Vargas, o ensino agrícola de nível médio teve sua primeira regulamentação, estabelecida pelo Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, denominado de “Lei Orgânica do Ensino Agrícola”(SOBRAL, 2009, p. 83). Esse Decreto-Lei preconizava que:

Art. 2º O ensino agrícola deverá atender:

I. Aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana.

II. Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra.

III. Aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura.

Art. 3º O ensino agrícola, no que respeita especialmente à preparação profissional do trabalhador agrícola, tem as finalidades seguintes:

I. Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas.

II. Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade.

III. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados. (BRASIL, 1946).

<sup>12</sup> Em 1942, surge o chamado Sistema S, com a criação do SENAI (pioneiro). Em 1946, é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Social do Comércio (SESC) e o Serviço Social da Indústria (SESI). Em 1990, é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), o Serviço Nacional do Transporte (SENAT), o Serviço Nacional de Apoio ao Cooperativismo (SESCOOP) e o Serviço Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa (SEBRAE).

<sup>13</sup> No Estado Novo, o sistema educacional é reestruturado por intermédio das Leis Orgânicas, promulgadas na seguinte ordem: Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto-lei 4.073, de 30/01/42; Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-lei 4.244, de 09/04/42; Lei Orgânica do Ensino Comercial, Decreto-lei 6.141, de 28/12/43; Lei Orgânica do Ensino Primário, Decreto-lei 8.529, de 02/01/46; Lei Orgânica do Ensino Normal. Decreto-lei 8.530, de 20/08/46; e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Decreto-lei 9.613, de 20/08/46.

<sup>14</sup> A equivalência entre o ensino profissional e o propedêutico, portanto, uma educação de Equivalência. A Lei 1.076, de 1950, assegurava aos concluintes do primeiro ciclo dos cursos profissionais o direito à matrícula nos cursos clássicos e científicos do ensino secundário, mediante prestação de exames nas disciplinas não cursadas no primeiro ciclo do curso secundário; e a Lei 1.821, de 1953, permitia aos concluintes dos cursos técnico industrial, comercial e agrícola o acesso a todos os cursos de nível superior, desde que se submetessem, além do vestibular, a exames das disciplinas específicas do ensino secundário propedêutico.



Esse fato evidencia a importância que passou a ter a educação dentro do país e, em especial, a educação profissional, com essa medida governamental, ou seja, a criação de leis específicas para a formação profissional em cada ramo da economia e para a formação de professores em nível médio. Entretanto, reafirmava-se a dualidade, pois o acesso ao ensino superior via processo seletivo, continuava ocorrendo em função do domínio dos conteúdos gerais, das letras, das ciências e das humanidades, assumidos como únicos conhecimentos válidos para a formação da classe dirigente (KUENZER, 1997).

Essa estrutura perdurou até 1961, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, de nº. 4.024/61 que promove a igualdade e a identidade plena entre Ensino Técnico e o Secundário, extinguindo a dualidade estrutural. Entende Manfredi (2002) que o ensino profissional no país, desde o início do século XX, adquiriu um desenvolvimento maior, impulsionado pelos interesses vinculados aos interesses industriais.

Sobral; Koller (2010) consideram que há diferenciação na história do ensino técnico em relação ao agrotécnico na origem, “pois, enquanto a formação técnica urbana foi requerida juntamente com a industrialização no Brasil, a agrotecnica teve sua emergência a partir da década de 1950-1960” (p. 221).

Cabe ressaltar que alguns fatores impulsionaram o ensino agrícola no país. Destacam-se: a modernização agrícola, a transformação tecnológica no campo, a difusão da teoria do capital humano<sup>15</sup> e a Revolução Verde. A política educacional brasileira, a partir de 1964, e a nova expansão do capital no país, introduz, nos sistemas de ensino, o ideário da “Teoria do Capital Humano”. O referido ideário adquire força na elaboração de políticas educacionais e norteia a proposta da modernização da agricultura.

Na análise de Ramos (2001), “nessa fase, há uma presença forte do Estado, associada ao capital monopolista”. A educação profissional técnica sustentada pela ideologia de garantia do pleno emprego financiada pelo Estado e voltada para a classe trabalhadora, emerge com forte marca dualista: para as elites o ensino Propedêutico com educação geral, formação em artes e ciências visando o ingresso no Curso Superior; e para as classes trabalhadoras: a “educação profissional era vista como o caminho para aqueles que não iam para o nível superior terem condições de trabalhar, terem renda, constituírem famílias e garantirem sua inserção na vida produtiva” (KUENZER, 1997).

---

<sup>15</sup> A ideologia desta perspectiva estaria na máxima de que as “... nações subdesenvolvidas, que investissem pesadamente em capital humano, entrariam em desenvolvimento e, em seguida, se desenvolveriam. Os indivíduos, por sua vez, que investissem neles mesmos em educação e treinamento, sairiam de um patamar e ascenderiam para outro na escala social” (BRUNO, 1996, p. 92-93).

Segundo Sobral (2010), as ideias de Schultz inspiraram, também, uma política de implantação de tecnologias no campo, pois predominou, nesse período, a premissa de que, através de políticas educacionais impostas de forma tecnocrática, seria possível promover o desenvolvimento econômico. Sendo Schultz considerado um dos principais ideólogos da modernização na agricultura, ele orientava que a única maneira de aumentar a eficiência produtiva na agricultura seria através do aporte de fatores externos, substituindo os “insumos tradicionais” por “insumos modernos”, oferecidos a custos baixos ao agricultor, através de créditos subsidiados (SOBRAL, 2009, p. 86).

É nesse contexto que o “grande capital agroindustrial, a partir de 1960 passou a contar com a formação de mão de obra especializada por meio das Escolas Agrotécnicas Federais”. (KOLLER; SOBRAL, 2010, p. 222). A Reforma de Ensino, que entra em vigor com a Lei 5.692/71, tornava compulsória a profissionalização no ensino médio. Essa Lei fundamentou-se, especialmente, nos argumentos da teoria do capital humano<sup>16</sup>, divulgada no Brasil na década de 1970, principalmente após a tradução do livro de Schultz, “O Capital Humano”. Tal teoria teve um impacto expressivo, sendo considerada uma alternativa para se alcançar o desenvolvimento econômico, para se reduzir as desigualdades sociais e para aumentar a renda dos indivíduos. (SOBRAL, 2009).

Com base nessa lei, define-se uma nova política para o Ensino Técnico Agrícola. É criada a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola - COAGRI com a finalidade de “proporcionar assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola do MEC” (BRASIL, 1973). Com a criação da COAGRI, principalmente na década de 1980, as escolas agrotécnicas foram beneficiadas com instalações, equipamentos e qualificação dos recursos humanos, a realização dos Esquemas I e II<sup>17</sup>, além de treinamentos (BRASIL/MEC, 1990).

As reformas educacionais que introduzem a profissionalização compulsória de todo o ensino, buscavam adequar as exigências do crescimento econômico e a elevação do padrão técnico de produção, com o objetivo de estabelecer uma relação direta, imediata e de subordinação com o setor produtivo. A Lei 5.692/71 apontava a predominância do ensino específico sobre o geral. Dessa forma, os estudantes do ensino técnico eram prejudicados em sua formação ampla, o que gerou insatisfação na sociedade.

---

<sup>16</sup> As habilidades inatas e os conhecimentos adquiridos pelas pessoas são nitidamente uma forma de capital. Esse capital surge em função de um investimento deliberado no próprio ser humano (SCHULTZ, 1961).

<sup>17</sup> O Esquema I era para docentes com graduação/bacharelado (que não cursaram licenciatura) e faziam a Complementação pedagógica. Obtinham o título de Licenciado. O Esquema II era para professores com cursos técnicos não licenciados. Licenciatura compactada em um ano. Recebiam o título de Licenciados.

A partir dos anos 1980, a noção de complexo agroindustrial foi colocada em xeque enquanto aparato conceitual para a apreensão da dinâmica do setor, uma vez que os elementos básicos que lhe deram sustentação: “um padrão de desenvolvimento tecnológico, que tem por referência os princípios da ‘Revolução Verde’; um estilo de inserção da agricultura no mercado internacional e um determinado perfil de intervenção do Estado” sofreram profundas alterações (MAZZALI, 200, p. 35).

Essa reestruturação que acontece na forma de organização da produção, em todos os níveis, também atinge a área da educação e, especificamente, o ensino agrícola de 2º grau. O ensino agrícola criou identidade com a instituição da COAGRI e atendeu à demanda do agronegócio, espalhando-se por todo o País no período da Revolução Verde. Algumas décadas após a implantação da Revolução Verde, houve uma transformação na qual se evidencia que o agronegócio não necessita mais dos Técnicos Agropecuários. A extinção da COAGRI faz parte dessas transformações como mais uma determinação que ajuda a compreender a extensão da própria reestruturação do capitalismo no campo da produção agrícola<sup>18</sup>[4]. Na sequência, são editadas as Portarias, 821 e 833, do Gabinete do Ministro da Educação, atribuindo à Secretaria de 2º Grau (SESG) o exercício das funções da extinta COAGRI e vinculando as escolas agrotécnicas federais à nova estrutura, respectivamente (KOLLER; SOBRAL, 2010).

É importante ressaltar que, diferentemente, do negócio agrícola, as pequenas cooperativas, associações, os sindicatos, demandam técnicos agrícolas. Portanto, há a necessidade de se refletir sobre as matrizes dos cursos técnicos, bem como redirecionar e integrar o currículo, adequando conhecimentos que apontem não apenas para o agronegócio, mas também para a pequena produção.

A Lei 7.044/82 que extinguiu a profissionalização obrigatória<sup>19</sup>, preservando a equivalência entre o ensino médio propedêutico e o ensino técnico, foi também denominada de “reforma da reforma”. Ela ancorou-se na tentativa de evitar a especialização excessiva e a profissionalização prematura, mas acabou por reforçar o dualismo da escola profissional versus escola acadêmica, com o nível do 2º Grau voltando a ser, novamente, apenas um ensino preparatório para o Ensino Superior.

---

<sup>18</sup> O governo de José Sarney edita o Decreto 93.613/63, eliminando de uma só vez quatro órgãos que integravam a estrutura do Ministério da Educação: o Conselho Nacional de Serviço Social; a Comissão Nacional de Moral e Cívica; a Coordenação de Ensino Agropecuário – COAGRI e a Delegacia Regional do Distrito Federal.

<sup>19</sup> A profissionalização compulsória é introduzida pela Lei nº 5.692 de 1971 e, dez anos depois, diante de sua falência generalizada, tornam-na facultativa pela Lei 7.044 de 1982.

Desse modo, a profissionalização obrigatória vai desvanecendo-se, de modo que, ao final dos anos 1980 e a primeira metade dos anos de 1990, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, ocorre, no Congresso Nacional, o processo que culmina com a entrada em vigor de uma nova LDB, a Lei nº 9.394/1996. Assim, já não há mais ensino profissionalizante no país, exceto nas Escolas Técnicas Federais (ETFs), Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e algumas poucas ofertas nos sistemas estaduais.

Nas discussões em torno da nova LDB, a principal polêmica continuou sendo entre os que advogam por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, independente da origem socioeconômica, étnica, racial, etc. E os defensores da submissão dos direitos sociais em geral e, particularmente, da educação à lógica da prestação de serviços sob a argumentação da necessidade de diminuir o Estado que gasta muito e não faz nada bem feito (MOURA, 2010, p. 70).

Nesse embate prevaleceu a lógica de mercado e, portanto, a iniciativa privada pode atuar, livremente, na educação em todos os níveis, conforme garantido pela Constituição de 1988 e ratificado pela LDB de 1996. Assim, a educação brasileira, na LDB é estruturada em dois níveis: educação básica e superior, sendo que a educação profissional não está em nenhum dos dois. Desta forma, consolida-se a dualidade de forma bastante explícita, pois a educação profissional não faz parte da estrutura da educação profissional brasileira. “ É considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice, e na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade, o que efetivamente não é correto” (MOURA, 2010, p. 71).

## **2.2 A Constituição do Campo da Educação Profissional Agrícola: espaços de formação escolar para o técnico em agropecuária**

A consolidação do modelo capitalista de produção agrícola no Brasil ocorreu, sobretudo, a partir da década de 1960, com o desenvolvimento das forças produtivas no campo e a inserção no processo de produção agropecuária de novas exigências, como o aumento da produtividade, calcada na incorporação de insumos industrializados. Nesse contexto, o Técnico em Agropecuária constituiu-se como uma profissão de suma importância no processo de industrialização da agricultura, também chamado de Revolução Verde.

O estado militar autoritário e intervencionista garantia ações que como base de sustentação do projeto de “modernização” para agricultura brasileira (modernização capitalista), no caso, investia na formação de profissionais habilitados a desempenharem as

funções necessárias a este projeto. “Naquele momento, [...] o capital atribuía ao poder público o papel de protagonista das ações educacionais formais” (SANTOS, 2004, p. 1).

A implantação da Revolução Verde no Brasil, durante a ditadura militar, apresentou-se como uma das alternativas para o aumento da produtividade. Uma outra possibilidade, seria a implantação da reforma agrária, porém o governo militar sustentou a estrutura agrária excludente já existente e adotou as bases do modelo da Revolução Verde. Esta, denominada de “modernização conservadora”, com preferência pelas monoculturas de exportação como soja, milho, algodão e arroz e posteriormente, a cana-de-açúcar, possibilitou o aumento da produtividade do setor. Entretanto, houve um grande custo para a sociedade e para o meio ambiente. Sobral (2009) cita que:

Com efeito, essa “Revolução” veio provocar mudanças significativas nos arranjos de emprego no campo. As inovações científicas e tecnológicas são introduzidas e incorporadas em máquinas e insumos agrícolas importados. Decresce o número de trabalhadores permanentes com a tratorização da lavoura. (SOBRAL, 2009, p. 10).

A ‘Revolução Verde’ atingiu, principalmente, os países em desenvolvimento como Índia, Brasil e México. Configurada como um programa financiado pelo grupo Rockefeller, sediado em Nova Iorque, fortaleceu-se com vendas de verdadeiros pacotes de insumos agrícolas como: sementes modificadas e desenvolvidas nos laboratórios com alta resistência a diferentes tipos de pragas e doenças. Seu plantio, aliado à utilização de agrotóxicos, fertilizantes, implementos agrícolas e máquinas, aumentou, significativamente, a produção agrícola. Essa expansão do mercado consumidor apoiou-se no discurso ideológico de aumentar a produção de alimentos para acabar com a fome no mundo.

Segundo Navarro (2001):

[...] materializou-se de fato sob um padrão tecnológico implantado de forma significativa, que rompeu radicalmente com o passado por integrar fortemente as famílias rurais às novas formas de racionalidade produtiva, mercantilizando gradualmente a vida social e, em lento processo histórico, quebrando a relativa autonomia setorial que em outros tempos a agricultura teria experimentado. (2001, p. 83).

Do ponto de vista social, o processo de modernização da agricultura foi extremamente desigual e excludente, uma vez que os investimentos se destinaram a privilegiar os grandes e médios proprietários, em detrimento da maioria de outros pequenos produtores familiares que foram deixados de fora dos grandes financiamentos. Por outro lado, a mecanização agrícola implantada, advinda dos pacotes tecnológicos, poupadora de mão de obra, ajudou a acentuar o desemprego no campo, na medida em que o processo foi se intensificando.

De acordo Navarro (2001):

Com a disseminação de tal padrão na agricultura, desde então chamado de “moderno”, o mundo rural passou a ser subordinado como mera peça dependente, aos novos interesses, classes e formas de vida e consumo, majoritariamente urbanas, que a expansão econômica do período ensejou, em graus variados, nos diferentes países (2001, p. 84).

Sobral (2009) também argumenta que, mais do que um grande pacote tecnológico (responsável pela adoção de ‘insumos modernos’), “subordinou a agricultura dos países ‘em desenvolvimento’ aos complexos agroindustriais multinacionais e, ao mesmo tempo, contribuiu para a despolitização do problema agrário” (SOBRAL, p. 10).

A Revolução Verde foi apenas mais uma das táticas capitalistas das grandes potências para monopolizar, também, o mercado agrícola, o que acarretou mais desigualdades, fome e ainda impactos ambientais. Esse período, que coincide com a impressionante expansão capitalista dos ‘anos dourados’ (1950-1975), “é assim, um divisor de águas também para as atividades agrícolas, e o mundo rural (re)nasceria fortemente modificado, tão logo os efeitos desta época de transformações tornaram-se completos” (NAVARRO, 2001, p. 84).

Os grandes responsáveis pela divulgação dessas novas idéias no espaço rural seriam os técnicos agrícolas, atuando como extensionistas rurais para atender à demanda capitalista e ao aumento de produtividade:

[...] os objetivos originais da extensão rural, de atendimento aos pequenos produtores e de desenvolvimento social no meio rural foram deslocados para um plano secundário, ocorrendo um aumento no número de técnicos em agropecuária voltados ao trabalho de elaboração de projetos, visando a obtenção de recursos e uma diminuição de técnicos na área social.(OLIVEIRA, 1984).

As interações entre as políticas agrícolas e educacionais de formação profissional se complementavam, num objetivo maior, ou seja, estavam inseridas no amplo projeto de industrialização da agricultura. Nesse sentido, também fez parte a criação de um órgão centralizador que apoiasse as escolas nessa missão para controlar e estabelecer parâmetros de formação de técnicos habilitados para estas novas demandas, isto é, atuar no campo como porta-voz das novas tecnologias, como a utilização de insumos: defensivos agrícolas, adubos e máquinas.

Com base na Lei nº 5.692/71, define-se uma nova política para o ensino técnico agrícola. Pelo Decreto nº 72434, de 09 de julho de 1973, foi criada a Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola - COAGRI, com a finalidade de “proporcionar, nos termos desse decreto,

assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola do MEC” (SOBRAL, 2009, p. 88).

A história da educação profissional, além das políticas do setor agrícola e das ações educacionais, também se constituiu no interior de uma prática pedagógica ligada aos patronatos assistencialistas, ancorados no modelo escola-fazenda, numa perceptiva de “fazer pra aprender e aprender para fazer”. Esse modelo foi implantado em meados da década de 1960, com os currículos oficiais sedimentados num enfoque tecnicista, com uma preocupação marcante pelo atendimento ao processo de industrialização em curso, num atrelamento ao mercado, que, nas décadas seguintes, foi tomando cada vez mais corpo. Para Sobral(2009), a história da educação profissional agrícola é constituída a partir de determinantes externos, ao mesmo tempo em que apresenta relativa autonomia, expandindo suas marcas para além da escola.

Esse paradigma sustentaria a singularidade da atuação docente e a forma como se constituiu as vivências e o *habitus*. A dinâmica no interior desse campo foi regida pelas lutas, em que os agentes procuraram manter ou alterar as relações de força e distribuição das formas de um capital específico. Nessas lutas, foram levadas a efeito/estratégias não conscientes, que se fundaram no *habitus* individual e do grupo, determinantes das condutas individual e coletiva e das posições particulares na estrutura das relações estabelecidas nesse campo. De forma que, esse *habitus*, socialmente constituído pelos embates entre os agentes e o grupo, determinou as posições.

O *habitus* permite compreender a prática educativa como cultura compartilhada num processo de diálogo entre o presente e o passado. A relação entre *habitus* e cultura compartilhada, por meio de processos de institucionalização permite uma aproximação com o conceito de cultura da escola apresentado por Julia (2001, p. 10): “conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”.

Contudo, a análise de tais normas e práticas deve considerar os docentes “chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação”, ou seja, a identificação dos “modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades” ( JULIA, 2001, p. 10-11).

Não foi somente a regularidade ou a permanência destas práticas, entretanto, que levou a considerá-las como constituinte do *habitus*, mas foi a incorporação de disposições e esquemas de pensamento que engendraram essas práticas, ou seja, foi a compreensão de que tais práticas são produtos de um *modus operandi*, de uma mesma lógica. Desta forma, a utilização da prática na escola como método de ensino é uma marca forte da cultura da escola

e presente no *habitus* docente, tendo em vista que o *habitus* é social e, historicamente, construído.

### **2.3 O Curso Técnico Agrícola e a Metodologia do Sistema Escola Fazenda: “*aprender para fazer e fazer para aprender*”**

A implantação no espaço escolar do Curso Técnico Agrícola nas escolas agrotécnicas federais visava oferecer formação profissional aos trabalhadores para ocupar os novos postos de trabalho que estavam sendo criados pela crescente valorização da agricultura face ao desenvolvimento da industrialização e urbanização do país, ou seja, esse curso era destinado à formação da força de trabalho voltada para a agricultura e pecuária.

A trajetória do Curso Técnico Agrícola no IF Goiano Câmpus Urutai foi constituída a partir da análise de fontes orais e documentais como as atas e relatórios, histórico escolar, Regimento escolar, PDI da instituição, documentos de controle acadêmico e antigos manuais de orientação da COAGRI. São referenciais que constituem a cultura material escolar, específica da instituição, e que “modela e é modelada pela cultura social” (MENEZES, 2005, p. 4).

Ajudaram na reconstituição dessa trajetória os depoimentos de ex-alunos da instituição. Esses alunos, logo após o término do curso, tornaram-se docentes na Instituição, onde atuam há mais de trinta anos, ajudando a consolidar a implantação do Curso Técnico em Agropecuária. Assim, eles foram a fonte oral considerada como possibilidade, por se tratar da história e memória de uma instituição escolar e da comunidade que por ali passou, construindo e constituindo, portanto, essa história. (RANZI, 2001).

Esses documentos e relatos comprovam o cotidiano da instituição escolar que constituem os registros que foram produzidos: por instituições ou indivíduos singulares, tendo em vista não uma utilização ulterior, e sim, na maioria das vezes, um objetivo imediato, espontâneo ou não, sem a consciência da historicidade, do caráter de ‘fonte’ que poderia[m] vir a assumir mais tarde.” (ROUSSO, 1996, p. 87).

Também representam a cultura da escola, a memória da educação agrícola na Instituição, assim como as particularidades que ali foram produzidas, mesmo que a primeira vista, pareça igual as demais escolas, são singulares. Estas fontes de pesquisa não foram analisadas de forma isolada, por meio do cruzamento dos dados contidos nesses materiais, o que possibilitou maior entendimento das práticas escolares empreendidas pela escola de



Educação Profissional naquele momento. A análise dessas fontes foi realizada tendo em vista o momento histórico no qual eles foram produzidos. Em Williams(1979), cultura:

[...] é todo um conjunto de práticas e expectativas, sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmos e nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores – constitutivo e constituidor – que, ao serem experimentados como práticas parecem confirmar-se reciprocamente.

Percebe-se uma forte ligação entre a escola e a fazenda, que, em alguns momentos, até confunde a escola com a fazenda. Na década de 1960, quando foi criada a Escola de Ensino Agrícola, prevaleceu uma concepção/representação fundada na época pela ideia do saber/fazer, o que prevalece até hoje como uma das principais concepções de ensino que permeia o *habitus* professoral.

As pesquisas nos arquivos da escola pretendeu-se, a partir dos documentos, localizar a cultura escolar que foi construída nessa escola, no intuito de preparar seus alunos para a empresa agropecuária e buscar pela origem do *habitus* professoral. Destaca-se o arquivo escolar também, como fonte essencial, uma vez que a trajetória da instituição é construída “da(s) memória(s) para o arquivo e do arquivo para a memória” (MAGALHÃES,1998, p. 61).

As escolas agrotécnicas no seu propósito de formar os aprendizes para o sistema de empresas agropecuária criaram uma cultura escolar, para formar futuras gerações de trabalhadores, eficientes e ordeiros, alinhados com a cultura do sistema capitalista de produção. Os documentos pesquisados, Normas Disciplinares e Fichas de Acompanhamento dos Educandos demonstram o rigor da disciplina e os relatos orais retratam uma cultura escolar elaborada com o intuito de utilizar a escola, para atender aos interesses e à ideologia do Estado agro-exportador.

Os resultados indicam a predominância de uma cultura da escola que preparava o aluno do sexo masculino para transformar-se em um futuro técnico, a quem imputavam, nas aulas, os modelos de comportamento e habilidades que eram exigidos nas fazendas agropecuárias e para a lavoura. A partir da década de 60, surgem propostas de inspiração tecnicista, baseadas na convicção de que a escola só se tomaria mais eficaz caso adotasse o modelo empresarial. Isso significa inserir a escola no modelo de racionalização e produtividade típicas do sistema de produção capitalista que teve grande influência nas escolas agrotécnicas.

A tendência tecnicista surge nos EUA, cujos teóricos e técnicos influenciaram os países latino-americanos em vias de desenvolvimento. No Brasil, após o golpe de 64, foram feitos diversos acordos, inicialmente sigilosos e tornados públicos apenas em 1966. A Série

de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Esses acordos embalsamaram as reformas educacionais da ditadura, foram assinados e executados entre 1964 e 1968, alguns com vigência até 1971. No período que antecedeu o fechamento desses acordos, houve uma intensificação do debate técnico em torno das limitações e possibilidades do tipo de desenvolvimento industrial veiculado nos anos anteriores. (KOLLER; SOBRAL, 2010, p. 224).

Os acordos MEC- USAID<sup>20</sup> inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, a concepção de educação como pressuposto de desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Os técnicos norte-americanos procuraram garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas. Na prática, os MEC-USAID não significaram mudanças diretas na política educacional, mas tiveram influência decisiva nas formulações e orientações que, posteriormente, conduziram o processo de reforma da educação brasileira na Ditadura Militar. Destacam-se a *Comissão Meira Mattos*, criada em 1967, e o *Grupo de Trabalho da Reforma Universitária* (GTRU), de 1968, ambos decisivos na reforma universitária (Lei nº 5.540/1968) e na reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971).

A função de qualificar trabalhadores rurais coloca as instituições do ensino agrícola ante a exigência de assumir atividades produtivas, visando que seus alunos “aprendam fazendo”, o que constituiu um princípio metodológico, universalmente, aceito. A institucionalização do Sistema Escola-Fazenda no ensino agrícola implicava um modelo pedagógico com três propósitos principais: educar, produzir e promover o desenvolvimento da comunidade onde está inserida.

Na integração estudo/trabalho, as atividades produtivas desenvolvidas no Sistema Escola-Fazenda apresentavam-se, às vezes, como uma “prática” mais ou menos simulada, que objetivava facilitar a compreensão dos conteúdos desenvolvidos nas aulas teóricas. O trabalho

---

<sup>20</sup> Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976.

transformava-se em mera ilustração didática, um exemplo ou recurso para um discurso teórico. A proposta era que, além de ser uma instituição educativa, a escola deveria ser também produtiva, funcionando como uma empresa, com a finalidade de contribuir para as aprendizagens técnico-profissionais dos alunos, como recurso indispensável para “aprender fazendo” e, por fim, cabia à escola agrícola promover o desenvolvimento comunitário.

Consolida-se no âmbito da Escola Agrotécnica Federal de Urutaí, a partir da promulgação da Lei 5.694/71, a utilização do Sistema Escola-Fazenda, encarado como uma ferramenta capaz de por em prática os princípios da nova legislação, no que diz respeito à preparação do profissional qualificado para o setor primário da economia. Esse sistema tinha como objetivo de construir um perfil profissional de agente de produção, visto como um agente de serviço, que atuaria no mundo.

A metodologia do Sistema Escola-Fazenda incorporava a filosofia do “Aprender a Fazer Fazendo”, lema estampado na entrada da Escola até o ano de 2009, quando da implantação do IF Goiano. O modelo, “aprender a fazer fazendo” implicava em garantir a produção para manutenção do sistema. “Ninguém iria ensinar um método que não era utilizado”, argumenta um dos docentes entrevistado. O modelo escola-fazenda era esquemático e racionalizado. Previa-se inclusive o percentual máximo de evasão para não comprometer os projetos produtivos. A cada ano tinham que entrar cento e sessenta alunos, divididos em quatro turmas, duas pela manhã e duas pela tarde, a fim de por meio de rodízio entre aulas teóricas e “aulas práticas”, leia-se trabalho nos setores, não se deixasse os setores sem mão-de-obra para os respectivos manejos. Algumas turmas tinham aulas teóricas pela manhã enquanto as outras tinham nesse mesmo horário “aulas práticas”. À tarde a situação se inverte e a produção não para.

O Sistema Escola-Fazenda articulava as atividades de aprendizagem com as de produção agrícola, e contava com a mão de obra dos alunos, para o desenvolvimento dos projetos agropecuários, sob a supervisão dos docentes. O currículo abrangia nessas práticas, além do processo produtivo, propriamente dito, técnicas de gerenciamento. A metodologia tinha como objetivo conciliar o trinômio: educação-trabalho-produção. Esse tipo de escola deveria ser autossustentável e se manter em função de sua produção, de acordo com o solo, clima, cultura, criações e produtividade agropecuária. No IF Goiano Câmpus Urutaí, as atividades desenvolvidas na Escola-Fazenda sempre estiveram ligadas à agricultura, com a produção voltada aos cultivares da região: arroz, milho, feijão, leguminosas e hortaliças. Na produção da pecuária: a criação de bovinos, suínos e aves.

No Sistema Escola-Fazenda, os estudantes aprendiam a apropriar-se de todas as fases da produção. Eles participavam do planejamento, plantações até a comercialização e, dessa forma, preparavam-se para administrar uma propriedade agrícola. No Curso Técnico em Agropecuária, dentro da metodologia do Sistema Escola-Fazenda, o itinerário de formação do curso estruturava-se em três anos e abrangia:

[...] na primeira série, se dedicavam ao estudo dos animais domésticos de pequeno porte e também ao cultivo de leguminosas e hortaliças; Na segunda série, os alunos aprendiam sobre os animais de médio porte (suíno, ovinos, caprinos), e se dedicavam ao cultivo das culturas de mandioca, milho, feijão e arroz. Na terceira série, estudavam os grandes animais (bovinos, equinos etc, e também o estudo de culturas perenes como a fruticultura, além de se retomar o estudo sobre as culturas específicas, já vistas nas séries anteriores e compreender o manejo de distintos produtos agricultáveis, além de empreender estudos de cooperativismo e administração rural. A estrutura curricular oferecia “mais que 40% de trabalho prático”, desenvolvida nos projetos. (Plano de Curso, 1987).

O curso dentro da metodologia do Sistema Escola-Fazenda era desenvolvido em quatro áreas distintas: Cultura Geral e Tecnológica; Atividades de Laboratório e Prática de Produção – LPP; Atividades em Programa Agrícola Orientado – PAO; e a Cooperativa Escolar.

A Cultura Geral e Tecnológica, desenvolvida nas salas de aula era destinada ao desenvolvimento das atividades de aprendizagem teórico-prática. O Laboratório de Prática e Produção-LPP era destinado ao desenvolvimento de práticas demonstrativas pelos docentes e experimentação pelos alunos. A Instituição contava e conta com laboratórios para processamento de leite; processamento de carnes e frutas; estábulos; suinocultura; caprinocultura; aviário; apiário, dentre outros, onde se executavam os projetos elaborados pelos docentes das diversas disciplinas técnicas, a fim de sedimentar o conhecimento adquirido em sala de aula. Fatores como: recursos financeiros disponíveis, custo da produção e de mão de obra para execução dos projetos eram decisivos na implantação dos Projetos. Como a produção era para consumo interno dos próprios alunos e somente o excedente era comercializado para garantir a continuidade dos Projetos, justificava-se o fato de contar, exclusivamente, com a mão de obra dos alunos. Esses LPP eram educativos e rentáveis, pois o excedente comercializado permitia a manutenção dos projetos na compra de insumos.

Os projetos agropecuários que permitiam um número variado de práticas desenvolvidas por meio das práticas rotineiras de manutenção dos projetos, ao mesmo tempo desenvolvia habilidades e destreza com eficiência, além de desenvolver a iniciativa, capacidade administrativa e cooperação entre os alunos. Aos docentes e alunos cabia toda a responsabilidade com a implantação, manutenção e produção (Manual de Orientação da Escola, 1976).

O professor-orientador dispunha para desenvolvimento desses Projetos, de áreas específicas e adequadas que utilizava durante o período correspondente ao ciclo da cultura ou criação. No caso de Projetos que exigiam construções e instalações específicas, poderiam ser utilizadas as instalações já existentes, quando disponíveis ou, se a escola não dispunha, o grupo podia executá-las, utilizando para essa necessidade recursos próprios, da escola ou por intermédio da Cooperativa-escola. Nessas aulas práticas demonstrativas a ênfase era no “fazer”, na aprendizagem por repetição e a consequente reprodução pelos alunos de atividades rotineiras e padronizadas, no dia a dia da fazenda, na manutenção dos projetos. Uma prática pedagógica que se aproximava do que Veiga (1992) chamou de repetitiva e acrítica, que se caracterizava pela separação teoria e prática, entre sujeito e objeto, forma e conteúdo. Ancorados em normas pré-estabelecidas, o docente realizava ações mecânicas e burocratizadas, sem postura crítica, aderindo à prática utilitarista e pragmática.

A distribuição dos alunos para atender os projetos, no Sistema Escola-Fazenda eram, normalmente, turmas de quarenta (40) alunos para as aulas teóricas, enquanto, para as aulas de laboratório, o grupo era subdividido, formando dois grupos em esquema de revezamento. Enquanto (20) vinte alunos assistiam à aula em determinado laboratório, os outros vinte alunos assistiam à aula em outro laboratório. Dessa forma, o professor repetia a mesma aula até oito vezes, tendo em vista ter em cada série quatro (4) turmas de 40 alunos.

A cooperativa escola estava em pleno funcionamento em direção aos seus objetivos, pois cabia a ela a comercialização dos produtos. No ano de 1985, o projeto Escola-Fazenda foi alterado, substituindo-se o Laboratório de Prática e Produção - LPP pelas Unidades Educativas de Produção – UEPs, que permanecem até hoje.

Durante seu período de atuação, a COAGRI ampliou e reformou seus prédios e instalações; regularizou terras; implantou e consolidou o Sistema Escola-Fazenda; consolidou as cooperativas-escolas, além das escolas receberem um forte incremento nas formações de recursos humanos específicos para essa modalidade de ensino, conforme Sobral e Koller (2010, p. 225):

Os profissionais contratados, tanto professores quanto funcionários, estão mais qualificados, pois foram sendo proporcionados pela COAGRI, ao longo desses anos, cursos de esquema I e III, aperfeiçoamento e Especialização, além de treinamentos. Isso ocorreu principalmente na década de 1980. (Brasil MEC/ Secretaria Nacional de Educação Tecnológica – SENETE, 1990, p. 43).

Durante seu período de atuação, a COAGRI contribuiu na execução da política para a educação agrícola, em conformidade com as prioridades econômicas e sociais estabelecidas no III Plano Nacional de Desenvolvimento 1980-1985. No sentido de buscar um equilíbrio

entre as relações ensino-aprendizado e na tentativa de desenvolver uma proposta que fosse ao encontro das questões pedagógicas deste sistema de ensino, os dirigentes da COAGRI incorporaram no modelo Sistema Escola Fazenda-SEF-COAGRI/1984 a nova premissa de “*Aprender a fazer, fazer para aprender e pensar a fazer*”. No modelo SEF-COAGRI/1984, a monitoria, o estágio supervisionado e os Órgãos Colegiados foram adicionados aos três componentes estruturais básicos: Laboratórios de Prática e Produção (LPP), Programa Agrícola Orientado (PAO) e Unidades Educativas de Produção (UEP).

Segundo Koller (2010), mesmo com a extinção da COAGRI, em 1986, por razão da redução dos investimentos dos recursos das políticas públicas, as Escolas Agrotécnicas Federais sentiram necessidade de construir um instrumento político que pudesse garantir os avanços conquistados durante os anos de COAGRI. Para representação política do ensino agrícola, no interior do Ministério da Educação, é criado o Conselho Diretor das Escolas Agotecnicaasi Federais - CONDAF, com o intuito de substituir aquela Coordenadoria de Ensino.

Apesar da extinção da COAGRI, as Escolas Agrotécnicas Federais continuaram a seguir as antigas diretrizes e modelo de prática de ensino reprodutor do modelo agrícola convencional, incorporado à pedagogia de ensino e buscava dignificar o trabalho e estimular a cooperação, utilizando dois processos que funcionavam integrados: as Unidades Educativas de Produção - UEP e a Cooperativa-Escola.

Para Koller(2010) é importante ressaltar que:

Apesar da identidade que a COAGRI imprimiu para o ensino Agrícola, sendo criada durante o regime militar, instituiu nas escolas uma cultura educacional pouco crítica e direcionou para a escola fazenda uma matriz produtiva voltada para o agronegócio. Nesse sentido, as ações dos gestores no interior das escolas seguia a mesma lógica construída pela COAGRI. (KOLLER, 2010, p. 227).

Percebe-se que, muitas vezes, as práticas de gestão dentro destas instituições estavam fundamentadas em práticas identificadas com as da COAGRI, onde era comum um diretor manter-se no cargo por décadas. Em Urutaí, um diretor permaneceu no cargo por 16 anos. Essa escolha dos dirigentes era orientada por aspectos políticos partidários, extremamente conservadores, o que criava obstáculos na efetivação de ações democráticas, além de atrasos do ponto de vista da inovação e adequação aos novos desafios da agricultura e da sociedade.

No IF Goiano Câmpus Urutaí, o Sistema Escola-Fazenda teve esta metodologia presente desde sua implantação, até antes da reforma da educação profissional, como mostra o objetivo da escola em documento de 1996.

Das 360 horas dedicadas ao estágio, 200 horas são cumpridas fora da escola[...] e 160 horas serão cumpridas dentro da escola com supervisão direta, em atividades de monitoria, realizadas principalmente nas unidades educativas de produção – UEP's e na cooperativa escola sob a coordenação direta do professor responsável pela UEP, ou professor orientador da cooperativa -escola (Regimento do CEFET Urutaí, 1996).

O processo de industrialização da agricultura, também chamado de revolução verde, guardou algumas características específicas, ou seja, o desenvolvimento das forças produtivas no campo, ocorrido a partir da década de 1960, que inseriram no processo de produção agropecuária novas exigências de aumento da produtividade, pela incorporação de insumos industrializados e que trouxe para o campo da educação a exigência de criação de um órgão central que fosse responsável por controlar e estabelecer novos parâmetros de formação de técnicos habilitados para estas novas demandas.

Nesse contexto, desenvolve o Curso Técnico em agropecuária que preserva até hoje algumas características na forma de organização, currículo e metodologia. Assim, procurou-se demonstrar que as mudanças ocorridas no campo da educação agrícola não podem ser vistas de forma isolada, e que o resgate histórico ajuda na compreensão a cultura da escola e o *habitus* professoral.

#### **2.4 A Trajetória Histórica do Instituto Federal Goiano – Câmpus Urutaí**

A escola teve início com a criação de uma Fazenda Modelo, criada por meio do decreto nº13.197 de 25 de setembro de 1918, durante o governo do presidente Wenceslau Bras, que funcionou por várias décadas como Centro de Criação de Raças Bovinas de alto padrão zootécnico. A Fazenda Modelo se encontrava em 1922, em pleno funcionamento, com registro de curso profissionalizante de curta duração para trabalhadores rurais. Em 1951, por meio do Projeto nº 1.416/51, de autoria do deputado Benedito Vaz, iniciou-se o processo de transformação da Fazenda Modelo na primeira Escola Agrícola do Estado de Goiás.

Na justificativa para a transformação da Fazenda Modelo em escola, o autor do projeto argumenta o crescimento do Estado e sua aptidão agrícola, destacando o aproveitamento da infraestrutura para o funcionamento e manutenção da escola agrícola, o que reduziria gastos. Este projeto destaca o autor, iria beneficiar milhares de brasileiros, sem aumentar despesas com o aproveitamento das instalações. (CAMPOS, 2010)

Assim, o Deputado Benedito Vaz apresentou o projeto da Escola Agrícola da Urutaí/GO, para ser instalada nas dependências da Fazenda Modelo de Criação de Urutaí

(FMCUR), mantida pela Divisão de Fomento Animal do Departamento de produção animal, do Ministério da Agricultura. Percorrido os trâmites legais, a comissão deixa claro que, desde que não se crie novo encargo para a nação, são favoráveis à aprovação do projeto. Isto ocorreu em 19 de junho de 1952.

No projeto de lei, durante os trâmites, foi acrescentado um artigo ressaltando o objetivo da criação da Escola Agrícola de Urutaí/GO, que seria ministrar: Cursos de Iniciação e Mestria Agrícola, em conformidade com os artigos 7º, 8º e 12º do Decreto-Lei nº 21.667/46 (Lei Orgânica do Ensino Agrícola), observando o regulamento dos currículos do ensino agrícola (Decreto nº 21.667/46), uma vez que essa Lei estabelece três tipos de ensino agrícola, a saber: escolas de Iniciação Agrícola; Escolas Agrícolas e Escolas Agrotécnicas (MANFREDI, 2002).

Por meio da Lei nº 1.923, de 28 de junho de 1953, finalmente foi criada a Escola Agrícola de Urutaí GO, tendo iniciado com a primeira série de Iniciação Agrícola e, progressivamente, as demais séries nos dois anos seguintes, respectivamente, a 1ª e 2ª séries do curso de Mestria Agrícola, subordinada a então Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário – SEAV, do Ministério da Agricultura. A Escola Agrícola de Urutaí iniciou suas atividades em março de 1956, nas instalações da antiga Fazenda Modelo, concretizando-se no contexto histórico da regulamentação do Decreto-lei, atendendo às leis orgânicas da educação nacional do Ensino Agrícola nº. 9.613/42.

Durante mais de meio século de existência, a escola recebeu várias denominações: Escola Agrícola de Urutaí-GO, por meio do decreto nº 53.558, no período de 1953-1963. Iniciou suas atividades, em março de 1956, teve como primeiro diretor o Professor Raul Limões e tinha objetivo de ministrar cursos de Iniciação e Mestria Agrícola. Os alunos ficavam em regime de internato e a escola oferecia formação de capatazes, tratadores e tratoristas para suprir a inexistência de pessoal habilitado - uma necessidade do país e, principalmente, do Estado de Goiás, que desde então já apresentava sua vocação agrícola (CAMPOS, 2005, p. 11).

A partir de fevereiro de 1970, o estabelecimento recuperou suas condições de Ginásio Agrícola de Urutaí - GAU e, posteriormente, em 21/12/77, foi autorizado a funcionar o Curso Técnico em Agropecuária, em nível de 2º grau, implantado em 1977. O Regulamento Interno foi aprovado pela Portaria nº. 39, de 21 de março de 1978, com a denominação de Escola Agrotécnica Federal de Urutaí - EAFUR, conforme portaria nº 32, de 21/12/77. A primeira Turma do Curso Técnicos em Agropecuária concluiu o curso no ano 1980.



O currículo implantado à época de criação do curso permaneceu até a reforma da educação profissional determinada pelo Decreto nº 2208/97, com poucas alterações. Em 4 de setembro de 1979, pelo Decreto nº 83.935, as Escolas Agrícolas passam a ter a denominação de Escolas Agrotécnicas Federais, acompanhadas do nome do município onde se encontravam localizadas. Assim, então Ginásio Agrícola de Urutaí – GAU passou a chamar-se Escola Agrotécnica Federal de Urutaí-EAFUR. Em substituição à COAGRI, extinta, em 21 de novembro de 1986, fica o Ensino Agrotécnico de 2º grau, subordinado à Secretaria de Ensino de 2ºGrau (SESG), por meio do Decreto Nº 93613. No ano de 1990, passou a ser subordinado à Secretaria Nacional de Educação Tecnológica- SENETE. Posteriormente, em 1992, essa secretaria recebeu nova nomenclatura, passando a ser denominada de Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), hoje, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

A Escola Agrotécnica Federal de Urutaí constituiu-se em Autarquia Federal, mediante a Lei 8.731/93, vinculada à Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação e do Desporto – MEC. Em dezembro de 1994, é criado o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, através da Lei nº 8.948, que tinha por objetivo transformar as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs. A criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica visava integrar o país no processo de desenvolvimento mundial e no uso de denominadas novas tecnologias, requeria a renovação da escola, para que esta assumisse o papel de transformadora da realidade econômica e social do país.

Em 1997, foi criada a Unidade de Ensino Descentralizada – UNED de Morrinhos-GO, através da Portaria nº 46, de 13 de janeiro de 1997. Em 1999, a EAFUR implantou o primeiro Curso Superior de Tecnologia em Irrigação e Drenagem, fator que a credenciou, junto ao MEC, para que se transformasse em Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET, pelo decreto presidencial de 16 de Agosto de 2002.

Essa prática só foi alterada com a nova eleição presidencial de 2001, e a vitória do Partido dos Trabalhados, que resultou em significativas mudanças administrativas e operacionais na Rede Federal e nas Escolas Agrotécnicas Federais. Especialmente, no ensino agrícola, uma das primeiras mudanças foi a emissão, em 2004, da Portaria do Ministro da Educação, a qual instituiu novas normas para eleições de diretor-geral, que, pela primeira vez garantia a participação direta da comunidade escolar da Instituição na escolha de seus dirigentes.

Nas eleições presidenciais, o ingresso de novos profissionais por concurso público (a partir de 1990), o crescimento e a nova organização sindical e a abertura política contribuíram significativamente para a democratização nas escolas agrícolas federais. No ensino agrícola uma das primeiras mudanças foi a emissão de uma portaria do MEC com novas normas para eleição de diretor-geral.

Em 2004, ocorre a primeira eleição direta para escolha do dirigente da escola agrícola de Urutaí. Com a nova gestão foi realizado um Fórum sobre Qualidade de Ensino e a realização das Oficinas de Trabalho e discussão sobre uma nova proposta curricular amparada pela Promulgação do decreto nº 5.154/04 substitutivo ao 2.208/97, permitindo a reconfiguração curricular e a volta dos cursos integrados, dentre eles o Curso Técnico integrado em Agropecuária.

O IF Goiano Câmpus Urutaí tenta uma readaptação de modelos que revitalizem as UEPs, e ao mesmo tempo, garanta a participação do aluno nas atividades de manutenção de projetos. Com a avaliação do Impacto da Reforma da Educação Profissional no âmbito do IF Goiano-câmpus/Urutaí busca de novos redesenhos de modelos curriculares para implantação em 2005, objetivando corrigir as distorções da relação teoria-prática (SOUZA, 2006).

No início de 2005, são colocados em prática os novos desenhos curriculares. O Decreto nº 5.154/2004 devolve às Instituições autonomia de escolher o modelo curricular que será adotado. Não há obrigatoriedade em seguir o modelo de articulação e integração do ensino médio e ensino técnico em uma mesma matriz curricular. Poder-se-á seguir o modelo que antes já era adotado, isto é, consolidado pela Reforma, onde ela obteve êxito.

Com o Decreto nº 5.154/2004, passou a vigorar cinco formas de concretização da articulação entre a educação profissional técnica de nível médio que dar-se-á de forma:

- I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:
  - a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
  - b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
  - c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
- III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.(BRASIL, Decreto-L ei nº 5.154/2004)

O curso técnico conta com um “único projeto pedagógico, proposta curricular e matrícula única”. Pelo parecer, a carga horária mínima do ensino médio integrado ao técnico será de três mil horas, para habilitações técnicas com o mínimo de 800 horas; de 3.100 horas, para habilitações com o mínimo de mil horas; e de 3.200 horas, para habilitações com 1.200 horas.

A integralização do currículo deve ser no prazo mínimo de três anos. Poderá este prazo pode ser dilatado para quatro ou cinco anos, ou mais, “dependerá do projeto pedagógico de cada escola”. Cada instituição poderá optar por implantar o modelo de articulação entre ensino médio e técnico. Caberá a cada escola “decidir pela forma que melhor se coadune com sua proposta político-pedagógica”.

