

O CONCEITO DE *HABITUS* E CAMPO: PRINCÍPIOS QUE SUSTENTAM O *ETHOS* DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA

Leigh Maria de Souza
IF Goiano Campus Urutaí
leighsouza@gmail.com

RESUMO

Este artigo discute a relação entre os conceitos de *habitus* e de campo em Bourdieu, refletindo acerca da relação entre o campo da educação profissional e a prática docente que formou e conformou o campo da Educação Profissional. Nesse sentido, busca-se compreender o *habitus* professoral na Educação Profissional Agrícola e o agente que nela atua; o que influenciou em sua trajetória e que também foi por ele influenciado; o que permitiu reconstruir historicamente, pela via do estudo das trajetórias individuais, traços da dinâmica dos campos da Educação Profissional. Bourdieu (2003) define *habitus* como disposições, estilos de vida, maneiras e gostos incorporados e campo como um espaço social que possui estrutura própria e, relativamente, autônoma em relação a outros espaços sociais, que tem uma lógica própria de funcionamento, estratificação e princípios que regulam as relações entre os agentes sociais. Por meio de questionários, observações e entrevistas semi-estruturadas, centraram-se as indagações nos temas ligados às trajetórias, ao fazer pedagógico e à origem social dos docentes.

PALAVRAS-CHAVE: *Habitus*. Campo. Educação Profissional Agrícola.

O CONCEITO DE *HABITUS* E CAMPO: PRINCÍPIOS QUE SUSTENTAM O *ETHOS* DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho centra-se na noção de *habitus e campo* de Bourdieu, fertilizando interrogações sobre as concepções e práticas que permeiam a docência no campo da Educação Profissional Agrícola. No primeiro momento, procura-se situar dentro do universo epistemológico de Bourdieu: a noção de *habitus* e o conceito de campo. No segundo momento, descreve-se o campo da Educação Profissional Agrícola e sua constituição histórica. Para cumprir tal intento, fazem-se necessárias algumas considerações acerca da constituição do campo da Educação Profissional Agrícola. A Instituição pesquisada é tradicional e de referência na oferta de educação agrícola, localizada no interior goiano. Oferece cursos em níveis básico, técnico e tecnológico. Conta com um quadro docente qualificado (doutores, mestres e especialistas), com diversas formações, ou seja, licenciados, bacharéis e tecnólogos. Dispõe ainda, de um espaço físico adequado e com uma adequada infraestrutura necessária à Educação Profissionalizante. Diante deste contexto, pretende-se expor alguns aspectos da cultura docente e do *habitus* professoral fundamentais para a compreensão dessa atividade profissional.

1.1 Constituição do campo da Educação Profissional: o conceito de *habitus e de campo*

Seguindo o caminho epistemológico de Bourdieu, que recuperou a palavra *habitus* da tradição aristotélica, fazendo diferentes usos, o *habitus* refere-se à incorporação de uma determinada estrutura social pelos agentes, influenciando em seu modo 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) chamou de praxiológico, que procura desvendar os mecanismos das relações de poder e dominação social, transparecendo nas estratégias de manutenção da ordem social.

Bourdieu o recupera com a intenção de estabelecer o debate entre o objetivismo e o subjetivismo e retém a ideia de *habitus* da escolástica, enquanto sistema de disposições duráveis e lhe confere uma definição mais complexa e dialética. O pensamento escolástico, que se utilizou do conceito de *habitus* como analisado por Aristóteles, indica que uma série de práticas de formulações mentais e de entendimento vão se internalizando como um *habitus*. O autor também retoma a noção de *hexis* aristoteliana, ressignificando-a como *hexis* corporal, entendida como um modo de se comportar, coletivamente, no âmbito de uma determinada prática social e, portanto, como parte integrante de um *habitus*. É importante ressaltar que a noção evoluiu mesmo dentro da obra de Bourdieu, passando da mais determinista em “A reprodução”, para uma mais aberta, que valoriza a autonomia e a ação do agente: “[...] Mas eu queria lembrar que essa capacidade ‘criadora, ativa, inventiva’, não é a de

um sujeito transcendental como na tradição idealista, mas de um agente ativo” (2004, p. 25). A noção de *habitus* é expressa como:

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, que 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, 2007a, p. XLI).