Os alunos poderão receber certificados para qualificações técnicas no curso médio e técnico integrado, mas só terão o diploma de técnico de nível médio após concluir todas as disciplinas. Sendo, portanto, um único curso, com duas finalidades complementares. Nos termos do projeto da escola que oferece essa forma de profissionalização, deve garantir que os componentes curriculares das duas finalidades sejam oferecidos, simultaneamente, desde o início até a conclusão.

Conforme pesquisa para fins de mestrado desenvolvida no IF Goiano- Câmpus Urutaí (Souza, 2005), informa que com a promulgação do Decreto e até mesmo antes dele, iniciou-se um intenso debate sobre o retorno ou não do ensino “integrado” e que, após uma avaliação criteriosa da Reforma, a partir de várias oficinas de trabalho, consultando alunos, ex-alunos, empregadores, comunidade, optou-se por redesenhar um modelo curricular que:

Resgatasse a presença do aluno nas Unidades Educativas de produção, acompanhando e vivenciando os projetos agropecuários; Ampliação a carga horária; A Matriz curricular contempla uma base comum que instrumentaliza o aluno para o desenvolvimento dos módulos subsequentes; Priorização da teoria-prática integrando conceitos à efetiva operacionalização de aulas práticas; Desenvolvimento das bases tecnológicas (conteúdos) prolongado durante todo semestre visando permitir ao aluno o tempo não só para vivência de ciclos de produção como também para desenvolvimento das competências.(Ata de Reunião -Relatório apresentado ao PROEP, em 2006)

Dentro desta nova concepção curricular, já implantada em 2005, os Cursos Técnicos em Agricultura e Zootecnia passaram a ter a duração de 02 anos e o Curso Técnico em Agropecuária, 03 anos, articulados, mas não integrados ao Ensino Médio. O aluno retornou ao campo, obedecendo a uma escala mensal. Nas Unidades de Produção, alunos, instruídos sobre os contornos curriculares da nova proposta, passaram a cumprir uma escala e a participar, ativamente, da implantação dos projetos agropecuários.

A implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos - PROEJA, em 2006, foi um desafio que vem sendo enfrentado, atualmente, pelas Instituições Federais de Educação Profissional, visto que se constitui em uma nova forma de pensar a Educação de Jovens e Adultos - EJA, integrando formação geral e educação profissional, além de reinserir no sistema escolar um imenso contingente de sujeitos, visando possibilitar aos mesmos uma formação integral. Além disso, abriu-se uma nova possibilidade de inclusão, visto que o atendimento aos jovens e adultos no Ensino Médio ainda é escasso e sua integração com a educação profissional também representa desafios a serem enfrentados.

Assim, o IF Goiano Câmpus Urutaí iniciou a construção de um projeto pedagógico para a oferta da educação profissional para jovens adultos em atendimento ao Decreto 5.840/06, que determinava, no seu art.2º; que “As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007.” (BRASIL, 2006)

Essa construção efetivou-se em meio às possibilidades e limitações da legislação, ao processo histórico de educação do IF Goiano Câmpus Urutaí, às características da educação profissional integrada ao ensino médio e aos embates entre as propostas de currículo já existentes na instituição e a possibilidade de criação de uma nova proposta curricular condizente com as especificidades da EJA.

Dessa forma, o IF Goiano Câmpus Urutaí, em 2007, passou a oferecer 30 vagas para o Curso Técnico em Informática, na modalidade PROEJA, no período noturno. No IF Goiano Câmpus Urutaí, algumas ações foram realizadas visando concretizar esse Programa:

Elaboração do Plano do Curso de Informática, com pressupostos teórico-metodológicos próprios; Processo seletivo diferenciado para o ingresso dos alunos; Elaboração de Projetos de Formação Continuada de Docentes e Gestores; Elaboração de Projeto de Acompanhamento Pedagógico do Curso; Estudos para elaboração do Projeto de Permanência dos Alunos do PROEJA no IF Goiano câmpus Urutaí; Aquisição de equipamentos e materiais para os Laboratórios da Área de Informática para uso exclusivo dos alunos do PROEJA. (SOUZA, 2005).

Apesar de todos os debates, o IF Goiano Câmpus Urutaí, só implantou o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio a partir de 2008, quando ofereceu 80 vagas para o Curso técnico Integrado em Agropecuária, atendendo a uma antiga reivindicação da comunidade escolar e continuou oferecendo os cursos técnicos na modalidade subsequente e concomitante, além de um novo curso, o Curso Técnico em Alimentos na modalidade PROEJA, oferecido a partir de 2009.

Em dezembro de 2008, a Instituição passou a se chamar Instituto Federal Goiano Câmpus Urutaí, por meio da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. No ano de 2011, teve início a oferta do curso Técnico Integrado em Administração. Dessa forma, ampliou-se para três a oferta de Ensino Técnico Integrado, sendo: Técnico Integrado em Agropecuária; Técnico Integrado em Informática e Técnico Integrado em Alimentos.

## **2.5 A Reforma da Educação Profissional no Instituto Federal Goiano - Câmpus Urutaí**

No início da década de 1990, por meio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), desencadeou-se um processo de reformas educacionais na América Latina e, particularmente, no Brasil, em geral com financiamento e assessoria do Banco Mundial. As orientações para a implantação dessas reformas fizeram-se através de documentos políticos. O Plano Decenal de Educação para Todos(1993-2003), “é a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado pela UNESCO, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Banco Mundial e assumido como orientador das políticas públicas para a educação [...]”, conforme afirma Silva Júnior (2002, p. 78).

Portanto, as reformas educacionais realizadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) estão inseridas num contexto sociopolítico mais amplo. Sendo assim, a reforma da educação profissional não pode ser analisada de forma isolada do conjunto das reformas educacionais em curso no País, já que se insere no contexto de orientações neoliberais impostas pelo Banco Mundial e implementadas pelo então governo, estabelecendo, assim, um modelo de educação para os países periféricos. A elaboração da Lei nº 9.394/96 também se insere nesse contexto, uma vez que coincide com a ascensão do neoliberalismo e as reformas educacionais, realizadas sob a orientação e o apoio financeiro de organismos internacionais (BID, BIRD, UNESCO, OIT) (DELUIZ, 2007).

Neste sentido, sob a recomendação do Banco Mundial, no Brasil, teve prioridade investimento no Ensino Fundamental, havendo complementação com cursos de qualificação profissional de curta duração e com baixo custo. Quanto à Educação Profissional, vista como processo longo e dispendioso, o Banco Mundial recomendou que fosse repassada, paulatinamente, para a esfera privada.

Para Ramos (2002), para esse tipo de demanda, isto é, formar trabalhadores de maneira rápida para atender às necessidades imediatas do mercado, a iniciativa privada estava mais 'apta', enquanto o Estado assumiu a função de subsidiar os planos de educação profissional, o que se aprofundou nos anos 1990. Os organismos internacionais, cujas interferências têm indicadores históricos, vinham apontando o ensino técnico como ineficiente, ineficaz e custoso em relação às suas finalidades. Razões como as seguintes foram apontadas:

A educação secundária profissionalizante de qualidade atraia os filhos de classes mais favorecidas em detrimento dos filhos das classes trabalhadoras;b)alunos com esse perfil em vez de se deterem no mercado de trabalho, acabavam se dirigindo às universidades;c) a educação profissional não deveria ocupar-se com a formação geral do educando, responsabilidade exclusiva da educação básica (RAMOS, 2002, p. 408).

Além disso, a desvinculação era uma necessidade para poder privatizar a educação profissional, abri-la à iniciativa privada, já que o ensino médio, mesmo sendo livre à iniciativa privada, era definido como de responsabilidade do Estado.

Dessa forma, os processos produtivos foram substituídos por outros mais flexibilizados e, conseqüentemente, a formação profissional deveria ser voltada para situações polivalentes em que os trabalhadores não fossem qualificados para um trabalho fixo. Cardozo (2007) afirma que, no plano educacional, o modelo pedagógico centrado na competência expressou-se, inicialmente, no ensino técnico profissionalizante, por meio de avaliação, dado o comprometimento mais imediato dessa modalidade de ensino com o processo produtivo, ocasionou a adoção do modelo na educação em geral.

Para Frigoto, a educação e formação proposta pela reforma:

[...] trata-se de uma educação e formação que desenvolva habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para a gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a empregabilidade”(FRIGOTO, 1998, p. 45).

Com o objetivo de promover a transição da escola para o mundo do trabalho, na mira de um competente desempenho profissional, em níveis que se elevam sucessivamente: educação profissional de nível básico, atualmente definida como de "Formação inicial e continuada de trabalhadores"; de nível técnico, com a denominação de "Educação Profissional Técnica de nível médio"; e de nível tecnológico, agora chamada de "Educação Profissional Tecnológica, de graduação e pós-graduação” (BRASIL, 1996)

Ramos(2005) avalia que, nessa segunda fase da educação profissional brasileira, a resistência dos movimentos sociais foi importante para garantir a perspectiva da integração.

Diante do Decreto 2.208, de 1997, que determinava a separação entre ensino médio e educação profissional, garantiu-se o mínimo: a possibilidade de matrículas concomitantes em educação profissional e ensino médio.

A autora ainda destaca que, nesse período, os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora mantiveram a defesa da educação profissional integrada ao ensino médio como uma necessidade social – de garantir educação de qualidade para os filhos da classe trabalhadora – e como a materialização de um princípio educativo e ético-político.

Até o ano de 1994, o IF Goiano Câmpus Urutaí oferecia o curso técnico integrado ao Ensino Médio, com 360 alunos no internato - Sistema Escola-Fazenda, alunos integrados ao processo produtivo nas Unidades educativas de Produção (UEPs); manutenção do Sistema feito por alunos conforme metodologia própria; entrada e saída regular; carga horária curricular acima de 4000 horas e subutilização da infraestrutura física;

No ano de 1995, o IF Goiano Câmpus Urutaí começou a oferecer novos cursos com a implantação do Curso Técnico em Processamento de Dados, integrado ao Ensino Médio, com duração de 04 anos, que representou uma ampliação do atendimento, com aumento significativo de vagas, sendo ofertadas 120 novas vaga no período noturno. Pela primeira vez, o curso noturno representou uma otimização do espaço físico, até então considerado ocioso. Como prenúncio da Reforma, acontecem também as primeiras reuniões, estimuladas pela SEMTEC, sobre redefinição dos modelos metodológicos na Escola-Fazenda. Nessa época, surgiu a necessidade de contratação de professores para atender o novo curso de Informática, sendo contratados professores temporários. Além disso, a Instituição passou a Funcionar em três turnos, com o mesmo número de servidores.

Com a promulgação da nova LDB em 1996, ocorreu a implantação de Cursos Técnicos experimentais, com a anuência e estímulo da SEMTEC. A Escola Agrotécnica Federal de Urutaí deu início a um projeto piloto de cursos técnicos agrícolas no formato modular subsequente e concomitante, antes mesmo da aprovação do Decreto Nº 2.208/97. Nesse período, foi criado um Grupo de Trabalho nacional para viabilização da Reforma, sendo Urutaí a sede de uma dessas discussões. Houve muito conflito interno e um grande despreparo docente para as mudanças.

As principais determinações do Decreto 2.208/97 foram: extinção da integração entre educação geral e educação profissional; priorização das necessidades do mercado; afastamento do Estado do custeio da educação; fim da equivalência entre ensino profissional e ensino médio; elitização da formação do técnico, devido ao aumento de tempo, da sua formação; possibilidade, a médio prazo, da extinção da função de técnico, devido à

prerrogativa de “*certificação*” de competências; sucateamento do ensino técnico provocado, sobretudo, pela adoção do sistema modular, do nível básico, do ensino por competência e da nova configuração ensino profissional: Concomitância Interna e Externa e Pós-médio.

A Portaria 646/97 orientou a implementação da Reforma, determinando: o prazo máximo de 4 anos para sua implantação; a expansão crescente da matrícula no ensino profissional e a redução drástica de vagas para o ensino médio.

Dessa forma, realizaram-se as alterações curriculares para se adaptar aos novos modelos da reforma da educação profissional (Decreto nº. 2.208/97). Nessa época, foram implantados, na Instituição, os Cursos Técnicos Agrícola com habilitação em Agropecuária, Zootecnia, Agricultura e Técnico em Agroindústria. Esses cursos eram modularizados e com a exigência de saídas intermediárias, como mecanismo flexibilizador dos currículos, desenvolvidos por bases tecnológicas e competências e concomitantes com o ensino médio. Além disso, foi implantado o Curso Técnico em Informática, bem como cursos básicos de qualificação profissional. Vale lembrar que os docentes não receberam qualificação específica para trabalhar nesse novo formato de desenvolvimento do currículo por competência proposto pela Reforma.

Em 2008, aconteceram, também, as primeiras reuniões, estimuladas pela SETEC, sobre redefinição dos modelos metodológicos na Escola-Fazenda, com a produção de um documento, “*A Resignificação do Ensino Agrícola*”<sup>21</sup>. O objetivo do Seminário foi discutir um novo conceito para a formação agrícola, de forma que esta respondesse a todas as demandas e desafios do momento atual e futuro. Estiveram presente neste seminário representantes da Escola Agrícola Federal de Rio Verde, Ceres, UNED Morrinhos e CEFET São Vicente – Cuiabá. Estiveram presentes os membros da comissão nomeada pela SETEC/MEC, encarregada dos estudos do ensino agrícola, Cláudio Koller, Francisco J. M. Sobral e também Mariângela Pereira, consultora do MEC, que representou o Diretor de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica, da SETEC/MEC. Nessas discussões, ficou explícito que era preciso redirecionar o papel do ensino agrícola no Centro-Oeste, como um dos polos do agronegócio, com uma nova dinâmica, voltando seu olhar para agricultura familiar. Isso apontaria para uma nova política para o ensino agrícola.

---

<sup>21</sup> Seminário de Educação Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Centro Oeste, cujo tema foi a “*Resignificação do Ensino Agrícola*”, realizou-se nos dias 11 e 12 de agosto de 2008, no CEFET Urutai. O evento foi promovido pelo Ministério da Educação – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica / SETEC, através da Diretoria de Formulação de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica e o CEFET Urutai.



A proposta do Seminário serviria de subsídio para a SETEC/MEC na formulação de políticas para o Ensino Agrícola, através de resoluções, diretrizes e indicativos. O ponto mais polêmico que apareceu na plenária final foi a discussão sobre o retorno das Unidades de Ensino e Produção – UEPS, Setores de Produção, Laboratórios de Produção, etc. , com objetivo de contemplar os setores de ensino e produção da escola. O grupo se dedicou à questão, ressaltando a necessidade de estimular a parceria público-privada, as dificuldades encontradas para manter o docente nas UEPs e estímulos quanto a gratificação (FG) do docente responsável pela UEP.

Outro ponto polêmico foi a manutenção do modelo Escola-Fazenda e das UEPS - aula ou pesquisa, levando em consideração que o setor é responsabilidade do técnico e não do professor. Foi defendida a tese de que as Unidades de Ensino e Produção – UEP deveriam se remeter à pesquisa e à produção. A manutenção do refeitório deveria ser de responsabilidade das UEPs. Quanto à pesquisa, esta seria realizada pelo professor e o técnico (Seminário de Educação Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Centro Oeste, cujo tema foi a “Resignificação do Ensino Agrícola”, 2008).

Para cumprir as orientações emanadas do Decreto nº 2.208/97, e da Resolução Cne/ceb 4/99, o CEFET Urutaí reestruturou os currículos do Curso Técnico em Agropecuária, dando-lhes formato de módulos com terminalidade e sem terminalidade, permitindo instituindo como forma operacional destes os módulos intensivos, aqueles realizados em curto período de tempo (mas que ocupam período integral ou mesmo um ou mais dias consecutivos).

Essa modulação exigiu drástica diminuição da carga horária dos cursos, a ela se somando uma nova distribuição de conteúdos: o que antes era feito de forma integrada e visto ao longo do ano letivo passou a ser feito de forma seccionada por área específica, intensiva e com carga horária menor. Essa questão nos remete a algo que Forquin (1993) aponta em sua obra quando se refere aos momentos de construção do currículo, nos quais a seleção de conteúdos é realizada por pessoas que “falam” de um “lugar específico”, situado em uma hierarquia social em que uns tem mais poder que outros. Nas falas dos docentes da área técnica:

No caso da disciplina Culturas Anuais, esta teve sua duração reduzida de 240 horas (em média) para 60 horas, distribuídas em horários e dias intercalados, o que dificultou o acompanhamento de todo o ciclo da cultura e a articulação das atividades nos projetos de produção com os conteúdos da disciplina.(ETM26.17-entrevista)

“Daí decorreu que as atividades práticas de fixação da disciplina ficassem bastante prejudicadas tanto pela premência do tempo quanto pela ausência de integração. Por

exemplo, não se tornou mais possível a imbricação entre o desenvolvimento das ações da disciplina e a cultura que outro professor desenvolvia, por ser a disciplina ministrada em módulos intensivos e em horários e dias, em geral, não coincidentes com os dos módulos de culturas anuais.(ETE35.18- entrevista)

“Perdeu-se, com essa reforma, a estreita vinculação entre as diferentes áreas da formação profissional e a mecanização agrícola, que, como se vê, pode correlacionar as operações mecanizadas com o desenvolvimento de culturas, o que inclui preparo do solo, plantio, tratos culturais com adubações de cobertura, aplicação de agro-químicos; com a colheita, o transporte, e a armazenagem; e com o preparo de ração para os animais. Desprezou-se, assim, um procedimento que propiciava uma perfeita interação e integração de ações e que permitia ao educando inter-relacionar as áreas e os conhecimentos desenvolvidos.(ETM24.16- entrevista)

“Embora se justifique a extinção do Sistema Escola Fazenda com o argumento da extinção da prática de exploração do trabalho do estudante da escola agrotécnica, havia, no SEF, a possibilidade de entrosamento entre as diferentes áreas da escola: agricultura,pecuária e agroindústria.” (ETE04.22- entrevista)

“No caso da disciplina que trabalho, esta propiciava a convergência entre teoria e prática, na medida em que o estudante vivenciava a realidade de diversas áreas de produção através dela. Com a modularização os alunos perderam a capacidade de entendimento completo do processo de produção,o que representa um atraso em relação à realidade produtiva.(ETE30.19- entrevista)

“Com a modularização, pode-se dizer que houve a desvinculação entre a teoria e a prática que se expressava em treinamento, de cunho instrumental, por nada de pratica, que segundo os criticos do modelo escola fazenda ignora a constante transformação tecnológica do mercado e dificulta a adaptação do futuro profissional aos novos modelos e padrões. cambiantes da produção”. (ETM20.09- entrevista)

Nas falas desses docentes, com mais tempo na instituição, a percepção era de que a escola no formato anterior era melhor, onde os alunos aprendiam na “prática”. Percebe-se diferentes visões da docência, de um processo formativo nas vivencias cristalizadas ao longo do tempo. A proximidade com diferentes espaços educativos trouxe à baila questões instigantes, como: as singularidades do cotidiano da educação profissional; as concepções históricas e sociais sobre educação profissional; o papel desempenhado pelo docente na escola; a concepção dos docentes de realizar uma “boa formação profissional”; os pressupostos que norteiam essas práticas e o distanciamento entre formação e profissão.

Ao mesmo tempo, deixam claro a confusão entre teoria e pratica, como se a teoria fosse dissociada da atividade prática. A centralidade na prática distanciada/isolada nas ações fragmentadas, dispersas e individuais empreendidas neste espaço pode indicar a compreensão sobre capacidade do “fazer”. Esse contexto é ressaltado pelos docentes, mas ainda de forma linear e aparente, com poucas ramificações e aprofundamentos sobre a realidade profissional, o funcionamento do sistema escolar e sobre o papel da formação na escola. Lamentam a perda de carga horária em algumas disciplinas e a desvinculação de alguns módulos, que não são mais trabalhados concomitantes.

Segundo Nóvoa (1995), os docentes tornam-se resistentes à mudança devido ao seu apego a práticas que funcionaram com sucesso anteriormente em sua trajetória profissional

“é verdade que os profissionais do ensino são por vezes muito rígidos, manifestando uma grande dificuldade em abandonar certas práticas, nomeadamente as que foram empregues com sucesso em momentos difíceis de sua vida profissional” (NÓVOA, 1995, p. 17).

Para Perrenoud (1997), as mudanças da prática não muda só com a vontade pessoal docente. Apoiando-se em Bourdieu, afirma que é necessário haver uma transformação das condições objetivas do ensino ou uma intervenção nos contextos onde o trabalho pedagógico se desenvolve.

Retomando os estudos de Sacristán (1999c) e Perrenoud (1997), pode-se relacionar o processo de mudança tanto aos aspectos que caracterizam a escola, que como instituição tem a tendência de manutenção de normas e regras, que tendem a dificultar mudanças em seu contexto, quanto aos desafios que representa para os docentes em relação a modificações em sua *habitus*. Como bem salienta Perrenoud, (1992) as mudanças na prática estão vinculadas também a mudanças nos contextos mais amplos onde esta se realiza.

Há muito se defende que a escola é uma instituição conservadora, que funciona com o instituído, procurando conservar valores, costumes e representações. Mas sabe-se também que “visando a continuidade e a coerência capaz de abrigar contradições e conflitos pela introdução de novas idéias, um espaço onde a mudança penetra difusa, mas persistente, através da afirmação dos seus protagonistas”. Nóvoa (1999c, p. 190). Nesse sentido, uma docente afirma:

O Instituto federal goiano – Urutaí é uma instituição de ensino que tenta conjugar a tradição de mais de 50 anos com a exigência de se adaptar a uma educação dos tempos modernos, em alguns aspectos, muito diferente do que sempre foi feito por aqui. Destaco como fundamental, para nos entendermos hoje, sempre que possível descortinar a memória da educação que se quis ali, tempos de ferro, ditadores explícitos, informações confiscadas, protecionismo, lobistas e, infelizmente, pouco de educação de verdade, que respeita o ser humano e o forma holisticamente. Com certeza, houve muitos ganhos também, mas ganhos sempre têm. A escola, hoje, vem ganhando outra cara e também perdendo sua identidade, ou melhor, transformando-a em algo bem melhor do que vivi há 17 anos. Vem se reconstruindo, agora com uma tentativa de participação mais democrática, ainda iniciante na prática de uma realidade que seja realmente de todos, pois exercício democrático requer cidadania, que também requer representatividade, consciência de si mesmo e do outro (alteridade), mas isso está longe ainda. Na verdade, para agora, eu gostaria que a escola se organizasse pelo menos pedagogicamente, eu gostaria de uma escola mais organizada, que nos assegurasse um caminho na dinâmica de aprender e ensinar, para assim sermos aquela escola proclamada a todos os cantos como uma escola de qualidade, único resgate do passado. O fato de ser professora não está inteiramente ligado à figura da escola, pois, como já disse, estudar, conhecer sempre mais, querer dividir o conhecimento me dá muito prazer (EBM10.01- entrevista).

Percebe-se um movimento de conservação (tradição) e mudança (novas formas, novos conteúdos, novas metodologias) são permeadas por conflitos, acordos, rupturas e

mediações. Ou seja, os agentes estão em ação, negociando seus projetos, tendendo a fazer viver e evoluir a própria estrutura institucional. São relações complexas que coexistem e tensionam o espaço institucional e as práticas ali realizadas que se abre a novas perspectivas. A escola vista sob o ângulo da qualificação para o trabalho, utilizará uma parte especial do currículo para permitir a formação integral do educando, possibilitando - lhe apreender noções básicas para uma determinada profissão, adquiridas ainda na escola. (através de estágio ou completada diretamente na força de trabalho).

As disciplinas da base técnica adotadas pela educação profissional deve estar de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e às exigências do mundo do trabalho, incorporação de instrumentos dotados de alta capacidade tecnológica e produtiva, etc. para que não haja hiato intenso entre a Educação profissional e o mundo do trabalho. Outra forma de se desenvolver habilidades técnicas específicas é através do uso de equipamentos e instalações que devem ser adequados para o devido aproveitamento dos conhecimentos técnicos.

Com base nessas diretrizes, algumas reuniões ocorreram em abril de 1995, na Escola Agrotécnica Federal de Urutaí-GO, para discutir a adaptação da organização pedagógica das Escolas Agrotécnicas Federais a essa nova realidade. Neste primeiro momento, estiveram presentes as EAFS de: Inconfidentes (MG), Manaus (AM), Cuiabá (MT), São Vicente do Sul (RS) e Uberaba (MG). Segundo Bernardes Lindoso, consultor especial do MEC para a reforma da educação profissional, “essas escolas passaram a receber atenção especial porque foram consideradas pilotos”.

O processo da reforma nestas escolas começou, portanto, antes da promulgação e da regulamentação da LDB. Nesse período, que vai do início do ano de 1995 até a aprovação dos Referenciais Curriculares Nacionais (RCN), que ocorreu em outubro de 1999, a orientação do MEC às Escolas Técnicas e Agrotécnicas da Rede Federal se restringia à proposta de desvincular o ensino propedêutico da formação profissional, com a consequente eliminação do ensino médio no âmbito das escolas técnicas e agrotécnicas.

No IF Goiano Câmpus Urutaí, o processo de implantação dessas mudanças preconizadas pelo MEC teve início em 1996. Neste ano, iniciou-se o processo de desdobramento do Curso Técnico em Agropecuária nas seguintes habilitações técnicas de: Zootecnia, Agricultura, Agroindústria e Infra-Estrutura Rural. Mantido o Curso Técnico em Agropecuária e as demais habilitações de Agricultura, Zootecnia, Agroindústria e Infra-Estrutura Rural em consonância com a concepção capitalista de agricultura, além de cometer o equívoco ao propor a criação de cursos profissionalizantes *stricto sensu*, em contraposição à concepção de educação básica e unitária, o que revalidou a dualidade formal do sistema

educacional, ao estabelecer a formação técnica como objeto de um outro sistema, o de educação tecnológica.

Essas alterações, tanto da oferta de novos cursos como a reestruturação, evidenciam uma especialização estreita, obtida por meio de um conjunto de módulos, de forma fragmentada e sem organicidade entre si. A habilitação técnica em Agropecuária de cunho mais geral, por ser mais abrangente, estudava pecuária e agricultura, identificando-se mais com os interesses do pequeno produtor, que desenvolvia uma agricultura familiar.

É necessário ressaltar que nem a indústria, nem a agroindústria vão gerar trabalho para toda a população. Esta é uma questão estrutural da própria lógica do capitalismo que, não conseguindo proletarizar a todos, deve recriar os agricultores familiares como uma alternativa para amenizar os conflitos no campo. Talvez, por isso, a maioria das Escolas Agrotécnicas manteve a habilitação em Agropecuária.

No ano de 1997, ocorreu de fato a Reforma da Educação Profissional, com mudanças curriculares como a Modularização dos Cursos Técnicos. O Parecer CNE/CEB nº 16 de 05/10/99 propôs a utilização da metodologia de módulos como estratégia de flexibilização curricular da educação profissional, de modo a permitir que a educação profissional atendesse às mutáveis demandas das empresas, da sociedade e dos indivíduos, apesar de não indicar a sua obrigatoriedade.

Desta forma, abriu-se a possibilidade de variação da duração dos cursos de educação profissional, tendo em vista o perfil profissional de conclusão que se pretendia, as competências constituídas no ensino médio e as competências adquiridas por outras formas. Garantiu, no entanto, uma carga horária mínima, definida para cada qualificação ou habilitação (BRASIL, CNE, 1999).

O Relatório das mudanças nesse ano registrou:

Convivência de dois modelos curriculares; Curso técnico de 02 anos desvinculado do Ensino Médio; Redução de carga horária; Redução de participação do aluno nas UEPs; Participação de equipe do IF Goiano/câmpus Urutaí em Oficinas em todo o Brasil para elaboração dos Referenciais Curriculares Nacionais; Promulgação do Decreto nº 2.208/97 e Portaria 646; Cisão entre ensino médio e técnico; Estímulo ao pós-médio; Exigência de extinção do Ensino Médio em médio prazo; Matrículas distintas; Efetivação dos cursos técnicos em sub-áreas; Promessas de contratação de pessoal; Críticas ao modelo implantado; Ausência de uma política de capacitação de recursos humanos; Confusão ideológica e conceitual; Desestímulo e descaracterização do Sistema Escola-Fazenda; Cobrança por ampliação de vagas (Relatório apresentado ao PROEP, em 2006).

Durante os anos 1998/99, aconteceram no âmbito das escolas agrotécnicas várias Oficinas Pedagógicas para confecção de novos desenhos curriculares, das quais a Escola

Agropecuária Federal de Urutai participou intensamente. Em 1998, o ensino técnico e ensino médio foram separados (Portaria nº 646/97), e o ensino técnico passou a ser ofertado, também, na modalidade pós-médio em Agricultura e Zootecnia.

Segundo a determinação da SEMTEC (Res. 04/99), para proceder a elaboração de Novos Planos de Cursos, que devem integrar o Cadastro Nacional de Cursos Técnicos (que nunca funcionou). Os currículos mínimos foram substituídos por diretrizes amplas e gerais, que asseguravam flexibilidade às instituições e aos alunos para definir propostas que vai de encontro às especialidades regionais, locais e individuais, no sentido de atender às novas demandas do mundo do trabalho.

Esses Planos foram elaborados, tendo em vista: as necessidades do setor produtivo; a modularização do ensino e currículo organizado através de competências, bases tecnológicas e habilidades. O foco foi nas competências a serem desenvolvidas nos Saberes (saber, saber fazer, e saber ser) a serem construídos. O Currículo era um conjunto integrado e articulado de situações-meio, pedagogicamente concebidas e organizadas para promover aprendizagens de Competências Profissionais Gerais. (Brasil, 2000.p.11).

De acordo com Frigotto (1996),

[...] quando o sistema de Escolas Técnicas Federais (ETFs) avançava significativamente no processo interno de democratização, de gestão e da estruturação de projetos políticos pedagógicos que buscavam a perspectiva de uma educação unitária, surgiu o projeto do MEC direcionado num sentido diametralmente contrário: o da modulação fragmentária, do dualismo e, sobretudo, de um anacrônico reducionismo da formação técnica. ( p. 156).

Em 1999, teve início o Curso Superior de Tecnologia em Irrigação e Drenagem, sendo esse o primeiro dos vários Cursos de Tecnologia ofertados pela Instituição. É importante ressaltar que esse era um dos requisitos para a instituição se tornar CEFET. Para reduzir custos e atendendo às orientações do MEC, algumas iniciativas foram tomadas: houve a redução, significativa, da oferta de vagas para o regime de internato (em 1987 foram oferecidas 500 vagas), chegando a 80 vagas no ano de 2000, além do estímulo à concomitância externa e a extinção dos Cursos Técnicos Integrados.

O Curso Técnico em Agropecuária sofreu uma intensa desconfiguração do chamado Sistema Escola-Fazenda, com a redução da participação de alunos na implantação e manutenção de projetos agropecuários, porém, houve a tentativa de preservação de seus elementos basilares (Cooperativa, UEPs, etc). A Instituição, que até o momento sempre ofereceu cursos técnicos integrados, passou a lidar com as dificuldades de operacionalização da concomitância externa.

Os cursos técnicos passaram a ter duração de 1,5 anos, totalmente, desvinculado do Ensino Médio, com pouca participação do aluno nas UEPs, que só ocorria dentro dos módulos com maior carga horária. Nos relatórios de avaliação da Instituição aponta-se um índice maior de evasão, por conta da não oferta do internato, o que dificulta a permanência do aluno na Instituição.

Em relação ao corpo docente, nesse período, foi instituída a Gratificação por Incentivo à Docência (GED), privilegiando o número de aulas e alunos atendidos em detrimento da qualidade. Também ocorreu a aquisição de equipamentos e construções de novos prédios, financiados pelo Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP, como prêmio à escola que aderisse à Reforma.

O movimento de “cefetização”, nome que ficou conhecido o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs, acabou resultando em um projeto maior: a constituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, pela Secretaria Nacional de Educação Tecnológica do MEC, um sistema de ensino paralelo ao sistema nacional e regular de educação, com gestão e objetivos específicos, cuja espinha dorsal era formada pela Rede de Centros Federais de Educação Tecnológica e que deveria “articular as várias iniciativas de educação profissional, definir políticas e normas” (RAMOS, 1995).

Segundo Kuenzer (1994), a proposição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica caminhava no sentido inverso à concepção do sistema nacional de educação, proposta na LDB, que previa a integração e articulação dos níveis e modalidades educacionais em um sistema único, dando-lhe uma dimensão de totalidade, em discussão no Congresso Nacional, ou seja, constituía-se em mais um momento da recorrente e difícil superação da dualidade estrutural da educação brasileira.

Assim, em agosto de 2002, o Governo Federal transformou a Escola Agrotécnica Federal em Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET, como já ocorrera, desde 1997, quando as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná, do Rio de Janeiro foram elevadas ao *status* de “CEFET’s”, passando a ter direito a ministrarem Ensino Superior.

A história da construção dessa escola e do conhecimento que nela circula, são produtos de internalizações e externalizações de símbolos, prática e comportamentos dos docentes. È nessa perspectiva que os estudos de Bourdieu auxiliam na análise da dinâmica que se desenvolve no campo específico em estudo - educação profissional agrícola - a partir das relações dialéticas que se estabeleceram e do modo como essas relações constituíram e se reproduziram por meio das práticas que persistem, independentes das consciências ou das vontades individuais.

No percurso histórico percorrido, constatou-se algumas práticas pedagógicas explícitas nas representações e práticas, com vínculos destas com a realidade econômica, política e social. Uma estrutura institucional que centraliza e conserva algumas normas e práticas, que cristaliza e sedimenta alguns pilares, sob os quais se fundamentam o fazer docente e a formação profissionalizante.

A produção da Instituição de Educação Profissional, do Curso Técnico em Agropecuária configurou-se, num momento, historicamente, determinado, nas maneiras diversas do fazer dos agentes e, especialmente, nas apropriações, isto é, nos usos diferenciados que cada um fez dos discursos, das normas, das prescrições, das diversas leituras dos regulamentos, manuais decretos e leis postos a circular. O mesmo se deu em relação aos diversos objetos culturais: material pedagógico, metodologias, organização dos espaços e tempo, etc., o que implicou o conhecimento das ações que se deram entre os vários fazeres e usos dos agentes. Pode-se apreender a relação intrínseca do ensino agrícola com o setor produtivo. Na dinâmica social, o ensino agrícola tornou-se reprodutor do sistema, provendo tanto mão-de-obra qualificada, quanto trabalhadores passivos com relação a questionar o próprio sistema como mecanismo de exploração que dá suporte às atividades comerciais e industriais da cidade. Historicamente, o ensino agrícola voltou-se aos “desprovidos da sorte” tornando-os trabalhadores e reprodutores do sistema. O modelo Escola-Fazenda servia tanto para inserir o jovem técnico em agropecuária, no mundo do trabalho, quanto para difundir um modelo de agricultura baseado no que havia de “mais moderno e progressista”. Esse mundo do trabalho, em se tratando da esfera rural se configurava num cenário extremamente concentrador fundiário.

Na instituição, a tecnologia apreendida no percurso de formação, ainda que longe de ser comparada às dos grandes empreendimentos agropecuários, mostra-se concretamente longe da realidade dos pequenos agricultores. Nesse ambiente altamente hierarquizado e disciplinado tornava o jovem mais familiarizado com seu futuro ambiente de trabalho. A escala hierárquica “Diretores, professores, monitores/estudantes e mão-de-obra/estudantes” na escola antecipava o que estava por vir na vida produtiva-remunerada desses jovens: “patrão/fazendeiro, gerente/capataz, técnicos agrícolas e peões”. Assim, o caminho percorrido para a compreensão da constituição da escola de Educação Profissional Agrícola deu-se a partir da leitura dos documentos oficiais e das normas que prescrevem as formas de organização da escola e das práticas dos agentes que deles se apropriaram no dia a dia da escola.



Percebeu-se a dificuldade em romper com práticas cristalizadas, pois isso só é possível mediante muito estudo, reflexão e discussão no coletivo. São práticas que se mantiveram num coletivo de docentes, com longa permanência na Instituição e com poucos docentes novos integrando o grupo por muitos anos. Durante o processo de mudança de CEFET para IF Goiano e, posteriormente, por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado pelo Governo Federal, em 2011, houve um aumento de novas vagas para docentes. Estes novos docentes, recentemente incorporados ao grupo, operam mudanças para além do status institucional, de produção para o acadêmico.

### **CAPÍTULO III**

#### **HABITUS PROFESSORAL E A CONSTITUIÇÃO DE UMA CULTURA DOCENTE ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Neste capítulo, tendo como elementos empíricos os dados obtidos por meio dos questionários, entrevistas, observações do cotidiano e algumas fontes estatísticas, buscou-se caracterizar os saberes, práticas e as trajetórias docentes a partir dos aspectos: titulação, faixa etária, escolarização, renda, tempo de magistério, valores sobre educação e trabalho, percepção sobre o currículo integrado, bem como, as representações sobre a escola, sobre si mesmo, dos alunos e da docência e as características inerentes a docência, no intuito de compreender a cultura escolar agrícola, uma vez que estes são elementos constituintes da cultura escolar agrícola.

O Curso Técnico em Agropecuária é oferecido desde 1979, com a oferta de 120 vagas para o curso integrado e a primeira turma concluiu em dezembro de 1981. Atualmente a instituição oferece no curso na modalidade integrada, subsequente ou concomitante. Na modalidade integrada, trabalha de forma integrada as disciplinas da área técnica com as do Ensino Médio, com aulas ao longo do dia, durante 3 anos. O ingresso é feito por processo seletivo anual. O itinerário de formação abrange disciplinas relacionadas às áreas de agricultura, agroindústria e zootecnia. O curso forma profissionais habilitados a desempenhar atividades ligadas ao cultivo da terra, manejo de animais e processamento de carnes, leite, frutas e hortaliças. Assim, o profissional dessa área planeja, executa, acompanha e fiscaliza todas as fases dos projetos agropecuários. Administra propriedades rurais, elabora, aplica e monitora programas preventivos de sanitização na produção animal, vegetal e agroindustrial. Fiscaliza produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial. Realiza medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais. Atua em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa. O curso Técnico em agropecuária integrado é oferecido em período integral, em três anos com uma carga horária do curso: 2.618 destinada ao ensino básico; 1.156 educação profissional e 160 horas de estágio obrigatório, totalizando uma carga horária e 3.934. O Curso Técnico em Agropecuária, na modalidade concomitante ou subsequente é oferecido em 2 anos de duração, funcionando em período matutino e/ou vespertino com uma carga horária de 1.560. O ingresso é feito por processo seletivo que ocorre semestralmente.

Os dados e as análises apresentadas retratam o universo dos docentes que ministraram aulas no Curso Técnico em Agropecuária, na instituição e foram colhidos no período de fevereiro de 2010, a maio de 2011, portanto, referem-se somente ao número de respondentes.

Procurou-se, também analisar os aspectos relacionados ao fazer docente, por meio da representação destes sobre a escola, a formação profissional, o curso técnico em agropecuária, os alunos, a docência e o material didático utilizado, formas de trabalhar o conteúdo em sala de aula, sistema de avaliações, atividades complementares, entre outros, com afinidade de compreender o *habitus* professoral que permeia esse fazer docente.

Os estudos e reflexões de Williams(1969,1982), sobre a cultura, têm sido referência teórica conceitual de fundamental importância nessa investigação. Sua compreensão das questões culturais como problemas a serem investigados, como movimentos a serem acompanhados e reconhecidos, tem papel e valor decisivos na objetivação da relação Educação Escolar/Cultura, e constituem também, como referencial para se pensar as questões referentes à dimensão cultural da constituição da escola profissionalizante.

O IF Goiano - Câmpus Urutaí tem uma cultura escolar que precisa ser apreendida numa perspectiva de análise que englobe a forma pela qual a escola historicamente se organizou, de modo a criar regras ou normas, incorporando modos de agir dentro e fora do espaço escolar. Tais regras encaradas como a própria rotina da escola, ou seja, a forma como a escola se tornou escola, tal como se percebe hoje, que é o resultado de condicionantes externos da cultura acadêmica e profissional dos agentes que trabalham e vivem no seu interior, incorporada na forma de *habitus*.

A escola possui mecanismos que formam os docentes por meio da institucionalização da cultura compartilhada que admite práticas diferenciadas, ainda que nos limites de um mesmo *habitus* social e historicamente construído. Consta-se como aponta um pequeno inventário das pesquisas proposto por (Faria Filho, 2004) no artigo, *A cultura escolar* como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira realizado sobre a temática, que os pesquisadores que se concentram na cultura escolar têm, cada vez mais, centrado os estudos sobre as práticas, a materialidade e a formalidade da cultura escolar.

Nesse sentido, é preciso adentrar no cotidiano escolar, apreender a sua cultura, a cultura docente e suas representações que se formam entre o concebido, que se constitui do ideário e do discurso teórico dos agentes que é formado pela vivência singular de cada agente e pela vivência coletiva e social dos agentes envolvidos num contexto específico. São manifestações reinterpretadas pelo grupo, ou, mais especificamente, pelo *habitus* entendido, conforme definido por Bourdieu (1983), como disposições adquiridas em função de se pertencer a determinados grupos sociais.

As manifestações desse coletivo de docentes não são meras (re)combinações de conteúdos arcaicos sob pressão das forças do grupo. As representações resultam de processos aos quais os agentes são submetidos no decorrer de sua existência, levando-os à sua inserção na sociedade pela interiorização, apreensão ou interpretação imediata de acontecimentos objetivos dotados de significação, que são reelaborados, passando a ter um sentido para o agente, pertencente a categorias sociais, grupos e classes. Os docentes expressam suas representações em vários momentos: quando fazem exposição para os alunos, nas reuniões, nos intervalos, na escolha e uso de determinados materiais didáticos na sala de aula, e também na maneira de interagir com os alunos e até mesmo quando deixam de fazê-lo. Investigar essas manifestações significa reconhecer a importância do vivido. Para identificá-las, não basta ouvir o que os docentes têm a dizer, mas é preciso igualmente observar como agem no cotidiano da sala de aula.

As práticas docentes constituem-se na dinâmica cultural da escola. Elas se especificam em metodologias que se utilizam na sala de aula, na qualidade, no sentido e na orientação das relações interpessoais, na definição de papéis e funções que os docentes desempenham, nos modos de gestão, nas estruturas de participação, nos processos e tomada de decisões. Todos estes elementos vinculam-se à profissionalidade docente.

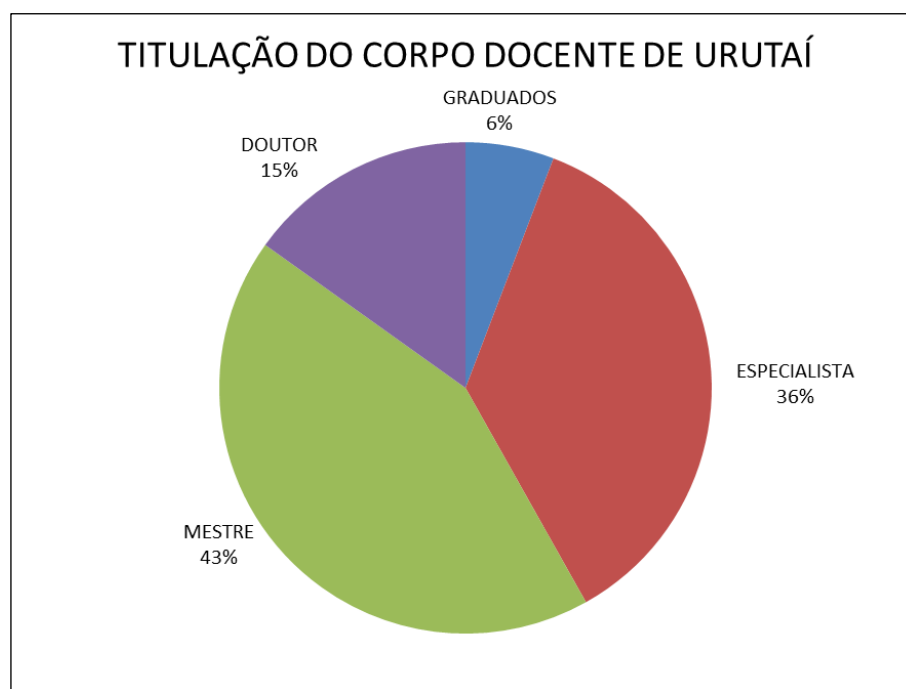
### **3.1 Corpo Docente: titulação, gênero, atuação por curso, idade e status social**

A prática docente está delineada por múltiplos condicionantes – a organização institucional, as normatizações das políticas educacionais, deparou-se com a necessária pergunta: quem são os agentes que estão a construir a cultura da escola? Esta pergunta remeteu para noções de espaço, tempo, discursos e(des)encontros culturais de diferentes *habitus* e práticas. Para perceber constituição de um *habitus* professoral, definição atribuída às condutas e pensamentos que identificaram o grupo pesquisado enquanto profissionais da Educação profissional; o processo de mobilização de saberes, em que são identificados os saberes que o docente aciona ao efetivar a prática, sua predominância e as situações em que estes (os saberes) são ativados.

Nessa investigação em pauta percebeu-se a necessidade de Levantar informações sobre os docentes quanto: a titulação, gênero, atuação por curso, idade, status social, cotidiano e lazer, metodologia de ensino, percepções sobre a escola, curso e a docência, ora apresentado como elemento para caracterização de saberes, práticas e cultura docente escolar.

Trazendo para dentro dela as subjetividades, assuntos e investimentos dos agentes, docentes, gestores e alunos da educação profissional. A importância de o docente conseguir mobilizar uma série de saberes durante o exercício da profissão está no fato da docência alimentar-se, fundamentalmente, dos saberes oriundos da trajetória de vida, da formação profissional para o magistério e da prática que o docente realiza, fazendo com que o seu trabalho torne-se um espaço e território de aprendizagem.

**Gráfico 01- Titulação Docente.**



Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

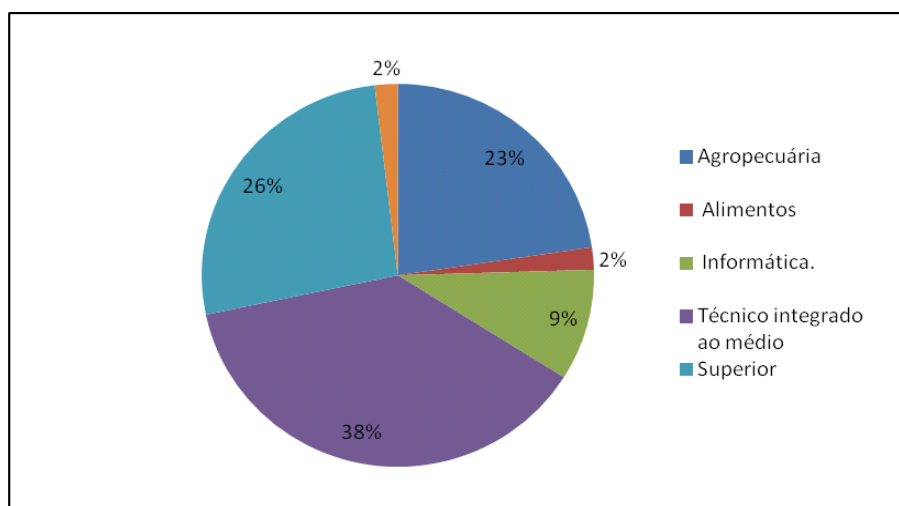
Em todos os níveis de ensino, com exceção da educação profissional, os dados a respeito dos docentes apontam que as mulheres compõem 81,5% do total de docentes da educação básica do país, elas são maioria lecionando. De acordo com dados da Sinopse do Professor da Educação Básica, divulgada pelo MEC (Ministério da Educação) no fim de 2010, existiam quase dois milhões de professores, dos quais mais de 1,6 milhões são do sexo feminino. Quanto ao gênero, no câmpus Urutaí do total de 86 docentes possui um maior número de docentes masculino superior ao feminino, que corresponde a 63% e 37% femininos, confirmando a exceção na educação profissional quanto ao número superior de docentes masculino em relação ao feminino.

Na instituição, os docentes efetivos são nomeados por meio de concurso publico e os temporários ou substitutos são escolhidos por meio de processo seletivo. Os docentes são contratados para ministrar aulas nos três seguimentos: básico, técnico, tecnológico. De todo o

quadro docente da instituição, somente cinco docentes são graduados, os demais pós-graduados, portanto só os cinco graduados não estariam habilitados a ministrar aulas nos cursos superiores.

Nesse aspecto, a investigação confirma os dados recentemente divulgados no Censo da Educação Superior de 2009. Segundo o Censo, no ensino superior público, 75% dos docentes são doutores ou mestres, enquanto no ensino superior particular, esse percentual chega a 55%. O país registra um total de 307.815 docentes, sendo 340.817 em exercício e 18.272 afastados. Dentre os professores de universidades, faculdades, centros universitários e institutos federais a titulação está distribuída da seguinte forma: Doutores: (48%); Mestres: (27%); Especialistas: (14%); Graduados (11%).

**Gráfico 02 - Curso de atuação**



Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Dos respondentes, no total de 43% dos docentes, 02% ministram aulas em todos os cursos, 38% no curso Técnico Integrado ao médio, 2% no curso técnico e na graduação de alimentos, 9% no curso técnico de informática e na graduação de informática, e 26% somente nos cursos de graduação. Cerca de 80% desses docentes já participaram de cursos de atualização oferecidos, em sua maioria, pela própria instituição. É importante notar que 88% dos entrevistados tratam da formação continuada à distância como um fator importante para a evolução profissional, e acreditam que interfere positivamente em seu desempenho em sala de aula.

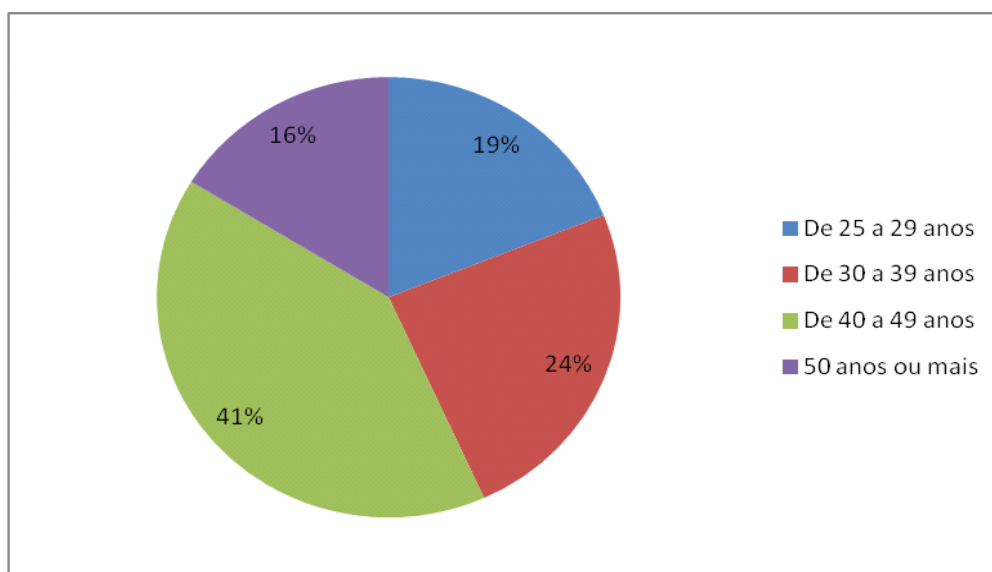
No momento do levantamento dos dados da pesquisa a maioria dos docentes pesquisados, ou seja, 38% atuavam no Ensino Técnico Integrado ao médio. Porém, esse quadro não é fixo, e muda a todo semestre, uma vez que, todos são contratados para atuarem

em qualquer modalidade de ensino. Os docentes do ensino médio ministram aulas de disciplinas nas áreas de formação geral e também disciplina na graduação de áreas afins que corresponde a 54%. Quanto aos docentes do ensino técnico que exercem a docência nos disciplinas/módulos de educação profissional e também na graduação em áreas afins corresponde, a 54%. Há docentes do ensino técnico, médio e superior que se encontram sobrecarregados com até cinco disciplinas diferenciadas no momento da coleta dos dados.

Ao traçar o perfil do docente padrão que atua nas instituições públicas no Ensino Superior, o censo 2009 mostra que o docente universitário de instituição pública tem mais titulação e se dedica mais tempo que o docente da rede particular. Os do sexo masculino, tem em média 44 anos, é brasileiro, doutor e trabalha em regime integral sendo que a maioria trabalha em tempo integral (78,9%). De acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), do MEC (Ministério da Educação), é aconselhável que pelo menos um terço do corpo docente trabalhe em tempo integral. A legislação também prevê que pelo menos um terço dos docentes seja mestre ou doutor. A instituição ora analisada contempla essa diretriz. Os dados serão elencados a seguir.

Com relação à faixa etária dos docentes pesquisados o maior percentual encontrado situa-se na faixa etária de 40 a 49 anos correspondendo 41%; em segundo lugar de 30 a 39 anos, que corresponde a 24%. Entre os que possuem mais de 50 anos encontramos 16%. O grupo corresponde à faixa etária menor de 29 anos atingiu o percentual de 19%. Dentre os pesquisados nenhum se apresentou com menos de 24 anos.

**Gráfico 03 - Idade dos docentes**



Fonte: Dados da pesquisa 2011.

As características do corpo docente evidenciam um grupo de docentes experientes e estáveis, pois 41% têm mais de 40 anos de idade e mais de 16 anos de formação, 46% dos entrevistados já obtiveram o curso superior de 06 a 15 anos e 27% de 16 a 25 anos de formados. No Brasil, os salários iniciais na profissão docente não têm sido competitivos, principalmente, no setor público. O Instituto Federal por oferecer salários acima da média das escolas pública, são mais atrativos para docentes do sexo masculino e com melhores qualificações, com um plano de carreira que ajuda a manter os docentes e incentivar seu empenho em exercício.

Na instituição, como em outras escolas de educação profissional existe um numero maior de docentes do sexo masculino atraídos, provavelmente por um salário melhor que da rede pública estadual. Na análise atratividade pela docência da educação profissional é necessário considerar as transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho e das carreiras, que envolvem aspectos de natureza objetiva e subjetiva.

Do ponto de vista objetivo, têm-se as condições históricas, sociais e materiais dadas. Os empregos estáveis e remunerados, por exemplo, estão sendo substituídos por formas mais flexíveis de contratos (Levenfus e Nunes, 2002) que não garantem a estabilidade do empregado em longo prazo. Porém, nos institutos federais os candidatos admitidos por concurso público tem a estabilidade garantida por lei, por isso, observa-se a procura crescente pelas carreiras do serviço público. Assim, a inserção desse profissional como docente na educação profissional significa que as possibilidades de escolha profissional não estão relacionadas somente às características pessoais, mas principalmente ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural.

Na perspectiva subjetiva, deve ser analisado o modo como os agentes percebem as carreiras e a si próprios no contexto do trabalho. Deve-se levar em conta que os contextos sociais em transformação interferem nas relações entre o indivíduo e o social e, desse modo, nas identidades sociais e profissionais. Jesus (2002) aponta que o salário pode ser uma condição necessária, mas não suficiente, para a motivação profissional, pois a motivação intrínseca dos docentes não aumenta com incentivos salariais. Isso traz repercussões na imagem docente e aumenta seu estatuto social.

O aspecto salarial, embora seja fator forte quando há a possibilidade de escolha, não cerca todas as questões que envolvem a atratividade de uma profissão. Outros elementos, tanto de ordem individual como contextual, também compõem a motivação, os interesses e as expectativas, interferindo nas escolhas de trabalho. Muitas vezes até, não há escolha apriorística, mas, inserção por oportunidades pontuais. (GATTI, 2010, p. 10).



Quanto aos critérios subjetivos os entrevistados, de outra área e não licenciados, não consideram terem escolhido a docência só pelo salário, segundo eles na sua profissão (técnico) existe opções de trabalho com melhores salários. Também Valle (2006), para analisar essa questão, desenvolveu estudo visando compreender a lógica das escolhas profissionais. A autora constatou:

[...] que as motivações para o ingresso no magistério evocadas pelos professores interrogados permanecem no campo dos valores altruístas e da realização pessoal, estando fortemente ancoradas na imagem de si e na experiência cotidiana, a saber: o dom e a vocação, o amor pelas crianças, o amor pelo outro, o amor pela profissão, o amor pelo saber e a necessidade de conquistar logo certa autonomia financeira. (GATTI, 2010, p. 10)

Os docentes percebem e expressam que gozavam de um grande prestígio social na comunidade. O projeto profissional é resultado de fatores extrínsecos e intrínsecos, que se combinam e interagem de diferentes formas, ou seja, o jovem, tendo em vista suas circunstâncias de vida, é envolvido por aspectos situacionais e de sua formação, e, outros, como as perspectivas de empregabilidade, renda, taxa de retorno, status associado à carreira ou vocação, bem como identificação, autoconceito, interesses, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade e expectativas com relação ao futuro.

O status social é um dos meios para o estudo dos docentes e de sua profissão, como Nóvoa (1995c, p. 29) demonstra:

O estatuto social e econômico é a chave para o estudo dos professores e da sua profissão. Num olhar rápido temos a impressão que a imagem social e a condição econômica dos professores se encontram num estado de grande degradação, sentimento que é confirmado por certos discursos das organizações sindicais e mesmo das autoridades estatais. Mas cada vez que a análise é mais fina os resultados são menos concludentes e a profissão docente continua a revelar facetas atrativas. [...] É evidente que há uma perda de prestígio, associada à alteração do papel tradicional dos professores no meio local: os professores do ensino primário já não são, ao lado dos párocos, os únicos agentes culturais nas aldeias e vilas da província; os professores do ensino secundário já não pertencem à elite social das cidades, cujo recrutamento não passa apenas por critérios escolares. E é verdade que os professores não souberam substituir estas imagens-força por novas representações profissionais.

A profissão ainda tem seus atrativos, apesar de parecer que o estatuto social e econômico dos docentes está em total degradação, perdendo o prestígio que eles sentiam que tinham em uma análise mais fina, não podemos concluir isso, pois a profissão ainda tem seus atrativos, que não pode ser analisado de forma descontextualizada, pois inclui o projeto profissional docente, pois todos são fatores importantes a serem considerados quando analisa a satisfação salarial.

Nóvoa (1995c, p. 22-23) observa que “os professores constituem um dos mais numerosos grupos profissionais das sociedades contemporâneas, o que, por vezes, dificulta a melhoria do seu estatuto socioeconômico”. No entanto, o autor constata, nas sondagens publicadas pela imprensa e nos relatórios sobre a situação dos docentes que, apesar de tudo, a imagem da profissão é bastante positiva, ou seja, que o prestígio da profissão docente permanece intacto.

Esse paradoxo acontece por causa da brecha existente entre a "visão idealizada e a realidade concreta do ensino. É nesta falha que se situa o epicentro da crise da profissão docente” Nóvoa (1995c, p. 30). O salário inicial dos docentes no geral tem sido baixo quando comparado a outras profissões que exigem formação superior, e isso tem peso sobre as características de procura por esse trabalho. Entre outros fatores, carreira e salários que estão associados a desprestígio profissional com certeza pesam tanto na procura por esses cursos, como sobre o ingresso e permanência na profissão.

O estudo das diversas carreiras profissionais no âmbito das sociedades contemporâneas mostra características ligadas não só à especialização associada ao exercício do trabalho, como também ligadas ao valor simbólico, social, a elas atribuído, o que varia no tempo e no espaço, em função de aspectos da cultura, da educação e de formas políticas de regiões onde uma determinada profissão é exercida. “o que se constata por estudos na área de sociologia do trabalho é que a valorização social real de uma área profissional traz reflexos nas estruturas de carreira e nos salários, e/ou condições de trabalho, a ela relativos.” (GATTI, 2009).

Em relação ao salário bruto recebido pelos docentes da instituição, observa-se que 46% destes têm seu salário bruto na faixa de R\$ 4.401,00 a R\$ 6.000,00, e 19% declara ter o salário de R\$ 2.801,00 a R\$ R\$ 3.600,00. O percentual é o mesmo (3%) para os que recebem de R\$ 3.601,00 a R\$ 4.400,00 como para os que recebem R\$ 7.001,00 a R\$ 8.000,00. Percebe-se entre os docentes com mais idade e tempo de permanência na profissão demonstram maiores satisfação com o salário, talvez devido às suas expectativas de sustentar a família sejam menores que os mais jovens. Os docentes também apresentam renda familiar muito superior à média geral da categoria (BRANDÃO et al, 2006).

Enfim, a escola em que o professor atua, seja pública ou privada, parece interferir nas diferentes formas de identificação com as classes sociais. Esse ponto parece ser crucial para o bom desempenho docente: a segurança de um bom salário (acima do salário médio da categoria) e de boas condições de trabalho que interferem positivamente em sua atuação pedagógica. Os fatores extrínsecos (incluindo os salariais) tendem a contribuir para o

empenho docente. Mudanças no mundo do trabalho e a sua relação com a formação profissional exigida, e representações sociais associadas a status e salário, são fatores que certamente influenciaram a atratividade para a escolha da atividade docente.

### **3.1.1 *Habitus* culturais e de lazer**

A produção da cultura da escola ocorre historicamente, num tempo determinado e num espaço concreto. Apreender como se teceu essa produção cultural exigiu o esforço do conhecimento das características relacionadas ao contexto social docente, em especial ao consumo de capital cultural e lazer, isto é, um olhar direcionado para as ações dos agentes que estiveram no exercício de tecer essa produção. Para Bourdieu, o campo do consumo é consequência da posição ocupada por um agente no espaço, e tal posição é influenciada pela combinação do volume de três domínios distintos: capital cultural, capital econômico e capital social. A investigação levantou os hábitos culturais dos docentes de modo a investigar não apenas o consumo de hábitos culturais e de lazer, mas também suas significações por meio da qualificação das atividades e suas motivações.

No que diz respeito às atividades culturais dos docentes, de maneira geral, sejam de qualquer escola, os hábitos são parecidos: gostam de passear, e ir ao cinema, mas vão poucas vezes ao teatro, museus, etc. Os professores também têm hábitos que atestam suas preferências relativas à área: ler revistas especializadas, livros, participar de seminários, etc.

No decurso do questionário, algumas questões abordaram as diversas dimensões de alguns aspectos de sua rotina (lazer, programa cultural, lugar de trabalho, grupos de referência etc.), ao mesmo tempo em que indaga sobre os projetos e valores que orientaram suas escolhas na trajetória profissional, tendo presente que tais dimensões encontram-se interligadas, compondo o cotidiano desses docentes inscrevendo-as numa materialidade temporal e espacial.

Conforme Dumazedier (2001), o lazer engloba todas as ocupações que o indivíduo abraça de livre vontade para descanso, diversão, recreação ou formação desinteressada, incluindo a participação voluntária em atividades sociais, e ainda a criação livre, independente das obrigações profissionais, familiares e sociais.

Buscando ampliar o debate referente ao saber específico - lazer Leiro (2001), destaca que:

a incompatibilidade de adoção de critérios rígidos para definição das atividades de lazer e para satisfação das necessidades humanas de repousar e recrear sem levar em

consideração as condições objetivas de vida dos cidadãos e a dinâmica social das comunidades. As contradições e os antagonismos em torno da temática, não têm impedido as crescentes reflexões literárias sobre a ludicidade e sobre três conceitos básicos no âmbito do lazer: tempo, espaço e atitude. (LEIRO, 2001, p. 6).

O docente na atualidade se encontra atarefado com novas atribuições e preocupações, sendo uma das consequências, desse aumento de exigências, a limitação de tempo para que invista, em seus momentos de sociabilidade e lazer, tanto para se refazer do trabalho denso exigido pela profissão, quanto para a sua diversão, participação social e/ou entretenimento.

Apontam os dados, que nos últimos doze meses, em torno de 80% participam de alguma atividade tais como: participação em exposições ou feiras agropecuárias ou de negócios de uma a duas vezes por ano, a mesma quantidade se referem à participação em Congressos ou eventos científicos. Quase todos responderam que frequentam festas, casa de amigos e clubes, mais de quatro vezes ao ano; 50% costumam frequentar bares e restaurantes, eventos esportivos, livraria e cinema mais de duas vezes ao ano; 97% dos entrevistados declaram nunca ter tido oportunidade de frequentar teatro, ópera, concerto de música, espetáculo de dança e visitas a museus. Os demais, apenas 3% declaram ter ido alguma vez.

Assumindo o lazer como importante espaço de formação humana e de equilíbrio pessoal do agente, constata-se, entretanto, que os docentes dão pouca atenção aos momentos de lazer ou à sua ausência. Em contrapartida, nota-se uma grande preocupação com sua formação profissional. Preferem as leituras técnicas de sua área a outros tipos de leitura, e dedicam o seu tempo livre a leituras que irão, segundo eles, agregar valor à sua profissão; e mesmo quando realizam leituras de textos literários, têm por objetivo a melhoria de seu desempenho profissional e social, como, por exemplo, a ampliação do vocabulário.

A participação desses docentes em grupos sociais que extrapolem o mundo escolar é observada apenas em casos isolados. Assim como a leitura, a prática de esportes, quando é realizada atende mais a uma necessidade de cuidados com a saúde do que como uma expressão de relaxamento, diversão e prazer. Porém, essa limitação das práticas culturais e de lazer precisa ser vista com cuidado, evitando-se o risco de uma avaliação apressada, uma vez que pesquisas apontam que tal limitação é também observada em grupos profissionais das camadas médias, não se configurando como característica específica dos docentes da educação profissional (Brandão, 2002).

### 3.2 A Metodologia de Ensino

Libâneo (1994) define o processo de ensino como uma sequência de atividades do docente e dos alunos tendo em vista a assimilação de conhecimentos e habilidades. O autor destaca a importância da natureza do trabalho docente como mediador da relação cognoscitiva entre o aluno e as matérias de ensino, ou seja, ensinar e aprender são duas facetas do mesmo processo, que se realiza em torno das matérias de ensino sob a direção do docente, que envolve uma atividade complexa, sendo influenciado por condições internas e externas. A situação didática em sala de aula esta sujeita também a determinantes econômico-sociais e socioculturais, afetando assim a ação didática diretamente. Sendo assim, o processo didático está centrado na relação entre ensino e aprendizagem.

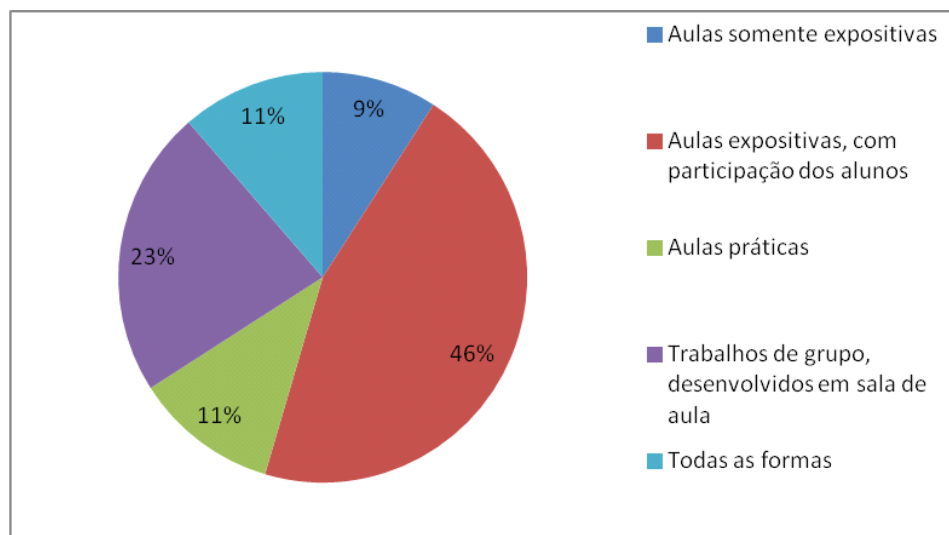
Pode-se daí determinar os elementos constitutivos da ação didática: conhecimentos, ação de ensinar e ação de aprender. O processo de ensino realizado no trabalho docente é um sistema articulado, formado pelos objetivos, conteúdos, métodos e condições, sendo o docente responsável por esta condução. O autor diz que o processo de ensino consiste ao mesmo tempo na condução do estudo e na auto-atividade do aluno, e levanta a contradição deste fato, que ocorre entre o saber sistematizado e o nível de conhecimento esperado. O que se pretende ensinar deve-se submeter ao como ensinar, para tanto, é preciso que os docentes desenvolvam habilidades pedagógicas. Entre essas habilidades pedagógicas, destaca-se a dificuldade em transformar o saber de referência em saber escolar. Essa reestruturação de saberes é necessária para que a transposição didática se efetive, pois, está diretamente ligada ao como se ensina e se aprende.

Lopes (1997) defende que o termo transposição didática não representa bem esse processo, uma vez que tende a ser associado à ideia de reprodução, movimento de transportar de um lugar a outro, sem alterações. Para ele, mais coerentemente seria referir-se a um processo de mediação didática com profundo sentido de dialogia.

As técnicas de ensino mais utilizadas pelos docentes, apontadas predominantemente, são as aulas expositivas com participação dos alunos, que corresponde a 45%; em segundo lugar, estão trabalhos em grupos desenvolvidos na sala de aula 23%; em terceiro lugar estão as aulas pratica 11% e todos os recursos elencados em quarto lugar estão as aulas somente expositivas. Um docente declara no item, outras técnicas: “Utilizo todas as estratégias possíveis de acordo com a literatura pedagógica visando um melhor processo de ensino-aprendizagem, com certa constância aulas expositivas com participação dos alunos”. Os

docentes da área técnica fazem referência a aula prática, e alguns “inovadores” citam a preferência pela metodologia de projetos.

**Gráfico 04 - Técnicas de Ensino**



Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Os dados nas representações dos docentes investigados indicam a aula expositiva com a participação dos alunos, ou dialógica como o método mais utilizado por eles. Porém, as observações apontam o emprego frequente da aula expositiva tradicional, na qual o docente faz uma aula expositiva e demonstra o seu saber, os alunos ficam ouvindo enquanto o docente expõe seu conhecimento.

Percebe-se uma total ausência da problematização e de temas geradores que provoquem a participação do aluno e busca autônoma de conhecimentos. Diferente da aula na qual o docente assume o papel de facilitador no processo da construção do conhecimento, cuja metodologia busca incentivar a participação dos alunos, onde ele acompanha o raciocínio dos alunos, intervêm quando necessário e faz as considerações finais.

O docente parece acreditar que dialoga com os alunos somente porque se dirige individualmente a alguns deles, em geral aos mais dispersos, numa tentativa de trazê-los à aula. Satisfeito por obter uma resposta, prossegue a exposição sem mais perguntas, como se já tivesse estabelecido uma ligação mais efetiva com os alunos, que estariam prontos para acompanhar seu raciocínio.

Se este trabalho se restringisse ao discurso dos docentes, e não observado a prática da sala de aula, provavelmente ter-se-ia chegado à conclusão de que eles representam a aula expositiva dialogada como resultado do diálogo realizado com seus alunos. É exatamente por

isso que as representações não podem ser reduzidas às palavras dos agentes. O fato de definir-se como não-tradicional e dizer que utiliza aula expositiva dialogada é condição suficiente para entender-se como um profissional competente.

Um dos elementos básicos de discussão da ação docente refere-se ao ensinar, ao aprender e ao apreender. Essas ações são muitas vezes consideradas e executadas como ações disjuntas, presente na fala docente afirmações do tipo: “*eu ensinei, o aluno é que não aprendeu*”. Decorre da ideia de que ensinar é apresentar ou explicar o conteúdo numa exposição, o que a grande maioria dos docentes procuram fazer com a máxima habilidade de que dispõem; Nessa visão de ensino, a aula é o espaço onde o docente fala, diz, explica o conteúdo, cabendo ao aluno anotá-lo para depois memorizá-lo.

Nesse caso, mesmo numa situação que tradicionalmente seja considerada uma boa aula, em geral, explicita-se o conteúdo da disciplina com suas definições ou sínteses, desconsiderando-se os elementos históricos e contextuais, muitas vezes tomando suas sínteses temporárias como definitivas, desconectando-as de afirmações técnicas das pesquisas científicas que as originaram,

Assim, em uma das aulas observadas, o docente passou 40 minutos da aula registrando na lousa um texto, e 10 minutos para explicar oralmente o que tinha escrito, eventualmente acrescentando alguma informação.

Outro, que dizia realizar um ensino “não-tradicional”,

[...] o agente dividiu a classe em grupos de cinco ou seis alunos e pediu um trabalho escrito sobre um dos cinco temas do programa, fez a distribuição mediante sorteio, os grupos deveriam ocupar o tempo das aulas para preparo e as apresentações fariam ao longo do mês. Nenhuma outra orientação foi apresentada, visto que o docente se limitava a dispor aos alunos livros complementares sobre o assunto. Nas duas primeiras aulas, apenas dois trabalharam, pois a maioria parecia não compreender o que deveria ser feito e também não perguntava nada, embora o docente tivesse esclarecido que a atividade valeria nota. Só depois disso os outros alunos começaram a se reunir nos grupos e a realizar aquilo que chamavam de resumir os textos dos livros didáticos sobre seu tema. O que se conclui é que, ao procurar romper com práticas suas chamadas de “tradicional”, o docente simplesmente parou de ensinar, deixando toda a responsabilidade do trabalho em sala de aula por conta dos alunos. (Registro Diário de campo-observação-EBE13.10)<sup>22</sup>

Dos docentes observados, um agente constitui um caso que exemplifica o sentido da sua representação de “*aula expositiva dialogada*”. O exemplo pode ser classificado como “diálogo simulado”, para uma turma do 2º ano do curso de agropecuária.

<sup>22</sup> Relembrando que os docentes sujeitos da pesquisa foram identificados com o código: EB ou ET (área de atuação Educação Básica ou Técnica (profissional); Titulação (G-Graduado; E- especialista; M-mestre; D-Doutor), Tempo de docência na instituição e número sequencial, (ordem de realização das entrevistas)

Ele pediu aos alunos que examinassem um mapa sobre a distribuição de água “*No Brasil como é feito o Sistema de Gestão da Água?*” Não deu muito tempo para os alunos pensarem e respondeu: “*A Constituição do Estado, promulgada em 1989, instituiu o Sistema Integrado de Gerenciamento dos Recursos Hídricos e a Lei 7663 de 1991 criou os Comitês de Bacias Hidrográficas, atualmente em número de 20*”. Em seguida emendou com outra pergunta: “*Principais objetivos do Sistema?*” Diante da perplexidade dos alunos, e sem esperar muito por uma resposta, disse: “*é a busca do desenvolvimento sustentável,[...]*”. E uma nova pergunta, e assim, prosseguiu durante toda a aula. (Registro Diário de campo-observação-EBM0213)

Em nenhum momento o docente procurou ajudar os alunos a elaborarem melhor sua tentativa de resposta, ou desdobrar a pergunta inicial em outras mais simples, o que mostra que não estava realmente interessado em dialogar. O formato de pergunta-resposta era apenas um monólogo. A mesma simulação de diálogo foi observada em uma aula de outro docente:

O mesmo dispôs os alunos em círculo e sugeriu que fizessem uma avaliação dos seminários que foram apresentados no auditório da escola, sobre a “*Tolerância face à diferença*”. Os seminários foram o resultado de uma atividade interdisciplinar, envolvendo as disciplinas de História, Geografia e Filosofia, para todas as turmas do curso técnico em agropecuária. Distribuídos em grupos, os alunos pesquisaram e apresentaram sobre o assunto. Nessa aula, os alunos falaram, mas suas palavras não tiveram efeito sobre o discurso do docente. O fato das declarações dos alunos contradizerem seu discurso não alterou a conclusão à qual pretendia chegar. Com essa aula, o docente parecia querer dizer aos alunos que, apesar das apresentações não terem significado o aprendizado esperado pela prática do seminário, pelo menos garantiram que eles abrissem “*um pouquinho a cabeça*”. Todos os alunos que se manifestaram disseram exatamente o contrário do que era esperado. Mesmo assim, ela insistiu no que tinha planejado dizer a eles. (Registro Diário de campo-observação ( Prof.ETE04.22)

Esse docente declarou que procurava manter-se distante de práticas “*tradicionais*”, entendidas como as práticas que tentam impor uma verdade aos alunos, pelo que se deduz. Essa postura pode ter sido responsável pela recorrência de um tipo específico de atividade. Mais da metade de suas aulas no segundo semestre foram organizadas em forma de trabalhos em grupo, sobre diferentes temas, para a apresentação de um seminário no final do mês.

Em nenhum momento os alunos foram orientados quanto ao conteúdo à forma de apresentação, e se limitaram a “resumir” textos de livros didáticos. Esses “*resumos*”, em papel ou em arquivo informatizado, sequer eram revistos, esse agente deixou de interferir na produção dos alunos e, portanto, em seu processo de aprendizagem. Apesar do intuito de executar aquilo que se convencionou chamar de “*aula expositiva dialogada*”, para fazer face ao imaginário docente da educação profissional, o resultado observado foi simplesmente um monólogo.

Nas entrevistas, os docentes disseram que nas aulas expositivas, sentiam falta da participação dos alunos, com mais perguntas. Para eles, apenas um diálogo – e nunca um monólogo – poderia implicar uma situação de “*aprendizagem significativa*”. Uma atividade,



mesmo que seja um monólogo articulado que lhe dê sentido, pode ensinar tanto quanto um diálogo real ou imaginário. Ambos podem constituir situações de aprendizagem que se presta a ensinar alguns tipos de conteúdo e outros não (AUSUBEL, 1980, p. 23-25).

A aula expositiva dialógica inaugura ou dá outro sentido para a atuação do docente e do aluno ao instituir o diálogo como mediador do trabalho em sala de aula. Esse método advém do processo pedagógico dialético que parte do pressuposto de se gerar sucessivas perguntas doravante à vivência do aluno, acerca das definições sobre o tema em questão. Aliás, em todos os tipos de aula dialogada, as intervenções do professor são muito importantes, embora elas mudem de acordo com a natureza do diálogo que se estabelece com os alunos. As intervenções do professor podem ocorrer a partir da solicitação de alunos para que expliquem de volta o que entenderam de certo argumento, ou até o surgimento de pontos de vistas diferenciados de certo tema por parte dos alunos. Com efeito, se eles são capazes de explicar e de participar tem-se a evidência de que estão envolvidos ativamente no processo e que, portanto, o entendimento possivelmente será alcançado.

Na aula expositiva o aluno tem chance de desenvolver a habilidade verbal de argumentação, melhorar sua autoestima e construir sua identidade. Quanto mais dialogadas forem as aulas, melhores condições estarão sendo criadas para que os alunos aprendam a levar em conta o ponto de vista do outro, a respeitá-lo, a fazer negociações, a conviver com a pluralidade de opiniões.

Associa-se a essas representações os comentários dos agentes sobre os docentes universitários, antigos docentes que mais os influenciaram, e que foi justamente aqueles que estimulavam o debate entre os alunos, o que se deduz o apreço pelo diálogo. Dessa análise, é possível concluir que os agentes representam a aula expositiva dialogada, como resultado fundamentalmente de exposições feitas pelo docente em forma de monólogo, e entendidas como tentativas de diálogo que, quando frustradas, o são exclusivamente pelo desinteresse dos alunos.

Além das aulas expositivas, já analisadas, as atividades de elaboração de textos em grupo são bastante ilustrativas das representações dos docentes observados. Como técnicas de ensino aparecem os trabalhos em grupos desenvolvidos na sala de aula, utilizados por 23% dos docentes que valorizam o trabalho em grupo como estratégia importante para o aprendizado. Estes influenciados pelo desenvolvimento intelectual de Vygotsky, no início do século XX, atribuíram um papel preponderante às relações interpessoais no processo de aquisição do conhecimento.

Nas observações, também se percebe a tentativa de desvincular sua prática daquilo que é chamado de *tradicional*. Especialmente no caso dos trabalhos em grupo, que representa para eles uma oportunidade privilegiada de criar saberes. Talvez com o intuito de permitir que estes criassem suas próprias interpretações, os docentes acabaram por minimizar suas intervenções nessas atividades, comprometendo seriamente sua finalidade.

No preparo do seminário “*Tolerância face à diferença*” ocorreu sem a devida intervenção docente. Para sua apresentação, cada grupo teve pelo menos duas aulas para levantar informações necessárias e fazer pesquisas na internet no laboratório de informática da escola. Na avaliação dessa apresentação, o docente observou que os alunos perderam a chance de realizar uma boa atividade. Segundo ele, os textos não deveriam ser lidos, mas falados. Parece não se dar conta de que a diferença entre ler mecanicamente e expor oralmente passa pela compreensão dos conteúdos, e, para que isso ocorresse os alunos precisariam de sua orientação.

Outro trabalho em grupo com essas características, realizado em uma aula do docente (Prof.EBE13.10), consistiu na elaboração em grupo, pelos alunos, de um tema proposto, que seria pesquisado na internet no laboratório da escola, na apresentação do trabalho os alunos utilizariam o Power Point. A justificativa apresentada pelo docente para a utilização dessa estratégia foi que alunos ficariam mais interessados do que com “*aulas normais*”. Assim, o docente dividiu a classe em grupos de três ou quatro alunos que ficaram incumbidos de elaborar um tema específico nesse software. No primeiro dia da atividade, alguns alunos iniciaram a elaboração do texto, realizando o que chamavam de resumo do texto dos livros didáticos no Power Point.

Esse docente estava convicto de que a estratégia era acertada, dizendo: “*os alunos estão trabalhando mesmo*”. No momento em que dizia isso, apenas sete computadores estavam sendo usados para o trabalho, enquanto cinco outros eram utilizados para jogar e ouvir música sem que ele percebesse. Ele estava tão confiante que permaneceu fora da classe a maior parte do tempo. Na aula seguinte a situação se repetiu: oito computadores foram usados para outros fins enquanto apenas seis realizaram o trabalho solicitado. Diferentemente do ocorrido na aula anterior, o docente permaneceu na sala a maior parte do tempo, mas não tirou dúvidas do assunto, apenas de informática.

Todas as aulas observadas em que se utilizavam trabalho em grupo, os alunos foram deixados à própria sorte diante de fontes e conteúdos que desconheciam, algumas falas representam o que os docentes pensam sobre o saber escolar. “*A de que ele pode ser criado pelos alunos em trabalhos realizados em grupo sem a sua intervenção*” (Prof.EBE13.10). Nas

palavras dos agentes, essa ausência de intervenção em nenhum momento foi entendida como ausência de ensino por parte do docente, mas como autonomia do aluno. Para eles: “*os alunos precisavam aprender a pensar por conta própria e os professores não deveriam querer colocar as ideias em suas cabeças*” (Prof.ETM05.08).

Os docentes associaram essa suposta autonomia dos alunos, que resultou invariavelmente em ausência de intervenção do docente, a uma tentativa de não induzir seus alunos. Para não correr o risco de direcionar os alunos, os docentes abrem mão de ensinar, como pôde ser observado na recorrente estratégia de realização de trabalhos em grupo sem a sua orientação. Contraditoriamente, em suas representações, essa parece ser uma das formas de criação de saber escolar.

Recurso bastante utilizado, principalmente na área técnica, a “*chamada aula prática*”, percebe-se que há na escola um direcionamento para a aula prática demonstrativa, com foco no treinamento, na aprendizagem por repetição e a consequente reprodução, pelos alunos, das ações mostradas. Segundo Kuenzer (2003), tal perspectiva de formação era pertinente na organização social produtiva de base taylorista-fordista, porque sendo o trabalho rotineiro e padronizado, bastava uma pedagogia voltada para a apropriação de conhecimentos a partir da repetição e sua consequente memorização em detrimento da compreensão teórica que sustentava esse fazer. O seguinte depoimento confirma tal perspectiva: “[...] *a gente sempre utilizou a aula prática. Primeiro a gente faz a demonstração e depois os alunos praticam as atividades [...]*” (Prof.ETM26.17).

Referem-se à incorporação e uso de novas tecnologias e a aplicação da Pedagogia de Projetos. O trabalho por projetos requer mudanças na concepção de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na postura do docente. Hernández (1998, p.49), enfatiza que o trabalho por projeto “*não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola*”.

Na fala dos docentes é recorrente a utilização da metodologia de ensino por projetos. Na prática o que existe e o desenvolvimento de projetos de produção agropecuários, direcionados ao manejo de culturas agrícolas ou de criação de animais, previamente definidos consoante orientação e interesse das escolas, tendo pouco espaço para o desenvolvimento dos alunos, ilustrado na fala do docente:

[...] eu não modifiquei minha maneira de dar aula. O que eu fiz, às vezes, foi utilizar algum recurso novo que surgiu [...]. Eu apresento o conteúdo de culturas e peço para os alunos fazerem um projeto junto com o pessoal da administração, como por exemplo, os custos de produção. Aí eles estão interagindo com outras disciplinas e

com o projeto. Faço uma prática demonstrativa em aula e o aluno tem que reproduzir [...] (Prof. ETM26. 17)

Quanto aos recursos didáticos utilizados com maior frequência, todos os docentes da área técnica fazem referência “*aula prática,*” e alguns citam a preferência pela metodologia de projetos. A maioria dos docentes, 54% declaram, utilizar apostilas e resumos, em segundo lugar livros didáticos e/ou manuais com 32% das indicações, em terceiro lugar estão anotações manuais nos cadernos 8%, cópias de textos ou capítulos de livros 5%, artigos de periódicos especializados (técnicos) foram citados somente duas vezes. No entanto, cerca de 43,0% dos entrevistados afirmaram ter grandes dificuldades em obter material de apoio didático, as quais incluem falta de tempo 67,0%, ausência de bons textos científicos em Português 7,0% e escassez de bibliografias especializadas 16,0% dos cursos técnicos.

Circulação de saberes e atualização de novidades na área por meio de periódicos e revistas, 74,0% dos docentes afirmam ler revistas de divulgação científica/educacional. Entre os que afirmaram não possuir o hábito de ler revistas de divulgação, 90% indicaram a falta de tempo como o principal motivo, 20% atribuíram a dificuldade da obtenção de tais revistas devido ao seu custo elevado. Ainda como fontes de informação sobre Ciências/Educação, a maioria dos docentes 57,0% afirmou não frequentar regularmente bibliotecas especializadas.

Quanto às fontes de informação específicas na sua área de atuação/interesse citam periódicos científicos de sua área, e algumas revistas científicas, indexada nacional ou internacional em suas respectivas áreas. Em relação à *internet*, observou-se que 100% dos docentes têm acesso a este meio de informação, em casa 74%, ou na escola 100%. Declararam que utilizam outras fontes complementares aos livros-texto adotados pela escola ou escolhidos como bibliografia básica, acrescidos de materiais didáticos de sua própria autoria.

Bravim (2007) afirma baseado em pesquisa realizada, que os recursos didáticos ao serem usados no trabalho com os conteúdos escolares, servem de mediadores entre estes e os alunos, favorecendo a apropriação e aprendizagem dos conteúdos.

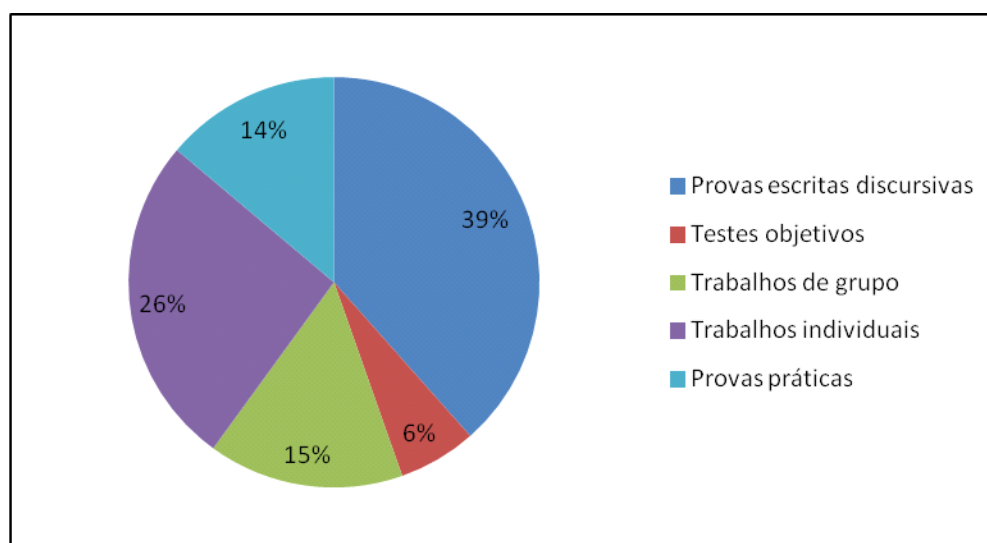
Seu uso contribui para que os aprendizes compreendam a proposta da atividade, o seu desenvolvimento e seu resultado, pois, ao manipular e/ou ter acesso a determinados recursos, realizam um trabalho de organização ou de reorganização mental, de forma que se apropriam do conteúdo escolar (BRAVIM, 2007, p. 3).

Alguns docentes mencionam atuar dentro os princípios norteadores da educação profissional como a flexibilidade, contextualização e a interdisciplinaridade, em especial os que destacam o uso de projetos de trabalho, ou pelo menos consideram importante buscar a

estruturação de um trabalho nessa ótica. Na fala deles, as iniciativas são ainda pouco expressivas por condições de organização do tempo e dos espaços escolares, pois, há distâncias consideráveis entre os setores, carga horária excessiva dos profissionais envolvidos com atividades administrativas e de docência, bem como, pela própria falta de formação nesse sentido, comprometendo o trabalho de planejamento e vivência de atividades coletivas dos profissionais de forma articulada e interdisciplinar.

A questão da interdisciplinaridade embora presente nas discussões em âmbito do debate acadêmico em todo o país há algumas décadas, ainda representa um grande desafio para grande parte dos docentes, pois para implementá-la é necessário estudo, discussões, tempo para realizar pesquisa, para a organização do planejamento e para a socialização das experiências. Numa perspectiva interdisciplinar o conhecimento ganha significado, favorecendo a compreensão do mundo, que se amplia a capacidade de análise e facilita real aprendizagem, aliando o crescimento pessoal do educando a sua inserção profissional.

**Gráfico 05 - Predominância de instrumentos de avaliação.**



Fonte: Dados da pesquisa 2011

Quanto à metodologia de avaliação frequentemente utilizada a prova escrita, ainda é a campeã, utilizada por mais de 90% dos docentes. Tais avaliações consistem de questões discursivas sobre os tópicos apresentados ao longo do curso, 39% das respostas e, questões de múltipla escolha, "objetivas", aplicadas por 6%. Seguem-se os trabalhos individuais com 26% de indicação, trabalhos de grupo por 15%, provas práticas com 14% dos docentes, e testes objetivos foram citados por 6%. Nos últimos anos, junto com a crítica à avaliação tradicional, classificatória e punitiva, difundiu-se a negação da avaliação. A avaliação só faz sentido

quando facilita o desenvolvimento do educando. Ou seja, a avaliação do aprendizado é um instrumento precioso de reflexão de docentes sobre as ações escolares. (PERRENOUD, 1999).

Deste modo, ao desenvolverem o currículo, norteando-se pelos aspectos determinantes do contexto escolar, no processo avaliativo, esses docentes mostraram uma ênfase na mobilização de um *habitus* construído da tradição pedagógica, pois a concepção de avaliação provavelmente foi oriunda da vivência em seu tempo de estudante, onde avaliar significava medir, classificar. O fato dos docentes realizarem a formação inicial nas décadas de 80 e 90 fez com que se compreendesse haver um referencial atualizado sobre o assunto em suas falas, mas o agir ainda amparava-se no modo como vivenciaram o processo de formação que ainda reproduziu este modelo de avaliação.

Os registros das avaliações realizadas pelos docentes, na instituição são utilizados por todos, conceitos ou notas e não foram observados registros que descreviam avanços e dificuldades dos alunos ou anotações que sugerissem modos de superação dos alunos avaliados, tal prática apenas mantém uma classificação construída por mecanismos de avaliação formal na qual, muitas vezes, os docentes confundem normas de excelência com normas de conduta, fato já denunciado por (PERRENOUD, 1999).

O registro da avaliação dissociado do processo de ensino e aprendizagem pode ser também considerada como marca presente na cultura da escola expressando uma faceta do *habitus* docente, considerando o *habitus* como um produto da história e, também, como uma atualização da história, pois, nas palavras de Bourdieu:

[...] basta observar que toda a acção histórica põe em presença dois estados da história (ou do social): a história no seu estado objectivado, quer dizer, a história que se acumulou ao longo do tempo nas coisas, máquinas, edifícios, monumentos, livros, teorias, costumes, direito, etc., e a história no seu estado incorporado, que se tornou *habitus*. (grifos do autor). (BOURDIEU, 2004b, p. 82).

Foi possível detectar a manutenção de algumas práticas como a organização do trabalho e também a manutenção do registro da avaliação dissociado do processo de ensino e aprendizagem. O que demonstra que há um conjunto de esquemas que sustentam o pensamento e orientam a ação dos docentes, fortemente instalado no interior da escola e incorporado por eles ao longo de sua trajetória escolar, o que pode ser encarado como facetas do *habitus* docente constitutivo da profissão.

Percebe-se, no entanto, entre eles uma preocupação de mudar para um estilo mais contínuo e diversificado de avaliação, baseado em critérios de participação do aluno nas atividades em sala de aula e fora dela. Cerca de 95% dos entrevistados, afirmam lançar mão

de instrumentos de avaliação variados, que incluem a elaboração de relatórios pelos alunos das atividades extra-classe, consultas na internet, livros e revistas de divulgação científica, e desempenho em provas praticas, sendo esse conjunto de atividades citado por 80% dos docentes. Outra forma de avaliação utilizada inclui seminários citado por 20%. Nenhum docente respondeu que utiliza auto-avaliação.

Os resultados da pesquisa conduzem a repensar as formas de avaliação utilizadas. Deve-se avaliar o processo de aprendizagem dos alunos, não somente os resultados, sem que se estabeleçam objetivos para a melhoria. Assim, é importante repensar as formas de avaliação, desenvolver novas formas que possam incentivar e promover o aprendizado, objetivo fundamental das instituições educativas.

Processos avaliativos devem busca integrar, trocar e negociar os interesses comuns entre os elementos participantes (avaliador e avaliado), retratando a realidade com uma compreensão que a ciência busca focar e contextualizar, dando mais significado à aprendizagem do aluno, valorizando o ofício da docência. O comentário de uma docente entrevistada ilustra bem as dificuldades envolvidas na avaliação:

Eu tento diversificar minhas ferramentas de avaliação [...] já fiz excursão didática com elaboração de relatório, observações no pátio da escola, debates [...] Mas sempre esbarro na falta de motivação da maioria dos alunos. Eles preferem coisas mais fáceis, como responder questionários com consulta no caderno ou no livro didático. (Prof.EBM22.05).

Os docentes demonstraram preocupação e desejo de buscar o caminho da compreensão deste processo, trabalhando as concepções já internalizadas a partir de leituras sobre o assunto, tentando conhecer experiências de outras instituições que já conseguiram modificar o processo avaliativo, tornando-o propiciador da evolução do aluno e do trabalho docente. Para Hoffmann (2005, p. 91), "mediar a mobilização diz respeito à provocação do desejo de aprender e/ou criar a necessidade de aprender – talvez um dos nossos compromissos mais difíceis enquanto educadores". Fazendo o processo de avaliação avançar no sentido de tornar momentos mais naturais das situações de sala de aula como parte do processo ensino/aprendizagem. Enquanto a escola der tanto peso à aquisição de conhecimentos descontextualizados e tão pouco à aprendizagem, toda avaliação correrá o risco de se transformar em um concurso de excelência.