É o processo de interiorização que implica sempre a internalização da objetividade, permitindo a mediação entre as estruturas formadoras de um contexto e o domínio das práticas e representações. Ocorre de forma subjetiva, os agentes internalizam as representações objetivas, mas não exclusivamente individual, segundo o lugar que ocupam na sociedade, ou seja, segundo a classe ou grupo social a que pertencem. É uma relação dialética entre estruturas objetivas e as disposições estruturais (conjuntura), o entendimento do espaço de liberdade na práxis social. Segundo Bourdieu (2007a), o agente incorpora um *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 o sistema de esquemas para a elaboração de práticas concretas, ou esquemas estruturados, incorporados pelos agentes, sob a forma de um senso prático que facilita sua orientação nos domínios relativos à existência social (BOURDIEU, 2007a).

Segundo 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. O *habitus* é essa 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* se reatualiza, um senso prático, que no esporte é chamado de senso do jogo (BOURDIEU, 2007b, p. 42). O agente desenvolve estratégias, produto do senso prático que o permite jogar o jogo social. Ainda, nas palavras de Bourdieu, o *habitus* é:

[...] um sistema de disposições duráveis e transferíveis que integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por estes resultados (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Os *habitus* são disposições duráveis e transferíveis por constituir modos específicos de pensar, sentir e agir; são disposições duráveis, porque, do mesmo modo como são construídas, podem sofrer corrosão e até mesmo se dismantelar, mediante forças externas. E, além disso, são disposições transferíveis para vários domínios da prática, inclusive a escolha de estilos de vida. A partir de demandas conjunturais, o *habitus* abre uma possibilidade de atualizações das práticas.

A constituição do *habitus* se dá por meio das instâncias produtoras de valores e referências como a escola, a família e a mídia. É a história incorporada, inscrita no modo de pensar e também no corpo, nos gestos, nos modos de falar do docente. Assim, o *habitus* é fruto de experiências sociais passadas e estruturadas, ao mesmo tempo em que tem ação estruturante nas ações e representações do presente e que permite a mediação entre a estrutura e as práticas adquiridas no momento histórico em que o indivíduo vivencia.

No contexto da profissão docente, o *habitus* – denominado *habitus* professoral – faz parte do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática (SILVA, 2005). Para a autora, trata-se do modo de ser e de agir do 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. Desta forma, pode-se conceituar o *habitus* professoral como um conjunto de valores, crenças, concepções que orientam a prática docente e que refletem as características comuns à educação profissional agrícola.

À visão de espaço social, Bourdieu superpõe a noção de campo que, ao lado do conceito de *habitus*, constitui outra categoria central em seu esquema interpretativo da prática. Para Bourdieu (1983, p. 89), campos são "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 elas)". O campo é produto de uma "relação dialética" entre um *habitus* e uma "situação". Independentemente de sua especificidade, os campos possuem leis gerais invariáveis e propriedades particulares que se expressam como funções variáveis secundárias. De certa forma, Bourdieu substitui a noção de sociedade por "campos sociais". Assim, o campo é um espaço social que possui uma estrutura própria, relativamente autônoma em relação a outros campos (BOURDIEU, 1983). Para Bourdieu, "o campo se particulariza, pois, 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" (1983, p. 21).

É nesse campo, o espaço simbólico, no qual as lutas dos agentes determinam, validam e legitimam as representações. É o poder simbólico, onde se estabelecem a classificação dos signos, do que é adequado, do que pertence ou não a um código de valores, marcado por hierarquias sociais e lutas internas e externas entre os agentes com o intuito de competirem pela posse de bens simbólicos, que lhes proporcionam legitimidade e prestígio. Determina também quais valores e quais rituais de consagração as constituem e como elas são delineadas dentro de cada estrutura.