Pede-se dizer para concluir, que não se poderia separar a reflexão sobre a avaliação de um questionamento mais global sobre as finalidades da escola, das disciplinas, do contrato pedagógico e didático e dos procedimentos de ensino e aprendizagem.

### **3.3 Compreensões Expressa Pelos Docentes Acerca do Instituto e da Formação Oferecida**

O docente da Educação Profissional, especificamente para o Ensino Técnico, apresenta particularidades que a diferem da formação de professores em geral e que precisam ser consideradas quando se tenta compreender quem e que docente esse ensino demanda e em qual sociedade se situam. Nas análises levadas a efeito anteriormente, procurou-se chamar a atenção para algumas dessas particularidades, tais como: a procedência e o destino dessas formações; a adjetivação construída em torno dessa formação, tida como especial ou emergencial; a trajetória de constituição do ensino profissionalizante no Brasil; as representações construídas no contexto de uma sociedade ex-colonial, discriminatória e dependente economicamente dos países do centro econômico mundial e aos diferentes projetos societários em tensão permanente nessa trajetória.

Os docentes têm que lidar não só com alguns saberes como no passado, mas também com a tecnologia e a complexidade social, o que não existia. Como a profissão docente sempre foi de grande complexidade implica pensar as exigências e desafios enfrentados no cotidiano de suas ações, que desafia o profissional a construir e reconstruir o saber, saber-fazer e o saber-ser. Segundo Nóvoa (2001), “esta complexidade se acentua, pelo fato da própria sociedade ter, por vezes, dificuldades em saber para que ela quer a escola”, ou seja, uma coerência sobre quais devem ser os objetivos da escola “[...] e essa incerteza, muitas vezes, transforma o professor num profissional que vive uma situação amargurada, que vive numa situação difícil e complicada pela complexidade do seu trabalho, que é maior do que no passado” (NÓVOA, 2001, p. 12). São incertezas das finalidades e objetivo da escola, do que a sociedade espera da escola e da falta de repertório de saberes para responder as questões do cotidiano da profissão, uma vez que as questões exigem saberes e competências que ultrapassam os conhecimentos técnicos adquiridos nos processos formativos.

A cultura docente envolve não somente a natureza das interações entre os pares, mas também o sentido e a qualidade das interações com os alunos, que interfere na dinâmica da comunicação em cada sala de aula e em cada escola. È ai evidentemente que reside a qualidade dos processos educativos e de comunicação, sendo então, fator da maior importância na determinação da qualidade desses processos. Os docentes do IF Goiano – campi Urutaí, também vivem essas angustias e incertezas que são evidenciadas nas respostas de alguns questionamentos:



Não tenho frustrações, tenho angústias, que me fazem bem quando me tiram da zona de conforto, me impulsionam a querer driblá-las e oferecer o que há de melhor. Tenho consciência, como espírita que sou, das minhas responsabilidades como professora. Quero cumprir as minhas obrigações, isso faz bem para mim e para aqueles que eu atendo. “Dias melhores sempre virão”, acredito nisso e sei que tristezas e fracassos fazem parte de toda profissão, temos que estar mais preparados para lidar com as adversidades, portanto as contradições são sinais de vitalidade. Acho que tem deficiências demais, a principal é achar que professor é sabedor de todo conhecimento, pode dar qualquer disciplina, mesmo que não seja de sua área. Fico muito entristecida com isso. Não faço nada para superar a não ser conversar com meus superiores, mas existem algumas pessoas que são irredutíveis, então, dou a disciplina, mas me corta o coração saber que estou falando para o aluno de uma coisa que não tenho competência par isso. (Prof.EBM10.01- entrevista).

Quanto ao diferencial em relação às demais escolas em que trabalharam, os agentes citam:

Principalmente, alguns aspectos relacionados à valorização profissional (Prof.EBM10. 01)

As condições de trabalho e nível intelectual dos membros; (Prof.EBM10. 01- entrevista).

O respeito existente nas relações docente e alunos; (Prof.EBM10. 01- entrevista).

O compromisso em promover a qualidade da educação e a dedicação dos profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem; (Prof.EBM10 01- entrevista).

Vários como o investimento em infraestrutura, qualificação docente; (Prof.EBM10. 01- entrevista).

Autonomia administrativa; além de citar, o fato de ser um curso integral que permite uma formação mais completa. (Prof. EBM10. 01- entrevista).

Quanto a equipamentos, os dados apontam que a escola oferece condições de uso dos laboratórios de informática, e viabiliza acesso aos microcomputadores aos discentes, para atender as necessidades dos cursos, 35% dos docentes afirmam que atende plenamente, enquanto 54% que atende de forma limitada, e 11% afirmam que o curso não necessita de microcomputadores.

As características citadas por eles são compatíveis com as esperadas de uma instituição de educação profissional, o que permite inferir que haja uma coesão institucional e a construção de um sentimento de pertença à instituição, valorando-a positivamente. Assim, garante-se a construção de uma identidade comum à escola, assumida pelos docentes, funcionários e alunos, e a produção de uma imagem de qualidade compartilhada por toda a comunidade.

Quanto ao papel da escola profissionalizante, em torno de 60% consideram que o papel de uma escola de educação profissional-tecnológica é preparar o aluno para o mundo do trabalho, também aparece em muitas citações, em torno de 37%, educar para o mercado de trabalho e para o exercício de sua cidadania. Um percentual de 4% para que o aluno tenha possibilidade de mobilidade social e nenhum cita como papel da escola profissionalizante, preparar para continuação dos estudos tendo em vista a educação superior, embora grande parte dos alunos visam o ingresso no Curso Superior. Duas perspectivas se apresentaram de forma bem clara: formar o cidadão:

Cidadãos conscientes e preparados para enfrentar o mercado de trabalho em um mundo globalizado que saiba pensar, construir atitudes, trabalhar a curiosidade. Profissionais com excelência, que compreenda além do profissional em si, o cidadão, o ser humano em sua totalidade e que tenham consciência acerca das contradições do mundo do trabalho; educar e criar uma consciência crítica; trabalhar a autossuficiência do aluno. (Prof. EBM03. 23).

E formar para o mundo do trabalho, como indica o seguinte depoimento do docente:

Formar técnicos capazes de exercer a profissão, dignamente, bem remunerada e valorizada como profissional importante dentro do contexto em que ele se insere, e com melhoria de vida do aluno. Mão de obra capaz de entrar no mundo do trabalho e também com condições de seguir os estudos e com vistas às expectativas do mercado com habilidades e competências, capacitar profissionais e desenvolver educação profissional (Prof.EBM02. 13- entrevista)

Na fala dos entrevistados, está presente a representação de que o profissional deve saber aliar conhecimento teórico ao conhecimento prático, transformar ideias em ações. Isto reforça a crença de que para ser docente do ensino técnico basta saber bem de seu conteúdo, de sua matéria, consolidado na cultura docente do ensino técnico. Pesquisas referentes à formação do professor do ensino superior também enfatizam situações como esta, em que para ser um bom professor basta conhecer bem seu conteúdo estando as questões pedagógicas em segundo plano (quando aparecem).

A habilidade técnica é imprescindível para o profissional, mas não o bastante. Nas suas falas:

No mundo de hoje não basta ensinar o conteúdo e preciso que o aluno aprenda também a lidar com as questões ambientais (Prof.ETM20. 09)

O aluno além de conhecimento precisa ter autonomia para buscar o conhecimento, não dá pra ensinar tudo. (Prof.EBG24. 07)

Na minha época agente só aprendia Zootecnia com o professor ou no livro do Otávio Domingues, hoje aprende em qualquer lugar e a coisa muda todo dia (Prof.ETE35. 18)

Em todas as áreas hoje exige um aprendizado conhecimento constante, pois a tecnologia muda todo dia e a escola não consegue acompanhar, as máquinas agrícolas do mercado são altamente sofisticada e não temos aqui, se o aluno não buscar se atualizar como vai se manter empregado (Prof.ETE30.17)

É preciso desenvolver habilidades e competências”(Prof.EBM24. 14)

Deve-se pensar em formar profissionais capazes de gerenciar sua vida e sua carreira, dispostos, abertos e conscientes da necessidade de constante aprendizagem. Atento à necessidade de uma formação permanente para atender as exigências de um mundo do trabalho mais flexível, mutável, que impulsionado por um ritmo acelerado de avanços tecnológicos, obriga-o a estar sempre aprendendo coisas novas.

A história social não está desvinculada da história pessoal, uma não existe sem a outra. Se existe uma história pessoal é porque existe uma história mais abrangente, coletiva. Os docentes apontam que uma das habilidades mais exigidas para o atual profissional refere-se à sua capacidade de resolver problemas, enfrentar riscos e desafios.

As mudanças no mundo do trabalho exigem uma nova relação entre o homem e o conhecimento, que não se esgota em procedimentos lineares e técnicos, aprendidos pela memorização, mas passa necessariamente por um processo de educação: inicial e continuada. Um processo que tem como concepção a aquisição da autonomia intelectual, social e humana adquirida por meio do acesso aos conhecimentos científico, tecnológico e sociohistórico, atento à "natureza social" do ser humano, que já nasce envolvido por seus pares em um ambiente impregnado pela cultura.

A trajetória de vida dos entrevistados influencia na concepção que eles têm sobre educação. Para Nóvoa (1992, p. 7), “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional”. Nesse processo de reflexão sobre seu percurso de vida, seja por ter uma formação técnica; por ter uma experiência profissional de trabalho na sua área de graduação e formação inicial; por ter ido para a docência de maneira inesperada; por lecionar em cursos da educação profissional; por sentir falta de uma formação pedagógica específica para a docência. O agente manifesta sua subjetividade e interpreta suas ações no plano individual e coletivo, na busca de significados para construção de sua identidade profissional. Tais aspectos, nas suas trajetórias contribuíram para a construção de concepções particulares sobre educação profissionalizante, por eles representadas.

Os docentes expõem o que pensa suas concepções, ao fazer uma exposição, na adoção de determinados materiais didáticos na sala de aula, ou quando interagem com os alunos, ou até mesmo quando deixam de fazê-lo. Nesse sentido, conhecer os docentes significa

reconhecer a importância do vivido, tradicionalmente desprezado em favor dos conceitos, teorias e ideologias que formam o concebido. Para identificá-los, não basta ouvir o que os eles têm a dizer, mas é preciso igualmente observar como agem no cotidiano da escola.

No discurso dos docentes:

Formar cidadãos conscientes e preparados para enfrentar o mercado de trabalho em um mundo globalizado. (Prof.EBE17. 03)

Educar os alunos para serem cidadãos atuantes, críticos, éticos e conscientes, possibilitando-lhes uma educação de qualidade com vistas à educação profissional e tecnológica, capaz de buscar o próprio conhecimento. (Prof.EBM10. 01)

Formar técnicos capazes de exercer a profissão, dignamente, bem remunerada e valorizada como profissional importante dentro do contexto em que ele se insere, e com melhoria de vida do aluno. (Prof.ETD24. 11)

Formação de mão-de-obra capaz de entrar no mundo do trabalho e também com condições de seguir os estudos. (Prof. ETM17. 02)

O papel da escola é formar alunos em uma concepção mais ampla: social e cultural. Que seria uma escola dentro de uma abordagem *crítico democrática*, que significa a rigor que a escola deve cumprir o papel de formadora do cidadão. No entanto, identifica-se, a partir dos depoimentos e das práticas, a concepção de uma escola de cunho exclusivamente profissional, de preparo para o trabalho, que se apoia nas múltiplas finalidades do ensino médio/profissional. Foi ponto comum entre os pesquisados atribuir maior importância a uma das finalidades da educação profissional/técnica: preparar para o mundo do trabalho. Essa perspectiva se relaciona com outras, dentre elas a que valoriza a educação profissional como passaporte para a mobilidade social.

Mas, ao mesmo tempo em que falam em formar o aluno para atender às demandas do mundo do trabalho, os docentes, nas suas falas, valorizam questões como: ser críticos, saber pensar, construir atitudes, trabalhar a curiosidade, nortear a vida do aluno e trabalhar a autossuficiência do aluno. Tais aspectos, além de extrapolarem o conceito de educação técnica, ainda ultrapassam a formação direcionada apenas para o mundo do trabalho, demonstrando que os docentes também apresentam uma preocupação com uma formação mais ampla do aluno.

Entretanto, observou-se que aspectos como a formação de um pensamento crítico e de conscientização acerca das contradições do mundo do trabalho foram abordados por poucos docentes, o que indica um limitado acesso a esse tipo de discussão em seus processos de formação inicial e continuada, e até em suas relações sociais mais amplas. Aspectos relacionados por eles, tais como o fato de priorizarem a formação de seus alunos para o mundo do trabalho parece relacionar-se com sua ampla experiência como já citado anteriormente, esses docentes têm trajetórias de vida semelhantes, e tais aspectos de suas

trajetórias de vida contribuíram para a construção de concepções particulares sobre educação, por eles apresentadas na definição dos aspectos prioritários a serem trabalhados na educação profissional.

Sobre o modelo de formação da escola, afirmam que é tradicional e tecnicista e em muitos aspectos ainda é conservador, é citado por quase 50% dos docentes. Outros apontam que: *o modelo atual é de transição, pois esta em busca de uma melhor adequação para as constantes mudanças de demanda da educação profissional (Prof.EBM03.23)*. Para outros, *o modelo atende bem à demanda regional estando em conformidade com os requisitos do mercado de trabalho, e com que o MEC propõe, mas merece atualizações em alguns aspectos (Prof.ETE04. 22)*.

Encontra-se ainda a resposta de que: o modelo adotado é passível de profunda reflexão de modo a ter como tônica a excelência de ensino e de profissionais, ou seja, a qualidade (Prof.ETM06. 20). Tanto as falas como as observações confirmam um formato pedagógico Tecnicista que utiliza conteúdos decorrentes da ciência objetiva, disponíveis de forma sistemática em manuais, onde o conteúdo é produzido previamente por especialista e restringe-se ao conhecimento observável e mensurável, sem que haja espaço para a subjetividade. A crítica a esse método estende-se a forma como essa metodologia se cristalizou na prática pedagógica, tornando-se mecanicista, repetitivo e desconexo, gerando uma profunda dicotomia entre a proposta de uma educação integrada e sua aplicação prática.

Não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social. Cabe ao docente obter acesso do aluno aos conteúdos, ligando-os com a experiência concreta e proporcionando elementos de análise crítico social, ao privilegiar a aquisição do saber vinculado às realidades sociais. Nesse sentido, é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade.

Esse é o desafio do ensino técnico-profissional, promover um processo *de* aprendizagem mais amplo e humano, desvinculando-se de uma forma mecânica de aprendizagem que, na maioria das vezes, se detém exclusivamente à formação profissional, pois o tecnicismo exacerbado, motivado pela interação exagerada do aprendente com inovações tecnológicas, produz um tipo de aprendizagem que não condiz com as exigências contemporâneas e com os princípios pedagógicos que regem a educação mundial.

É possível considerar essas práticas como constituinte do sistema de disposições incorporado pelos docentes ao longo do seu processo de socialização profissional,

durável e, muitas vezes, por eles não explicitados, estando, contudo, na origem de suas práticas, ou seja, constituinte de uma faceta do *habitus* tal como define Bourdieu. (KNOBLAUCH, 2005, p. 8).

Nesse sentido é a incorporação de disposições, ações e esquemas de pensamento que produzem certas práticas, produto de condicionantes que produz uma transformação que faz com que se reproduza as condições sociais da própria reprodução e que pode ser o princípio gerador da ação do docente. Compreender essa lógica de ação e inferir que tais práticas são produtos de um *modus operandi*, de um aprender praticando. Portanto, não é somente a regularidade ou a permanência destas práticas, que considerar-se como constituinte do *habitus*, pois “para retornar aos princípios possíveis da produção de práticas regradas, é preciso levar em conta, ao lado do *habitus*, as regras explícitas, expressas, formuladas, que podem ser conservadas e transmitidas” (BOURDIEU, 2004, p. 85).

Desta forma, o padrão de organização escolar da escola profissional é uma marca forte da cultura da escola e presente no *habitus* docente, tendo em vista que o *habitus* Bourdieu (1990), é social e historicamente construído segundo, ele, os agentes estão situados num espaço social e, de acordo com a posição que ocupam nesse espaço, pode-se compreender a lógica de suas práticas. Também a cultura, para Williams (1969), não é um produto cuja especificidade se desloca do todo, mas está em relação direta com este todo. Desse modo, a cultura faz parte da vida cotidiana e participa da vida de todos. A cultura ao mesmo tempo em que organiza valores e significados, também institui outros valores e significados. As instituições escolares conformam um sistema de significações permeado pela cultura, que muda o sentido e a função, segundo as transformações nas relações sociais, ao tempo que reorganiza a própria estrutura sócio-histórica. Daí, a necessidade considerar as suas condições de produção e as relações com o mundo que a produz.

Para a maioria dos docentes, os discentes que à escola, de forma geral, considerando algumas exceções, apresentam inúmeras dificuldades e deficiências. Entre elas, as mais citadas são:

Dificuldade de comunicação, disperso, pouco senso crítico, falta de motivação, falta de interesse em aprender, desvalorização da figura do docente e do que representa a instituição escolar. São considerados ainda, como educados e humildes por 20% dos entrevistados; agitados por 15% e pouco estudiosos por 75%. (dados questionário)

Alguns, contrários a essas ideias negativas sobre os alunos, ressaltam que:

O jovem é hoje muito mais aberto e capaz de adaptar-se às mudanças, mesmo por uma questão de sobrevivência; (Prof.ETM26. 17)

É muito criativo, tem gosto de expor suas ideias, tem uma visão ampla do mundo, sentindo-se incomodado com a situação atual, mas não sabe como transformá-la.”(Prof.ETD03.15)

Todos os docentes ressaltaram a defasagem de formação no ensino fundamental, que no caso dos alunos que cursaram rede estadual, tem se mostrado grave: “sérios problemas no conhecimento da língua portuguesa, em operações matemáticas e em conceitos gerais de ciências”. Dados do IDEB recentemente, lançados confirmam essas colocações. Essas dificuldades têm levado muitos docentes a trabalhar esses conceitos no ensino médio em detrimento dos conteúdos que deveriam ser ministrados neste nível de ensino, ou seja, nível médio.

A escola, buscando a igualdade pedagógica, mantém as desigualdades trazidas pelos alunos e os docentes, justificando o êxito ou fracasso exclusivamente aos alunos. Essa questão se acentua nessa modalidade de ensino, pois os alunos trazem não apenas as características do grupo familiar, mas todo o passado escolar do ensino fundamental e médio da rede pública, são alunos oriundos do meio rural e de cidades pequenas que muitas vezes não conta com docentes habilitados, principalmente em matemática, física química e biologia.

Os docentes tende a elaborar juízos sobre seus alunos, que organizam sua percepção e apreciação bem como sua prática, revelam os princípios que organizam o sistema de ensino, que por sua vez tendem a reproduzir a ordem social e a estrutura das relações entre os grupos nela inscrita, que implicam relações de força e sentido. O docente possui esquemas de pensamento adquiridos pela prática, e que contribuem para a reprodução das estruturas sociais das quais é produto. Dessa forma, as categorias que os docentes utilizam quotidianamente revelam princípios organizativos do sistema de ensino, do qual o docente é produto, cuja lógica é produzida no sistema escolar, revelando, no entanto, determinações sociais. As categorias do juízo professoral tendem a incidir sobre as pessoas e suas qualidades, e não sobre suas aptidões técnicas, consagrando a ordem social e as divisões de classe.

Os alunos da educação profissional agrícola, no que tange à continuidade dos estudos e ingresso no mundo de trabalho, apresentam o reflexo da classe social a que pertencem. Para Bourdieu (1998b), está diretamente relacionado ao desempenho dos alunos na sala de aula, nesse sentido, no processo de reprodução social a formação e manutenção do *habitus* tornam-se, fundamental. Para ele, todas essas ferramentas de poder são essencialmente arbitrárias, mas isso não costuma ser percebido. “É necessário que os dominados as percebam como legítimas justas e dignas de serem utilizadas”. A posição social tende a preestabelecer os que

ingressam ou não no ensino superior, sendo as chances dos indivíduos de classes médias e populares bastante dificultados, já que:

O princípio geral que conduz à super seleção das crianças das classes populares e médias estabelece-se assim: as crianças dessas classes sociais que, por falta de capital cultural, têm menos oportunidades que as outras de demonstrar um êxito excepcional devem, contudo, demonstrar um êxito excepcional para chegar ao ensino secundário (BOURDIEU, 1998b, p. 50).

Quando trata formalmente de modo igual, em direitos e deveres, quem é diferente, a escola privilegiaria, dissimuladamente quem por sua bagagem familiar, já é privilegiado. Percebem que o envolvimento das famílias é visto como uma estratégia viável e desejável para melhorar a educação e resolver problemas sociais, transformando o capital cultural em capital social. Para tanto, é importante que a escola também estabeleça estratégias que atraia essas famílias, através de estruturas institucionais já existentes, como por exemplo, os Encontros de Pais e Mestres.

Quando perguntado sobre a atitude dos pais com relação à escolaridade dos filhos, a grande maioria, ou seja, 68% responderam que os pais só aparecem quando chamados, 12% dizem que os pais são ausentes e 20% que são presente só na reunião de pais. Percebe-se que o índice de presença é ínfimo, tendo em vista que uma parcela significativa dos alunos mora em outros municípios. Hoje há uma confusão de papéis, cobranças para as duas instituições e novas atribuições profissionais para o docente "Parece haver, por um lado, uma incapacidade de compreensão por parte dos pais a respeito daquilo que é transmitido pela escola. Por outro lado, há uma falta de habilidade dos professores em promover essa comunicação" (PARO, 2003).

A reunião de pais que os docentes se referem é organizada pela instituição semestralmente, "Encontros de Pais e Mestres", propicia um contato mais efetivo com as famílias dos alunos, conhecerem os docentes e trocam informações sobre o desempenho escolar. Participam desses encontros todos os servidores, que ficam a disposição dos pais e responsáveis, para atender os pais e esclarecer dúvidas sobre o funcionamento da escola. É importante ressaltar, que muitos pais são de outros municípios e o encontro tem uma programação extensa: palestras, almoço e brincadeiras e gincanas durante todo o dia. A família e a escola, enquanto agências socializadoras, atuando em parceria, favorecem a constituição de disposições duráveis que assegurem os processos de transmissão, interiorização e objetivação de conhecimentos e práticas necessárias a uma escolaridade mais longa.



Em relação à docência, as expectativas da sociedade são diferenciadas segundo os participantes. A representação que o docente constrói de si mesmo e perante a sociedade faz parte do processo constitutivo de sua identidade profissional. Esse processo está em constante transformação, reconstruindo-se ao longo da vida, de acordo com suas experiências sociais e individuais. A maneira como o docente constrói a sua imagem profissional parte de suas ações com os alunos, de suas relações no cotidiano do trabalho e do desenvolvimento de suas atividades pedagógicas. “A construção identitária subsidiará a maneira como o homem se coloca perante o mundo e diante das relações de trabalho” (GATTI, 1996).

A visão que a sociedade tem a profissão de docente, ou como a sociedade e a escola têm valorizado os profissionais da educação? Objetivou-se com essa pergunta apontar dados que substanciasse a reflexão dos docentes sobre o papel social das atividades que executam percebidos pela sociedade e também sobre a politização do docente enquanto agente de transformação. As respostas foram divergentes, houve resposta de uma posição positiva e outras negativas e até com relação à mudança do papel do docente numa sociedade globalizada.

Um número expressivo considera a docência como digna e que merecia ser mais bem remunerada, e fizeram colocações do tipo: “Existem pais e alunos que valorizam, dando o real valor ao nosso trabalho.”, entretanto, consideram como não sendo “valorizada financeiramente” e “Ainda desprovida de privilégio em relação a demais profissões, uma vez que reconhecidamente a média salarial de um professor, no Brasil, está aquém da média de outras profissões que exigem formação superior.” Nesse confronto o docente promoverá o processo de construção da sua identidade profissional “[...] que constitui não só uma identidade no trabalho, mas também e, sobretudo uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e o desencadear de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de formação” (DUBAR, 1997, p. 114). Nesse contexto, o agente constrói sua identidade profissional criando representações sobre si mesmo e suas funções, interligadas à sua trajetória de vida, formação e profissionalização.

Dentre as colocações num sentido positivo, citações como: “a sociedade entende que a função do Professor é primordial para futuras mudanças em nossa sociedade, entretanto não a trata como tal importância”. Outra questão a ser pontuada é a de que, no Brasil, a questão da má remuneração (com as consequentes más condições de vida dos docentes) ainda está associada à queda de prestígio. “O prestígio social e financeiro ainda existe, principalmente junto às camadas mais desfavorecidas da população, que ainda percebem a educação como

uma forma de ascensão social, e a profissão docente como um ofício melhor entre as profissões que lhes são acessíveis” (RABELO, 2010, p. 81).

As falas dos docentes em relação à docência e ao “ser professor” foram permeadas de contradições e contrastes. Os sentidos que atribuem à imagem da profissão retratam sempre duas perspectivas de análise. Ao mesmo tempo em que conferem à docência um lugar de relevância na formação do aluno e que o é reconhecido pela sua função social, retratam que se trata de uma profissão desvalorizada (social e financeiramente) e que o docente é desrespeitado pelos alunos, pela sociedade e pelo governo.

O mesmo contraste é identificado quando fazem referência ao trabalho docente. Para os investigados, é um trabalho nobre, gratificante, permeado de sentimentos de prazer e satisfação; entretanto, é recorrente nas falas e nos comentários sobre as dificuldades dessa atividade. Trata-se de um trabalho pesado, que requer paciência, muitas vezes frustrante e que vai além da escola e ainda, que consome boa dose de energia afetiva decorrente da natureza interpessoal das relações docentes/alunos.

Para os docentes que participaram da pesquisa, o trabalho é encarado com limitações e dificuldades. Uma vez que há um comprometimento exclusivo com a atividade docente. Para eles há uma grande disparidade entre exigência e retorno, ou seja, os docentes falam de trabalhar muito e não serem devidamente reconhecidos. Mesmo valorizando o seu trabalho consideram a atividade apesar, de transformadora e respeitável, exige uma forma de dedicação e um saber-fazer que ocupam completamente aquele que a ela se dedica.

O exercício da docência aparece como uma atividade distinta, honrosa e atraente. Há reconhecimento e gratificação por parte dos docentes, por esse ofício; Esse sentido que atribuem ao “*ser professor*” estão incorporados no contexto social, político e cultural mais amplo em que vivem e, também, no próprio processo de sua socialização escolar. A própria sociedade brasileira passa uma imagem contraditória da profissão: ao mesmo tempo em que ela é louvável, é desvalorizada social e profissionalmente e, muitas vezes, é o docente que leva a culpa pelo fracasso do sistema escolar.

De uma maneira geral, quando comparada às outras profissões com exigência de nível superior, a média salarial dos docentes é bem inferior. Segundo o estudo de Gatti e Barreto rendimento médio mensal de arquitetos é de 2.018 reais, enquanto o do magistério se aproxima de 1.200 reais. As pesquisadoras explicam que a desvalorização da carreira do docente na Educação Básica é refletida na procura por cursos de Pedagogia e Licenciatura, como Letras e Matemática. "Entre 2001 e 2006, houve um aumento de 97% na oferta de

cursos de Pedagogia no país, porém, o número de matrículas aumentou apenas 27%”. (GATTI; BARRETO, 2009).

Para as pesquisadoras, nas universidades os cursos de Licenciatura são pouco valorizados e tratados como de menor importância. Há falta de materiais adequados e o número de aulas exigidas é cada vez menor. Gatti (1996), afirma: [...] a desvalorização da carreira pelas redes de ensino municipal, estadual e as próprias universidades e a representação do trabalho do docente como vocação, e não uma profissão são fatores que contribuem para a queda da procura e para os baixos salários. (UNESCO, 2009).

Um grande número concorda que são vistos como os:

Responsáveis pela formação profissional e da educação dos filhos (Prof.ETM17. 04);

Outros ainda afirmam:

Vê com bons olhos, e com responsabilidade educativa de transmitir conhecimentos e também infundir valores básicos, que antes eram repassados pelos pais (Prof. EBG24. 07).

As pessoas mais velhas vem com mais respeito a profissão de professor (Prof. ETM17.02).

Um docente diz que “Depende se for professor de universidade a sociedade respeita mais, se for professor da rede estadual, por exemplo, a sociedade rejeita” (Prof.EBE13. 10).

Segundo Perrenoud (1999) a sociedade tende a valorizar o docente de acordo com o nível de ensino, quanto mais próximos dos níveis elevados do percurso escolar, mais são valorizadas as competências acadêmicas em detrimento das competências pedagógicas. Mas o que se percebe é que também na educação profissionalizante as competências acadêmicas são valorizadas em detrimento das competências pedagógicas.

A sociedade percebe os docentes como agentes muito importantes na dinâmica escolar, porque ocupam uma posição única nas relações sociais das quais participam. Em entrevista concedida a Revista Educação, Nóvoa (2010) fala da profissão docente:

A sociedade pede aos professores que resolvam todos os problemas das crianças e dos jovens, e acredita que é na escola que se define um futuro melhor. Na verdade a sociedade pede quase tudo aos professores e dá-lhes quase nada. É um contrassenso, para não dizer uma hipocrisia. A profissão de professor necessita de ser revalorizada do ponto de vista salarial, mas também no que diz respeito ao seu estatuto social e profissional.

A demanda da sociedade sobre o lugar da escola extrapola o quesito transmissão de conteúdos, deixa a cargo do docente e da escola o que deveria ser princípio básico da família:

princípios básicos de educação, higiene e conceitos. Volta-se para o docente a responsabilidade de preencher essa lacuna deixada pela família, aí urge sim um estatuto social e profissional para o docente.

Nóvoa (2009) esboça alguns apontamentos imprescindíveis nas sociedades contemporâneas sobre o trabalho docente: a formação de docentes deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos docentes mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. Esse seria um movimento instituinte no imaginário e na cultura dos docentes. O reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. Nóvoa (2009) afirma:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão. (NÓVOA, 2009, p. 27).

É na escola e no diálogo com os outros docentes que se aprende a profissão. A capacidade pedagógica, no sentido da habilidade para conduzir o trabalho pedagógico, ou seja, a capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais. O trabalho em equipe, “a profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola”.

E por fim o compromisso social, que segundo (Nóvoa, 2010), podemos chamar-lhe diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que os agentes ultrapassem as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir na sociedade, faz parte do *ethos* profissional docente.

Se o docente mostra-se convicto e consciente de sua importância para a sociedade, o mesmo não ocorre quanto à sua opinião a respeito do que a sociedade pensa de sua profissão. Para 30% dos entrevistados, o docente não é devidamente valorizado pela sociedade. Para a metade dos investigados, a sociedade dá aos docentes pouco ou nenhum valor. Há, sem

dúvida, uma questão de desprestígio social que provavelmente impacta na motivação, na valorização e no seu desempenho.

Ao mesmo tempo, os docentes com mais tempo de profissão tendem a sentir-se menos influenciados pelo baixo reconhecimento da profissão. Quando estimulados a refletir sobre diversos aspectos referentes ao exercício da profissão, os docentes da Educação profissional reafirmam a tendência de valorizar a flexibilidade de sua atuação em sala de aula, mostrando-se bastante satisfeitos com sua didática, formação e liberdade de atuação. Ele sente orgulho da sua profissão, mesmo que não se sinta reconhecido pela sociedade.

Para os docentes investigados, fazer parte de uma escola pública federal de ensino é uma conquista. Não se considera responsável pela baixa qualidade da educação pública no país e tampouco admite que a sociedade lhe dê esta culpa. Talvez por isso, seja exagerada a boa avaliação que faz do próprio desempenho. Acha-se comprometido com sua função social, acredita estar contribuindo para a formação de cidadãos mais preparados. Diz-se dedicado e que sempre busca o aprimoramento profissional. Ainda que os dados da realidade indiquem que não sejam “tão bem preparados” quanto acreditam, parece inegável que estão comprometidos com a escola, apesar de todas as dificuldades.

Historicamente o papel do docente vem sofrendo crescente desvalorização, e não é simples falar dessa desvalorização que engloba questões interligadas, tais como: as sociais, as políticas, as pedagógicas. A questão salarial é apontada por muitos pesquisadores como um dos fatores que contribuem para a desvalorização, pois as péssimas condições salariais seriam o fator da diminuição significativa dos profissionais que atuariam na educação. Outro dado pertinente é apresentado por Gatti (2000), que discute como os docentes se sentem frente às questões salariais. A autora realiza uma pesquisa com docentes de ensino fundamental, cujo resultado ainda mais preocupante: 83% dos entrevistados apontam a questão salarial como principal fator de desvalorização profissional.

### **3.4 As Especificidades Docentes da Educação Profissional**

As peculiaridades da educação profissional tomando como referência tanto o docente, quanto sua profissão e suas práticas foram analisadas a partir dos discursos proferidos pelos investigados. No decurso da pesquisa, objetivo foi focar a atenção sobre os agentes e as diversas dimensões de suas trajetórias de vida (família, trabalho, grupos de referência, lazer, etc.), ao mesmo tempo em que indagamos sobre os projetos e valores que orientaram suas

escolhas ao longo do percurso profissional. Nesse sentido, adotou como pressuposto teórico o fato de que tais dimensões se encontram interligadas, compondo o *habitus* dos docentes, e assim, inscrevendo-as numa materialidade temporal e espacial.

A investigação sobre a docência na educação profissional traz uma perspectiva interessante sobre tais reflexões, uma vez que permitem evidenciar experiências, aspectos institucionais, condições de trabalho dos entrevistados, e por apresentarem particularidades, permitem evidenciar as relações entre estas e a construção de representações e identidades docentes, explicitando valores, projetos e concepções subjacentes aos significados conferidos à docência.

Uma dessas particularidades diz respeito à localização. Situada na zona rural, como as demais escolas agrotécnicas, foi uma das características que marcou o projeto de instalação dos patronatos agrícolas no Brasil. Construídos em áreas afastadas dos centros urbanos dificultava a fuga dos internos, posto que esta instituição operasse com a contraposição entre o rural e o urbano e era carregada da crença de que a vida no campo tornava possível a reabilitação de valores morais e práticas que tornavam os agentes, pessoas socialmente mais úteis. Esta crença está presente no modo como foi organizado o espaço da arquitetura escolar, uma vez que esta não é neutra. “Tempos e espaços que não são neutros, mas construídos e determinantes de uma cultura escolar” (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 101).

Os diferentes valores e atitudes referentes às diferentes culturas fazem entender que o espaço representa as relações sociais que ali se estabelecem. A escola, entendida por sua dimensão física – arquitetura apresenta características condicionadoras e disciplinadoras implícitas na organização do espaço e dos objetos dispostos em seu interior que podem afetar a relação aluno/ aprendizagem. No caso do IF Goiano, Câmpus Urutaí, desde a criação da escola agrícola, em 1953, foram conservadas as significações disciplinares de muitos edifícios que, com o passar do tempo ganharam novos destinos.

Assim, “as construções escolares são recados que gerações passadas deixaram às presentes, em forma de monumentos, para não serem esquecidos” (SOUZA, 2000 p. 7). Importante lembrar que essas escolas foram criadas em sintonia com o modelo desenvolvimentista adotado pelo governo, que buscam ajustar suas ações as demandas decorrentes do surgimento de grandes empresas voltadas para o desenvolvimento de tecnologias agrícolas, cuja base metodológica fundamentava-se na educação para o trabalho, com a premissa filosófica do “*aprender a fazer e fazer para aprender*”. Foram criadas fazendas ou empresas agrícolas dentro dessas escolas. Competiam aos discentes as tarefas, desde a plantação até a comercialização, preparando-os para a administração de propriedades

agrícolas. A produção e o trabalho eram as bases educativas que fundamentavam esse modelo de ensino.

Os entrevistados apontam a cultura familiar como um dos motivos mais significativos que conduz de maneira positiva todo o processo de escolarização:

Não, meus pais apenas oportunizaram meus estudos oferecendo condições financeiras para que eu estudasse (Prof.EBE17. 03);

Sempre fui muito estimulada a ler e a dar continuidade aos meus estudos. Estudar sempre foi prioridade e sempre estive nas melhores escolas da cidade (Prof.EBM10. 01);

Meu pai sempre comprou livros didáticos a cartilha, o livro do primeiro ano, do segundo ano. E nesses livros havia histórias e ele lia para mim noite. Comprava também literatura de cordel (Prof.EBM22. 05).

Uma tia professora estimulava apenas a minha permanência na escola. Sempre corrigia e ajudava nas minhas atividades (Prof.ETM17. 04)

Na escola sim, meus pais incentivavam muito, principalmente meu pai, ele estava presente em todas as datas comemorativas da escola, tirava fotos, fazia apresentação e estimulava muito. Minha mãe sempre que podia comprava livrinhos de histórias para eu e minha irmã (Prof.ETM10. 06)

Meus pais me fizeram acreditar que meu sucesso na vida, dependeria do que eu aprendesse na escola (Prof.EBG24. 07);

Os pais cuidavam apenas pela permanência na escola dizendo que era importante para o meu futuro. (Prof.ETM20. 09)

Minha mãe sempre incentivou minha permanência na escola, dizendo que era importante estudar para que pudesse “tornar” alguém na vida. Quanto a leitura, acredito que pelo fato de ser oriundo de um lar composto de pessoas simples, praticamente sem estudos, não havia essa ideia da importância de se ler, sendo assim, minha mãe sempre enfatizava a importância de fazer as obrigações escolares, ou seja, as tarefas e estudar para possíveis avaliações.(Prof.EBE13.10)

Minha mãe me auxiliou na primeira infância e sua ajuda foi determinante na minha alfabetização precoce.(Prof.ETD24.11)

Não houve quem me incentivasse a leitura, no entanto a permanência na escola, meu Pai (Prof.EBM02. 13).

Percebe-se nos discursos o destaque para a escolarização e como esta interfere no processo civilizador. Constroem-se ideias de que a educação escolar é um instrumento capaz de formar agentes moralmente capazes de conviver de forma “civilizada” na sociedade, hábeis para as demandas sociais, políticas, culturais e econômicas. Percebe-se os desejos, as aspirações dos agentes no tocante à educação e aí talvez, a necessidade de se diferenciar de outros membros sociais, através do processo de escolarização. Essa ideia de transformar através da educação agentes em cidadãos aproxima-se da ideia de que é por meio da cultura

escolar que as pessoas podem se tornar mais educadas, cumpridoras de princípios e valores sociais cultuados pela sociedade.

A educação escolar torna-se um mecanismo adotado principalmente pelas camadas mais pobres da sociedade como forma de mudança social e assume um papel fundamental na construção e na viabilização dessas aspirações, ou seja, o processo de escolarização enquanto ferramenta para alcançar um padrão de civilidade entre os agentes.

Segundo Sacristán:

[...] alguns querem educar seus filhos e a eles mesmos para melhorar suas condições materiais de vida; outros consideram a educação como valor para uma vida mais digna; outros como meio para evitar a humilhação sofrida pelo fato de serem analfabetos e manipuláveis. [...] SACRISTÁN (2001, p. 22):

A educação como meio de garantir a distinção social, de fuga das misérias e das desigualdades sociais. São aspirações construídas e associadas à base material em que os agentes se encontram inseridos, ou seja, a condição de vida ligada às contradições latentes na busca diária pela sobrevivência, com isso, pode inferir que o que esperam os agentes em relação à educação está relacionado às limitações de suas condições materiais.

Segundo Bourdieu, mais importante que passar pela instituição escolar, é passar por instituições escolares de prestígio (capital simbólico). É o que marca a distinção dos alunos e é por ele que essas famílias também lutam. Bourdieu (1999) nos chama a atenção para o fato da existência de mais de um tipo de elite e suas especificidades:

As frações mais ricas em capital cultural são propensas a investir mais na educação de seus filhos e, ao mesmo tempo, em práticas culturais propícias a manter e aumentar a sua raridade específica. As frações mais ricas em capital econômico dão primazia aos investimentos econômicos em lugar de investimentos culturais e educativos, atitude bem mais frequente no caso dos empresários industriais e grandes comerciantes (BOURDIEU, 1999, p. 324).

Para obter ascensão social investem na escolarização dos filhos. As famílias provenientes de tal classe já possuem um capital econômico e capital cultural que podem ser investidos no mercado escolar. As classes médias e as classes menos favorecidas, conseguiram ascensão social pelo investimento no mercado escolar. Desejam que seus filhos continuem a ascensão social, valorizando e demonstrando a importância dos estudos aos mesmos. Seus filhos desde crianças são acostumados ao meio cultural e escolar como tentativa de ascender socialmente e futuramente aumentar seus capitais. É rígidas quanto ao estudo dos filhos, pelo fato de os estudos serem garantidos com sacrifício, deixando até de comprarem bens materiais para garantir a escolarização. Assim, os relacionamentos



“positivos” com o conhecimento, a valorização da cultura escolar e o capital cultural são, segundo Bourdieu (1998c), adquiridos no seio familiar, pois:

Cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital e um certo ethos, sistemas de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribuí para definir entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar.(BOURDIEU, 1998c, p. 41-42).

O capital cultural constitui o elemento da herança familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar uma vez que define as atitudes frente à instituição escolar, portanto, o bom desempenho na escola esta diretamente ligado ao capital cultural recebido da família. “A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar [...]” (BOURDIEU, 1998c, p. 41-42). São mecanismos que ocorre por meio de uma aprendizagem difundida explicitamente por pensamentos e ações característica do espaço social e um “reforço” familiar no sentido de compactuar com a cultura escolar, conhecimento, pensamento e ações característicos da classe dominante que passa a ser valorizada como forma de construir socialmente o conhecimento pelos grupos dominados. A cultura torna se, então, dominante porque é a cultura dos grupos dominantes, e não porque carrega em si algum elemento que a torne superior (ALMEIDA, 2007, p. 47).

Essa diferença cultural é apontada por Bourdieu (1998c) como ainda mais definidora do que a diferença econômica, embora esta última ofereça vantagens para que um determinado grupo de ações possa ser consolidado, “a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a forma mais dissimulada de transmissão hereditária do capital” (p. 76).

Os dados apontam que praticamente a totalidade da família dos docentes é originária de famílias trabalhadoras, muitas delas numerosas. Os pais desses docentes a maioria não concluiu ensino fundamental, muitos analfabetos ou semi-alfabetizados. Dentre os docentes investigados, apenas dois pais concluíram curso superior, um advogado e outro, graduado em história. A investigação destaca o reconhecimento de todas as famílias e a importância dada à educação. Sem exceção, todos reportam como essas famílias possuíam um projeto de escolarização dos filhos, com uma valorização muito grande do estudo, ainda que algumas delas já vislumbrassem a necessidade de qualificação profissional. Canezin (2002) comenta sobre o importante significado da família no processo de socialização e nas possíveis formas de subjetivação construídas pelos jovens na sociedade contemporânea.

A família, como agência de socialização, exerce uma ação pedagógica na formação desses agentes, pois ela constitui referência de sua identificação. Como afirma Bourdieu

(1999), a aprendizagem depende de certo *modus operandi*, condição primeira para qualquer compreensão e entendimento. Ela exige dos agentes um mínimo de domínio de um código comum, ainda que regido por um registro não consciente o que constitui o *habitus* primário, ou seja, um conjunto de esquemas implantados, desde a primeira educação familiar, constantemente repostos e atualizados, ao longo da trajetória social. A família é, também, um agrupamento social importante nas estratégias de reprodução da sociedade; “de fato, a família tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura social e das relações sociais” (CANEZIN, 2002, p. 12).

O tamanho da família facilitará ou dificultará o acesso que os filhos terão aos instrumentos culturais e ao investimento em educação, o que por sua vez está relacionado à condição de classe. O nível de instrução dos ascendentes de primeira, e até de segunda geração, é um indicador plausível, mas não único. A herança cultural desses ascendentes terá papel importante frente ao que as famílias transmitem a seus filhos em termos de capital cultural acumulado, e nas vias de transmissão, que se refletirão nas informações sobre o mundo e sobre a trajetória escolar, na facilidade verbal, que permitirá acesso e entendimento de estruturas mais ou menos complexas, e pela cultura adquirida nas experiências extraescolares.

Para Bourdieu (1998c) as crianças de famílias mais favorecidas não devem o seu bom desempenho escolar somente em contar com ajuda dos pais nas atividades escolares. Elas herdam também, “saberes (e um do “*savoir-faire*”), gostos e um bom gosto, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom” (BOURDIEU, 1998, p. 45).

A escola elege um determinado *habitus* (elitista e excludente), tomando-o como padrão e definindo normas de comportamento, valores e atitudes que explicariam o sucesso escolar de uma parcela do alunado como dom, talento, esforço pessoal, dedicação, empenho. A escolha e manutenção de um determinado *habitus* na escola estariam, à similitude do que ocorre quando se determina a que tipo de capital cultural devem vincular-se todos os alunos, a serviço do fortalecimento ou até mesmo da perpetuação das desigualdades sociais no universo escolar.

Para Bourdieu, (1998c), estes são “um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência da legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (p. 41). Bourdieu se centra numa discussão não somente econômica, mas levam também em conta os aspectos culturais.

A educação é vista como resultante da legitimação da classe dominante e os sucessos escolares são creditados a trajetória escolar e a facilidade que esse agente encontra devido à sua identidade cultural. Numa abordagem antropológica, a identidade é uma construção que se faz com atributos culturais, isto é, caracterizada pelos elementos culturais adquiridos pelo agente por meio da herança cultural que se evidencia em termos da consciência da diferença e do contraste do outro.

Essa diversidade cultural está presente e de forma bem acentuada no caso da Educação profissional agrícola, pois os alunos muito deles, pertencentes ao meio rural trazem não apenas a cultura do grupo familiar, mas todo o passado escolar do ensino fundamental e médio precário. A Educação Básica no Brasil apesar dos avanços, ainda há muita desigualdade. Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) apontam que as desigualdades educacionais ainda estão presentes, especialmente as regionais e entre a população urbana e rural.

Os docentes quando questionados sobre a sua trajetória escolar argumentam que não se recordam muito da escola nos primeiros anos de estudo, ainda que a maioria afirme que gostava da escola e ressalta os primeiros docentes como parte positiva da memória. Pode-se perceber, todavia, o significado de uma vida difícil, com o trabalho já presente desde cedo em seu processo de socialização. Muitos docentes consideram que eram “primeiros alunos” durante a infância, secundarizando os estudos quando do seu ingresso na juventude, mas sem nunca terem sido maus alunos.

Assim a relação com a escola, se não é marcante, é positiva, caracterizada pelo sucesso, sem ocorrência de reprovações ou interrupções nos estudos. Apenas um depoimento dá conta da presença de um sonho com o magistério desde cedo. Para 54% dos entrevistados nunca havia colocado a possibilidade de ingressar no magistério, uma vez que fizeram bacharelado; a perspectiva era de inserção numa área técnica e, para tanto, buscaram cursos técnicos e, logo depois destes, a inserção no mundo do trabalho na área de formação.

Mas a escola profissional surge com grande visibilidade nos depoimentos quando eles se referem aos cursos técnicos realizados. Alunos de instituições diversas (não só Urutai), de outras Escolas Agrotécnicas, todos ressaltam o valor de sua formação técnica. Há uma maior ênfase a esse fato nos casos dos agentes que fizeram cursos de tempo integral, no regime de internato. Os depoimentos dão conta, então, de vocações para áreas técnicas, em alguns casos verdadeiras paixões:

Em alguns momentos. O primeiro foi na primeira fase do ensino fundamental, durante uma palestra, na XXIII Companhia de Engenharia e Combate de Ipameri,

quartel do Exército, ministrada por um Agrônomo, cujo tema era O Meio-ambiente e Queimadas. Como o assunto se identificava com minha realidade, consegui interagir durante as explicações, o que me motivou muito. O segundo, já no Curso Técnico de nível médio, onde os professores designavam-nos responsabilidades técnicas. Regularmente, por exemplo, tínhamos que colher as “verduras”, prepará-las adequadamente e levá-las em carroça à cidade, que ficava 2,5 Km da escola, para vender e posteriormente, prestar contas à Cooperativa-Escola como se fora um profissional. Por falar em Cooperativa-Escola este foi um grande momento para os alunos que se mobilizaram para a sua criação. Mesmo que com o passar dos anos tenha perdido parte dos seus objetivos, a cooperativa proporcionava oportunidades de implantação de projetos, viagens, visitas técnica entre outros benefícios. Outro grande momento de aprendizagem era proporcionado pelas monitorias. Neste caso os alunos do terceiro e último ano, ficavam co-responsáveis pelas Unidades Educativas de Produção (UEPs), com o objetivo de desenvolver habilidades gerenciais nos alunos. Isso ocorria porque, naquele momento, o modelo de ensino preconizava a participação dos alunos nas atividades de manutenção e desenvolvimento de projetos agrícolas e zootécnicos, chamado Escola-Fazenda. As UEPs eram conduzidas como projetos de nossa autoria, portanto cuidávamos com carinho. Era comum o aluno reconhecer os animais pelo nome." Mesmo no período de férias ou feriados expressivos, uma turma cumpria plantão na escola, realizando as atividades regularmente. “Isso não significa que eu achava bom, mas que entendia a necessidade de realizar tais tarefas”. (Prof.ETM24. 12-entrevista)

Apresentam-se como bons alunos, destacando-se entre os colegas em suas trajetórias escolares. Alguns afirmam que essa característica é familiar. Há casos de docentes que são os únicos da família a possuir curso superior. De qualquer maneira, os dados demonstram que ao longo de suas vidas, foram pessoas bastante disciplinadas, persistentes que enfrentaram situações adversas. Vivenciaram situações de extrema ocupação do tempo, além de terem conseguido gerenciar diversos reveses e lograr a conclusão de um curso superior e o ingresso numa profissão intelectualizada, diferente da maioria de seus amigos e irmãos.

Com base nos estudos de Boudieu (1979), a pesquisa expõe elementos para a compreensão do conceito de *habitus*. A base empírica, constituída pelas entrevistas de ex-alunos, hoje docentes da instituição, permite análises que desvelam a sujeição à ordem social e simbólica impingida a estes docentes enquanto estudantes, bem como o sentimento de pertencimento ao grupo regulador de ideias, vontades e sentimentos.

A pesquisa remete a construção de elementos para a compreensão da ética da conformidade (Bourdieu, 1979, p.48), à ordem social e aos símbolos e ritmos como impulso de formação e forjamento de gostos, *habitus* e opiniões consolidadas ao longo da vida escolar de agricolano<sup>23</sup> e do grupo, que ainda se conservam presentes na memória dos agentes. O agir de acordo com a ordem social, “que se confunde com a ordem do mundo (Bourdieu,1979, p.48)” passou para o imaginário desse estudantes, hoje docentes como sinônimo de realização pessoal e profissional, ditando as normas de como esses encarariam, por todo percurso, a si

---

<sup>23</sup> Termo comumente usado para referir-se aos alunos de escolas agrotécnicas.

mesmos e a função da docência. A investigação aponta atitudes e ações memorizadas a partir do processo de formação dos estudantes, hoje docentes, característicos da ética da conformidade. É Atitudes compatíveis a que se presume ser da ordem social condicionada no imaginário desses alunos que se apresentou por meio do acesso a memórias que permitiu conhecer a singularidade de suas trajetórias, o modo singular como age, reage, e interage no contexto da escola.

Desse modo, a subjetividade é compatível com a ordem social vivenciada, cristalizada na ideia coletiva, convergente nos pontos principais entre todos os que sentem pertencentes ao grupo. São representações do passado que o grupo produz, institucionaliza, cuida e transita por meio da interação de seus membros, sendo incorporadas como intrínsecas e “naturais” do agente. O que significa que pesquisar sobre os docentes e suas trajetórias é trabalhar com um contexto muito anterior à prática em si, ao dia a dia, à vida funcional.

Conforme apontam, Nóvoa (1992), Gatti (1996), Dubar (1997), e os dados desta pesquisa, a trajetória de vida dos agentes influencia na concepção que eles têm sobre educação e, no caso, específico sobre educação profissional agrícola. De outra forma, Sarmiento (1994), valida à associação entre instituição escolar e espaço para a consolidação de uma base simbólica e cultural, ao manifestar que:

As escolas são lugares onde as interações comunicativas e simbólicas têm como pretexto e fundamento ordenar, legitimar e garantir as interações comunicativas de toda sociedade através da padronização de conhecimentos, técnicas e valores socialmente validados pelo estado para serem comunicados as novas gerações (SARMENTO, 1994 p.11-12).

Ocorre que a institucionalização da educação em escolas assumiu diferentes configurações ao longo da história, portanto, a escola Agrotécnica é fruto de um contexto e portadora de uma historicidade já descrita anteriormente. Entende-se que a cultura escolar, perpassa os processos identitários desses docentes, resultando não apenas das experiências na docência, mas também das diversas dimensões que perpassam as trajetórias de vida desses agentes que se apropriam das condições sociais disponíveis e criam as múltiplas possibilidades para o que é ser docente.

Neste capítulo, apresentou-se o perfil dos docentes da Educação profissional que atuam no campo investigado. Identificou as dimensões consideradas mais importantes para o aprendizado, bem como suas preferências no que concerne a formas de ensino e formas de avaliação. *O habitus* e as crenças educacionais dos docentes são princípios geradores de estratégias objetivas, sendo por isso a importância de sua identificação, pois podem estar na

origem da mudança ou da resignação, da revolta ou do conformismo, das expectativas sobre os alunos e na geração de comportamentos por parte destes que têm o potencial de interferir na vida profissional do agente e da sociedade.

Por meio da investigação, buscou-se compreender como os docentes se constituem profissionalmente em pensamentos, ações e saberes nos espaços que exerce a prática docente, em um contexto de formação profissional. As falas e as observações demonstraram que na prática pedagógica encontram-se sinais de uma prática pedagógica *tradicional* presente que convivem com um discurso de mudança e uma baixa apropriação de saberes e de novas disposições sociais e culturais para a mudança que possam influenciar na mudança de *habitus*. Notou-se uma prática tradicional ancorada ainda no modelo escola fazenda do com grande ênfase no *fazer e na* organização do trabalho pedagógico apoiado na aprendizagem de um ensino descontextualizado. Embora os docentes percebam a necessidade de uma educação para a cidadania, conforme revelada nos trechos:

Formar pessoas não só que sabem fazer, mas um cidadão reflexivo e atuante (Prof.EBE17. 03)

os fatos decorrem das ideias, as aprendizagens das experiências. Portanto, as principais ideias são: um professor precisa ser sinérgico, interativo, integrador e não apenas aquele que “vomita” conhecimentos. por mais clichê que esta ideia pareça, sempre foi uma diretriz para minha prática. As aprendizagens mais significativas para a construção da minha atuação vieram da capacidade de contextualizar conhecimento, mesmo antes de isto ser um chavão educacional. (Prof.ETD24. 11)

Observa-se que os docentes têm conhecimento da teoria sob a ótica emancipatória, entretanto, os saberes e práticas que estão predominando na cultura profissional revelam uma concepção de ensino tradicional.

Destaque-se que as tensões provocadas por todo o processo de implantação da Reforma da Educação Profissional, produziram um debate no interior da escola e, que dependeu das concepções e das forças que nela se colocavam em disputa, que gerou mudanças para atender os objetivos da política governamental, ou seja, produziu uma aceitação por *consenso que* introduziu uma formatação curricular que não alterou substancialmente a formação integral anteriormente oferecida e manteve as mesmas práticas pedagógicas (distribuição das aulas, organização dos horários, conteúdos, etc).

A educação técnica profissional agrícola não caminha na perspectiva da construção de uma escola embasada em princípios unitários, propiciando novas relações entre trabalho intelectual e trabalho manual, como enfatiza Gramsci (1982, p. 116), não apenas na escola, mas em toda a vida social, refletindo-se em todos os organismos da cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo.

A cultura da escola vive uma tensão preocupante e inevitável entre as exigências de um contexto social móvel, mutável, flexível e incerto e de outro, pelas rotinas, convenções, costumes estáticos e sem flexibilidade. Em meio a este dilema, encontra-se o docente, buscando novos papéis, mesmo de maneira ainda confusa. Percebeu-se uma cultura docente carregada de crenças, hábitos, valores e normas dominantes que determinam o que é valioso no contexto da educação profissional agrícola, os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar.

As mudanças, as inovações não se dão apenas pela compreensão intelectual, mas pela vontade de romper com determinadas culturas e *habitus* que herdou. Percebe-se a falta de aproximação e de diálogo entre as áreas de conhecimento que fragmenta ainda mais o saber, e esta maneira de exercer a prática pedagógica, construída ao longo da trajetória docente, não enriquece em nada a vida escolar.

A aprendizagem relevante requer a integração do conhecimento, de vivência e criação cultural. Esta integração pode ser facilitada pela seleção dos conteúdos do currículo de ensino que, por sua vez, deve ser sempre contextualizado, correspondente à capacidade docente compreender o que o estudante da educação profissional necessita. Esse aspecto permite provocar no estudante a cultura crítica do pensamento elaborado que precisa ser um projeto comum da escola partilhando responsabilidades com docentes e estudantes.

Para isso, há necessidade de compromisso dos docentes, como agentes sociais, em melhorar a qualidade dos processos educativos. Os docentes devem estar ligados às comunidades, recriarem concepções diferentes do trabalho e organização, e serem capazes de estabelecer novas relações com as diferentes formas de conhecimento. O docente constitui o eixo fundamental da educação profissional e deve, por isso, assumir a responsabilidade das mudanças não somente em nível cultural, mas também social e tecnológico. A cultura da escola pode ser modificada e vir a transformar os processos pedagógicos. São significações instituídas e “instituintes” que dão sentido ao ser e ao fazer. É nessa dinâmica entre o que está posto (imaginário instituído) e o que pode vir a ser (imaginário instituinte) que poderá germinar uma possibilidade de criação e de abertura ao novo.

## CAPÍTULO IV

### OS MODOS DE ENSINAR E A CONSTITUIÇÃO DO *HABITUS* PROFESSORAL: ALGUNS PONTOS DE CHEGADA

Este capítulo analisa o *habitus* dos docentes da educação profissional em relação às rotinas do cotidiano escolar e dos momentos de rupturas em que afloram possibilidades de mudanças das práticas escolares. Partindo disso, retoma-se o conceito desenvolvido por Bourdieu (1979): em que medida o *habitus*, as tomadas de posição e as escolhas dos docentes assumem uma supremacia na escola, na sala de aula, no pátio, na relação com a comunidade. As opções, as preferências do que é melhor ou daquilo que deve ser realizado são, assim, definidas pelos docentes. São escolhas predominantes no interior da escola que refletem práticas sociais as quais fazem parte do *ethos*, ou, ainda, dos domínios de uma classe diferente daquelas que vivem na periferia. As escolhas desse grupo social, os docentes da educação profissional, definem um único modo de fazer docente o correto. Um questionamento necessário e pouco recorrente na formação inicial dos docentes diz respeito às tomadas de posição e do *habitus* vigentes no interior das escolas.

Neste sentido, incursiona-se pelo *habitus* professoral que orienta as práticas, pelas experiências docentes passadas e reatualizadas no presente e marcadas na formação feita na área epistemológica de origem. Por fim, sistematizam-se fundamentos teóricos e práticos que permeiam a cultura do ensino profissional agrícola. Investigar esse grupo de docentes exige levar em conta o período de formação e preparo para docência e também o período anterior a este, a trajetória de vida, o que os trouxe ao exercício da docência, pois a formação e trajetória dos agentes são determinantes para clarear a prática, considerando os condicionantes da Instituição, dos símbolos, dos ritos e do grupo em que estão inseridos.

A força formativa de uma instituição é capaz de produzir em um agente a ela vinculado forte adesões, construindo visões de mundo com tamanha intensidade que é difícil separar o agente da instituição. A escola possui mecanismos que formam docentes, por meio da institucionalização da cultura compartilhada, mesmo com práticas diferenciadas nos limites de um mesmo *habitus* social e, historicamente, construído. Segundo Bourdieu (2007a), a socialização é caracterizada pela formação do *habitus*, quando o agente realiza a aprendizagem das relações sociais, assimilando normas, valores e crenças de uma sociedade ou de uma coletividade. Ao longo de sua existência, o *habitus* condensa as disposições sociais e culturais apreendidas.



O docente desenvolve diferentes práticas no interior de um campo específico, o campo da Educação Profissional Agrícola. Como agentes inseridos nesse campo, possuem interesses comuns, sendo um deles a manutenção do próprio campo. Como sublinha Bourdieu (1983, p. 89), "é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc.". A luta entre esses agentes em disputa, no interior do campo, pressupõe um acordo sobre o que merece ser disputado e produz a crença no valor dessa disputa.

Os docentes perseguem alguns objetivos ao jogar nesse espaço social, ou seja, as ações dos agentes possuem um "espírito estruturado de acordo com as estruturas do espaço social no qual está jogando, tudo tenderá parecer evidente e a própria questão de saber se o jogo vale a pena não é nem colocada", é uma cumplicidade com o campo (BOURDIEU, 2007b, p. 144). Assim, associam-se os alvos de interesse perseguidos no sentido do jogo. Dessa forma, todo campo social, a escola ou outro campo qualquer, tendem a obter daqueles que nele entram essa relação com o campo, que Bourdieu chama de *illusio*. "A *illusio* é estar preso ao jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena ou, que vale a pena jogar" (BOURDIEU, 2007b, p. 144).

Enquanto integrantes de um campo, inscritos no seu *habitus*, o agente não vê com clareza as suas determinações e, ao mesmo tempo, não se pode ignorar a eficácia de disposições, nem a lógica e nem o sentido do jogo existente no campo. Entretanto, para participar do jogo, o agente precisa ter conhecimento das regras do campo, das vantagens e necessidades dos quais o jogo simbólico é alimentado.

Nestes termos, entende-se, os docentes da Educação Profissional do IF Goiano Câmpus Urutaí são os agentes, produto do senso prático, mesmo que não exista uma transposição linear da estrutura sobre esse agente. Esse procura ajustar seu esquema de pensamento, percepção e ação às exigências e especificidades objetivas desse espaço social. Esses agentes possuem 'interesse' no jogo, há coerência e lógica nas suas ações, mesmo que não sejam racionais, obedecem ao sentido do jogo. Deste modo, os agentes não agem de modo ordenado, mas têm uma lógica no sentido do jogo.

O que constitui como cultura é o componente variável que ganha corpo nas práticas e ações que determinam o *habitus* desses docentes da Educação Profissional. Essa cultura foi assimilada na relação dialética entre agentes e estruturas, portanto, é produto das incorporações de valores e sentidos ao longo da prática profissional, que delimita "em jeito de ser docente" e as concepções sobre a docência.

Os aspectos conceituais de Bourdieu, desenvolvidos nessa investigação, permitiu que se reconhecesse o que foi denominado neste trabalho de *habitus professoral*, compartilhados no campo da Educação Profissional Agrícola. Estes são: esquemas de pensamento e ação; comportamentos; atitudes; exteriorização; esquemas inconscientes de percepção que compõe um modo de ser docente objetivado, identificador do coletivo de docentes da Educação Profissional Agrícola.

#### **4.1 As Práticas que Caracterizam o *Habitus* Professoral: modos de ensinar**

Os agentes pesquisados, ao interagirem na instituição de ensino de Educação Profissional Agrícola, vivenciaram circunstâncias que tinham estreita relação com a constituição de seu *habitus* professoral. Situações estas que envolviam questões pertinentes à passagem pela escola na infância; formação profissional para Educação Profissional; exercício da profissão nesta especialidade, em que, através das mesmas, haviam internalizado esquemas, que compunham um estilo, o qual traduz um modo de ser docente, na atualidade.

Para o enfrentamento das situações que envolvem o contexto educativo de Educação Profissional e ao compartilharem o *habitus*, os docentes utilizaram seus esquemas de ação, percepção e pensamento para avaliar e decidir quais saberes seriam pertinentes de serem selecionados, combinados, mobilizados. Foi possível avaliar esse aspecto que evidencia um modo próprio de pensar e agir, enquanto docente da Educação Profissional, quanto à importância dada à utilização da “aula prática” no desenvolvimento do módulo/disciplina.

Em minhas aulas tendo a trabalhar com aulas praticas demonstrativas pelas minhas experiência processo de ensino que tive no ensino médio o técnico agrícola. (Prof. ETM20.09-entrevista)

Adoro a prática, descreveria como fundamental para o aprendizado. É onde realmente se aprende. (Prof. ETM05.08 –entrevista)

Prefiro trabalhar com aula prática, o aluno aprende mais (Prof.ETM26.17-entrevista).

No campo da Educação Profissional, talvez pela presença de muitos bacharéis docentes, como já foi dito, prevalece o senso comum de que a teoria não se aplica à prática docente. Esta é uma afirmativa simplista e reducionista de uma realidade complexa e que é utilizada para justificar uma docência descomprometida com a importância da formação

adequada e, sobretudo, com a aprendizagem do aluno, no que tange aos saberes específicos da escola.

A partir das falas destacadas, pode-se compreender que há uma tendência à valorização do “fazer”, o que não representa exclusividade deste coletivo de trabalho, uma vez que outros docentes da mesma modalidade de ensino também fazem recorrência a este fato. Nessa modalidade de ensino, é comum a utilização de práticas demonstrativas e não experimentos, como ocorre nas universidades. O que não significa dizer que somente as universidades ou institutos especializados devam fazer pesquisa. Ao contrário, deve-se distinguir entre a atitude investigativa do docente e a pesquisa científica, pois não é coerente atribuir a ambos o papel de produção de novos conhecimentos. A atitude investigativa, ao centrar-se no trabalho cotidiano de sala de aula, pode contribuir para o esclarecimento da realidade e distanciar-se do senso comum, aprimorando o conhecimento sistematizado e a prática pedagógica, por meio da ação coerente e sistematizada da teoria.

O docente tem que, constantemente, ressignificar o conhecimento, para que o aluno encontre sentido na leitura de sua realidade. O docente tem um papel relevante, pois é mediador nesse processo complexo, que precisa romper com a visão popularizada de “*teoria é uma coisa, prática é outra*”. Tomando os docentes como agentes competentes, “deve-se admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática”(Tardif, 2002, p. 234). Portanto, qualquer teoria seria inacabada, pois não chegaria até o docente pronta para fazer sentido em sua prática. Ao atingir realidades diversas, será ressignificada pelos agentes do contexto, que lhe atribuirá sentido.

Acerca da separação teoria-prática, encontra-se em Tardif (2002):

[...] A principal ilusão que parece dominar esse sistema e ao mesmo tempo serve para fundamentá-lo [...] que podem ser produzidas teorias sem práticas, conhecimentos sem ações, saberes sem enraizamentos em atores e em sua subjetividade. [...] a ilusão tradicional de uma teoria sem prática e de um saber sem subjetividade gera a ilusão inversa que vem justificá-la: a de uma prática sem teoria e de um sujeito sem saberes. De fato, é como se o trabalho dos professores fosse permeado por diferentes saberes [...], mas esses saberes não pudessem nem deveriam ser produzidos pelos próprios professores. Compreender por que isso acontece é uma questão de poder e não de saber [...]. (TARDIF, 2002, p. 236).

Na sua prática, o docente mobiliza e produz um conhecimento que é igualmente visto como teoria, sempre inacabado, que fundamenta-se nas experiências vividas no cotidiano da docência. Os docentes, como sujeitos do conhecimento, possuem saberes específicos ao seu ofício, não somente aplicam saberes dos outros, mas também produzem, exercitam seus

próprios saberes. Nas entrevistas, apesar de a relação entre teoria e prática ter sido abordada em diferentes estágios pelo grupo:

Teoria é a maneira de conhecer para atuar bem na prática. Prática é saber fazer o que aprendeu na teoria. É o que é feito ou o que é realizado. (Prof.EBE17.03, entrevista).

Dessa forma, o docente nas suas colocações acerca da relação entre teoria e prática, demonstra um entendimento diferenciado sobre o assunto. Em algumas falas, ainda prevalece o senso comum de que “*teoria é uma coisa, prática é outra*”.

Gosto do estilo antigo, o professor é respeitado, a sala de aula é organizada e o conteúdo é oferecido primeiro pela teoria e somente depois é concluído com a prática. (Prof. ETM17.02- entrevista)

Teoria é o que a leitura apresenta. A prática é o que é real, muitas vezes diferente da teoria. (Prof.EBG24.07- entrevista)

Percebeu-se uma referência muito grande à aula prática, no sentido de práticas demonstrativas, como mencionado. Prevalece uma visão centrada na separação entre teoria e prática, com ênfase na total autonomia de uma em relação a outra. Desse modo, “ao negar a teoria como parte necessária do processo de autonomia que se pretende implantar, pode-se reduzir, em lugar de elevar, as reais possibilidades de reflexão crítica do professor” (MIRANDA, 2004, p. 23).

A relação entre teoria e prática apresenta-se como noção oposta que não se relaciona entre si, polaridades distintas, quando, na realidade, só fazem sentido se estiverem juntas, porém numa relação de contradição, em que uma pressupõe a negação da outra e não a distinção. “A noção de que seja possível ‘resolver’ a contradição teoria e prática tem um caráter idealista, porque afirma a possibilidade de resolução de uma contradição, que é histórica, que não está resolvida na realidade” (MIRANDA, 2004, p. 20).

Toda ação requer o pensar, conseqüentemente, necessita de teorização e esta, por sua vez, possibilita produzir as condições de vida, enquanto antecipação da prática. O docente deveria transformar a aula na condição de uma atitude investigativa, expressando “o interesse que o professor deve ter, como todo profissional consciente, em questionar aspectos de sua prática, buscar melhores alternativas, estudar, enfim, repensar sistematicamente sua ação docente” (MIRANDA, 2004, p. 24).

Há, por parte de alguns docentes, o interesse em mudar essa cultura estabelecida na Educação Profissional Agrícola, sobretudo quando caminham no sentido de uma educação

politécnica, de uma educação integral, não priorizando apenas o conhecimento prático, uma vez que há outros domínios cognitivos necessários ao desenvolvimento integral do ser humano. Quando o docente valoriza o planejamento, percebeu-se este esforço, conforme trecho da entrevista:

Começa com uma prática pensada (planejada), que leva em consideração as necessidades dos alunos, as minhas e as que a vida impõe. Busco com prioridade o conhecimento que deve ser transmitido, intercalado aos conhecimentos de uma vida feliz e intensificados com as exigências do mercado. É imprescindível ler e escrever de forma satisfatória. Busco uma prática vinculada ao real, mas sem perder o vínculo com o ideal (sonho em um dia ver isso... embora com alguns alunos já tenho visto), minha prática busca o máximo de aproveitamento, por isso às vezes fico um pouco angustiada. (Prof. EBM10.01-entrevista)

Tenho muita autonomia e planejo as minhas disciplinas a partir do material e tópicos que também estudo a cada ano. Sim, total autonomia. Planejo sempre levando em conta os aspectos culturais, de acordo com o que está acontecendo no mundo. (Profª EBM22.05-entrevista).

Meu planejamento é um roteiro do que vou trabalhar. Quando não estou em sala de aula sento com todo o meu material e pesquisa, planejo e sigo uma ementa pré-determinada pela Instituição. prevendo o que vou fazer durante a semana. (Prof ETM10.06- entrevista)

A investigação propiciou perceber o planejamento como um recurso, comumente, utilizado, que pressupõe o registro dos objetivos a serem alcançados, das concepções elaboradas pelos docentes sobre a educação, o currículo, a avaliação, a aprendizagem, dentre outros aspectos. É no planejamento que o docente organiza a ação pedagógica compreensível para si e para os alunos sobre o que ensinar/aprender. O docente confronta e externaliza os saberes adquiridos na formação acadêmica e suas concepções culturais (produção de significados), que são produto de experiência compartilhada com os pares na educação profissional e em outros espaços de formação.

Os dados da pesquisa sinalizaram como o docente elabora (planeja) o seu programa de disciplina e o seu grau de autonomia. Em geral, os docentes afirmaram que, mesmo tendo de seguir a proposta do Projeto Pedagógico do Curso e enfrentar limitações, podiam decidir os conhecimentos para compor a temática a ser desenvolvida. Para esta escolha, os docentes responderam que se orientavam por materiais – planos de estudos - de outros locais em que haviam trabalhado, fazendo adaptações em função da realidade enfrentada. Eles também disseram utilizar o Projeto Pedagógico de Curso como norteador de suas ações/decisões e que, para tornar os conteúdos significativos, lançavam mão de consultas em livros científicos, notícias veiculadas nos meios científicos especializados, da internet, materiais de apoio como revistas de uso pessoal ou da biblioteca da Instituição.

Também, foi possível observar nas conversas, durante os intervalos, a angústia que sentiam, principalmente, em relação ao modo de intervir mais criativamente e tornarem as aulas mais significativas e interessantes. A estratégia utilizada para tornar os conhecimentos mais significativos era, por exemplo, a presença de outros profissionais na escola, principalmente do mundo do trabalho, que podiam contribuir com palestras e oficinas, dentre outros.

Conversando depois de uma aula observada, onde a docente trabalhou com exposição do conteúdo e os alunos conversaram o tempo todo, foi possível apreender as tensões diante das diversas situações experienciadas no espaço escolar.

Fiz planejamento diferente pra aula de hoje, mas quando percebi já estava desenvolvendo a aula de outra forma[...]não sei porque fiquei falando sem parar. Sei que os alunos não suportam muita exposição, estava atrasada no conteúdo previsto, cortei a dinâmica de grupo e expus a teoria dos tipos de desenvolvimento a aula toda. Também não usei o quadro, foi apenas a minha exposição e no final da aula solicitei que fizessem os exercícios da propostos nos livros [...] (Prof EBM02.13- entrevista)

[...] no meu planejamento muitas vezes penso que seria melhor dar a aula através de uma metodologia mais dedutiva, ou seja, da experimentação para a teoria,mas nem sempre consigo,o laboratório é difícil falta reagentes. Dai na maioria das vezes, exponho e exponho o conteúdo e cobro na forma de exercícios (Prof EBM24.14- entrevista)

Percebo e as vezes os alunos dizem que minha aula é chata, fico possessa. Planejo aulas diferentes, porém quando chego na sala não consigo pensar em mais nada e esqueço todo o planejamento e acabo expondo a teoria e depois que façam os exercícios'. (Prof ETM06.20- entrevista).

Nas observações, evidenciou-se que um dos esquemas de ação, predominante nas aulas, era a exposição de conteúdo, seguida de realização de exercícios, mesmo quando o planejamento havia sido feito de forma diferente. O que nos remete à noção de *habitus*. Certamente, o modelo de aula, que a maioria dos docentes internalizou, foi aquele em que o docente expõe o conteúdo, que depois é fixado por meio de exercícios, para garantir a fixação.

Aulas com metodologias diferenciadas, que permitem ao aluno construir o conhecimento e não apenas “recebê-lo”, pode-se perceber serem ainda pouco utilizadas. Alguns docentes reforçaram que isso se deve ao desconhecimento de que na prática escolar o conhecimento precisa ser transposto. Outros alegaram a ausência de mais disciplinas ou a falta de disciplinas de “cunho pedagógico” que dessem espaço para a reflexão em torno da mediação do conteúdo.

No início da carreira com relação a prática, duas dificuldades me deixavam preocupada. A dificuldade de passar o conteúdo, que eu sabia bem, mas não sabia como chegar até o aluno. O conhecimento da matéria mesmo, que eu tinha consciência que era só a gente estudar e dar conta. Agora penso, se eu tivesse

tido mais tempo e matérias de cunho pedagógico talvez meus problemas de regência tivessem sido menores. (Prof. EBE17.03-entrevista)

Acho que no desempenho da função de professor estamos em construção sempre, em transformação tanto no aspecto intelectual, quanto na capacidade de transmitir esse conhecimento. Há falhas enormes na formação dos professores em geral, na minha experiência não é diferente, há quesitos que retomamos, há outros que deixamos para trás na medida em que nos especializamos demais. (Prof. EBE17.03-entrevista)

Outros, ainda, pareciam ter a consciência de que alguns recursos metodológicos não funcionam e, por isso, precisam ser mudados. Entretanto, ao enfrentar dificuldades a tendência é voltar aos esquemas de ação já conhecidos, já que é mais confortável ou até mesmo para se proteger da situação. Não se quer dizer com isso que esse esquema não funcione ou não deva ser utilizado. O problema é reduzir todas as aulas, unicamente, a ele.

De qualquer forma, é evidente a predominância de esquemas metodológicos como exposição de exercícios, decorrentes do próprio *habitus* ritualizado pelo docente. Alguns docentes da área técnica reportaram que foi somente no exercício da docência que começaram a perceber que ensinar é sempre um exercício complexo. Eles demonstraram dificuldades em perceber as diferenças entre o saber acadêmico e o saber escolar. O saber escolar é um saber que parte do conhecimento científico, mas se diferencia deste pelas suas especificidades, que por sua vez não pode ser ensinado de uma maneira asséptica e descontextualizada, ou seja, os saberes acadêmicos passam por transformações de várias ordens até chegar se tornar saberes escolares.

Em relação ao processo de formação inicial, 70% dos docentes consideraram que a mesma lhes permitiu lidar, de maneira favorável, com as situações que costumavam enfrentar no dia a dia com os alunos. Já 30% destes docentes afirmaram que a formação foi fundamental para desempenharem com êxito as experiências cotidianas de ensino e aprendizagem.

[...] como licenciado me senti suficientemente preparado para assumir a função de professor, sem grandes dificuldades, exceto, obviamente aquelas ligadas à imaturidade e à inexperiência profissional. sempre considerei uma enorme vantagem ter cursado licenciatura, ao invés de simplesmente ter feito uma complementação pedagógica, como alguns colegas ingressantes fizeram à época, exatamente devido à segurança que uma boa formação proporciona. (Prof. ETD10.01)

Perguntados sobre *o conjunto de características necessárias para compor o perfil de um profissional da educação profissional, devidamente qualificado*, as respostas evidenciaram que o docente da Educação Profissional, assinala em primeiro lugar, o domínio de conteúdo

(apontado por todos) e uma sólida formação cultural geral; de compreender os alunos; ter capacidade de refletir sobre a prática para gerar mudanças; manter-se atualizado e aberto às inovações, e na sequência, ter uma formação profissional bem consolidada e, finalmente, postura ética.

Não são gratuitas as “vantagens” que são colocadas na rotina do professor como, por exemplo; as férias de 45 dias, aposentadoria especial, vantagens e incentivo para qualificação e capacitação; a função de professor não é uma função entre outras, requer muitas habilidades, que não sei serem possíveis de listá-las.[...] é preciso ser responsável, cuidadoso, criterioso, honesto com o trabalho que desempenha, ético, bem intencionado, receptivo a críticas, capaz de processar mudanças (meio camaleão), entre outras. (Prof .EBM10.01- entrevista)

Conhecimento de si e do outro, conhecimento do conteúdo e de como relacionar esse conhecimento aos acontecimentos no mundo, e conhecimento filosófico. (Prof. EBM22.05- entrevista)

Como professor de qualquer área e preciso domínio de conteúdo, repassá-lo gradativamente de forma contextualizada. (Prof .ETD24.11- entrevista)

A questão do domínio de conteúdos tem centralidade na fala dos docentes, porém eles deixaram claro que só o conteúdo não garante o bom andamento do trabalho de ensinar, apesar da convicção de que o domínio epistemológico da área de conhecimento é essencial. Eles compreendem que saber ensinar não se resume, “*a saber a matéria*”, pois é necessário dominar as diferentes formas de organizar os conceitos e princípios básicos de uma disciplina, bem como reconhecer a validade desses conteúdos.

Os docentes falaram, também, da importância de compreender e saber chegar até os alunos, da necessidade de autocontrole (referindo se ao equilíbrio psicológico), para estabelecer um bom relacionamento, além de conseguir administrar as questões pessoais que surgem na profissão. Eles também enfatizaram que as características indicadas não são “ensinadas”, durante a formação inicial, mas aprendidas em outros espaços. De certa forma, um *corpus* de saberes não garante a profissionalização, porém, uma formação, embasada por núcleos de saberes profissionais, é uma conquista qualitativa para a profissionalização docente, uma vez que essa conquista perpassa aspectos ligados ao reconhecimento social, ao status profissional, à questão salarial e outras tantas.

Da mesma forma, os docentes, que são também coordenadores de cursos, reconheceram a importância do domínio do conteúdo. Contudo, o que ganhou destaque em seus depoimentos, foram as competências profissionais complexas e o conhecimento didático desenvolvido na práxis profissional.



[...] o professor precisa entender que sua profissão é a de professor e não a de agrônomo, dentre outros. Ele precisa entender que a diferença entre ser professor e estar professor, o que percebo é que muita gente em sala de aula está como professor, e não se assumiu como professor isso interfere diretamente no processo de ensino aprendizagem. (Prof.EBE17.03-entrevista)

[...] não pode ter um ensino reduzido à prática. Ele necessita e tem direito de uma formação básica sólida e não apenas aprender a ser um mero executor de tarefas. Há uma necessidade urgente de atribuir ao perfil do docente que atua na educação profissional a qualificação que o permitia contribuir para a formação dos discentes de forma integral. (Prof.ETM10.06- entrevista)

As competências profissionais complexas compõem-se de elementos que transcendem o sentido técnico da competência profissional, porém, é essencial para um agir consciente e comprometido socialmente. Intuitivamente, estão presentes nos depoimentos, aspectos específicos que compõem a profissão, no modo como, cotidianamente desenvolvem as formas de exercer a docência.

Primeiro deveria ser alguém de responsabilidade (compromisso) e que tenha em mente a ideia de formação contínua, afinal em suas mãos estaria a responsabilidade de contribuir para a transformação da sociedade, ou até do próprio mundo. Acredito que o sistema educacional deveria garantir a efetivação de políticas que privilegiassem esse sujeito, desde a questão salarial até a ideia de uma formação contínua. (Prof. EETM17.04-entrevista)

[...] procurei preservar na minha prática docente foi a interatividade com os alunos e a valorização de suas histórias e vivências por entender que a contextualização da aprendizagem vai promover a significação peculiar para cada aluno e só assim ele vai conferir importância ou não sobre aquilo que aprendeu e que pode aplicar em sua vida prática. (Prof. EBM10.01-entrevista)

Dessa forma, conclui-se que o saber docente é produto de múltiplas interações decorrentes da trajetória de vida de cada um, dos sistemas de ensino e instituições escolares, de teorias do campo educativo e científico, bem como do coletivo profissional.

Os docentes licenciados relataram que o curso de graduação proporcionou-lhes a instrumentalização teórica profissionalizante, principalmente, os saberes disciplinares que compunham o currículo do curso. No entanto, eles afirmaram que essa formação pedagógica foi insuficiente. Todos afirmaram que aprenderam na prática, foi no cotidiano da sala de aula que assimilaram formas de tornar a atividade docente mais adequada. Eles, também, consideraram que as licenciaturas deveriam dedicar mais carga horária às práticas e que algumas disciplinas são importantes para quem vai atuar na sala de aula. Por ordem de importância, os docentes consideraram os conhecimentos na área de Filosofia, Didática, Psicologia e algumas Metodologias como importantes. Afirmaram que:

É claro que precisamos de todas aquelas teorias para nos embasar, mas o que mais vale é a prática. Não adianta a pessoa ter muito estudo e não colocar em prática. Tivemos muito poucas horas de prática de ensino. (Prof.EBE13.10-entrevista)

Não tive muita experiência com a formação inicial, faltou mais vivência de sala de aula. O que me ajudou a ser professora, foram as didáticas e os textos que líamos, faltou a gente ter mais contato com a escola e com os alunos, porque uma coisa é a teoria, a outra é a prática(Prof. EBE17.03-entrevista)

[...] e no dia a dia da aula que agente aprende a ser professor [...] a gente lembra de algumas coisas marcantes e a gente reproduz aquilo. Se a gente reproduz aquilo que foi marcante, porque a gente se lembra daquilo, eu acho que é interessante você pensar nisso, na hora do conhecimento. (Prof. EBD10.06-entrevista)

Perceberam os impasses na formação e identificaram que os cursos que preparam docentes necessitam incorporar a escola e as situações reais que nela ocorrem, desde o período de formação para a profissão e não apenas ao término do curso. Os docentes enalteceram a “prática” como fonte de aquisição de saberes, procedimentos e técnicas que os auxiliou na construção da docência, mas todos sem exceção ressaltaram a teoria pedagógica como necessária na construção da docência.

Os docentes intuem os inúmeros desafios do ofício de ensinar e procuram estratégias para enfrentá-los. Isto pode ser observado na concretização dos planejamentos pelos docentes, durante as aulas observadas. Abaixo são descritos alguns trechos das notas de campo, registrados em uma aula sobre os vários processos na aula da disciplina de Irrigação e Drenagem.

O Professor havia planejado uma aula escrevendo a data e um título da aula no quadro-negro “A biodiversidade e a disponibilidade de água no planeta”. Iniciou comentando que a disponibilidade de água está se tornando uma das principais questões socioambientais do mundo atual. Recordou oralmente, com a turma, que os Relatórios da ONU indicam que quase 20% da humanidade - cerca de 1 bilhão de pessoas - não têm acesso à quantidade mínima aceitável de água potável e aos 20 a 50 litros diários necessários para beber, cozinhar e tomar banho. Em contrapartida, o consumo per capita em países ricos como Estados Unidos e Canadá é de 300 litros diários de água. Inúmeras regiões do planeta já estão marcadas pela escassez e pelo estresse hídrico - desequilíbrio entre demanda e oferta de água, causado, entre outros fatores, pela contaminação dos recursos. O planejamento visava discorrer sobre as demandas pelas populações e o contraste entre a distribuição geográfica das fontes de suprimento e as concentrações populacionais. As discussões suscitadas por dois alunos sobre a quantidade de água necessária para a produção alimentícia conduziu a discussão para outro aspecto: As técnicas necessárias para a produção de arroz e feijão de modo a garantir altas produtividades e maior racionalidade do uso de água na agricultura, considerada grande vilã do desperdício de água. Quando o professor informou que se gastava em média 2000 litros de água para se produzir 1 Kg de feijão, a discussão ganhou corpo. Ainda que tangenciando a questão da biodiversidade, o assunto passou a ser as alternativas para a economia de água nos processos produtivos de grandes culturas, suscitando novas atividades não programadas. (Trecho registrado em nota de campo, após a observação da aula do Prof. ETD24.11- Diário de campo )

Nesta proposta de atividade, o docente havia registrado em seu diário apenas os passos do que seria desenvolvido. As contribuições da turma para a discussão não tinham sido previstas e iam enriquecendo durante a aula, compondo o roteiro prévio e dando possibilidades de novas propostas de atividades na sequência. Estes momentos de adaptação do planejamento, que foram necessários realizar, permitiu perceber o domínio de esquemas de pensamento e ação que sustentam o cotidiano da ação docente, por meio do *habitus*. Além disso, representou a necessidade de redimensionar o planejamento da aula, criando situações novas e procurando garantir a compreensão por parte da turma, o que mostra que o *habitus* não é totalmente congelado. As práticas e representações não são totalmente determinadas, nem totalmente livres. Isto significa que “*O habitus é uma estrutura interna sempre em via de reestruturação*” (BONNEWITZ, 2003, p. 79).

Quando são desenvolvidas atividades diferentes da que foi proposta, em sala de aula, nas quais os alunos passam a participar, a partir das observações das práticas reais, as diretrizes das intervenções que esse docente realizará gera uma necessidade de pensar sobre o quê, como e porquê de determinadas condutas. Afinal, o docente não poderá se manter preso ao planejado, mas precisa ser capaz de fazer adaptações. A atividade docente supõe uma constante relação dialética entre *habitus* e o contexto, sendo o planejamento docente, somente um instrumento que norteia e permeia a atividade pedagógica.

A observação oportunizou à pesquisadora vivenciar uma situação parecida com essa, em que faltou detergente para higienização, de um local para uma prática com processamento de carnes. A docente, simplesmente, dispensou os alunos e não teve aula. Segundo informou a docente, o técnico do frigorífico era o responsável pela falta do material. Nesse caso, faltou um repertório para enfrentamento da situação não prevista, que a desestruturou e o processo de ensino foi prejudicado.

Nas observações realizadas, percebeu-se que, em geral, diante dos alunos, as propostas de atividades ganhavam novos contornos, porque se tornavam objetos de compreensão e interpretação, implicando intervenções e explicações. Dentro de uma organização do tempo, perpassa certa rotina diária das atividades que compõem a cultura da instituição escolar, no sentido de nortear a atividade docente.

Fazia parte da rotina do trabalho dos docentes: a organização da turma para realização das atividades; esclarecer dúvidas; responder às perguntas sobre assuntos em estudo; lidar com a indisciplina; autorizar saídas, etc. Portanto, no trabalho docente, a rotina é parte integrante da atividade pedagógica, ressignificada todos os dias. Rotina esta construída no

processo de apropriação dos modos de fazer docente, da experiência e na evolução de sua atividade profissional.

Nesse processo, o uso do tempo é componente fundamental na configuração da aula; nos vários momentos necessários de explicações; comentários; propostas de ação; resolução de tarefas; intervenções e correção. Assim, os docentes observados realizavam o seu fazer docente, tendo no *habitus*, os esquemas sustentáveis para tais condutas. Na entrevista, quando perguntados sobre o currículo vivenciado na época da formação e quais conhecimentos eram considerados fundamentais para realizar a docência da Educação Profissional, os mesmos responderam

Durante minha formação inicial em [...], a impressão que se tem, dependerá de cada perfil de estudante e, também de docente. Dentro das especificidades da física, tinha tendência (ou pré-disposição) a gostar mais de Física Teórica, que, ao contrário do que se imagina, vai muito além de conceitos... Envolve abstrações, predições, entre outros. Somado a isso, tive ótimos professores que “souberam me convencer a gostar mais dessa Física”... Em disciplinas da Didática (Educação), talvez àquela época, pela falta de costume à leitura e também não ser muito da especificidade do curso, as pessoas (não sou exceção) achavam que aquelas teorias não se aplicavam e, então, não se interessavam muito[...] (Prof.EBM03.23-entrevista )

Acho que tudo mudou muito de 2000 para agora, as pessoas estão mais socializadas, os currículos buscar essa vivenciação, não a superioridade do professor perante o aluno, não vejo muito fundamentação buscando aquela época, os professores daquela época eram muito imponentes, e hoje vejo que aquilo era uma obrigação, e não uma satisfação. (Prof. ETM10.06-entrevista)

Todas as disciplinas com viés educacional, textos que incentivavam ao empreendedorismo, um professor naquela época dizia que não devíamos esperar apenas por empregos públicos, dizia: “vão á luta”, aplico isso hoje em minha prática pedagógica. (Prof.ETM35.18-entrevista)

[...] como licenciado me senti suficientemente preparado para assumir a função de professor, sem grandes dificuldades, exceto, obviamente aquelas ligadas à imaturidade e à inexperiência profissional. sempre considerei uma enorme vantagem ter cursado licenciatura, ao invés de simplesmente ter feito uma complementação pedagógica, como alguns colegas ingressantes fizeram à época, exatamente devido à segurança que uma boa formação proporciona. (Prof.ETD24.11-entrevista )

Os docentes apresentaram indícios de que se preocupam em buscar alternativas para tornar as aulas mais interessantes, aproveitando o que o aluno já sabia, mas se viam, eles próprios, tendo a necessidade de atualização e estudo sobre o que ensinavam. De certo modo, eles demonstraram, nestas argumentações, terem capacidade de compreender o que ensinam, que relação tinham com sua experiência, com a vida cotidiana dos alunos, e qual a validade histórica e social numa escola de educação profissional.

## 4.2 Rotinas e Rupturas na Docência da Educação Profissional

No momento em que os docentes conseguem discernir os elementos que condicionam e determinam a sua atuação profissional, fazem-no por meio de um julgamento e de uma argumentação consistentes e, assim, é possível identificar indícios de um *habitus* que traduz as disposições, as atitudes, as inclinações, para perceber, sentir, fazer e pensar, ou seja, um modo de perceber, julgar a realidade e produzir mudanças em suas práticas.

Quando se fala de docentes, a possibilidade de reestruturação do *habitus* torna-se muito importante, uma vez que a rotina compreende a base da profissão e um traço específico da docência. Esta mesma rotina, em suas ambigüidades, serve como suporte para a tomada de consciência, para as trocas de experiência, isto predispõe à reflexão, sendo esta compreendida como: “uma imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 103).

A pesquisa, a partir da observação e coleta de dados, propiciou o reconhecimento da existência do *habitus* professoral no campo da Educação Profissional. Na investigação, depreendeu-se que as situações diárias, enfrentadas pelos docentes, tornavam-se acontecimentos contínuos, corriqueiros e permanentes. Nos momentos em que os docentes se encontravam reunidos – nos intervalos, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe ou de turma – as rotinas eram socializadas e tornavam-se o centro das conversas. Quando se para e pensa no porquê das situações estabelecidas, compartilham-se rotinas e experiências que deram certo ou não. São atitudes que ganham traços de racionalização da atividade docente. Além disso, constatou-se a constituição do *habitus* professoral derivado da inter-relação no contexto escolar, pela dinamicidade das relações ali estabelecidas.

Essa inter-relação deixa, em evidência, que os docentes ao atuarem em um espaço escolar de educação profissionalizante, compartilham seus esquemas de pensamento e ação e, ao mesmo tempo, delimitam uma identidade profissional, que possibilita a mobilização e a utilização dos saberes que concretizam as práticas pedagógicas cotidianas.

*O habitus* simplesmente traduz a capacidade de operar “sem saber”, em uma rotina econômica ou para fazer face às emergências do cotidiano. Isto não significa de modo algum que opera-se sem saberes, sem representações da realidade passada atual, virtual, desejável, sem teorias de fenômenos com os quais somos confrontados e que desejamos dominar. Em toda ação complexa, mesmo em situação de urgência ou no quadro de uma rotina, manipulamos informações, representações, conhecimentos pessoais e saberes sociais... Mas é o *habitus* que governa esses tratamentos. (PERRENOUD, 2001, p. 170).

Todas as profissões utilizam-se de conhecimento e informações, porém o docente, constantemente, trata, cria, registra, compara, integra, diferencia, comunica, analisa informações e saberes. “Mas é o *habitus* que governa esses tratamentos” (PERRENOUD, 2001, p. 170). Esse *habitus* constituído pode ser redimensionado, quando o processo de conscientização se insere nas ações e pensamentos dos agentes. Geralmente, ocorre quando os docentes se tornam capazes de representar e internalizar as situações que os incomoda, isto é, começam a questionar, problematizar situações análogas, por sentirem-se insatisfeitos, incomodados.

O *habitus* opera, em grande parte, por meio do inconsciente, porém, em alguns momentos, o agente, por meio de suas ações, realiza questionamentos e expressa preocupações. Dessa forma, em situações desconfortáveis, o agente tenderá a vivenciar um processo de tomada de consciência e desenvolver, o que Perrenoud (1995) denomina, de *habitus reflexivo*, isto é, o docente reflete sobre a sua prática. Os docentes, por meio dos seus esquemas de pensamento e ação, diante de determinada situação que não lhes é pertinente, realizam uma série de operações mentais, buscam identificar e mobilizar ações capazes de tornar mais adequadas suas ações. Tanto para Perrenoud (1995), como Bourdieu (2002), os *habitus* precisam ser transformados, para que haja mudanças na prática pedagógica.