Nesse espaço social formado por relações de proximidade e separação que são, antes de tudo, relações hierárquicas, ancorado na teoria de Bourdieu, que possibilita o entendimento dos mecanismos de dominação e a compreensão da lógica das práticas dos sujeitos num ambiente desigual e conflituoso. A hierarquia vertical dos grupos sociais os distingue, portanto, segundo a estrutura e acúmulo de capital específico de cada campo. A função dessa

ordem hierárquica é a de situar os agentes de acordo com sua ocupação e distinguir as diferenças relativas ao seu capital cultural e econômico, pois, quanto maior o capital do agente, maior o reconhecimento no espaço social por ele ocupado. No topo dessa hierarquia, está o grupo dominante, por ter um elevado acúmulo de capital e uma identidade própria, cujos interesses são impostos à coletividade.

2. CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA

Ao fazer uma incursão pelo contexto da consolidação do modelo capitalista de produção agrícola, percebe-se que o Curso Técnico em Agropecuária promove uma profissão de suma importância para estruturação e consolidação do modelo capitalista de produção, que ocorre com o processo de industrialização da agricultura, também chamado de Revolução Verde (Mudança da base técnica da agricultura que assentou-se em um conjunto de inovações mecânicas, físico-químicas e biológicas), ocorrido, a partir da década de 1960, no Brasil. A partir desse período, houve um processo de desenvolvimento das forças produtivas no campo com a inserção no processo de produção agropecuária de novas exigências, como o aumento da produtividade, calcada na incorporação de insumos industrializados. 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.

O que foi, genericamente, intitulado de 'Revolução Verde', materializou-se de fato sob um padrão tecnológico, onde foi implantado de forma significativa, 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. Com a disseminação de tal padrão na agricultura, desde então chamado de 'moderno', o mundo rural passou a subordinar-se, como mera peça dependente, a novos interesses, classes e formas de vida e de consumo, majoritariamente urbanas, que a expansão econômica do período ensejou, em graus variados, nos diferentes países.

A divulgação dessas novas ideias seria realizada por meio do trabalho dos técnicos agrícolas, atuando como extensionista rural para atender a demanda capitalista e o aumento de produtividade. Assim, foram implementadas as Escolas Agrotécnicas. A interação entre as políticas agrícolas e educacionais de formação profissional se complementa, num objetivo maior, ou seja, estão inseridas no amplo projeto de industrialização da agricultura. Nesse sentido, também faz 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, tal como a utilização de insumos como defensivos agrícolas, adubos e máquinas. A história da

educação profissional constituiu-se dentro de uma prática pedagógica ligada aos patronatos assistencialistas¹, ancorados no modelo escola-fazenda, numa perceptiva de “*fazer para aprender e aprender para fazer*”, implantados em meados da década de 1960, com os currículos oficiais sedimentados num enfoque *tecnicista*, com uma preocupação marcante em atender ao processo de industrialização em curso, num atrelamento ao mercado que, nas décadas seguintes, foi tomando cada vez mais corpo.

A compreensão da docência na Educação Profissional, como construção social, mobiliza novas perspectivas de análise, que situa os docentes como agentes produtores de saberes específicos do seu trabalho. As trajetórias dos agentes são resultados de trajetórias atípicas, que cumulam as estratégias e as tomadas de posição de interesses e intenções próprias da história destes agentes. No contexto da Educação Profissional, vale destacar o que se constitui como cultura, que é o componente variável que simboliza a corporificação de práticas, de virtudes, de ações que determinam o *habitus* desse grupo. As identidades dos docentes são resultantes de incorporações de valores e sentidos, que ao longo da prática profissional se enredou em suas vidas, delimitando “modos de fazer”, que determinam concepções sobre a docência na Educação Profissional.