Na investigação, há indícios de *habitus* rotinizado, em que se evidenciam comportamentos repetitivos sobre determinadas situações e experiências trocadas com os pares, tais como a sequência do planejamento; posturas em sala de aula; momentos sequenciais da aula; as formas de uso dos livros didáticos e, até mesmo, na postura dos alunos, isto é, o jeito de responder, repreender indisciplina, olhar. A forma de condução da sala, em várias aulas diferentes, com diferentes alunos, ocorre do mesmo jeito. Esse *habitus* rotinizado está presente na postura dos alunos em sala de aula, que não colocam suas opiniões e satisfazem-se com as explicações dos docentes.

Entretanto, essas disposições, oriundas da constituição do *habitus*, não são apenas reprodução e conservação das trajetórias vividas, mas incluem pluralidade, heterogeneidade e possibilidades de mudanças. Este esquema de percepção, ação e avaliação, com os aspectos condicionantes dos contextos vividos é dialética, porque envolve uma exterioridade (aspectos deste meio) e uma interioridade (disposições internalizadas do agente), fazendo com que, na influência recíproca, opere-se a transformação de ambos. Assim, o meio provoca mudanças nas condutas/pensamentos do agente e este interfere naquele de novas maneiras, com esquemas de compreensão e de análise redimensionados, reestruturados, um *habitus* como

trajetória sendo feita. Como sublinha Setton (2002, p. 67), “*habitus* como expressão de uma identidade social em construção”.

Percebeu-se, em determinados momentos, que os docentes adequavam seus esquemas para resolver situações imediatas ou frequentes em seu cotidiano com os alunos e, em outros, demonstravam a vontade e a necessidade de superação do já realizado, questionamentos individuais e coletivos sobre o próprio trabalho, sobre o espaço de atuação e os elementos que influenciavam em suas vidas pessoais e profissionais. Como afirmou um professor entrevistado:

Sempre entendi o professor como uma autoridade, como uma conquista, acho que um processo meio de sedução. Penso que ser professor é influenciar muito mais que pensamos – assim sempre vi meus professores, acho que isso é bom, pode ser uma boa influência.” (Prof EBM10.01- entrevista)

Gosto de trabalhar aqui, percebo uma escola organizada, limpa, e que funciona (Prof.EBE17.03-entrevista)

Sempre que solicito algo, prontamente sou atendida seja recursos para as aulas práticas ou remanejamentos de horários. Não tenho o que reclamar. (Prof. ETD17.01- entrevista)

Em relação a estes aspectos e situações que possibilitavam de alguma forma a organização do trabalho docente e de funcionamento da escola em seu todo, os docentes consideraram a instituição organizada, demonstrando naturalidade mostravam-se dispostas a debater os problemas ali encontrados e construir, conjuntamente, alternativas de solução. Assim, construíam coletivamente motivos para tornarem-se profissionais mais competentes e atualizadas, encontrando o apoio e o incentivo para a consolidação destas intenções nesse momento mobiliza um *habitus* reflexivo.

Em muitos momentos, algumas ações e atitudes tornavam-se automatizadas e justificadas em seu uso, pelo argumento do senso comum, de que era assim que o docente devia agir. “Que tal conduta era a mais adequada para se lidar com os alunos, que sempre fizeram deste modo, aprenderam a agir de tal forma e, portanto era a maneira mais correta” (Prof.EBE13. 10 - entrevista).

O IF Goiano Câmpus Urutaí, assim como todas as instituições de ensino, possui a sua cultura escolar e organizacional, que representa alguns pressupostos básicos, considerados válidos para uma adaptação externa e interna de seus agentes. Tal cultura permite-lhes modos efetivos e seguros de condutas, como as citadas anteriormente, as quais se automatizavam por serem identificadas como algo já visto e internalizado, por significar situações quase sempre comparáveis, embora apresentassem distinção. Conduta que apresentava constâncias nos

conselhos de classe, as reuniões pedagógicas e administrativas, os horários de entrada, de intervalos e saídas de estudantes, os acontecimentos comemorativos.

Os docentes investigados enfatizaram que tais fatores acabavam tornando a atividade docente, muitas vezes, árdua e desestimulante, um caminho fértil, para que se constituísse um *habitus* rotinizado, norteador de práticas e concepções que se universalizavam como verdades absolutas na profissão, as quais, embora representem uma forma de equilíbrio e domínio no trabalho desenvolvido, podem acabar tornando-se empobrecidas, quando não problematizadas ou questionadas. A esse respeito comentaram:

[...] em minha opinião o que tornam a atividade docente, muitas vezes árdua e desestimulante e o analfabetismo dos alunos. O despreparo no ensino fundamental. A dificuldade de quebrar uma crença. (Prof. ETM17.02)

Me desestimula a falta de recursos, a desvalorização do magistério, a sobrecarga de trabalho. Só com a valorização da classe pelos governantes, muito trabalho de nossa parte e mais integração com as famílias, talvez seja possível superar isso. (Prof. ETE35.18.)

As vezes a gente procura apoio e não encontra. Falta apoio dos pais, Falta de interesse e nível dos discentes que chegam a escola. (Prof. ETM05.08)

Em primeiro lugar: intensa carga de trabalho, dar aulas do que não me diz respeito, um departamento pedagógico que não atende às expectativas do professor, a desconexão com os colegas (no tocante ao andamento das disciplinas no geral), a falta de uma base teórica que seja a diretriz da escola e outras. No que se refere aos alunos, acredito que quase tudo é contornável por meio de uma prática séria, comprometida. Os alunos sabem quem é quem no jogo da educação. Falo isso porque sempre contornei bem as questões relacionadas à disciplina, aos horários, ao cumprimento das atividades por parte dos alunos. É claro que percebendo que nunca teremos 100%, mas podemos fazer a diferença na vida de muitos. Os alunos percebem o professor muito mais que nós imaginamos. Não há uma receita para superação dos problemas relacionados à educação, mas, para o mínimo de ordem, precisamos de uma pedagogia forte, uma diretriz segura, que consiga uniformizar relativamente o trabalho dos professores – tudo começa no pedagógico. E, assim, tudo o mais que acontece na escola“ (inclusive, o atendimento ao aluno) teria também um direcionamento, menos preconceituoso e engessado, por exemplo. (Prof. EBM10.01)

Nas falas dos docentes há indicativos que reconhecem os aspectos que provocavam uma tendência de conservação de práticas, rotinas, *habitus*, pois eles percebiam que a escola possuía elementos de influência direta – conduta dos dirigentes, regras da própria instituição e indiretas – normatizações da SETEC, da legislação em educação vigente, do atendimento às expectativas dos pais e da sociedade em seu contexto global. Este reconhecimento representa indicativos da presença do *habitus* e está, frequentemente, inter-relacionado, porque os docentes expressaram, em suas falas, elementos que revelam terem consciência da situação de trabalho vivenciada, suas delimitações e possibilidades. Eles, ainda, comentaram as



dificuldades enfrentadas na forma como efetivam suas atividades, tendo em vista o atendimento das finalidades da instituição, porém mostraram-se dispostos a debater os problemas ali encontrados e construírem, conjuntamente, alternativas de solução.

Percebeu-se que há ações desenvolvidas pela Instituição que valorizam hábitos de diálogo e o respeito mútuo. Na escola, existe um ambiente escolar que satisfaz os anseios dos docentes e dos alunos. Estes vêem a escola como local de prazer e construção de conhecimentos. Assim, pode-se afirmar que há evidências de serem desenvolvidas atividades que contemplem os ideais da proposta de mediação de conflitos, tais como o diálogo e o respeito mútuo.

A mediação de conflitos pode viabilizar o diálogo construtivo e a negociação de tomada de decisões, visando relações interpessoais confortáveis na convivência escolar. Portanto, pode-se perceber essa prática incorporada no currículo escolar, tornando-se parte do cotidiano, prática de hábitos de diálogo e de respeito entre os envolvidos no processo educacional, que convivem em um ambiente escolar harmonioso e seguro.

Nas aulas observadas, os docentes passaram uma imagem de bom professor - com domínio não só dos conteúdos ensinados, mas também da gestão da turma, dedicação e responsabilidade. Isto se tornava um ideal de trabalho compartilhado. Notou-se que os alunos são bastante agitados, conversam em sala de aula. Entretanto, não foram observados rebeldia ou desrespeito, pelo contrário, em contato com os docentes (quase todos), muitos se mostraram brincalhões, carinhosos e outros, menos sociáveis, mas que também não deixavam de reconhecer o papel e a autoridade do docente.

Os docentes reconheceram as limitações e os condicionantes organizativos, normativos e sociais que vivenciam na Instituição. Eles, também, demonstraram preocupação com a aprendizagem dos alunos, com a diversificação de suas metodologias de trabalho, com a compreensão de como os alunos se apropriariam melhor dos conteúdos trabalhados. Além disso, eles expuseram, na entrevista, suas considerações neste sentido:

Trabalho no sentido que promova a aprendizagem, através da interação com os alunos, percebendo suas dificuldades e procurando saná-las, acreditando que todos são capazes de aprender (Prof. EBE17.03).

Quero ser o mais profissional possível. Preciso conciliar a responsabilidade de transmitir conhecimentos, já que esse é um direito do aluno e uma obrigação minha, portanto é preciso seriedade e dedicação. Mas sem perder a afetividade que caracteriza uma ação repleta de humanidade, preservando sempre a privacidade do aluno e também a minha. (Prof. EBM10.01).

Procuo fazer um levantamento do conhecimento prévio dos estudantes a respeito do que vamos ver na aula. Introdução do assunto, sempre com uma conversa, uma

musica, menção de um filme, de uma historia, de um fato, etc. Depois entramos no assunto. Exercícios de entendimento. Fechamento do assunto. ( Prof. EBM22.05).

Primeiramente quero saber tudo do tema, quero saber da vida de quem fez a teoria, o que o levou a fazer química e para que servirá na vida do aluno o que vou ensinar. Tento também ajudá-lo a superar algumas dificuldades dando um suporte separado, quando tenho tempo disponível e compatível com o horário do aluno, não hesito em lhe ajudar. (Prof. ETM10.06).

Gosto de falar muito, com uma linguagem simples, para facilitar o envolvimento do aluno. “Procuro fazer um trabalho em que os adolescentes aprendam, se motivem, mostrem brilho no olhar e descubram que podem aprender. Espero que meus alunos consigam construir a aprendizagem e sejam bem críticos e participativos. (Prof. ETM17.02).

Me preocupo se estou fazendo os alunos aprenderem, mas ao mesmo tempo tenho a certeza de que vão aprender. Procuro sempre contextualizar o que estou ensinando e estimular o aluno sobre o assunto que estamos estudando. (Prof. EBM03.23)

Levar os alunos a descobrirem, suas potencialidades, há professor que dá tudo “mastigado”, o resultado é um grande número de pessoas sem ideias próprias, no mundo do trabalho, não são capazes de serem criativos de saírem de dificuldades. (Prof.EBG24.07).

Quanto às práticas pedagógicas que os docentes desenvolvem, percebeu-se que, apesar das dificuldades enfrentadas, não estão acomodados, pois de uma maneira ou de outra buscam alternativas para enfrentar as dificuldades. Esta busca, normalmente, não vem de uma construção racional e refletida ou mesmo de uma ação pré-programada ou de uma concepção teórica da pedagogia, mas grande parte vem dos esquemas de ação, de percepção e de decisão, parcialmente, inconscientes, que constituem o repertório de *habitus* do docente. Conforme destaca Perrenoud (1997, p. 162), citando Bourdieu, “o *habitus* é a gramática geradora das práticas”, o sistema de esquemas que orienta tanto a improvisação (na ilusão da espontaneidade) como a ação planejada, tanto a evidência como a dúvida metódica, tanto a invenção de novas estratégias como a concretização de esquemas e receitas, tanto as condutas inconscientes ou rotineiras como as decisões.

#### **4.3 Experiências Docentes Passadas e Reatualizadas no Presente: o reconhecimento em ser docente da educação profissional**

Os docentes investigados expressaram as representações que possuíam sobre o trabalho que realizavam na Instituição, muitas vezes, associando com a sua trajetória de vida pessoal, escolar e profissional. Eles demonstraram identificar a sua atuação profissional ao

recorrer às lembranças dos tempos de escolaridade, aos saberes experienciais de rotinas escolares, enfim às estratégias e soluções vividas no âmbito de seu repertório de *habitus*.

Em geral, os docentes revelaram uma preferência pela utilização de determinados saberes, fizeram emergir o modo como constituíram seus modos de pensar/agir, revelando aspectos de sua atuação, quanto à origem e ao processo de aquisição, isto é, perceberam em que momento tais saberes ganharam importância e passaram a nortear o seu trabalho como docentes da Educação Profissional. Algumas situações obtidas, por meio de observação, são descritas e analisadas abaixo.

O docente (EBG24.07), conduzia o seu trabalho de forma a sistematizar os conteúdos que formalizavam o currículo, considerado necessário para a Educação Profissional. Ele manifestou o uso evidente de um saber disciplinar, ao propor atividades de escrita e registro da mesma, bem como das considerações das hipóteses dos alunos nesta aquisição, algo que se estuda na disciplina de didática. Entretanto, seu saber de experiência e como pessoa, permitiram lidar com os diferentes ritmos da turma e com os conflitos, que interferiram, em alguns momentos, no andamento dos trabalhos. (Trecho registrado em notas de campo, após observação da aula - diário de campo).

A docente (EBG24.07), já havia lançado a atividade inicial da aula. Era uma redação, a partir de um texto composto por fragmentos xerocados sobre o assunto, que foram lidos e comentados. No quadro, a docente havia recordado com os alunos, o que deveria aparecer no texto: parágrafos, introdução, desenvolvimento e conclusão. A turma, de 33 alunos, estava distribuída em duplas, sendo que cada dupla recebeu a folha de atividade para construir individualmente. À medida que escreviam seus textos, a docente circulava pela sala, olhando o que e como cada um escrevia. Em alguns momentos, chamava a atenção dos alunos para o uso das convenções do quadro, em outros, intervinha em voz alta, sempre questionando alguma regra de pontuação ou a ortografia da norma gramatical recente, ao que a turma respondia.

A ênfase às normas, neste contexto de aula, demonstrou a valorização de saberes curriculares, pois é o uso de um conhecimento disciplinar, transposto como um conhecimento curricular, que foi considerado importante pela docente, a fim de que os alunos realizassem suas escritas, de acordo com a normatização da língua. (Trecho registrado em notas de campo, após observação da aula da Prof. EBG24.07).

Em outra aula observada, a (Prof. ETE35.18), fazia uso do quadro. A turma parecia desanimada durante a 4ª aula, no período vespertino e a turma “*enrolava*” com a atividade proposta. A docente solicitava que apressassem e afirmava que depois fariam juntos a

correção no quadro. Quando algum aluno levantava dúvidas sobre uma das questões, a docente lia no quadro e devolvia à turma, mas acabava por dar a resposta, sem deixar tempo ou explorar a indagação de outras maneiras, até que a turma compreendesse e respondesse.

No caso descrito, a docente manteve-se presa aos conteúdos que formalizavam o currículo, utilizando sua experiência profissional baseada no domínio de técnicas e procedimentos que melhor organizassem a turma em termos de disciplina e de reprodução de um saber elaborado. Assim, inferiu-se que a docente repassava um saber vivenciado, como aluna que foi na escola, como docente da Educação Profissional há mais de quinze anos. Percebeu-se que sua angústia era muito grande, caso a turma não fizesse o que propunha ou ela perdesse o controle disciplinar da turma. (Trecho registrado em notas de campo, após observação da aula da prof. ETE35.18).

Outro dado significativo é que os docentes destacaram a Psicologia como disciplina importante em sua prática profissional e demonstraram alguma familiaridade com o construtivismo. Considerando-se que os cursos de formação inicial deles foram realizados em um período em que a proposta construtivista alcançou sua hegemonia, compreende-se a predominância dessas citações. No Brasil, a partir da década de 80, as escolas começaram a utilizar o construtivismo em sala de aula, a partir das leituras da psicóloga Emília Ferreiro. Os docentes citaram, por exemplo:

[...] existe um aluno que conhece e o conhecimento se constrói pela ação desse sujeito, sendo que, o ambiente tem um papel muito intenso nessa atuação de construção da aprendizagem dentro das quais o educando vai produzir seu saber (Prof. EBG24.070- entrevista)

[...] preciso ver as condições concretas do aluno, no conhecimento dos momentos de seu desenvolvimento em afinidade aos esquemas de elaboração mental, respeitando os seus pontos de partida e a sua individualidade dentro do contexto coletivo em que está inserido. (Prof. EBE35.18-entrevista)

Entretanto, os docentes não se propõem a discutir o que de fato acontece na sala de aula. O que possibilita inferir que o tipo de formação não propicia a reflexão sobre o fazer pedagógico dos docentes, de modo a levá-los a estabelecer as complexas relações que existem entre os fenômenos psíquicos e as atividades escolares. Os referenciais teóricos a que esses docentes tiveram acesso, em sua formação, reforçam uma compreensão dissociada, tanto da relação teoria e prática, quanto da própria relação desenvolvimento e aprendizagem.

A Didática foi citada, sobretudo pelos que conseguiam lidar com certo domínio e capacidade de racionalização do processo de ensinar. O que não significa que esses docentes reconhecessem, adequadamente, os conhecimentos didáticos, mas percebiam estes que lhes

norteavam, de alguma forma, a mobilização variada de saberes, conforme as vivências da prática pedagógica cotidiana.

Os docentes consideraram a Instituição onde atuam como um espaço de relações harmoniosas, de estudo e diálogo com seus pares. No entanto, eles apontaram situações que influenciavam na qualidade daquilo que realizavam, por representarem situações geradoras de conflitos. Entre as situações conflitantes apontadas estavam:

Ah, acho que de uma pessoa desestimulada ( já me disseram), sem graça e desarrumada ( me disseram também). Já ouvi muitas vezes a seguinte frase: Não tem ninguém que pode fazer isso, então é somente você. Fulana não pode, Siclana também não, então é você. O que eu ouço é: se tivesse outra pessoa jamais te pediria qualquer coisa. ( Prof. EBM22.05- entrevista).

São muitas dificuldades que vivenciamos todos os dias. Entre elas, acho mais grave a falta de vocação e compromisso pedagógico das escolas, que não delimitam uma linha filosófica a seguir, ficando todo mundo perdido e cada um fazendo o que bem entende, além de desarticular a gestão dos professores, já que não há argumentos plausíveis para convencer o professor a agir da forma como a escola gostaria que fosse. Outro problema sério das escolas públicas é a desorganização, a falta de unidade de ações e de discursos das pessoas que organizam os processos pedagógicos da escola, equívocos e despreparo das pessoas que gerem a educação, transformando conselhos de classe, por exemplo, em bancos de notas, em contabilidade para reprovação ou aprovação. No geral, as escolas possuem pessoas despreparadas para gerenciar professores, pessoas, inclusive, que nem vivenciaram as experiências em sala de aula. Há uma quebra de confiança e credibilidade. (Prof. EBM10.01- entrevista )

Os docentes compreendem a si mesmo como possuidores de saberes, principalmente, produzidos pelo currículo da academia e aquisições da vivência do currículo escolar, ao realizarem suas práticas de ensino. Entre os saberes utilizados na sala de aula, os docentes mencionaram: atender aos jovens alunos; organizar a gestão da classe - esquemas de pensamento/ação que se redimensionavam diante da complexidade e diversidade das situações de ensino.

No levantamento de dados por meio do questionário procurou-se saber “*O professor que guardo na memória*” e também por meio da entrevista algumas questões buscavam “*identificar as influências da escolha profissional, procurando verificar a relação com habitus familiar*” e “*a trajetória escolar*”. A análise das respostas sinalizaram que, dos 67,5% referiram-se a professores que tiveram no ensino fundamental, portanto, enfatizaram a importância dos professores do ensino fundamental. Nas entrevistas, eles relataram elementos que contribuíram para mudança subjetiva:

O professor que guardo na memória foi aquele que não entregou tudo em minhas mãos, mas sim aquele que me ensinou a conquistar, foram todos aqueles profissionais que passaram pela minha vida em todos os anos de estudo e ajudaram a

despertar o meu lado questionador sem ter medo de responder todas as minhas dúvidas. Graças a Deus tenho a sorte de ter encontrado muito profissionais com essas características durante todos os meus anos de estudo.(Prof.EBM24.16 entrevista)

a professora... de História. Em suas aulas, não batia no quadro, nem gritava, ou desrespeitava o aluno enquanto ser humano. As aulas de história eram aulas de criticidade na história. Sim, essa grande mestra simplesmente ensinava a versão oficial para depois mostrar para nós que talvez aquilo não tivesse acontecido como se contava na versão oficial.(Prof.EBM02.13 entrevista).

Outros apresentaram elementos que, de alguma forma, contribuíram com elementos de relações sociais e afetivos:

[...] a professora da 7ª série muito atenciosa até ou quando já não era aluno dela, lhe perguntar algo, e ela sempre parava e respondia[...], que poucos são os professores que ficam, e são estes que guardamos na memória e usaremos como referência num futuro quando formos dar aula. (Prof.EBM10.01 entrevista).

[...] professores que contribuíram para a minha formação, uma se destacou entre as demais, tendo como nome [...]. Entre tantos outros motivos, priorizo esta brilhante profissional pelo fato de lidar com toda a turma (antiga terceira série da primeira fase do ensino profissional) com muito carinho. Cabe ainda salientar que esta professora tinha uma grande preocupação no quesito formação moral e religiosa, nos levando constantemente a refletir sobre a importância da religião em nossas vidas. (Prof.EBE13.10 entrevista).

Os docentes revelaram que guardam, na memória, a figura do docente que, pelo modo de ensinar, de alguma maneira, possibilitou-lhes mudanças em suas vidas. Até mesmo o que se referiu à professora por motivos morais e religiosos, manteve a mesma lógica: ela ensinou a importância da religião na sua vida. Essa “presença na memória” aparece de diversas formas:

Sempre gostei de ler. E um detalhe a escola nunca me pediu uma leitura sequer. Mas no primário as professoras sempre presenteavam os melhores alunos com livros. Ganhei varios. No ginásio, uma professora comentou sobre o livro Iracema e eu procurei na biblioteca, achei, li, e depois li todos os livros de José de Alencar, Machado de Assis, Erico Veríssimo, Jorge Amado e depois passei para outros autores. Leitura por conta própria.(Prof.EBM22.05 entrevista).

Nesse depoimento, além da docente mostrar uma conquista possibilitada pela professora, também esclarece o *habitus* professoral bem sucedido, pois fez com que ela desenvolvesse o gosto pela boa literatura. As experiências vividas, durante a escolarização, são reveladoras dos meandros das práticas pedagógicas.

Percebe-se que os saberes e fazeres que compõem as culturas docentes da educação profissional são imagens simbólicas e construções interiorizadas e assimiladas nas trajetórias que são, diretamente, relacionadas às concepções da docência para a Educação Profissional, produzidas pelo *habitus* e redimensionadas pela experiência da docência.

A docência é marcada por fatores vivenciados ao longo da profissão, de ordem cultural, pelas experiências pessoais e pré-profissionais nas diversas redes de relações e em vários espaços, ou seja, no acadêmico, na prática pedagógica cotidiana, na prática política coletiva, enfim, marcada pelas diferentes trajetórias de formação.

Assim, como o *habitus* professoral é incorporado nos diferentes espaços de inserção social dos docentes, permite-se entender como o processo de ser docente começa muito antes da adesão formal à profissão. Esses tempos de construção da docência são inter cruzados, o que torna importante entender a cultura docente, em consonância com os conhecimentos que são produzidos na intercessão com a escola, pois existe uma relação local global da cultura escolar que coabita com a cultura do mundo fora da escola. Por isso, a análise das práticas pedagógicas diz muito desses contextos de formação e das representações docentes. E são estes conhecimentos que se traduzem no cotidiano do trabalho docente, em seus cotidianos e nos contextos em que se desenrola a articulação de múltiplas redes de conhecimentos e significações (ALVES, 2004):

Assim, no caso dos praticantes docentes, cada um de nós, antes de termos o direito legal de sermos professores/professoras, que muitas vezes nem mesmo é adquirido em nosso país, “aprendemos o *ofício*” nas inúmeras “aulas” assistidas e compartilhadas durante toda a trajetória que nos levou a ‘escolher a profissão’, em múltiplos contextos cotidianos. Nesta trajetória, aprendemos gestos, expressões, maneiras, movimentação de corpo, como o professor/professora deve se vestir ou falar, como encaminhar o trabalho com os alunos/alunas, como aprender em conversas com outros docentes, como se dirigir às autoridades educacionais ou como receber os pais, como fazer uso de múltiplas linguagens etc. Neste processo complexo, também fomos compondo sentidos sobre: a relação professor-aluno; o papel do professor/professora na escola e na sociedade; como lutar pelos direitos que consideramos ter ou que devemos ter em um país interessado pela educação; como conduzir uma *aula*, bem como, as tão diferentes aulas que precisamos fazer acontecer em toda a nossa vida profissional; onde procurar o melhor apoio para conduzir uma *aula* e cada uma delas (ALVES, 2010, p. 52).

O exercício da docência não é, exclusivamente, racional, no sentido de ser sempre planejado, mas corresponde a ‘aprendizagens’, que foi marcando a trajetória “diferentes, em qualidade, em quantidade, em *espaços tempos* de realização variados”(ALVES, 2010, p. 52). Esse saber fazer, mobilizado no espaço pedagógico, é apreendido em diferentes trajetórias ou nas “múltiplas redes educativas em contextos diferenciados”(ALVES, 2010, p. 52). Como encontrar, em um momento inesperado, uma resposta que não sabíamos que sabíamos...aquilo. (ALVES, 2004, p. 52).

Essa digressão se aproxima das elaborações teóricas de Bourdieu (2004), quando compreendeu que *habitus*:

[...] não é uma simples execução de uma regra, a obediência a uma regra. Os agentes sociais, tanto nas sociedades arcaicas como nas nossas, não são apenas autômatos regulados como relógios, segundo leis mecânicas que lhes escapam. Nos jogos mais complexos - [...] – eles investem os princípios incorporados de um ‘*habitus*’ gerador: esse sistema de disposições ‘adquiridas pela experiência’, logo, variáveis segundo o lugar e o momento. (BOURDIEU, 2004, p. 21)

Neste estudo, possibilitou entender o *habitus* professoral, analisando os modos de ação docente e a prática pedagógica, as experiências escolares desde sua formação inicial até sua prática profissional, hoje. Nesse processo, depreendeu-se que os docentes mobilizavam saberes disciplinares e curriculares, estabeleciam familiaridade com situações próprias do cotidiano na Instituição, tais como: determinadas condutas, os prazos para as avaliações, a gestão das turmas, o planejamento de atividades ou de formação continuada.

Um saber, constantemente acionado, foi o da experiência, oriundo do modo como julgavam e justificavam suas condutas, de modo particular, que costumavam comentar com os colegas docentes seus sucessos e insucessos e, até mesmo, sugerirem modos semelhantes de condutas. Tais saberes não ocorriam, isoladamente, mas, em alguns momentos, destacavam-se em relação aos demais, conforme as situações vivenciadas pelos docentes, fazendo com que se compreendesse a ideia de Gauthier (1998), de que os docentes possuem um reservatório de saberes do qual lançam mão quando enfrentam a diversidade das situações que envolvem o ensinar e o aprender.

Alguns argumentos, sobre como se sentiam atuando na Educação Profissional, apresentados na entrevista, mostram a necessidade constante de avaliar o *habitus* professoral:

A gente precisa ficar mais atualizado, porque eles (os alunos) estão exigindo mais devido a tecnologia, elas querem saber mais, veem as coisas na TV e trazem para a sala, falam. Antigamente se aceitava tudo o que o professor trazia e dizia. A mídia influencia este comportamento. (Prof. ETM24.16)

O comentário demonstra uma comparação entre as experiências passadas e presentes, portanto, correspondem às bases de constituição de seu *habitus*, durante o processo de socialização vivenciado na escola, o qual propiciou a construção dos saberes da tradição pedagógica que também foram evidenciados nesta fala. “*Estou conseguindo trabalhar a realidade, vejo que hoje consigo conhecer mais profundamente a realidade onde trabalho, talvez devido às leituras durante a formação e às trocas que fiz com outras colegas.*” (Prof. ETM10. 01.)

O docente ETM10.06, também, revelou que sua trajetória de vida pessoal e profissional, construída ao longo dos anos, permitiu-lhe a constituição de esquemas que foram se ampliando, se redimensionando, o que lhe possibilitou compreender de modo mais claro, o



trabalho desenvolvido. Em conversas informais, o docente ponderou que, desde seu ingresso na profissão, tem procurado manter uma atitude de busca de leitura, de referenciais sobre a área educacional e, também, enfatizou que a passagem por várias escolas e o encontro com colegas diferentes favoreceu trocas de experiências, que o fizeram modificar e melhorar suas concepções e sua prática.

O que também é revelado por outro docente: *“O fato de algumas vezes eu buscar ler, comprar livros e revistas sobre minha área de educação e de atuação me auxiliou a realizar melhor o meu trabalho, também as trocas com as colegas e os anos de experiência.”* (Prof. EBE13. 10) que revelou também indicativos de sua profissionalidade, pois apontou sua trajetória de busca de aperfeiçoamento através de estudos contínuos e de trocas com seus pares, ou seja, deixou evidente que neste processo, seus esquemas de ação e pensamento sofreram interferências do(s) meio(s) vivenciado(s) e foram se redimensionando, já que sentiu e desejou a necessidade de aprimoramento. Nas falas do docente:

“tenho lido sobre o mundo do trabalho, principalmente agricultura sustentável...  
(Prof. EBM22. 05 )

[...] a graduação me ajudou, mas não muito. Hoje eu vejo que a Pedagogia está formando melhor, o currículo está melhor. Percebo que os estagiários têm mais tempo para fazer o estágio, no meu tempo era menos. Assim é melhor, tem mais prática. (Prof<sup>a</sup> EBE13.10).

Percebe-se que o docente, (Prof. EBE13.10), passou pela constituição de esquemas de pensar e agir demarcados pela vivência da formação para a docência e, de certa forma, pode-se compreender que o docente amparava o seu ato pedagógico muito mais em saberes componentes do currículo do magistério e da licenciatura em que se graduou. Sua ênfase no tempo do estágio, proposto no currículo dos cursos, atualmente, mostrou que atribuiu certa relevância aos saberes da experiência. Para ele, um docente só se torna um bom profissional, com o acúmulo dos anos em que exercita o seu trabalho. Ele próprio percebia o quanto havia se modificado, em muitos aspectos – *“tentar respeitar os interesses da turma na seleção de conteúdos, ter mais diálogo com as turmas, entre outros”*. (Prof.<sup>a</sup> EBE13.10)

Os docentes evidenciaram, também, a preocupação com a formação dos alunos para além da “transmissão do conteúdo”.

A Língua Portuguesa é um mar de possibilidades. A Literatura trata das habilidades de leitura e escrita, mas, acima de tudo, fala da vida, do homem. Por isso é uma ameaça, é um acinte quando nos provoca a pensar a vida que temos. Partimos sempre da nossa própria realidade. (Prof.EBM10.01- entrevista)

Ensino além do conteúdo, dignidade, respeito, valores, mudança de crença. (Prof. EBM22.05 entrevista)

Cumpro a ementa, mas prefiro ensinar os valores, pois são eles que levamos para a vida. O conteúdo o aluno tem que saber buscar a fonte quando precisar e saber entender o que estudou há alguns anos. (Prof .ETM10.06- entrevista)

Procuro seguir o conteúdo programático das disciplinas (na área de irrigação), Obviamente o conteúdo e também na formação de um cidadão. Procuro repassar a importância do ser humano em relação aos bens materiais.(Prof.ETE03.23-entrevista )

[...] além do “conteúdo” procuro transmitir valores de cidadania e princípios cristãos, provavelmente pelo fato de professar minha fé publicamente. (Prof.ETD24.11-entrevista)

Deste modo, o fato de o docente ser portador de uma variedade de saberes, subentende-se que seu *habitus* pode ter lhe propiciado mobilizá-los nas situações em que as rotinas se tornam o aparato de base da profissão, como *habitus* rotinizado, mas também nas rupturas, situações em que necessita inovar, reconstruir, refletir para dar outro significado a sua prática pedagógica como *habitus* reflexivo. É preciso reconhecer a centralidade da instituição escolar na formação do *habitus*, que extrapola os currículos oficiais, pois “os espaços educativos [...] estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõe suas leis como organizações disciplinares” (ESCOLANO,1998, p. 27).

Nesta perspectiva, as instituições escolares guardam símbolos, ritos e valores que se presentificam no agente e são condicionados de forma inevitável, até mais que os conteúdos ensinados no espaço da sala de aula, ou, como nos remete um dos entrevistados, ao convívio intenso com amigos propiciado pelo internato. “*Fiz amigos pro resto da vida, pois ficávamos nove meses juntos e fazíamos tudo junto, foi esse convívio que nos deixou unido, tenho da escola uma grata lembrança, me preparei pra vida*” (Prof. ETM24. 12-entrevista).

Os ritmos cadenciados e a vinculação compulsória a eles refletem no pertencimento do grupo, naturalizando sentimento como a amizade e proporcionando identificações pela lógica do convívio. Desta forma, “a ordem social é antes de tudo, um ritmo, um tempo” (Bourdieu,1979, p. 47). A infração desta ordem é vista, a partir do parâmetro do agir contra o próprio grupo (aquele que acolhe, conforma, legítima e identifica), contra os ritmos do grupo, contra o tempo, e dentro dessa premissa, “agir contra o tempo não é somente infringir um imperativo que interdiz de singularizar-se, é transgredir o imperativo que impõe que a gente se conforme a uma ordem social que se confunde com a ordem do mundo” (BOURDIEU,1979, p. 48).

O *habitus* atua como ordenador dos locais adequados, ritos, ritmos, tempos e papeis a serem desempenhados, estabelecendo os dispositivos que corporificam o vínculo de

pertencimento. Nesse sentido, um docente procura atenuar o tom disciplinador da escola, mas não consegue deixar de inferir que “não é que fossem uns carrascos, mas a disciplina era dura, forte, tinha que seguir as regras a risca, ou você seria expulso, também com 500 alunos internos... se não fosse assim ninguém daria conta”(ETM24.12). A instituição incorpora no agente: sentido, perspectivas e sentimentos, seja pela disciplina, rotinas e ritos.

Éramos muitos internos com dificuldades financeiras, até quem morava a uns 20 km não ia pra casa todo final de semana, ficávamos meses sem ir pra casa. Só íamos pra Urutaí e muitos não podiam sair por indisciplina e ficavam impedidos por um determinado tempo(Prof. ETM26.17-entrevista)

Aceitação e assimilação de uma disciplina imposta ou até mesmo da ordem social passou para esses docentes como o sinônimo de realização pessoal e coletiva. “Essa escola me marcou muito... Nem a Universidade Rural marcou tanto... por isso sou alguém na vida” (Prof.ETM26. 17). É expressivo o seguinte depoimento:

Mesmo no período de férias ou feriados prolongados, uma turma cumpria plantão na escola, realizando as atividades regularmente. Isso não significa que eu achava bom, mas que entendia a necessidade de realizar tais tarefas.”(Prof. ETM20.09-entrevista)

Esta experiência escolar, na visão do docente, é responsável por seu sucesso escolar e profissional. Dai a naturalização da subordinação a uma rotina disciplinada, ao mesmo tempo em que nutre o sentimento de pertencer a um “grupo naturalmente vencedor”. O fato da escola “marcar tanto” para o entrevistado, está, diretamente, ligada à maneira como, mesmo depois de tanto tempo, ele enxerga-se como pertencente a um aparato institucional.

Ser egresso de uma escola agrícola é o maior diferencial na minha atuação profissional. quando digo que a minha base técnica foi dada no curso técnico agrícola e que o mesmo abriu várias oportunidades profissionais, isso inclui ter mais conhecimento técnico do que os colegas do ensino propedêutico na faculdade e entender melhor as dúvidas e necessidades dos meus alunos e poder responder de diferentes maneiras às perguntas elaboradas. (Prof. ETM24.12-entrevista)

Está cristalizada, nos docentes que estudaram na Instituição, a ideia de que foram ”preparados” para a docência no ensino agrícola. “*Eramos alunos com destaque na Rural, fazíamos o que outros alunos do curso de agronomia não conseguia, porque tínhamos vivencia*” (Prof.ETM24.12). Paula (2004) constatou que instituições que apresentam a marca de uma intensa vida comunitária, tendem a diluir as marcas da origem social (*habitus* familiar) dos estudantes, aparentemente, igualando-os. O sistema de internato, o convívio intenso, propiciado por esse sistema, também reforça a transformação e reconstrução do *habitus*, dotando essa instituição e seus agentes de uma fundamentação cultural específica. A formação

de *habitus* é tão estruturante, que o docente não consegue perceber as contradições, limites e tensões no processo formativo.

Sendo o meu curso superior de Licenciatura em Ciências Agrícolas, entendo que este foi o referencial, além do fato de atuar na educação profissional e poder trabalhar, inicialmente, com a filosofia do Sistema Escola-Fazenda, que em suma era simbolizado pela expressão: fazer para aprender e aprender para fazer. Ser egresso de uma escola agrícola é o maior diferencial na minha atuação profissional. Outro aspecto positivo de minha formação, que proporciona um diferencial em meu trabalho é a experiência fortemente marcada pelas atividades de meus pais. Considerando que sou professor por vocação, não consigo levantar pontos negativos em minha formação.(entrevista Prof.ETM24.12)

Os docentes, ex-alunos, como profissionais bem sucedidos, assimilaram disposições duráveis (*habitus*) e volumes e estruturas de capitais mais ou menos favoráveis às exigências da escolaridade. Na escola com regime de internato, formam *habitus* específico com peculiaridades propiciadas pelo convívio intenso. Em depoimento de um docente ex-aluno, constata-se o *habitus* professoral construído no espaço escolar.

Fui aluno no regime de internato... as práticas de campo no nível técnico, as vivências práticas profissionais, os trabalhos em grupo... a apresentação de trabalhos...me ajudaram a definir uma vocação para professor... como licenciado me senti suficientemente preparado para assumir a função de professor, sem grandes dificuldades, exceto, obviamente aquelas ligadas à imaturidade e à inexperiência profissional. sempre considerei uma enorme vantagem ter cursado licenciatura, ao invés de simplesmente ter feito uma complementação pedagógica, como alguns colegas ingressantes fizeram à época, exatamente devido à segurança que uma boa formação proporciona. (Prof.ETM24.11- entrevista )

A Instituição, inicialmente, oferecia os cursos de preparo de mão de obra no campo, como tratorista, vaqueiro, etc.. Posteriormente, com o Curso Ginásial Agrícola e com a oferta do Curso Técnico em Agropecuária, emergiu a possibilidade de continuar os estudos no próprio estabelecimento, a fim de fazer o curso ginásial, colegial, em um internato gratuito, com possibilidades de ingresso no curso em curso superior. Nesse período, de 1963 a 1977, o Curso Técnico em Agropecuária era oferecido em Rio Verde - GO e Planaltina- DF. Eram poucas cidades no Estado de Goiás que ofereciam cursos ginásiais ou ensino médio em escolas públicas.

Sendo assim, a Escola Agrícola era duplamente atrativa, oferecia espaço àqueles que não encontravam vagas nos poucos ginásios e ou que não podiam custear as mensalidades em um colégio particular. Dessa forma, a procura pelo Curso Ginásial e depois pelo Curso Técnico, mais do que especificamente a formação agrícola, era uma necessidade para manter na escola os filhos, que, de outra forma, não teria acesso à escola.

A oferta do ensino técnico e a possibilidade de acesso à universidade, o predominate perfil de pobreza dos internos começa a mudar. Aumenta a procura da escola pelos filhos de fazendeiros e outros. Dessa forma, ocorrem significativas mudanças na clientela atendida pela Instituição. Esta mantinha convênio com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, de forma que os melhores alunos eram selecionados para concorrer a vagas na universidade, nos cursos de licenciatura agrícola. Esses docentes, ex-alunos, relataram terem sido beneficiados:

Antes, na minha época, o vestibular era descentralizado (como sempre foi), mas existia a chamada "Lei do Boi" que privilegiava os alunos filhos de fazendeiros com pontuação. Fazia-se o vestibular na própria Escola (Urutaí no caso). Eu não participei deste processo. Fiz o vestibular no Rio porque o[...] me proibiu de fazer na Escola. Eu já tinha saído...já era ex-aluno. Quem participou deste processo foi o [...]. Não havia garantia de moradia mas a Rural mostrava certa parcialidade com os alunos vndo de Agrotecnicas de todo o Brasil porque já entravam como se fossem alunos carentes. Não sei sobre inscrição porque como eu disse, eu não participei deste processo. Todos faziam vestibular...mas me lembro que na época do [...] "escolheram 5 melhores alunos" pra fazerem as provas. Todos passaram...Eu não quis fazer. Só um ano depois, depois de me formar, que decidi estudar...aí tive que fazer na Rural(Prof.ETD24.11- entrevista )

Esquema II para Técnicos [...]. Era tipo uma licenciatura condensada em um ano. Recebiam também o título de Licenciados “[...]eram todos técnicos e foram contratados sob a 5.692/71. Não sei se o contrato deles era para ministrar aulas, mas eles faziam isto. O Esquema II era pra regularizar a situação destes profissionais, habilitá-los legalmente. Lembro que nesta época não havia concurso público, só a partir de 1987. Eles davam muitas aulas teóricas e práticas e coordenavam as UEPS. Imagino que o Esquema II foi criado exatamente pra corrigir estas distorções(Prof.ETM26.17- entrevista )

[...]. Não havia garantia de moradia mas a Rural, mas todos nos conseguimos porque eramos alunos carentes. Todos alunos oriundos de escola Agrotécnica sobressaia na Rural. Não sei se pela experiência que trazíamos da escola ou se era a dedicação total ao estudo, pois como morávamos na escola não fazíamos mais nada só dedicávamos ao estudo e todos se tornaram monitores e realmente na Rural eramos reconhecidos. Na minha época, todos alunos, inclusive e de outras escolas agrotecnicas fizemos uma grande horta que os professores utilizam pra dar aula. Foi um sucesso. (Prof.ETM24.12- entrevista )

Era comum alguns pais e autoridades recorrerem à Escola Agrícola, não só para ter acesso à educação, internavam meninos a fim de serem corrigidos os defeitos da primeira educação. Segundo um docente, essa era uma das razões do aparecimento no internato de:

[...] meninos indisciplinados, aos quais a direção lançava mão de “todos os princípios educacionais que conhece a fim de poder melhor integrar à sociedade um homem capaz de lhe ser útil. Ainda hoje é comum a visão dessa escola para corrigir possíveis “desvios” de educação.(Prof.ETE04.22 entrevista).

A força simbólica da passagem por essas Instituições acompanham os egressos para além dos seus portões, definindo rumos pessoais e profissionais. O fato pode ser percebido em

outro depoimento: “[...] *ser aluno, até mesmo, ser professor da escola agrotécnica era muito importante e eu perseguí esse objetivo e consegui*” (Prof.ETM20.09- entrevista ).

A procura pela Instituição aumenta, a partir da oferta do Curso Técnico Agrícola e um dos fatores significativos dessa atração é exatamente conseguir uma futura ocupação profissional, à medida que os egressos da escola iam ocupando espaços profissionais em atividades direta ou indiretamente relacionadas com a formação agrícola da qual eram portadores. Desse modo, a Escola passa a ser uma das alternativas para as camadas subalternas ou médias da população do interior do Estado, que desejavam uma formação técnica agrícola, a fim de conseguirem uma ocupação profissional e melhorarem as condições de sobrevivência.

A rotinização apreendida, conservada é reproduzida: o espelho do aluno de ontem reflete o *habitus* do professor que atua na Educação Profissional hoje. A rotina da Escola Agrícola assemelha-se à lógica das fazendas, onde os projetos deveriam ser acompanhados pelos alunos e não tinha hora certa para acontecer as atividades. Alguns depoimentos são ilustrativos:

[...] às vezes ficávamos a noite toda acompanhando um parto, isso era bom aprendíamos muito, dificilmente hoje os alunos tem essa oportunidade. (Prof.ETM20.09- entrevista )

No periodo das colheitas, iam cedo pro campo, o professor levava água e lanche, depois alguém buscava o almoço e só voltávamos à tarde, quem não tinha costume com a lida da fazenda como eu, penava... (Prof.ETM35.18- entrevista)

Tínhamos muitas atividades práticas no campo e quando chegava as férias ajudávamos na fazenda e levávamos os colegas que moravam longe que não iam pra casa por falta de dinheiro. (Prof.ETM26.17- entrevista)

Os alunos já tinham experiência com a rotina do trabalho agrícola antes de entrar na escola, pois ajudavam a família na execução das tarefas agrícolas. Os que viviam no internato eram em grande número de famílias agrícolas pobres e procediam de outras cidades e até de outros estados. Muitas vezes, esses alunos só voltavam para casa no final do curso, devido à distancia e por falta de recursos para custear a viagem. Esses fatores ajudavam na conformação aos rigores disciplinares do internato e facilitava a adaptação às tarefas rotineiras e cansativas solicitadas nas práticas na Escola.

O que nos leva, ainda dentro da teoria de Bourdieu (2007b), à formação do capital social, outro conceito que pode ser aglutinado sobre ritmos de grupos, como referenciais à ética da conformidade:

[...] o conjunto dos recursos reais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e

de inter-reconhecimento mútuos, ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como o conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por eles mesmos), mas também que são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 2007b, p. 67).

Porém, alguns alunos transgrediam essas normas:

Alguns alunos que não se adaptavam e desistia do curso. Diziam não ser pião, que não eram pago pra isso e acabava desistindo, alguns que tinham dinheiro, quando pegávamos tarefas pagava outros pra fazer por ele, mas sempre escondido, se alguém descobrisse o sujeito era penalizado.(Prof.ETM30.19 - entrevista)

Eu sempre saia das atividades que não gostava... Eu gostava de desenhar, fazer cartazes, cuidar das apresentações, por isso, enquanto alguns alunos iam pra atividades de campo os professores pediam pra auxilia- los.(Prof.ETM24.11-entrevista)

Esses alunos jovens, muito cedo, eram encaminhados para a profissionalização e, talvez, faziam “escolha” de permanecer o tempo todo na Escola. Assim, cumprir tarefas, desafiar, transgredir, também era uma forma de estar no espaço, não questionando a sua estrutura, mas as arestas deixadas pelos eventos entre a formação da família e a coletividade do lugar de formação oficializado, ou no espaço social. Aos alunos que chegavam no internato cabia aceitar regras e normas já consolidadas dentro de um espaço, que é também um espaço de entrecruzamento de culturas, controlados por diversos profissionais (psicólogos, assistentes sociais, assistente de alunos, coordenador de internato, etc.) que garantiam a ordem.

Entretanto, não há um controle total por todo tempo, daí emergirem, entre os internos, um poder informal e uma “cultura do internato”, que define regras, costumes, uma ética própria e até mesmo critérios de admissão ao grupo, os famosos trotes, batismos, apelidos, classificações como “dedo duro”, protegido de alguém. Era comum os alunos do terceiro ano serem chamados por “Generais”, poder dado pelo exercício da monitória, junto aos alunos do primeiro ano, recém ingressados na Escola. Para ser admitido à “cultura do internato”, o ingressante tinha que dispor-se, mesmo que coercitivamente, das brincadeiras juvenis e se conformar com um ritmo intenso de trabalho e estudo,além de conviver com as regras do internato. “A coordenadora chamava pra conversar... falava que tínhamos que aprender a dividir o espaço, apagar a luz... fazer acordos...” (Prof.ETM26. 17-entrevista).