3. EXPERIÊNCIAS REATUALIZADAS NO PRESENTE: O SER DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA

Os docentes 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.

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. As análises sinalizaram que, 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

1 Os Patronatos Agrícolas de acordo com o regulamento expedido como o Decreto 13.706, de 25 de julho de 1919, se destinam às classes pobres, e visam à educação moral, cívica, física e profissional de menores desvalidos, e daqueles que, por insuficiência de capacidade de educação na família, forem postos, por quem de direito à disposição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio’ (NAGLE, 2001, p. 236).

contribuíram para mudança subjetiva. Outros apresentaram elementos que, de alguma forma, contribuíram com elementos de relações sociais e afetivos.

Eles revelaram que guardam, na memória, a figura do docente que, pelo modo de ensinar, de alguma maneira, possibilitou-lhes mudanças em suas vidas. São experiências vividas, durante a escolarização reveladoras dos meandros das práticas pedagógicas. Esses saberes e fazeres que compõem as culturas docentes da educação profissional são imagens simbólicas e construções interiorizadas e assimiladas nas trajetórias diretamente, relacionadas às concepções da docência para a Educação Profissional, produzidas pelo *habitus* e redimensionadas pela experiência da docência. Esta 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, o *habitus* professoral é incorporado nos diferentes espaços de inserção social, o que permite intuir que o processo de ser docente começa muito antes da adesão formal à profissão. Esses tempos de construção da docência são inter cruzados numa 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. 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).

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).

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-se 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. O docente revela sua trajetória de vida pessoal e profissional, construída ao longo dos anos, que permitiu a constituição de esquemas que foram se ampliando, se redimensionando, o que possibilita compreender, de modo mais claro, o trabalho desenvolvido. Percebe-se que o docente 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 esse encontra-se amparado pelo seu ato pedagógico muito mais em saberes componentes do currículo do magistério e da licenciatura em que se graduou.

Encontra-se 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 conseguiam, porque tínhamos vivência*". 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.

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. A força simbólica da passagem pela Instituição acompanha os egressos para além dos seus portões, definindo rumos pessoais e profissionais. 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. 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. Existe 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).

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*. São ações pautadas, “orquestradas” dos alunos, dizem muito da “prática” do conceito bourdiano 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. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A investigação revelou que os saberes docentes expressam a peculiaridade da educação profissional no contexto de trabalho e aponta para a existência de cultura docente estruturadas num espaço de atuação profissional rico em diversidade, que possibilitou compreender que o *habitus* professoral tem sentido definidor na atuação docente. O *habitus* professoral da Educação Profissional Agrícola aponta 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.

O percurso histórico constatou as finalidades a que se dirigiram as políticas educacionais no que tange a essa educação agrícola. 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 para aprender e aprender para fazer*”. E ainda, os currículos oficiais estão 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. 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 Educação profissional.

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-espaco, em que ora ocorriam momentos de constância de condutas e pensamentos, ora estes mesmos momentos se modificavam, gerando outras compreensões, outros procedimentos, outras relações.

Os docentes, ex- alunos da Instituição revelaram o *habitus* professoral no processo de mobilização de saberes, que têm estreita relação com a formação inicial vivenciada na instituição. 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.

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.

5. REFERÊNCIAS:

1. ALVES, Nilda. Imagens de professoras e redes cotidianas de conhecimentos. **Educar em revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 19-36, 2004.
2. _____. 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**
3. BONNEWITZ, P. **Primeiras Lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu**. 2. ed. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.
4. BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p.46-81.
5. _____. O capital social - notas provisórias. In:_____ CATANI, A. & NOGUEIRA, M. A.(Orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 65-79.
6. _____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
7. _____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007a.
8. _____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 8. ed., Campinas, SP: Papiurus, 2007b.
9. NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
10. 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.
11. _____. **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.**