A dificuldade de adaptação com o regime disciplinar, com o tipo de alimentação, o trabalho diário rotineiro, a saudade da família, o compartilhamento do dormitório com outros vinte colegas, eram fatores que dificultavam a adaptação e causavam muita desistência. Não era fácil, também, adaptar-se aos bens e serviços disponibilizados pelo internato. Muitos

apresentavam certo estranhamento inicial para usar as instalações sanitárias, cumprir as regras do dormitório e de uso do refeitório (por exemplo, dificuldade de fazer uso do talher). Constitui-se, pois, assim, um espaço, do qual ninguém gosta, num primeiro momento, mas os que permanecem, com o tempo, acabam aderindo, de uma forma ou de outra.

Neste sentido, a fala de um docente, ex-aluno, lembrando o barulho de sirene,

Era sirene para tudo, para estudar, para fazer as refeições, tomar banho, dormir, acordar. Começava as 6 horas da manhã para o café e só encerrava às 22 horas, hora de dormir... A sirene tocava para cada aula. Até hoje, tem um colega que não pode ouvir sirene. Fobia mesmo era sirene pra tudo”.(Prof. ETM24.12- entrevista).

A sirene, na verdade, é instrumento condicionador do tempo e dos ritmos do grupo, marcando, sonoramente, a ritualidade da formação, elemento físico que auxiliava na ordem e na manutenção da disciplina, dos ritos e das subordinações aos tempos coletivos da grupalidade. Um dos docentes entrevistados ingressou na escola como aluno depois, quando concluiu o curso técnico tornou-se docente e, só depois de um período, foi cursar o mestrado e está atuando na Instituição há mais de 25 anos. Esse docente relata que:

Era um bom aluno, gostava muito do curso, interessado e por isso fui convidado pra trabalhar na instituição, à época não existiam concursos, éramos contratados como celetistas.(Prof.ETM-26.17- entrevista)

Aprendi que na faculdade não se aprende tudo, na faculdade você tem que fazer contatos, pois se você for um bom aluno e tiver boas influências, seu futuro profissional estará resolvido, pois não adianta ser bom falo disso sempre para meus alunos (Prof.ETD10.06-entrevista)

O que se percebe, por meio dos dois relatos, é o estabelecimento de uma rede de relações que possibilitou um ganho de capital social, do qual ambos se beneficiaram e garantiram a permanência na instituição. A “ação das “relações” são, particularmente, visíveis em todos os casos em que indivíduos obtêm um rendimento muito desigual de um capital”. (BOURDIEU, 1998, p. 67). Em relação ao capital social, Bourdieu (1998b) define:

[...] o conjunto dos recursos reais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento mútuos, ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como o conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por eles mesmos), mas também que são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 1998, p. 67b).

O capital social associa-se à noção de ‘estratégias’, que são “objetivamente orientadas para a manutenção ou melhoria da posição do grupo, através da “conservação ou do aumento



do patrimônio”(Bourdieu 2006, p.116), são elas que permitem construir a rede de ligações como investimento para a reprodução de relações sociais imediatamente utilizáveis. As estratégias escolares não constituem senão um aspecto particular das estratégias educativas que são mais amplas(processos familiares), destinadas a “*produzir agentes sociais capazes e dignos de receberem a herança do grupo, isto é, de serem herdados pelo grupo*” (BOURDIEU 2006, p. 116).

O termo estratégia, nesta pesquisa, deve ser entendido na lógica de Bourdieu, cuja apropriação foi feita por Nogueira (2000), ou seja, não como o produto inevitável de um cálculo custo-benefício, nem como mero resultado do acaso. "Se certas ações podem ser fruto de decisões explícitas e racionais, outras decorrem do processo de interiorização das regras do jogo social e revelam a intuição prática que marca o bom jogador, o estrategista" (Nogueira, 2000, p. 128). Portanto, as “estratégias” destinam-se a transformar relações de pertencer a um determinado grupo em relações necessárias e eletivas, incluindo-se desde os sentimentos de reconhecimento ou respeito até a noção de direitos, e na medida em que a troca torna os ‘objetos’ signos desse reconhecimento mútuo e até mesmo garantia da permanência no grupo, que interfere no próprio grupo e seus limites. Pode-se verificar o trabalho e o “esforço” que estes docentes praticaram, para adquirir “estratégias” e aprendizagens que lhes garantissem tal capital, conforme Bourdieu citado por Nogueira:

[...] a docilidade, o esforço e a tenacidade com que [...] se entregam ao trabalho de aquisição da cultura legítima para compensar as desvantagens relativas decorrentes de um capital cultural limitado. [...] Bourdieu defende a tese da adesão intensa aos valores escolares [...] e aponta a natureza laboriosa e esforçada de suas práticas escolares (NOGUEIRA, 2006, p. 78).

Nas aprendizagens propiciadas pelo Curso Técnico em Agropecuária, houve uma incorporação dos capitais: social, simbólico e econômico. Percebe-se, no depoimento de um docente, que a relevância de “ser bom aluno, interessado”, apresentou-se significativa para os seus respectivos sucessos escolares, conforme a significação em Bourdieu, de que, “[...] a posse de capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos (intelectuais, lingüísticos, disciplinares) que a escola veicula e sanciona” (NOGUEIRA, 2006, p. 60).

Para Bourdieu (1994), cada membro do grupo encontra-se “instituído como guardião dos limites do grupo”, já que a definição dos critérios de ingresso ao grupo vê-se em jogo a cada nova inclusão de um novo membro. Nesse sentido, na “cultura do internato”, evidencia-se um processo de “socialização” dos internos ou o inculcamento de “*habitus*” pela Escola,

para transformar o ex-aluno em docente. O *habitus* primário de boa parte dos internos, resultante de um mundo familiar carente, era “completado” pela interiorização da cultura cotidiana do internato.

Da mesma forma, sobreviver aos condicionantes disciplinares e ao rigor dos estudos promovidos por estas escolas, era visto como novos elementos do *habitus*: “eram 8 horas de aula e trabalho duro, dificilmente hoje alguém se submeteria” (Prof.ETE35.18- entrevista). As ações pautadas, “orquestradas” dos alunos, dizem muito da “prática” do conceito bourdiano. Essas ações estavam alocadas dentro de padrões preestabelecidos e, portanto, aceitas pelo grupo social.

O conceito de *habitus* leva ao entendimento de tempos e grupos dentro de uma certa ordem, de um espaço. Nada mais competente em sua tarefa de instaurar uma dada visão ordenada de mundo do que a Escola Agrícola, segundo os relatos colhidos. Tanto que, décadas depois, permanece a identificação pessoal e profissional do ex-agricolano.

#### **4.4 As Marcas da Área de Formação na Atuação Docente**

A análise da trajetória acadêmica e profissional do docente da Educação Profissional, cujo corpo docente é constituído, em grande parte, por técnicos de diferentes áreas do conhecimento, remete à teoria de Bourdieu. Bourdieu(2004) teoriza, com o conceito de *habitus*, a relação do agente com a sua posição num espaço social que é estruturado e hierarquizado pelas diferenças na posse de diferentes espécies de capital e que constitui o “sistema de diferenças constitutivas da ordem social”, definindo relações de dominação. Na produção social da individualidade, tendo em conta as estruturas sociais, o *habitus* agiria como um mediador entre o agente e o campo, entre o geral e o singular, entre o simbólico e o prático.

Também é relevante considerar, na condição docente, a questão referente ao que os inúmeros trabalhos<sup>24</sup>, que analisam a formação do professor e sua aprendizagem desse ofício, colocam em evidência: a importância das experiências familiares e anteriores a essa formação. Conforme Tardiff (2002), o professor é o único profissional, constantemente, exposto ao exercício de sua profissão, em que, —[...] antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante

---

<sup>24</sup> Tardiff (2002), Gauthier (1998), Tardiff e Lessard (2005), Pimenta (2002).

aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15 mil horas) [...] tal imersão é necessariamente formadora [...]. Chama a atenção para o fato de que não se passa todo esse tempo com outros profissionais. (TARDIFF, 2002, p. 20).

São sutilezas da profissão docente que passam despercebidas, mas que possuem enorme significado na representação da docência. Os docentes, no processo de formação, interiorizam *habitus* professoral, tendo como referência os docentes que participam da escolarização, desde o ensino básico até a pós-graduação. No caso específico da Educação Profissional, muitos docentes não passaram por cursos de formação de professores, mas por cursos de bacharelado que formam profissionais para outras ocupações.

Sempre respeitei e fui respeitada, gostava e admirava os professores que tive. Muitos me influenciaram em algum aspecto. Sempre entendi o professor como uma autoridade, como uma conquista, acho que um processo meio de sedução. Penso que ser professor influenciar muito mais que pensamos assim sempre vi meus professores, acho que isso bom, pode ser uma boa influência. (Prof.EBM.10.01-entrevista).

Ninguém me influenciou, estudei em uma escola que a maioria dos professores não tinha compromisso com o ensino. (Prof.EBM.24.07- entrevista).

O depoimento indica uma disposição incorporada que pode ser usada como um capital por esses profissionais, que aprenderam o exercício da docência, entre outras formas, de acordo com modelos prévios de atuação docente, que tiveram ao longo de sua experiência como aluno, inclusive - senão especialmente - no curso de formação inicial. Os saberes pedagógicos é uma expressão utilizada por Catani (1994), para designar a parte da cultura escolar específica da situação de formar docentes. Segundo a autora:

[...] tais saberes correspondem ao conjunto de conhecimentos científicos e modos específicos de produção de um *habitus* professoral, que são transmitidos, entre outras instâncias e relações, de uma geração de profissionais a outra, por meio dos vários processos que constituem essa cultura escolar. (CATANI, 1994, p. 61).

Para Catani (1994), a prática docente expressa-se por meio de um *habitus* específico, do “fazer docente”, que são maneiras de atuar e de compreender a realidade na situação de ensino escolar, constituindo-se em conhecimentos e reflexões, que guiam as práticas docentes. Silva (1999), também, se refere ao trabalho docente como sendo efetivado por meio de um *habitus* propriamente profissional.

As concepções sobre a prática docente não se formam a partir do momento em que alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem até mesmo a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional. (CATANI et al., 1997, p. 34).

O saber docente está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes, provenientes da trajetória de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. Para Silva (2005),

[...] durante a formação os discentes estruturaram o *habitus* estudantil, e não o *habitus* professoral, pois o último será desenvolvido somente no e com o exercício da docência. É exatamente por isso que se afirma que o ato de ensinar na sala de aula denomina *habitus* e não prática docente. (SILVA, 2005, p. 160) (grifo do autor)

Tanto Catani (1994) como Silva(1999), ressaltam que o *habitus* desenvolve-se a partir das experiências de vida escolar ou da história de formação do agente que se dedicará a docência. É, então, a partir das trajetórias vividas no período de escolarização que os agentes apreendem as “estruturas estruturadas/ estruturantes” de um *habitus* professoral.

A formação docente é produto tanto das aprendizagens referentes às disciplinas específicas do currículo de formação, como também de práticas de socialização que, de modo subliminar, efetivam-se, entre outras instâncias, no interior dos cursos de formação. O trabalho docente relaciona-se a uma iniciação dos futuros docentes aos saberes pedagógicos, relativos a uma determinada cultura escolar, tendo em vista a estruturação de um *habitus* professoral (CATANI, 1994).

O processo de constituição da cultura escolar, bem como do *habitus* professoral vê-se, neste sentido, marcado por aspectos múltiplos e complexos que incluem, por exemplo, representações formuladas pelos agentes ao longo de suas trajetórias de vida particulares.

[...] funcionam como operadores práticos através dos quais as estruturas objectivas de que são o produto tendem a reproduzir-se nas práticas [“determinadas pelas condições de produção passadas e antecipadamente adaptadas às suas exigências objectivas” (do *habitus* e da posição social) (BOURDIEU, 1980, p. 159).

O docente, quando assume uma sala de aula, já traz toda uma bagagem de conhecimentos, valores e experiências, produto de um processo histórico estruturado e organizado, a partir de esquemas classificatórios que é o seu capital cultural, incorporado e objetivado, através de seu *habitus* e que interferirá na sua prática pedagógica (BOURDIEU, 1998).

A docência é uma atividade exercida em interação com outros agentes, no campo escolar profissionalizante, constituído por relações sociais hierárquicas. Na pesquisa, partiu-se do pressuposto de que os docentes, ao transitarem nos campos acadêmicos de sua área de conhecimento, seja na licenciatura ou no bacharelado, na interação com seus pares e com seus

alunos, no trabalho cotidiano, constroem conhecimentos incorporados ao seu capital cultural, revelado por meio de seu *habitus*, que formam e transformam sua prática pedagógica.

Para Bourdieu(1998), a prática implica sempre uma operação de conhecimento prático:

[...] é uma operação de construção que aciona sistemas de classificação que organizam a percepção e a apreciação, e estruturam a prática,(...)produzidas pela prática de gerações sucessivas, num tipo determinado de condições de existência,esses esquemas de representação explícitas funcionam como operadores práticos através dos quais as estruturas objetivas das quais eles são produtos tende a se reproduzir nas práticas ” (BOURDIEU, 1998, p. 187).

Assim, a prática docente é orientada pelas experiências adquiridas nas interações, por novos aprendizados, que se constituem numa nova matriz geradora de saberes, que reorienta a prática docente. Nessa investigação, foi possível apreender fatores constituintes da prática pedagógica desses docentes, profissionais de diferentes áreas. Como afirma Bourdieu (2004), o desempenho docente está atrelado à sua trajetória de vida, quer na constituição, quer na reconstrução da sua prática. A incorporação do *habitus* é ressaltada por Nogueira e Nogueira (2006), quando dizem que os agentes:

[...] não seriam seres autônomos e autoconscientes,nem seres mecanicamente determinados pelas forças objetivas .Eles agiriam orientados por uma estrutura incorporada, um *habitus* que refletiria as características da realidade social na qual eles foram anteriormente socializados. Instala, assim, uma importância à dimensão do aprendizado passado e afirma que este está no princípio do encadeamento das ações; portanto, a prática é resultado de um *habitus* incorporado a partir de uma trajetória social (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p. 33).

De fato, por meio da pesquisa empírica, constatou-se que o processo de construção da prática pedagógica antecede, em muito, a prática docente. Na verdade, no processo de socialização primária, tem início essa construção, nas relações com seus ex-docentes, que marcaram a vida acadêmica e com seus familiares, profissionais que de certa forma, influenciaram a escolha da profissão.

Meu pai influenciou minha escolha profissional, por isso eu entrei em engenharia, mesmo sabendo que não gostava de cálculo, química e outras correlatas mas queria trabalhar com meio ambiente. ( Prof. ETD03.15- entrevista).

[...] não consigo definir forma ou identificar uma maneira única de aprender a ensinar. pra mim, ensinar é um misto de habilidade natural com um tipo de liderança, uso de múltiplas inteligências e conhecimento. Como minha prática é com educação profissional, acho que aprendi a ensinar buscando a experimentação dos alunos e a interação com o contexto, tentando evidenciar a aplicabilidade de cada conhecimento construído e/ou adquirido. Lecionando. (Prof.ETD24.11- entrevista).

Com certeza, a busca de referenciais profissionais ajudaram a moldar o meu perfil profissional, até porque muitos daqueles que haviam sido meus professores agora

eram meus colegas, isto porque retornei como docente à minha escola de origem da educação básica (prof. EBM02.13 entrevista).

Para Bourdieu (1998), nenhum agente é puro, fonte de originalidade de escolha e racionalidade. Os capitais adquiridos na família e na escola são decisivos nas trajetórias de sucesso profissional. Esta condição, diferenciada de acesso a bens culturais, é o que estabelece o êxito na vida escolar, mas também na desenvoltura que este agente terá em diversos outros campos. Para o autor,

[...] uma parte importante da transmissão do poder e dos privilégios se faz por intermédio do sistema escolar, que serve ainda para substituir outros mecanismos de transmissão, em particular os que operam no interior da família. A família é uma instância de transmissão muito importante, e o sistema escolar a substitui, ratificando a transmissão familiar (BOURDIEU, 2002, p. 15).

Nestes termos, a influência familiar, que tem papel importante na transmissão de um capital cultural, é, muitas vezes, percebido nas perspectivas profissionais do docente. A condição de acesso aos bens culturais, por meio do ambiente familiar, é condição para o sucesso escolar. É o que Bourdieu manifesta em vários de seus escritos.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar (BOURDIEU, 1998, p. 41-42).

Na fala de todos os docentes investigados, percebe-se a influência fundamental da família na vida escolar de seus filhos e nas suas trajetórias vida profissional. Os docentes destacam: importância do conhecimento escolar para os pais; o valor atribuído à leitura e à escrita entre os alunos e suas famílias; a ordem moral doméstica; a participação dos pais na vida escolar dos filhos; e também uma rede de relações estabelecidas com outras pessoas e instâncias de socialização.

Percebe-se, também, nas falas, um investimento pessoal dos docentes no seu percurso escolar para superar deficiências do início do processo de escolarização, as singularidades dos processos de mobilização pessoal e o envolvimento com pessoas que se tornaram referência para esses jovens. De maneira geral, percebe-se que os docentes, ao construírem suas práticas pedagógicas, buscam referências em seus ex-professores, numa tentativa de repetir as atitudes consideradas positivas e evitar aquelas consideradas negativas.

Aos péssimos professores que tive, vi que não queria reproduzir o que tinha vivido, e principalmente ao professor( ...) da Universidade Federal de Uberlândia, que era brincalhão, mas cobrava muito e era muito exigente.(Prof. ETM10.06, entrevista)

Ao longo de minha trajetória profissional tenho espelhado em bons professores que tive e ao mesmo tempo tenho também procurado fazer melhor e diferente de muitos que deixaram a desejar ao longo de minha vida estudantil. (Prof.EBM10.01 entrevista).

Da dedicação de uma professora de geografia levando os alunos para sua casa, a fim de fazê-los entender a disciplina e o fazia de maneira lúdica, o qual não era permitido na escola, no ensino fundamental da época. (Prof.EBG24.07 entrevista).

Saberes diversos, construído nas diferentes práticas a que cada um foi exposto. Dito de outra forma, a convivência com docentes, que desenvolvem boas práticas, propicia a construção de saberes neste sentido. Assim como a exposição às práticas docentes repetitivas e memorísticas, que carecem de criatividade pode contribuir para a construção de saberes sobre a docência neste sentido. Quando não acontece uma ressignificação destas construções, o docente tenderá a reproduzir as práticas vivenciadas. Enquanto este docente passa por um processo de autoformação, muitas vezes, apenas na proposta do ensaio e erro, muitos alunos passam por ele, levando consigo marcas da cultura docente, reproduzindo, assim, este tipo de práticas ancoradas na racionalidade instrumental ao longo das novas carreiras.

Pode-se afirmar que há inter-relação entre *habitus* professoral e saberes diversos, pois somente há mobilização de saberes, porque estão presentes as disposições que o agente constituiu ao longo de seu processo de socialização – em família, na escola, no grupo de amigos, com colegas de profissão – e lhe serviram como referenciais mediadores. Sendo assim, o *habitus* compõe um sistema de esquemas que permitem ao agente mobilizar seus saberes e outras informações. O *habitus* é produto da filiação social do agente e se estrutura também em relação com campo. Como recorda Bonnewitz (2003, p.85) “O *habitus* contribui para constituir o campo como mundo significativo, dotado de sentido e de valor, no qual vale a pena investir energia”.

Segundo Bourdieu (1998), são os esquemas de percepção, de apreciação e de ação, adquiridos por gerações sucessivas, através da incorporação de um *habitus*, num processo de inculcação e assimilação, que tende a se reproduzir na prática, permitindo uma acumulação do capital cultural incorporado. “Aprendi com a vida, muitos trabalhos feitos no campo da Educação Ambiental me colocaram na situação de formador de professores e eu fui crescendo no meio desse campo de diálogo entre com os docentes” (Prof. ETD03. 15- entrevista).

Este dado é fundamental para a análise do ensino técnico, pois identifica o ciclo de reprodução que se realiza nas relações educativas. Percebe-se, também, pelas falas, certo ressentimento e, até mesmo, uma atribuição de culpa a alguns daqueles que foram responsáveis pela sua formação profissional.

Os docentes foram considerados ineficientes, quando, por exemplo, não tinham didática e planejamento, entre outros, habilidades que podem ser, muitas vezes, atribuídas à falta de preparação para a atuação docente, uma vez que a maioria do corpo docente do curso de bacharelado é constituída por bacharéis que não adquiriram um capital cultural necessário ao exercício docente, pois não frequentaram cursos de formação pedagógica.

Os docentes para o Ensino Técnico, na maioria das vezes, antes de exercer a docência, já haviam exercido outra profissão, em geral, orientada pela organização dos processos de trabalho, no contexto da reestruturação produtiva. Essa situação ganha relevância, na medida em que o profissional transfere, para a sala de aula, as mesmas metodologias utilizadas no espaço laboral. Em geral, ele não percebe que a empresa está focada no produto, na competitividade, essenciais na estrutura empresarial, porém, em sala de aula, ele convive com agentes com as mais diversas histórias, muitas vezes, produtos de um processo de inclusão-excludente, como tão bem chama a atenção Kuenzer, em seus estudos.

Outras características negativas citadas pelos antigos docentes, relacionadas às atitudes e ao comportamento do docente, como timidez, descompromisso com a profissão, falta de relacionamento com os alunos, podem ser reflexo do *habitus* adquirido ao longo da sua trajetória familiar e acadêmica, que se encarnou como forma durável de disposições permanentes.

A resignificação da docência, em sua constituição, requer um preparo para o desenvolvimento de um compromisso social e político por parte do docente. Essa preparação perpassa a apropriação de diferentes saberes, na construção do saber pedagógico que fundamente sua prática. Um curso de formação pedagógica para o docente do Ensino Técnico não pode prescindir do apoio nas Ciências Sociais e Humanas, de forma que construa um saber que lhe permita compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, não a partir da lógica do capital, mas a partir de uma lógica da emancipação, que possibilite promover o rompimento da doxa<sup>25</sup> por seus alunos, no caminho da construção do saber científico.

Outro fato importante que foi evidenciado, refere-se à dificuldade em lidar com os alunos. Os docentes revelaram que são muitas as dificuldades que vêm encontrando para desenvolver sua prática pedagógica. Para a maioria, ou seja, 90% dos docentes, um dos problemas mais sérios é a falta de preparo dos alunos, uma característica que, segundo eles, pode ser atribuída ao perfil do aluno que chega às escolas: faltam as competências básicas do

---

<sup>25</sup> a *doxa* no sentido das opiniões, crenças e compreensões sustentadas e partilhadas pelas pessoas que constituem o mundo social.



ensino fundamental, grau de dificuldade da disciplina e à falta de dedicação aos estudos, além de outros fatores como envolvimento com jogos eletrônicos; indisciplina; falta de motivação; falta de certos hábitos e habilidades como leitura, raciocínio e estudo, que são essenciais para o acompanhamento do Curso Técnico em Agropecuária.

A indisciplina e insubordinação e até violência verbal dos estudantes corroborada pelo desinteresse dos gestores, a ausência de programas de nivelamento e acompanhamento dos alunos em diferentes situações e origens, sobrecarga por excesso de liberação de docentes ou permissão de manter-se em estudos fora do período legalmente permitido o que nos faz perder o respeito dos estudantes devido a desorganização e falta de aulas em muitos dias letivos.(Prof.ETD03.15- entrevista).

Mas hoje em dia a maior dificuldade é receber alunos desinteressados e principalmente com péssima formação na educação básica, praticamente não sabem ler, interpretar um texto ou ter raciocínio lógico/pensamento matemático. (Prof.ETD03.15- entrevista)

Para os docentes, os alunos deveriam ingressar no ensino técnico com uma bagagem de conhecimentos, isto é, um pré-requisito acumulado em sua trajetória individual e que, por estar ligada a uma lógica prática, possibilitaria uma conduta escolar mais adequada ao curso técnico. Nessa cultura escolar, os elementos estão carregados de valores, conceitos e significados que, por sua vez, conduzem a um constante processo de recriação e reinterpretação desses elementos, ou mesmo de reprodução deles. Bourdieu (1998f), em categorias do juízo professoral, aborda diretamente, a dinâmica de funcionamento do Campo Educacional, especialmente, no que alude às relações professor-aluno e às relações entre os professores e seus pares.

As categorias do juízo professoral seriam: “[...] formas de pensamento, de expressão e de apreciação que devem sua lógica específica ao fato de que, produzidas e reproduzidas pelo sistema escolar, são o produto da transformação que a lógica específica do campo universitário impõe às formas que organizam o pensamento” (BOURDIEU, 1998f, p. 190) . As categorias do juízo professoral relacionar-se-iam, diretamente, com os julgamentos atribuídos aos alunos e teriam, como base, os princípios de divisão social relativos à hierarquia das classes sociais, consideradas a partir do ponto de vista das classes dominantes.

Sobre essa questão, Bourdieu (1998f) afirma, ainda, que, na maioria das vezes, o sistema escolar está preparado para receber um público sob medida e, nem sempre, os docentes conseguem êxito no seu trabalho pedagógico, porque não dispõem de condições para trabalhar as variações das características sociais e escolares dos seus alunos.

Nas aulas observadas, existia um certo ritual centrado no ensino: a preleção docente, a memorização, a avaliação em momento separado do processo permanecia. Os autores

clássicos, de cada disciplina, eram estudados, porém, por meio de reproduções textuais e processos repetitivos de conceitos e abordagens, visando exercitar o já preestabelecido.

A partir das análises anteriores, é possível inferir que os docentes que atuam na Educação Profissional de nível técnico têm um perfil que lhes é próprio, constroem seus modos de ser e de fazer a docência e sua cultura, nas escolas técnicas que diferem muito das escolas de Educação Básica. Esses docentes desenvolvem seus saberes e fazeres em ação, na sala de aula, configurando, com isso, seu espaço de docência.

As práticas pedagógicas observadas, centradas no ensino, sinalizam que os processos de ensinar e de aprender são concebidos como processos bem distintos. Enquanto ensinar é função do docente; aprender é função do aluno. A orientação pautada na eficácia e no saber fazer fundamenta a concepção docente como o prático, retomando noções da racionalidade técnica e privilegiando a prática pela prática. Esse perfil conota uma orientação para um modelo de formação que se apoia em uma abordagem mais próxima de uma concepção técnico-instrumental do que de uma formação ampla, como a defendida pelos movimentos de educadores brasileiros.

Existe uma concepção de que todos alunos são iguais e aprendem do mesmo modo. E se eles não obtêm sucesso no aprendizado é por “falta de interesse”, “falta a base do ensino fundamental” ou “não se esforçou, suficientemente”. Sendo assim, percebe-se a tentativa de explicar as dificuldades de escolarização dos alunos por meio de aspectos e fatores que recaíam, ora sobre o aluno, ora sobre o seu meio familiar. Nessa análise, o foco dos problemas foi deslocado do individual para o “*ethos*” cultural e para as disposições escolares, adquiridas no ambiente e nas relações familiares.

Os docentes também responsabilizaram a instituição por algumas deficiências da prática pedagógica e problemas enfrentados durante o curso, que dificultava a formação do bom profissional. Para eles, os problemas institucionais não estão relacionados apenas aos aspectos pedagógicos, mas vão além, e argumentaram que a escola não está preparada para um modelo de ensino que desenvolva no aluno com autonomia. Tudo tem que ser “direcionado, cobrado, punido” e não dá condições ao docente de desenvolver seu trabalho de forma diferente.

Se tento fazer algo diferente alguém implica, tem sempre alguém dizendo que os alunos estão soltos (Prof. EBM10.09 - entrevista).

O certo aqui é estar o tempo todo com os alunos em sala e de preferência em silêncio (Prof. EBE13.10- entrevista).

Não pode mudar o jeito de avaliar ... Se não dou uma avaliação formal cobram, tanto os pais como os coordenadores (Prof. ETM05.08 - entrevista).

Ao lado dos fatores atribuídos à escola, observaram-se, também, outros aspectos atribuídos a ela, ao se analisar a questão da introdução de mudanças na prática docente. O despreparo docente, a resistência causada pelo receio de introduzir mudanças na prática e não obter os resultados esperados, bem como a preocupação com a aceitação dos pais, foram apontados por eles como obstáculos à introdução de mudanças na escola. Vários exemplos ilustram tais dificuldades:

[...] falta de normas para o corpo docente, infraestrutura para o funcionamento dos cursos, e equipamentos nas Unidades Educativas de Produção (UEPs), critérios na distribuição de aulas, presença do corporativismo, disputa interna, utilização do poder.(Prof.ETE.30.19).

Também os coordenadores ressaltaram:

Alguns professores ao serem solicitados para dar aula de uma determinada disciplina, na área correlacionada com o concurso que fizeram, argumentam que sua formação não o habilita. Paradoxalmente, quando a solicitação é para ministrar aula na sua área de formação, argumentam que a disciplina não está no escopo da área de abrangência do concurso(Coordenador).

Isto faz com que o docente busque estratégias que proteja o seu espaço e olhe com desconfiança para o coletivo. Constantemente, ele é desafiado a enfrentar as disputas existentes no campo. Bourdieu (1990), ao se referir à lógica do campo universitário, afirma que:

[...] na realidade, para compreender os efeitos das mudanças morfológicas, é preciso levar em conta toda a lógica do campo, as lutas internas do corpo, as lutas entre faculdades [...] as lutas no interior de cada faculdade, entre os graus, os diferentes níveis de hierarquia docente e também as lutas entre disciplinas. (BOURDIEU, 1990, p. 59).

A representação que os docentes fazem do seu próprio trabalho, ao descrever sua prática pedagógica, possibilitou refletir as alternativas vislumbradas por eles para enfrentarem as dificuldades no processo de construção da prática pedagógica. Embora, em muitos casos, os docentes vieram dos bacharelados, o processo de construção da prática pedagógica iniciou-se de modo aleatória. Dessa forma, há a necessidade de uma estrutura de apoio institucional que auxilie o seu trabalho e a necessidade de investimento em um capital cultural, que possibilitará um melhor desempenho na atividade docente. O trabalho pedagógico, exige “domínio de uma certa linguagem, de uma certa retórica, uma postura [...] necessária entre os profissionais (BOURDIEU, 2009, p. 169).

Na investigação identificaram-se, nos depoimentos dos docentes, suas impressões sobre as inter-relações entre a prática profissional no campo de conhecimento/graduação e a

prática docente, uma vez que todos exerceram atividades específicas como técnicos nas várias profissões, antes de se dedicarem, exclusivamente, à docência. Esses docentes, ao exercerem uma profissão com sua estrutura e lógica própria, permeada de diferentes valores, saberes e experiências, incorporaram *habitus* que reflete na sua prática pedagógica.

Os docentes possuem, portanto, um capital cultural proveniente da área, incorporado e objetivado e que, conseqüentemente, reflete na sua prática pedagógica. O relato deles mostrou que, mesmo só se dedicando ao ensino técnico, eles têm o *habitus* profissional da área presente na sua atividade acadêmica, não só na sala de aula, mas em outras atividades proporcionadas pela escola. Muitas vezes, durante a entrevista, percebeu-se que, apesar de estarem falando como docentes, revelaram que ainda se sentiam mais profissionais da área originária de formação do que docentes. De forma marcante e positiva, o *habitus* da profissão se faz presente no exercício da docência. Os docentes valorizam o conhecimento teórico, mas acham que uma forma de aproximar o aluno do mundo de trabalho é estreitar o relacionamento com as empresas.

A escola de Educação Profissional investigada pode ser entendida como um campo, onde se trava uma luta concorrencial entre os agentes, em torno de interesses específicos, que caracterizam a docência em questão. As práticas de ensino desenvolvidas relacionam-se com o *habitus* da profissão e da situação onde ocorre a docência, em meio ao espaço de relações entre os agentes.

Cada campo tem características peculiares e o capital cultural será valorizado de acordo com a dinâmica do campo, que não é, totalmente, separada. Assim, o agente tem mobilidade para transitar entre os vários campos. Os docentes entrecruzam o *habitus* do campo escolar e do campo do conhecimento específico da área para a qual se habilitaram. Para exercerem a docência, eles estabelecem inter-relações com sua formação acadêmica, com a atuação dos seus antigos docentes, com as atividades que exerceram como estudantes e como profissionais e com as atividades do campo profissional exercidas, atualmente, no Curso Técnico em Agropecuária.

Para Bourdieu (1998d), o capital estabelece uma relação entre o *habitus* e o campo. O *habitus* docente, juntamente com seu capital cultural, adquirido através do investimento formal, transforma-se em ação pedagógica no interior de um campo da educação profissional, conforme afirma Bourdieu (1990), os agentes ocupam diferentes posições e envolvem-se em disputas em torno de objetos e de interesses específicos, estabelecendo alianças e conflitos.

Na fala dos docentes, depreendeu-se um investimento pessoal relacionado à formação acadêmica. Todos, sem exceção, buscam as titulações, tendo em vista que apresentam

diferentes níveis de investimento na formação acadêmica, representado pela possibilidade de aumentar o capital econômico, cultural e distinção social.

Após realizar mestrado e doutorado, minhas perspectivas são aliar a prática docente à pesquisa aplicada na formação de tecnólogos e ampliar os estudos na área de educação para o desenvolvimento sustentável. Para viabilizá-las, sempre que possível procuro participar de eventos, adquirir bibliografia específica e ampliar a rede de contatos com pesquisadores e docentes (Prof.ETD24.11- entrevista).

Minhas realizações é poder dar aula de [...], que é minha área de formação, quero me aprimorar cada vez mais e poder contribuir com a formação dos alunos. Quero fazer cursos que me deixe cada vez mais apaixonada pela sala de aula. (Prof.EBD10.06-entrevista).

No momento, aproveito o máximo o prazer e a satisfação de estar inserida no cotidiano de uma universidade. Quero voltar muito melhor do que quando saí e eternizar a minha presença como uma boa professora, simplesmente – essa é a minha função – assim como vejo professores velhinhos na [...], amados e admirados pelo conhecimento que dominam e transmitem aos alunos. (Prof.EBM10.01-entrevista).

Bourdieu (1983) associa o campo acadêmico ao campo científico e afirma:

O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado (BOURDIEU, 1983, p. 122-123).

Para Bourdieu(1990), o título escolar é um capital simbólico, universalmente, reconhecido, que outorga a quem o possui uma qualificação, socialmente, reconhecida. Segundo as categorias de percepção que ele impõe, as relações de força tendem a reproduzir e reforçar as relações de poder que constituem o espaço social. Nessa ótica, a pesquisa informou que os docentes que fizeram investimento acadêmico, nos cursos de mestrado e doutorado, avaliaram:

O investimento interferiu positivamente na sua prática pedagógica, além de vivenciar a pesquisa e passar a fazê-la; Melhorou o nível da aula; Desenvolveu habilidade para a leitura, aprimorou o método de ensino e pesquisa, aumentou o seu conhecimento e possibilitou contato com uma bibliografia mais ampliada, entre outras. (São trechos extraídos das falas docente nas entrevistas).

Bourdieu (1992) enfatiza que as transformações das práticas passam, também, pelas mudanças do *habitus* e, sendo a prática pedagógica uma operação de conhecimento estruturada a partir do *habitus* docente, ela pode ser beneficiada, na medida em que, ao

umentar o volume do seu capital cultural e o docente incorporar um novo *habitus* cultural, ele disporá de maior capacidade para integrar os seus saberes com a sua experiência.

Porém, um docente afirma:

A prática pedagógica não vai mudar nada com esse investimento que a escola está fazendo nesse Dinter, até porque o que estudam não os ajuda a ser melhores professores, e também o conhecimento que adquirem está num nível muito elevado, em relação à capacidade dos alunos do Ensino técnico. Faz uma pesquisa entre os alunos e pergunta quantos doutores são bons professores. (Prof.EBM02.13-entrevista)

Os docentes apontaram, ainda, vários aspectos negativos, relacionando a Instituição com os docentes titulados e não titulados. Segundo eles, são problemas que interferem na sua prática pedagógica, na medida em que muitos se sentem discriminados, não encontram apoio na Escola, são desvalorizados e nem sempre conseguem trocar experiências com seus pares.

Hoje a escola só contrata doutores e esses já chegam querendo só se dedicar a fazer pesquisa e não querem dar aula, sobrecarregando alguns.(Prof.ETE35.18 - entrevista).

Pode estudar quem quiser, mas o que não dá, é sobrecarregar os que ficam. (Prof. ETM35.21- entrevista)

Segundo Bourdieu (1983), quando se estuda o campo científico, é necessário entender a lógica que rege sua estrutura. Os princípios de um campo são determinados, concretamente, pela existência de relações objetivas e pela dinâmica relacional entre os agentes que o compõem e que definem suas próprias leis. Dessa forma, o campo tem a ver com as relações de poder que hierarquizam os agentes que o compõem, “não é uma construção abstrata, mas estruturada a partir de uma perspectiva relacional objetiva entre e sobre os agentes” (BOURDIEU, 2004, p. 23). O campo da educação profissional é como todo campo, um espaço de lutas, onde a posição de cada agente é determinada pela distribuição de capitais, legitimados pelos princípios de divisão interna na estrutura do campo. É a distribuição do capital entre os agentes que determina a relevância destes no contexto relacional e sua posição na estrutura do campo.

Percebeu-se, nessa investigação, que o *habitus* professoral funciona como um esquema de ação, de percepção, de reflexão. Presente no corpo (gestos, posturas) e na mente (formas de ver, de classificar) de uma coletividade de docentes da Educação Profissional, inscrita em um campo, automatiza as escolhas e as ações em um campo dado, “economiza” o cálculo e a reflexão. O *habitus* é o produto da experiência ou trajetória individual, da experiência histórica coletiva do grupo e da interação entre essas experiências. O que significa dizer que,

pesquisar sobre a docência e suas trajetórias, é, em qualquer tempo, trabalhar com um contexto muito anterior à prática no dia a dia da escola de educação profissional. É levar em conta o período de formação e o período anterior a esta, a trajetória de vida de cada um dos agentes, o que os trouxe, em última instância, à preparação ou opção para o exercício da docência, especialmente, na Educação Profissional.

Neste sentido, é preciso considerar que o saber docente é um saber histórico-social, porque o que ensina ou a maneira como ensinar evoluem com o tempo e com as mudanças sociais. Presente nas práticas que caracterizam o *habitus* professoral: nos modos de ensinar; nas rotinas e rupturas da docência. Percebeu-se um esforço ou um discurso para mudar as práticas enraizadas de uma cultura que permanece apesar de tantas mudanças, principalmente, os docentes que passaram pela Instituição, tanto é que as respostas dadas por eles sinalizam outra concepção de educação.

O *habitus* é, relativamente, autônomo: encontra-se entre o inconsciente-condicionado e o intencional-calculado. Não é destino: preserva uma margem de liberdade ao agente, conferida pelas regras dominantes no campo em que se insere. Ele contém as potencialidades objetivas, associadas à trajetória da existência social dos agentes, que tendem a se atualizar, isto é, são reversíveis e podem ser aprendidas.

Todo agente, indivíduo ou grupo, para subsistir, socialmente, deve participar de um jogo que lhe impõe sacrifícios. Neste jogo, percebe-se que alguns se creem livres na escolha, outros determinados. Mas, para Bourdieu, não existe nem uma coisa nem outra. Estes docentes são produto de estruturas profundas. Nesse agente, encontram-se inscritos, os princípios geradores e organizadores das práticas e representações, das ações e pensamentos. Por este motivo, Bourdieu não trabalha com o conceito de sujeito. O autor prefere o de agente, os indivíduos são agentes à medida que atuam e que sabem que são dotados de um senso prático, um sistema adquirido de preferências, de classificações, de percepção (BOURDIEU, 2007, p. 44).

Assim, os agentes sociais, indivíduos ou grupos, “incorporam um *habitus* gerador (disposições adquiridas pela experiência) que variam no tempo e no espaço” Bourdieu, (2004, p. 19). O *habitus* professoral é uma estrutura interna, sempre em via de reestruturação, é o produto da experiência passada e presente, mostrando a possibilidade de transformação. Por ser sempre reestruturado, condicionando as aquisições mais novas pelas mais antigas, esses docentes percebem, pensam e agem dentro da estreita liberdade, dada pela lógica que possibilita a atuação na Educação Profissional e da situação que nela o docente ocupa.

## TECENDO CONSIDERAÇÕES

O propósito principal desta tese foi investigar a relação do docente com o seu trabalho, as formas de ser e agir desse profissional, no sentido de identificar e analisar as diferentes facetas que compõem o *habitus* professoral em espaços escolares, cuja primeira finalidade é a profissionalização dos alunos. Essa pesquisa propôs, também, a fazer uma reflexão da cultura da escola profissional e mostrar por meio de quais *habitus* a prática do docente é constituída.

Assim, buscou-se analisar as experiências pessoais, acadêmicas e profissionais vivenciadas como referências para a estruturação do *habitus* professoral, além dos traços constituintes da cultura escolar profissional, especialmente, no âmbito da Educação Profissional Agrícola. Considerando essas reflexões, apresentaram-se algumas questões norteadoras para a pesquisa: Quais *habitus* mobilizam a prática dos docentes do Curso Técnico em Agropecuária no IF Goiano Câmpus Urutá? Quais os fundamentos da cultura escolar que sintetiza o *habitus* professoral da Educação Profissional Agrícola? Há especificidades em relação ao *habitus*, em se tratando da profissão docente da Educação Profissional Agrícola? Quais concepções de ensino norteiam a constituição do *habitus* professoral no campo da Educação Profissional Agrícola?

As análises dos dados apresentados nessa pesquisa valeram-se do aporte teórico presente em Bourdieu (2003), sobretudo, no que se refere à estruturação do *habitus* professoral. Nesse sentido, identificou que as experiências pessoais, acadêmicas e profissionais vivenciadas na trajetória escolar são referências indeléveis à estruturação do *habitus* professoral, bem como para a atuação em sala de aula. Na perspectiva de apreender o *habitus* professoral na atuação docente, essa investigação utilizou como metodologia para coleta de dados: questionários, entrevistas, análises documentais e observações aleatórias de aulas e intervalos de aulas.

Destarte, buscou-se investigar a cultura da escola na perspectiva de que essa não é apenas um espaço de encontro, aceitação e contemplação das diferenças, mas, antes de tudo, de exploração e negociação de tensões, resultantes do confronto e da emergência dessa diversidade que precisam ser desocultadas. As possibilidades apresentadas pela pesquisa a respeito da cultura escolar estão voltadas para a procura de caminhos no sentido da construção do próprio conceito de cultura, na perspectiva de tomar a solidez e a elasticidade, capazes de abrigar a complexidade das práticas sociais e dos sentidos da escola.

A cultura escolar expressa características universais que fazem com que ela seja reconhecida em qualquer lugar do mundo. Por outro lado, a investigação permitiu observar as



peculiaridade e singularidades que essa instituição escolar apresenta. Assim, ao realçar suas particularidades, emergiram-se diferenças importantes para compreensão do processo de escolarização da Educação Profissional.

Esta investigação possibilitou compreender que o *habitus* professoral tem sentido definidor na atuação docente. Os fundamentos da cultura escolar, que sintetizam o *habitus* professoral da Educação Profissional Agrícola, apontam elementos históricos que predominam sobre a estrutura escolar desse tipo de educação, e que, ainda hoje, estão presentes no interior da Escola. Esses desdobramentos históricos reforçam a ideia de que há uma relação inseparável entre a trajetória histórica da instituição e a cultura da escola. A investigação também sinalizou que as mudanças, ocorridas no campo da Educação Profissional Agrícola, não podem ser vistas de forma isolada e que o resgate histórico ajuda na compreensão da cultura da escola e do *habitus* professoral.

No percurso histórico, realizado na pesquisa, sobre a Educação Profissional Agrícola no país e na Instituição, constatou as finalidades a que se dirigiram as políticas educacionais no que tange a essa educação. Além das políticas do setor agrícola e das ações educacionais, também, constituiu-se, no interior da instituição, uma prática pedagógica ligada aos patronatos assistencialistas, ancorados no modelo escola-fazenda, numa perceptiva de “*fazer pra aprender e aprender para fazer*”. E ainda, com os currículos oficiais sedimentados num enfoque tecnicista, com uma preocupação marcante pelo atendimento ao processo de industrialização em curso, num atrelamento ao mundo do trabalho que permanece até hoje.

A produção da escola profissional, do Curso Técnico em Agropecuária, configurou-se, num momento, historicamente determinado, nas maneiras diversas do fazer dos agentes e, especialmente, nas apropriações. Portanto, nos usos diferenciados que cada um fez dos discursos, das normas, das prescrições, das diversas leituras dos regulamentos, manuais decretos e leis postos a circular. O mesmo se deu em relação aos diversos objetos culturais: material pedagógico, metodologias, organização dos espaços e tempo, o que implicou o conhecimento das ações que se deram entre os vários fazeres e usos dos agentes.

Durante a pesquisa, constataram-se práticas pedagógicas explícitas, de uma estrutura institucional que centraliza e conserva normas e práticas, cristalizando e sedimentando alguns pilares, sob os quais se fundamentam o fazer docente e a formação profissional. Somando-se a esses aspectos, a contribuição do modelo escola-fazenda, na constituição da cultura organizacional da Instituição, mostrou-se impregnada de elementos constituintes da cultura da escola, no caso do ensino agrícola. Ademais, destacam-se as tensões provocadas por todo o processo de implantação “*imposto*” pela Reforma da Educação Profissional. Essa Reforma

produziu transformações no interior da Instituição. Essas mudanças como dependia das concepções e das forças que nela se colocavam em disputa, ocorreram de acordo com os objetivos da política governamental da época. Dessa forma, ocorreu uma aceitação da Reforma, por “*consenso*” ou mudanças *alternativas*, respondendo à “*coerção*” representada pelo sistema *regulador* do Estado. A partir de então, introduziu-se, na Instituição, no Curso Técnico em Agropecuária uma formatação curricular que, embora separada do Ensino Médio, não alterou, substancialmente, a formação integral, anteriormente oferecida, pois se utilizaram os mesmos tempos, espaço, currículos, metodologias e saberes. Uma vez que o desenvolvimento institucional está intimamente ligado ao desenvolvimento profissional das pessoas que a compõem.

Desta maneira, compreender o processo de mobilização dos saberes, na prática dos docentes da Educação Profissional Agrícola, constituiu-se num desafio instigante, principalmente, porque tomou os conceitos de *habitus* e campo, considerando-os em sua interação. A ideia do *habitus* permitiu pensar o agente como alguém com capacidade permanente de reprodução e de mudança, não apenas nos aspectos físicos, mas, especialmente, em relação aos seus julgamentos e deliberações, modos de comportar-se e posicionar-se diante das situações cotidianas. Este entendimento possibilitou analisar o modo de ser docente e a escola de Educação Profissional como um campo dinâmico de interação agente-espaço, em que ora ocorriam momentos de constância de condutas e pensamentos, ora estes mesmos momentos se modificavam, gerando outras compreensões, outros procedimentos, outras relações.

A investigação indica que a área epistemológica cria estratégias de manutenção do *habitus*, além dos saberes e *habitus* recorrentes à docência, havia, também, situações que permeavam o cotidiano da sala de aula, o trabalho com os conhecimentos, o atendimento aos alunos, as propostas de atividades, a gestão das turmas. Percebeu-se que, no exercício de sua atividade docente, o docente expunha os traços de seu processo de socialização, além de revelar sua origem social e cultural. Esses docentes tinham aspectos muito semelhantes em suas histórias de vida, entre eles: pertencerem a famílias de baixa renda; serem moradores da zona rural; necessitarem sair de suas cidades para estudar e buscar um futuro melhor; iniciarem o exercício da profissão sem passar pela formação específica; o gosto pela docência e sua consolidação por meio do curso de pós-graduação. Estes aspectos permeavam o modo como eles expressavam suas opiniões, interagiam com suas turmas e com os pares, assim como na organização de suas propostas diárias de trabalho.

Em muitos aspectos, o *habitus* professoral se apresentava como em qualquer modalidade de ensino, ou seja, durante o processo de mobilização de saberes, ao efetivar a prática pedagógica, o docente da Educação Profissional Agrícola ampara-se, principalmente, nos *saberes disciplinares*, construídos no seu tempo de vivência na escola como estudante. Ele atua, rememorando o modo como aprendeu em seu tempo de escola, sistematizando os *saberes curriculares* que são priorizados na instituição escolar. O que constitui como cultura é o componente variável que ganha corpo nas práticas e ações que determinam o *habitus* desses docentes da Educação Profissional Agrícola.

Essa cultura foi assimilada na relação dialética entre agentes e estruturas, portanto, é produto das incorporações de valores e sentidos ao longo da prática profissional, que delimita “em jeito de ser docente” e as concepções sobre a docência. A investigação permitiu que se reconhecesse o que foi denominado neste trabalho de *habitus professoral*, compartilhado no campo da Educação Profissional Agrícola. Estes *habitus professorais* são: esquemas de pensamento e ação; comportamentos; atitudes; exteriorização; esquemas inconscientes de percepção que compõe um modo de ser docente objetivado, identificador do coletivo de docentes da Educação Profissional Agrícola.

Os docentes dessa instituição, se comparado a outros docentes, mantém mais horas em contato com o mesmo grupo de alunos, em torno de 8 horas diárias. Assim, ele dispõe de tempo para criar uma afinidade maior em seu ambiente de trabalho, conhecer mais de perto as particularidades daquele espaço de atuação e envolver-se com mais comprometimento.

Os docentes, que são ex alunos da Instituição, revelaram o *habitus* professoral no processo de mobilização de saberes, que têm estreita relação com a formação inicial vivenciada, quando cursavam o Curso de Técnico em Agropecuária. Esses apontaram a relevância da experiência profissional no desenvolvimento da docência e de suas ações. Além disso, relataram que foi por meio do exercício da docência que aprenderam sobre seus alunos, metodologia e recursos didáticos, entre outros aspectos. Ressaltaram, também, a importância da formação profissional, nos vários cursos de formação continuada e em cursos específicos como a licenciatura.

Na prática cotidiana, esses docentes aprimoram seus saberes por meio de diferentes fontes, suprem a ausência de saberes profissionais em experienciais construídas em vários espaços da trajetória profissional. Alguns aspectos aparecem como importantes: a troca, a interação com os pares e o tempo. A interação com os pares foi fundamental para a troca de informações e objetivação de saberes, bem como para elaboração de estratégias de ensino, além do tempo, uma vez que ensinar supõe aprender a dominar, progressivamente, os saberes

necessários para a docência. Assim, exercer a docência na Educação Profissional é, também, uma construção permeada pelo desenvolvimento profissional.

Durante as aulas observadas, evidenciou-se o possível redimensionamento *do habitus*. Os docentes ora atuavam a partir de situações análogas, consolidando um domínio sobre o trabalho desenvolvido, ora mostravam que a permanência frequente de certas situações e condições lhes provocava desconforto, insatisfação, uma necessidade de busca das razões e motivos que os faziam permanecer no mesmo patamar de ações/pensamentos. Quando isto ocorria, assumiam uma postura racionalizada que lhes propiciava mudanças em suas concepções e em suas propostas concretas de ação.

Ademais, no processo de mobilização de saberes, ao efetivar a prática pedagógica, o docente da Educação Profissional ampara-se, principalmente, nos *saberes disciplinares* construídos no seu tempo de vivência na escola como estudante. Desse modo, o docente rememora o modo como aprendeu em seu tempo de escola, a fim de sistematizar os *saberes curriculares* que são priorizados na instituição escolar. Isto faz com que a preponderância da utilização de saberes disciplinares e curriculares seja destacada em sua atuação profissional em relação ao uso dos demais saberes que possui. Esse aspecto deveria ser considerado nos cursos de formação para a docência, a fim de preparar o profissional para vencer a superficialidade que, na maioria das vezes, faz-se presente no trabalho com os conhecimentos.

Apointa-se, também, que o processo de mobilização de saberes dos docentes da Educação Profissional tem estreita relação com a formação inicial vivenciada e com a formação com técnicos (área de graduação). Os dados mostram a manifestação da dimensão do conteúdo das culturas docentes, tendo em vista este se configura como os valores, crenças e *habitus*, ou seja, o que docentes dizem e fazem no exercício da docência. Mesmo sem experiência docente, estes agentes trazem concepções que circulam entre eles, tendo em vista sua convivência e exposição a práticas docentes durante o período de suas formações profissionais.

Já entre os candidatos com experiência docente além de concepções coincidentes com as anteriores, alguns avançam no sentido de um discurso mais voltado à aprendizagem, produto de diferentes influências exercidas no cotidiano da escola, no entrecruzamento de diferentes culturas docentes. A modificação destas concepções se dá pela via do exercício da docência onde estes sujeitos são expostos e são influenciados pelas dimensões de conteúdo e forma da cultura docente. Diante do exposto, uma das possíveis contribuições desta pesquisa é provocar a reflexão sobre os aspectos constitutivos do *habitus professoral* dos docentes da Educação Profissional, gerando elementos impulsionadores de debates entre os formadores e

entre os próprios docentes, possibilitando o aperfeiçoamento e a qualificação do trabalho nesta modalidade de ensino. A reflexão sobre a formação do técnico-docente e a construção da sua prática pedagógica devem ser, cada vez mais, pontos de discussões que abordem temas relativos à formação de um profissional apto a enfrentar os desafios da atualidade, principalmente, aqueles que envolvem questões tecnológicas e sociais

Numa perspectiva mais ampla, se configura como uma contribuição importante no conjunto das produções acadêmicas, já que trata de tema relevante e pouco explorado, principalmente, na educação profissional agrícola e, ainda, a necessidade de seu desvelamento e compreensão do desenvolvimento dessa modalidade de Educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Thomson.1998.

ALVES, Nilda. Imagens de professoras e redes cotidianas de conhecimentos. **Educar em revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 19-36, 2004.

\_\_\_\_\_. Redes Educativas ‘dentrofora’ das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão.[et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente /organização de – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.p.49-65.**

ALMEIDA, Ana Maria F. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Org.). **Sociologia da educação: pesquisa e realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ALTET, Marguerite. As Competências do Professor Profissional: entre Conhecimentos, Esquemas de Ação e Adaptação, Saber Analisar. In: PAQUAY, Leopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (organizadores). **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2001.

AUSUBEL, David .P.; Novak, J.D.; Hanesian, J. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro, Interamericana, 1980.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras Lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu**. 2.ed. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre e LOYOLA, Maria Andréa. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002.

BOURDIEU P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Ed. Francisco Alves. 1975.

\_\_\_\_\_.Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983a, p.46-81.

\_\_\_\_\_. **Questões de Sociologia**. Trad. Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b.

\_\_\_\_\_. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 1999.

- \_\_\_\_\_. **Entrevista concedida a Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: UERJ, 2002.
- \_\_\_\_\_. **A economia das trocas linguísticas**. 2ª ed. São Paulo: EDUSP, 1998a.
- \_\_\_\_\_. O capital social – notas provisórias. In: \_\_\_\_\_ CATANI, A. & NOGUEIRA, M. A. (Orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998b, p. 65-79
- \_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: \_\_\_\_\_. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritores de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998c. p.39-69.
- \_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: \_\_\_\_\_. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritores de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998d, p.71-79
- \_\_\_\_\_. Futuro de classe e causalidade do provável. In: \_\_\_\_\_. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritores de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998e. p.81-126.
- \_\_\_\_\_. As Categorias do Juízo Profissional. In: \_\_\_\_\_. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritores de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998f, p. 85-216.
- \_\_\_\_\_. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Esboço de uma teoria da prática-precedido de três estudos sobre etnologia Cabila**. Oeiras: Celta, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência**. 6. ed. São Paulo: Unesp, 2004b.
- \_\_\_\_\_. A procura de uma sociologia da prática. In: **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 2007, p.07-29.
- \_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007a.
- \_\_\_\_\_. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 8.ed., Campinas, SP: Papyrus, 2007b.
- \_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 2009.
- \_\_\_\_\_. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 2007, p.59-75.
- \_\_\_\_\_. Le mort saisit le vif. As relações entre a história reificada e a história incorporada. In: **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 2009 p.75-106. p.82.

\_\_\_\_\_. Estrutura, *habitus* e prática. In: \_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007, p.183-202.

\_\_\_\_\_. O mercado de bens simbólicos. In: \_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009, p.99-181.

\_\_\_\_\_. Campo de poder, campo intelectual e *habitus* de classe. In: \_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007, p.183-202.

\_\_\_\_\_.; SAINT MARTIN, NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998b. p.39-126.

BRANDÃO, Z., MANDELERT, D. V. & PAULA, L. A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas do Rio de Janeiro, In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 126, vol 35, 2006

BRASIL. Decreto-lei nº. 22.470, de 20 de janeiro de 1947.

\_\_\_\_\_. Decreto 23.979 de Março de 1933.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº. 8.319, de 20 de outubro de 1910.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. Portaria MEC nº. 39, de 21 de março de 1978.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 7.044, de 18 de outubro de 1982.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 8.731, de 16 de novembro de 1993.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº. 2.208, de 17 de abril de 1997.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 11.892 de 29 de dezembro de 2008.

MEC (Brasil,1973). Decreto nº72.434/73. MEC/SEMTEC. **RCN da Educação Profissional de Nível Técnico**. (2000.p.11).

BRASIL, DOCUMENTO BASE- MEC - **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**, Nov(2007) disponível em <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)> Acesso janeiro de 2012.

BRASIL. Manual do Sistema Escola-fazenda. Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional - CENAFOR, 1973.



BRANDÃO, Zaia. Elite's schooling in Brazil. In: **Congress of International Sociological Association, Brisben**, 2002. Anais... Brisben: s.ed., 2002 (mimeo.).

BRAVIM, E. **Os Recursos Didáticos e sua Função Mediadora nas Aulas de Matemática: um Estudo de Caso nas Aldeias Indígenas Tupinikim Pau-Brasil do Espírito Santo**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2007.

CAMPOS, José de Oliveira. **Análise comparativa dos modelos curriculares de educação profissional agrícola: sistema escola-fazenda e formação por competência no Cefet Urutaí GO**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/dissertacao/Jos%E9%20de%20Oliveira%20Camp%20os.pdf>. Acesso em: 09 de maio de 2010.

CANEZIN, Maria Tereza G. Conceito de *Habitus* na teoria da prática: fundamentos do diálogo de Bourdieu com o pensamento Durkeimiano. In: \_\_\_\_\_. **Introdução à teoria e ao método em ciências sociais e da educação**. Goiânia: Ed. da UCG, 2000.

\_\_\_\_\_. Contribuições conceituais sobre juventude, família e escola. **Educativa**. Goiânia, v. 5, n. 1, p. 57-79, jan./jun. 2002.

\_\_\_\_\_. A fertilidade da produção sociológica de Bourdieu para Ciências Sociais e Educação. In: ROSA, Dalva E.G. ; SOUZA, Vanilton Camilo (orgs.) **Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 85-101.

\_\_\_\_\_. QUEIROZ, Edna Mendonça O. de; ANDRADE, Maria Dalva Pereira. **Juventude e educação: concepções que permeiam o poder municipal da Região Metropolitana de Goiânia (RMG)**. Goiânia, 2005.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2008, p.61-78.

CARDOZO, Maria José. P. B. A integração entre o ensino médio e o ensino técnico: desafio e possibilidades. In: **Tecnologia & Desenvolvimento Sustentável**, Ano 1, Março/2007. Disponível em: <<http://www.redenet.edu.br/ojs/index.php/tecnologia/index>> Acesso: 19 dez. 2010.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 11, n.5, 1991.

CATANI, Denise. B. **Ensaio sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos**. 1994. Tese (livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, Belmira, CATANI, Denise, SOUSA, Cynthia (Org.). **A Vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 1998, p.21-29.

CEVASCO, Maria Elisa. **Para ler Raymond Williams**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. Maria E. **Dez lições sobre estudos culturais**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v.14, p. 89-107, maio/ago. 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Professor universitário na transição de paradigmas**. São Paulo: JM Editora Ltda, 1998.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. Rio de Janeiro: **Boletim Técnico do SENAC**, vol.27, n° 3, set./dez., 2007.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução: Sandra Castelo Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ESCOLANO, A. **Currículo, espaço, subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. de L. e F. (Orgs.) **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica/CNPq, 2003. p.77-98.

\_\_\_\_\_. **República, Trabalho e Educação: A experiência do Instituto João Pinheiro 1909/1934**. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

\_\_\_\_\_; GONCALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves and PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educ. Pesqui.** [online]. 2004, vol.30, n.1, pp. 139-159. ISSN 1517-9702. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000100008>. Acesso em: 10 out.2011.

FERREIRA, Eurípedes Ronaldo Ananias. **O ensino técnico profissional agrícola de nível médio: o sistema escola fazenda da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

FERREIRA, Roberto Martins. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1993. 205p.

FRANCO, Maria Ciavata. Formação Profissional para o trabalho incerto: Um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 230 p. 25-54. 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e trabalho**: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora, mimeo, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: \_\_\_\_\_. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 230 p. 25-54. 1998.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

GATTI, Bernadete. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n.98, p. 85-90, ago. 1996. FCC – Fundação Carlos Chagas. Atratividade da carreira docente no Brasil. Relatório Preliminar. out/2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreiradocente.pdf> - Acesso: set./2011.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 2000 (coleção formação de professores).

\_\_\_\_\_. Formação do professor pesquisador para o ensino superior. In: BARBOSA, Raquel L. (Org.). **Trajatória e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 433-441.

\_\_\_\_\_. BARRETO, E. S. (Coord.) **Professores do Brasil**: impasses e desafios. – Brasília: UNESCO, 2009. 294p.

GAUTHIER, C. et al. (Orgs.). **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GERMANO, Jose Willington. **Estado Militar e educação no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GONÇALVES, José Alberto.M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Editora Porto, p.141-168, 1992.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-78.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Círculo do Livro, 1982.

\_\_\_\_\_. **La alternativa pedagógica**. Barcelona: Editorial Fontamara, 1981.

GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.17-52.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata, 1996.

HALL, Stuart. Estudos Culturais: dois paradigmas. In: SOVIK, Liv (org). **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2003a.

\_\_\_\_\_. Estudos Culturais e seu legado teórico. In: SOVIK, Liv (org). **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2003b.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HOBBSAWM, Eric J. **Mundos do trabalho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOFFAMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: Uma prática da Construção da Pré-escola à universidade**.ed. Porto Alegre: Mediação,2005.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.) **Vida de professores**. Portugal: Porto editora, 1995, p.31-60.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO. **Projeto Institucional de Criação do Instituto Federal Goiano**, Goiânia, 2008.

JESUS, Saul N. D. **Motivação e formação de Professores**. Coimbra: Quarteto Editora, 2002.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto historiográfico**. Tradução: Gizele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação, São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44.

KNOBLAUCH,Adriane. **Dimensão Cultural na Formação de Professores a incorporação do *habitus* e a dimensão cultural da formação de professores**. .(puc/sp/ehps). 2005. Disponível em <<http://www.unesp.br/prograd/e-ook%20viii%20cepfe/LinksArquivos/12eixo.pdf>> acesso no dia 8 de novembro de 2011.

KOLLER, Cláudio; SOBRAL, Francisco. A construção da identidade nas escolas agrotécnicas federais a trajetória da COAGRI. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação Profissional e Tecnológica: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre :Artmed, 312 p. 220-229. 2010.

KUENZER, Acacia. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. Questões da nossa época, nº 63. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do mundo do trabalho**. São Paulo, Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_.Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. Rio de Janeiro: **Boletim Técnico do SENAC**, vol.29, nº 1, jan/abril, 2003.

\_\_\_\_\_.Reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETTI, C. J. et al. (org). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

LEIRO, Augusto Cesar Rios. **Educação e lazer nos parques públicos**: encontro de sujeitos em espaços de cidadania. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2001.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetória e fundamentação da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo : Loyola, 1990.

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor)

LOPES, A.R.C. **Conhecimento Escolar: Processos de Seleção Cultural e de Mediação Didática**. Educação e Realidade. 22 (1): 95/12 Jan./Jun. 1997.

LEVENFUS, Roseane S.; NUNES, Marina. L. T. Principais temas abordados por jovens centrados na escolha profissional. In: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. (Orgs). **Orientação vocacional ocupacional**: Novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, Cynthia P. e CATANI, Denice B. (orgs.) **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998, p.51-69.

MANFREDI, Silvia. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. **Educação & Sociedade**. Ano XIX nº 64, setembro 1998.

MARX, K. Prefácio. In: MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. de Maria Helena Barreiro Alves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983. p. 26-29.

MARTINS, Angela Maria Souza Martins. Educação e História Cultural: Algumas Refleões Teóricas. In: LOMBARDI, José C.; CASSIMIRO, Ana P. B.S.; MAGALHÃES, Livia D. R. (Orgs.) História, Cultura e Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p.109-135.

MARTINS, Carlos. B. **A pluralidade dos mundos e das condutas**: a contribuição de Pierre Bourdieu para a Educação. Em Aberto, n. 9, v. 64, p. 59- 72, 1990.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Vadios, jogadores, mendigos e bêbados na cidade do Rio de Janeiro no início do século**. Niterói, 1991. 133 p. Dissertação (Mestrado História) – UFF

MEC/COAGRI - **Diretrizes de funcionamento de uma escola agrotécnica federal**. Brasília. 1985.

MIRANDA, Marília. G. A pesquisa na prática profissional docente: limites e possibilidades. In: HELENA, F. S. ELY, G. S. E. (Orgs.). **Caminhando e abrindo caminhos**: trajetória de uma rede municipal de educação. Goiânia: Editora da UFG, 2004.

MICELI, Sergio. Introdução: a força do sentido. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.

MOREIRA, Marco Antônio. **Ação docente na universidade**: textos relativos a componentes básicos do ensino. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1983.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **Problemas de método os estudos sobre o ensino agrícola e o processo civilizado**. Disponível em: [.www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anas](http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anas). Acessado em: 26/04/2011

NAVARRO, Zander. **Desenvolvimento rural no Brasil**: os limites do passado e os caminhos do futuro. Estudos Avançados 15 (43), 2001. Acessado em <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a09.pdf>>, em 17 de janeiro de 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritores de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b. p.39-64.

\_\_\_\_\_. **Bourdieu e a Educação**. 2ed. Belo horizonte: Editora Autêntica., 2006.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In NÓVOA, A. (Ed.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999c. p. 13-34.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa(Portugal): Publicações Dom Quixote, p.15-34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In. \_\_\_\_\_.(org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Edit., 1992. p.11-30.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 63-91.

\_\_\_\_\_. **O professor pesquisador e reflexivo**. TVE Brasil – Salto para o futuro, Rio de Janeiro, 13 set. 2001. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/default.htm>>. Acessado em: 20 abr. 2006.

\_\_\_\_\_. Profissão: docente. **Revista Educação**, São Paulo, v. 13, no. 154, fev. 2010. Entrevista concedida a Paulo de Camargo. Acesso em 4/05/2010

\_\_\_\_\_. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro>>. Acessado em: 10/maio/ 2012.

OLIVEIRA, Mauro. **A conjugação do crédito rural à assistência técnica no Brasil**: a análise da experiência do sistema brasileiro de assistência técnica e extensão rural. In: Caderno de Difusão Tecnológica, Brasília, vol.1. n. 1, p. 71-121, jan/abr 1984.

OLIVEIRA, Milton Ramos P. **Educar e Regenerar: Os Patronatos Agrícolas e a Infância Pobre na Primeira República**. Universidade Federal de Viçosa. Disponível em: [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/120\\_milton.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/120_milton.pdf)

\_\_\_\_\_. **Formar cidadãos úteis: os patronatos agrícolas e a infância pobre na Primeira República**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

OLIVEIRA, Ramon. P. de; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação / ANPED**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 05-23, 2005.

OLIVEIRA, Ramon de. **A (des) qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 11.

ORTIZ, Renato. **A procura de uma sociologia da prática**. Pierre Bourdieu: Sociologia. (Org.) Tradução: Paula Monteiro e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. Título original em francês: Sociologie.

PARO, Vítor. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2003.

PAULA, Lucília Lino de. **O movimento estudantil da UFRRJ: memórias e exemplaridade**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) PUC-Rio de Janeiro, 2004.

PEREIRA, Ricardo R. **A interdisciplinaridade na ação pedagógica do professor de educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2004. 247 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PERÉZ-GOMÉZ, A. I. **A Cultura Escolar na sociedade neoliberal**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. La cultura escolar en la sociedad postmoderna. In; **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, nov.1993.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: ArtMed. . (1999).

\_\_\_\_\_. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.78-91

\_\_\_\_\_. et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Tradução: Helena Faria, Helena Tapada, Maria João e Maria Nóvoa. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

RABELO, Amanda O. **A remuneração do professor é baixa ou alta?** Uma contraposição de diferentes referenciais. Educ. rev., Abr 2010, vol.26, no.1, p.57-87. ISSN 0102-4698

RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_ (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez. 2005.

\_\_\_\_\_. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas: UNICAMP, vol. 23, n.º80, set. 2002, pp. 405-427.

\_\_\_\_\_. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA (orgs.). Maria. **Ensino médio.** Ciência, cultura e trabalho. Brasília, MEC.SEMTEC, 2004

\_\_\_\_\_. **A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação.** 2ªed.São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

RANZI, Serlei M.F. Fontes orais, História e saber escolar. **Educar em Revista.** Curitiba, UFPR, nr.18, p.29-42, 2001.

RIBEIRO, José Luis Duarte; CATEN, Carla Tem. **Estatística Industrial.** Série Monográfica Qualidade. Porto Alegre: PPGE, 2001.

RIZZINI, Irene; VOGEL, Arno. **O menor filho do Estado. Pontos de partida para uma história de assistência pública à infância no Brasil.** In: PILOTTI, F. E RIZZINI, I. (org). A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño/USU/AMAIS, 1995.

RIZZINI, Irene. (1999). **Pequenos trabalhadores do Brasil.** Em: Del Priore, M.(Org.), História das crianças no Brasil (pp. 376-406). São Paulo: Contexto.

ROCHA, Décio; Daher, Maria Del C., Sant'Anna, Vera L. A. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. Polifonia. **Revista do programa de pós-graduação em estudos de linguagem**, UFM, ano 7, n° 8. Cuiabá: Editora Universitária, 2004.

ROMANELLI, Otáisa. **História da educação no Brasil 1930-73.** Petrópolis, Vozes, 1978

ROUSSO, Henry. O arquivo ou o indício de uma falta. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol.9, nr.17, p.85-91, 1996.



SACRISTÁN, J.; GÓMES, A. I. P. **Comprender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

\_\_\_\_\_. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social; tradução: Jussara Rodrigues. Porto Alegre: ARTMED editora Ltda, 2001.

\_\_\_\_\_. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1999c. p. 63-91.

\_\_\_\_\_. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T e MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **La educación obligatoria**: su sentido educativo y social. 2 ed. Madri: Morata, 2001

SANCHIS, Pierre. A crise dos paradigmas em antropologia. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 23-38

SARMENTO, Dulcinéia S. **O processo de formação continuada de professores universitários**: do instituído ao instituinte. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Wak, 2002.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.) **Os professores e a sua profissão**. Portugal: Lisboa: Don Quixote, 1992.

SHULMAN, L. S. **El saber y entender de la profesión docente**. Estudios Públicos, n. 99, 2005, Santiago-Chile, 2005. p. 195-224.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu**: uma leitura contemporânea. Revista Brasileira de Educação, n. 20, p. 60-70, mai/jun/jul, 2002.

\_\_\_\_\_. Práticas e representações sociais entre jovens: um estudo sobre a importância das matrizes de cultura, família e religião, em Santarém, Pará. **Cad. CERU** [online]. 2006, n.17, pp. 193-223. ISSN 1413-4519.

SILVA, M. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, 2005.

\_\_\_\_\_. **Como se ensina e como se aprende a se professor**: a evidência do *habitus* professoral e da natureza prática da Didática. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC** - São Paulo: Xamã, 2002.

SOBRAL, Francisco José Montório. **A formação do técnico em agropecuária no contexto da agricultura familiar do oeste catarinense**. Campinas-SP: UNICAMP, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

\_\_\_\_\_. **Retrospectiva Histórica do ensino agrícola no Brasil** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica v. 2, n. 2, (nov. 2009 - . – Brasília: MEC, SETEC, 2009.

SOARES, A. M. D. **Política educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária nos anos 90: regulação ou emancipação?** 2003. 242 p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Agrícola e Sociedade). CPDA/UFRRJ, Rio de Janeiro, 2003.

SOUZA, Leigh Maria. Culturas e Cultura Escolar. "Educação e realidade contemporânea" - **Revista do programa de pós-graduação em educação**, PUC GO, Goiania: Editora da PUC Goiás, 2011.

SOUZA, Leigh Maria. **As Reformas do Ensino Profissionalizante e suas Repercussões no CEFET de Urutaí-GO**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2005.

SOUZA, Rosa. F. e VALDEMARIN, V. T. (org.) (2005). **A cultura Escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas: Autores Associados.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria & Educação. Vol. 1, nº 4, p. 215-253, 1991.

TARDIF, Maurice. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e educação, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: Elementos para uma Epistemologia da Prática Profissional dos Professores e suas Consequências em Relação à Formação para o Magistério**". Revista Brasileira de Educação, ANPED, no. 13, pp. 5 - 24, 2000.

SCHULTZ, Theodore William. Investment in Human Capital. The American Economic Review, v. 51, n. 1, p. 1-17, mar. 1961. THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

TORRES SANTOMÉ, J. **El curriculum oculto**. 4. ed. Madrid: Morata, 1994.

VALADE, Bernard. Cultura. In: BOUDON, Raymond. **Tratado de Sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p. 489-515.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos Brasília**. v. 87, n. 216, p. 178-187, ago., 2006.

VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, 2001, nº 33, pp. 7- 47

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: ANPED, n. 23, p. 5-15, maio/ago. 2003.

VIEIRA PINTO, Álvaro. Teoria da Cultura. In: **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 2ªed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Cap. VI. p. 119-138

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.0, p. 63-82, set./dez.1995.

\_\_\_\_\_. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. In: WARDE, M. J. (Org.). **Contemporaneidade e educação**. Temas de História da Educação. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação, 2000. p. 93-110.

\_\_\_\_\_. **Tiempos escolares, tiempos sociales**. Barcelona: Editorial Ariel Practicum, 1998.

\_\_\_\_\_. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. Tradução livre de Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde (para fins de estudo). In: **Asociación de Historia Contemporánea**. Congreso (3º, 1996. Valladolid) Culturas y civilizaciones / III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea – Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidad de Valladolid, 1998. p. 167-183.

WACQUANT, Loïc. Lendo o "capital de Bourdieu. **Educação & Linguagem**, ano 10, n. 16, jul-dez., p. 37-62, 2007a.

\_\_\_\_\_. Esclarecer o *habitus*. **Educação & Linguagem**, ano 10, n. 16, jul-dez., p. 63-71, 2007b.

\_\_\_\_\_. "Mapeando o *habitus*," **Habitus** (Recife), 2-1, p. 11-18. January 2004. Acessível em: <<http://www.oi.acime.gov.pt/docs/pdf/Loic%20Wacquant.pdf>>.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. 3ª ed. São Paulo: paz e terra, 1992 .

\_\_\_\_\_. **Cultura e Sociedade – 1780-1950**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

\_\_\_\_\_. **Palavras-chave**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## APÊNDICE A - ENTREVISTA

Trajetória pessoal

1. Identificação contextual da entrevista e do entrevistado:

1.1 Identificação da entrevista

Data da entrevista:

Lugar da entrevista:

Duração da entrevista:

Entrevistadora: Leigh Maria de Souza

1.2 Identificação do entrevistado:

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( )F ( )M

Profissão: \_\_\_\_\_ Tempo: \_\_\_\_\_

Naturalidade: \_\_\_\_\_

Onde Reside: \_\_\_\_\_

Casado (a): ( ) Sim ( ) Não

Número de filhos: \_\_\_\_\_

Religião: \_\_\_\_\_

Graduação: \_\_\_\_\_

1. Havia alguém na família que estimulava sua leitura e permanência na escola? Como?
2. Como seus pais interferiram na suas escolhas na vida escolar?
3. Com relação à escola, quais eram os costumes e os valores da sua família?
4. Quais valores sua família ensinou que você nunca esqueceu em sua vida? Esses valores estão presentes na sua vida profissional? De que forma?
5. Qual o grau de instrução de seus pais?
6. Você gostava de ler? Quais os livros que gostava de ler além da leitura obrigatória da escola?
7. Você tinha facilidade em alguma disciplina? Por quê?
8. Você tinha dificuldade em alguma disciplina? Por quê?
9. Como era sua relação com os professores? Teve algum que influenciou a sua escolha profissional? De que forma?
10. Como foi a escolha do curso para ingresso na faculdade? Quais influências você teve nessa escolha?
11. Como foi seu desempenho como estudante no curso escolhido?
12. Quais valores sua escola ensinou que você nunca esqueceu em sua vida? Esses valores estão presentes na sua vida profissional? De que forma?
13. Que lembranças você tem da vida escolar que foram significativas na escolha profissional? Isso aconteceu em qual nível de ensino?
14. Pensando em sua formação inicial, como se sente ao realizar o seu trabalho? Encontra dificuldades? Quais? Percebe vantagens? Quais?
15. O modo de ser e de fazer dos seus professores influenciaram na sua atuação como professor (a)?
16. Realizando uma análise sobre sua formação, que aspectos positivos destacaria que são propiciadores de um bom trabalho? Justifique. E quais os pontos negativos que levantaria? Justifique.
17. Você considera mesmo antes de começar a docência, já sabia o que era o ensino em decorrência da sua história escolar?
18. Qual é o seu estilo de ensinar?
19. A que você atribui o seu “modo de ser professor (a)”?

20. Fale sobre quais fatos, ideias, aprendizagens e experiências foram significativas para a construção da sua atuação docente?
21. Lembrando o currículo vivenciado, na época da formação, que conhecimentos você considera terem se tornado fundamentais para realizar a docência da Educação Profissional?
22. Que imagem você tem de você mesmo?
23. Que imagem seus pares (colegas, coordenação, direção) demonstram ter da sua atuação?
24. O que é teoria para você?
25. O que é prática para você?
26. Se você tivesse que caracterizar a prática que desenvolve, como a descreveria?
27. Considerando a sua trajetória docente como você analisa: do início da sua carreira até agora? Houve mudanças?
28. Quais as dificuldades e desafios que as condições de trabalho como docente apresenta?
29. A formação inicial do professor inclui o estudo de disciplinas teóricas e outras destinadas a sua ação prática. Você considera esta formação adequada? Por que? Pensa em outra possibilidade? Qual?
30. Como você aprendeu a ensinar?
31. O que você ensina? só o conteúdo ou outros valores também? Quais?
32. Os cursos, treinamentos para professores que você fez durante a sua carreira modificou alguma coisa em relação às suas concepções de ensino?
33. Você mudou a forma de relacionar com os colegas com a atuação docente?
34. Se você tiver que atribuir um conjunto de características necessárias para compor o perfil de um profissional da educação profissional, devidamente qualificado, como o descreveria? O que seria necessário, em sua opinião, para que professor possuísse tais características?
35. Houve mudanças no seu modo de exercer a docência depois que você ingressou no IF GO? O que mudou? O que contribuiu para essas mudanças?
36. O que favoreceu as mudanças no seu modo de ser e de fazer docente?
37. Você considera difíceis mudanças na docência? O que, por exemplo?
38. Você considera que o seu modo de ser e de fazer mudou por atuar em uma escola de tempo integral?
39. Em quê, o fato de você ter dedicação exclusiva contribui no exercício de sua docência?
40. O quê na sua trajetória docente você nunca conseguiu mudar? Quais atitudes e quais modos de ser e de fazer que você preserva desde o início da sua carreira até hoje? Porque você preserva?
41. A escola, sua organização cotidiana, influencia seu trabalho docente de algum modo? Como influencia?
42. A escola, com seus recursos materiais influencia seu trabalho docente de algum modo? Como influencia?
43. Como você elabora (planeja) o seu programa de disciplina? Tem autonomia sobre o programa?
44. Durante seu planejamento recebe orientações? De quem?
45. Na execução do seu planejamento você consegue desenvolvê-lo conforme foi planejado?
46. Ao selecionar os conteúdos de ensino como você considera as diretrizes oficiais (PCN, Diretrizes curriculares de nível técnico)?
47. Você concorda com o que é proposto? Você aplica o que é proposto?
48. Se tratando de produção de texto, qual forma você propõe a produção escrita? Sendo assim, o que é prioridade no processo de produção textual?
49. Qual o grau de autonomia do professor da educação profissional para a transformação dessa realidade?
50. Você se sente realizado profissionalmente?

51. Como é seu relacionamento com os colegas docentes em termos profissionais?
52. Como é seu relacionamento com os colegas docentes em termos sociais? Fazem algum programa juntos fora das atividades docentes? Em quais situações?
53. Pensando na instituição escolar em que atua, como você a descreveria? O que nela encontra que o( a) motiva a querer continuar exercendo a profissão? Existem motivos fora da escola que contribuem para o investimento no trabalho de professor?
54. Em seu ponto de vista quais são os aspectos, em geral, que tornam a atividade docente, muitas vezes árdua e desestimulante? Qual deveria ser o caminho de superação?
55. Como você percebe que se processa a comunicação dentro de escola?
56. Quais suas frustrações como professor(a) da Educação Profissional? Por que? O que fez ou faz para superá-las?
57. Quais suas realizações e perspectivas como professor(a) ) da Educação Profissional? O que vem fazendo para viabilizá-las?

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO – DOCENTES<sup>26</sup>

As questões que você responderá faz parte do desenvolvimento de minha pesquisa de Doutorado na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura. Suas contribuições serão de grande validade para que eu possa compreender minhas indagações e encontrar possíveis respostas ao meu projeto de pesquisa. Desde já conto com sua colaboração.

### Identificação e perfil do entrevistado:

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) F ( ) M

Estado civil: \_\_\_\_\_

Naturalidade: \_\_\_\_\_ Residência: \_\_\_\_\_

### PENSE NA SUA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E RESPONDA ESTAS QUESTÕES:

1. A maior parte de sua educação fundamental e média foi feita em escolas:

Ensino Fundamental: ( ) pública ( ) privada

Ensino Médio: ( ) pública ( ) privada

2. Qual o tipo de estabelecimento que lhe conferiu o título de professor(a)?

( ) público ( ) privado

Qual a sua habilitação?

\_\_\_\_\_

3. Há quanto tempo você é professor da Educação Profissional?

(A) Há cinco anos ou menos.

(B) De 6 a 15 anos.

(C) De 16 a 25 anos.

(D) Há mais de 25 anos.

4. Você cursou pós-graduação? assinale a opção que corresponde ao curso de mais alta titulação que você possui:(marque apenas uma opção)

( ) não ( ) sim

( ) aperfeiçoamento científico

( ) especialização(mínimo de 360 horas).

( ) mestrado

( ) doutorado

( ) outro \_\_\_\_\_

5. Em que tipo de escola você iniciou sua carreira como professor(a)?

( ) pública ( ) privada

- Em quantas escolas atua como professor(a)?

\_\_\_\_\_ Pública(s) \_\_\_\_\_ Privada(s)

6. Em qual área de nível de ensino atua atualmente? (assinale mais de um se for o caso)

(A) Agropecuária

(B) Alimentos

(C) Informática.

\_\_\_\_\_

<sup>26</sup>Não foram exploradas todas as questões que serão utilizadas em futuros trabalhos

- (D) Cursos técnicos integrado ao médio
- (E) Superior. (bacharelado, licenciatura, tecnólogo)

7. Quantas horas semanais você atua em sala de aula?

---

8. Nesta escola, você é professor:

- (A) De disciplinas/módulos profissionalizantes.
- (B) De disciplinas das áreas de formação geral.

9. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA No IF Goiano?

- (A) Há cinco anos ou menos.
- (B) De 05 a 10 anos.
- (C) De 10 a 15 anos.
- (D) De 16 a 25 anos.
- (E) Há mais de 25 anos.

10. O que o motivou a tornar-se professor da Educação Profissional?

- (A) Influência familiar.
- (B) Gostar de trabalhar com juventudes.
- (C) Um professor/modelo.
- (D) Vocaçãõ.
- (E) Falta de possibilidade de concretizar outra formação
- (F) Outra situação \_\_\_\_\_

11. Enumere por prioridade as leituras que fazem parte de sua formação cultural:

- (A) Revistas informativas
- (B) Teatro.
- (C) Livros da área de atuação.
- (D) Periódicos da área de atuação.
- (E) Jornais.
- (F) Outros \_\_\_\_\_

12. Com que frequência, no ano, costuma realizar formação continuada (cursos, seminários, congressos, palestras), para atualizar-se na área de educação, ou área que atua na Educação Profissional?

- (A) Uma vez por mês.
- (B) Três vezes ao ano.
- (C) Cinco vezes ao ano.
- (D) Mais de cinco vezes ao ano..
- (E) Outros situação \_\_\_\_\_

13. Quantas vezes utiliza a biblioteca como recurso de pesquisa e atualização própria?

- (A) Uma vez ao ano.
- (B) Mensalmente.
- (C) Semanalmente.
- (D) Nunca utiliza.
- (E) Outros situação \_\_\_\_\_



14. Considera que sua formação lhe permite lidar com todas as situações que envolvem a relação ensino/aprendizagem?

- (A) Com pleno êxito.
- (B) Com um pouco de dificuldade.
- (C) Com muita dificuldade.
- (D) Na maioria das vezes com êxito.
- (E) Não tive formação que envolvem a relação ensino/aprendizagem.
- (F) Outro \_\_\_\_\_

15. Numere por ordem de importância, o que deve ser priorizado no trabalho com Educação Profissional?

- (A) Ter conhecimento sobre Didática de Ensino.
- (B) Ter conhecimento da área profissional da Educação Profissional que atua.
- (C) Ter conhecimento de como se aprende.
- (D) Conhecer a realidade onde se insere o estudante da Educação Profissional.
- (E) Possuir conhecimento sobre educação (avaliação, currículo...) .
- (F) Outros \_\_\_\_\_

16. Assinale as características que considera fundamental no perfil de um professor da Educação Profissional?

- (A) Comprometido com a educação.
- (B) Ser criativo.
- (C) Entender como o adolescente aprende, do que gosta, como é.
- (D) Conhecer a realidade onde se insere o estudante da Educação Profissional.
- (E) Atuar como profissional na área que trabalha.
- (F) Outros \_\_\_\_\_

17. Numere por ordem de relevância, o que deve ser de domínio de professor de Educação Profissional?

- (A) Uso de recursos didáticos.
- (B) Domínio de técnicas e procedimentos de ensino.
- (C) Fundamentos teóricos sobre os processos de aprendizagem.
- (D) Domínio da área de conhecimento da área que atua.
- (E) Traquejo em relações humanas e planejamento de trabalho.
- (F) Outros \_\_\_\_\_

18. Marque as situações que são propiciadoras de estímulo ao seu trabalho, dentro da instituição escola, ordenado por importância:

- (A) Acolhida dos colegas.
- (B) Aceitação dos alunos.
- (C) Incentivo da equipe diretiva.
- (D) Liberdade de ação e decisão no desenvolvimento do próprio trabalho.
- (E) Apoio dos pais e comunidade.
- (F) Outros \_\_\_\_\_

19. Enumere por ordem de prioridade, os aspectos necessários para que o professor da Educação Profissional seja considerado um bom professor

Quais instrumentos de avaliação você adota predominantemente?

- (a) Uma boa formação inicial.
- (B) Uma sólida formação de cultura Geral.

- (C) Postura ética.
- (D) Capacidade de refletir sobre a prática para gerar mudanças qualitativas.
- (E) Manter-se atualizado e aberto às inovações.
- (E) Outras. \_\_\_\_\_

20. Que técnica de ensino você tem utilizado, predominantemente?

- (A) Aulas expositivas.
- (B) Aulas expositivas, com participação dos alunos.
- (C) Aulas práticas.
- (D) Trabalhos de grupo, desenvolvidos em sala de aula.
- (E) Outra. \_\_\_\_\_

21. Que tipo de material, dentre os relacionados, é mais utilizado por você como recurso didático?

- (A) Livros-didáticos e/ou manuais.
- (B) Apostilas e resumos.
- (C) Cópias de trechos ou capítulos de livros.
- (D) Artigos de periódicos especializados (técnicos).
- (E) Anotações manuais nos cadernos
- (F) Outros \_\_\_\_\_

22. Qual é a sua renda familiar bruta?

- (A) De R\$ 1.200,00 a R\$ 2.000,00.
- (B) De R\$ 2.001,00 a R\$ 2.800,00.
- (C) De R\$ 2.801,00 a R\$ 3.600,00.
- (D) De R\$ 3.601,00 a R\$ 4.400,00.
- (E) De R\$ 4.401,00 a R\$ 6.000,00.
- (F) De R\$ 6.001,00 a R\$ 7.000,00.
- (G) De R\$ 7.001,00 a R\$ 8.000,00.
- (H) Mais de R\$ 8.000,00.

23. Em relação ao mercado de trabalho dos professores, seu salário está:

- (A) Acima da média. (B) Na média. (C) Abaixo da média.

24. Na sua família há alguém que se dedique ou tenha se dedicado à prática docente?

\_\_\_\_\_

25. Na sua opinião como a sociedade vê a profissão de professor?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

26. Faça uma pequena redação: "O professor que guardo na memória" .

\_\_\_\_\_

Muito Obrigada, pela sua colaboração!

**APÊNDICE C - ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO**  
**Observação Livre: Cultura Escolar e *Habitus* Professoral: um estudo de caso no**  
**Instituto Federal Goiano - *câmpus* Urutaí – ANO/2011**  
**OBSERVAÇÃO NÃO-ESTRUTURADA**

**Identificação da aula observada:**

Docente: \_\_\_\_\_  
local: \_\_\_\_\_ Dia: \_\_\_\_\_ Horário \_\_\_\_\_  
Graduado( ): Especialista( ) Mestrado( )Doutorado( )  
Sexo: ( ) F ( ) M  
Licenciado( ) Bacharelado( )  
Educação Geral( ) Disciplina Técnica( ) Aula de: \_\_\_\_\_  
Sala de aula ( ) campo( )

Na pesquisa em tela, a observação terá por objetivo apreender e descrever e os meios pelos quais as *habitus* professoral se manifestam no cotidiano da escola.

Vale lembrar, durante a observação, será levado em conta as ações, reações, atitudes dos docentes a presença da pesquisadora, tendo em vista, ser ela pessoa “diferente” ao grupo das pessoas observadas. Haja vista, não existir observação neutra.

A observação será do tipo livre – não estruturada. Minayo (2000:100) observa que:

[...] com relação aos instrumentos para a observação participante, é importante que o investigador tome algumas decisões nesse momento preparatório. Ou seja, será uma observação livre ou realizada através de roteiro específico? Abrangerá o conjunto do espaço e do tempo, previsto para o trabalho de campo ou se limitará a instantes e/ou aspectos da realidade, dando ênfase a determinados elementos na interação. (grifo nosso)

O local dos registros será denominado de Diário de Campo.

Na perspectiva de se evitar devaneios no decorrer da investigação, a pesquisadora traçou alguns pontos relevantes à pesquisa, a seguir elencados:

**Perfil dos docentes** ( sexo, titulação, idade, *habitus* culturais, lazer, “modo de ser docente”, metodologias mais utilizadas).

**Formas de controle adotadas** ( nos espaços de escola - Os “saberes” esquemas, regras, *hábitos*, procedimentos).

**As relações estabelecidas no interior da instituição** (entre os professores, com a hierarquia estabelecida na instituição, entre os discentes e coordenadores);

**Postura docente**, (como se comportam com os discentes, em que espaços da escola circulam com mais frequência, o que fazem no intervalo ou em horários vagos, se formam grupos, etc). Finalmente, há de se ressaltar que o objetivo da observação será apreender o máximo de elementos possíveis acerca da realidade vivenciada no respectivo estabelecimento de ensino.

### ANEXO – QUADRO DAS ENTREVISTAS

Nº DE ORDEM	CÓDIGO	IDADE	SEXO	E. CIVIL	RELIGIÃO	CURSO	PÓS GRAD.	FILHOS	ATUAÇÃO	TEMPO/ ESCOLA
01	EBM10. 01	35	F	Casada	Espirita	Licenciada Letras	Mestrado	01	Educação Básica	10anos
02	ETM17. 02	52	F	Casada	Católica	Zootecnia	Mestrado	01	Formação específica	17anos
03	EBE17. 03	37	F	Casada	Católica	Licenciada Física	Mestrado	03	Educação Básica	17anos
04	ETM17. 04	41	F	Casada	Católica	Ciência Computação	Mestrado	02	Formação específica	13anos
05	EBM22. 05	49	F	Casada	Evangélica	Licenciada Letras	Mestrado	02	Educação Básica	22anos
06	ETM10. 06	36	F	Casada	Católica	Licenciada Química	Doutorado	0	Educação Básica	10anos
07	EBG24. 07	54	F	Casada	Católica	Licenciada Letras	Graduação	03	Educação Básica	24anos
08	ETM05. 08	34	M	Solteiro	Católico	Informática	Mestrado	0	Formação específica	05anos
09	ETM20. 09	48	M	Casado	Católico	Licenciado Ciências agrícolas	Mestrado	01	Formação específica	20 anos
10	EBE13. 10	32	M	Solteiro	Evangélico	Licenciado Historia	Especialista	0	Educação Básica	13 anos
11	ETD24. 11	47	M	Casado	Evangélico	Licenciado Ciências agrícolas	Doutorado	03	Formação específica	24 anos
12	ETM24. 12	49	M	Casado	Católico	Licenciado Ciências agrícolas	Mestrado	02	Formação específica	24anos

13	EBM02. 13	35	M	Casado	Cristão	Licenciado Geografia	Especialista	01	Educação Básica	2anos
14	EBM24. 14	49	M	Divorciado	Kardecista	Licenciado Química	Mestrado	02	Educação Básica	24anos
15	ETD03. 15	41	M	Solteiro	Budista Cristão	Engenheiro Florestal	Doutorado	0	Educação Básica	14anos
16	ETM24. 16	53	M	Casado	Kardecista	Veterinário	Mestrado	02	Formação específica	24anos
17	ETM26. 17	50	M	Casado	Católico	Lic Ciências agrícolas	Mestrado	02	Formação específica	26anos
18	ETE35. 18	53	M	Casado	Católico	Lic Ciências agrícolas	Especialista	02	Formação específica	35nos
19	ETE30. 19	57	M	Casado	Católico	Zootecnista	Especialista	01	Formação específica	25anos
20	ETM06. 20	54	M	Casado	Católico	Nutrição	Mestrado	02	Formação específica	8anos
21	ETM35. 21	55	M	Casado	Católico	Lic Ciências agrícolas	Mestrado	02	Formação específica	35anos
22	ETE04. 22	40	M	Casado	Católico	Administração	Especialista	01	Formação específica	4anos
23	EBM03. 23	44	m	Casado	Católico	Física	Mestrado	01	Educação Básica	4anos

Sigla: DBM10.01 → (D: docente; B: Educação Básica ou Técnica(profissional); M: Mestre; 10: Tempo de docência na instituição; 01: sequencia).