

Habitus profissional e prática docente: pensando a docência com Bourdieu

Habitus profesional y práctica docente: pensar la enseñanza con Bourdieu

Professional habitus and teaching practice: thinking about teaching with Bourdieu

[Aysllan de Sousa Sobrinho](#) 

| Destaques

O habitus profissional docente possibilita evidenciar a incorporação de estilos e ordens da prática docente.

A prática docente é estruturada-estruturante no campo de relações objetivas e subjetivas do docente.

Demonstra-se o potencial investigativo das contribuições teóricas da abordagem analítica de investigação sociológica da realidade, proposta por Pierre Bourdieu.

| Resumo

Este ensaio visa apresentar elementos teóricos para pensar a docência por meio de uma sociologia relacional, na perspectiva bourdieusiana, compreendendo-a como expressão de um habitus profissional e prática docente. Questiona-se como as noções de Bourdieu contribuem para pensar a docência sob o prisma da sociologia da educação. Parte-se do pressuposto que o habitus profissional docente e a prática docente são conceitos dialéticos à docência. Este texto tece reflexões teórico-críticas que resultam da relação entre a estrutura objetiva e as disposições docentes. Conclui-se que este estudo oferece instrumentos teórico-metodológicos sociopráticos aos estudos da sociologia educacional na docência.

[Resumen](#) | [Abstract](#)

| Palavras-chave

Docência. Habitus profissional. Prática docente.

Recebido: 09.01.2024

Aceito: 26.11.2024

Publicado: 11.12.2024

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc30202452201>

| Introdução

Este ensaio visa apresentar elementos teóricos para pensar a docência na educação básica, por meio de uma sociologia relacional de Bourdieu (1930-2002), compreendendo-a como expressão de um habitus profissional e prática docente, responsáveis pela conjugação de disposições que estruturam a docência. Propõe-se relacionar a docência com um campo de relações entre os aspectos objetivos de conformação das práticas e com os aspectos subjetivos de estruturação do habitus profissional docente, analisando possibilidades e caminhos de reflexão crítica socioprática¹ da docência.

Os estudos sobre a docência, enquanto profissão, apresentam uma complexidade entre sua caracterização como profissão, tendo em vista a ausência de fatores autônomos, e as restrições dadas ao ser professor, que se distancia dos padrões profissionais contemporâneos de prestígio profissional (Locatelli & Vieira, 2022). Apesar dos conflitos e tensões que possam surgir sob o pretexto social da concepção de valor do profissional docente, entende-se que a docência é um campo de disputas e relações, construídas historicamente.

No âmbito da sociologia das profissões, há estudos que questionam a profissionalização da docência devido ao caráter proletariado atribuído a algumas profissões (Locatelli & Vieira, 2022). Contudo, há correntes teóricas sociocríticas que concebem a docência como uma profissão ligada a contextos socioculturais e políticos, sendo essa definição empregada neste estudo (Silva et al., 2021). Portanto, adota-se a perspectiva da pragmática sociológica de Bourdieu (1996) para pensar o senso prático da docência no contexto educacional, considerando sua forma e constituição.

A perspectiva sociológica de Bourdieu (2002) permite compreender a docência nos aspectos objetivos e subjetivos da constituição de um campo de análise. Essa constituição da docência imprime tanto um sentido prático, engendrado por um habitus, quanto um sentido de normatização e institucionalização da docência (Tardif & Lessard, 2009; Oliveira & Silva, 2023). Possibilita ainda um distanciamento científico das correntes teóricas, exclusivamente positivistas ou fenomenológicas, que analisam apenas a dimensão objetiva ou subjetiva do objeto, separadamente.

A docência remete a uma profissão singular, em que sua constituição ultrapassa o momento da formação inicial, do estágio obrigatório na graduação e do ensino em sala de aula, pois carrega os saberes incorporados pelo docente, adquiridos na escola e atualizados ou reproduzidos nas situações de ação (Sarti, 2020; Silva et al., 2021). Envolve uma rede de relações, apreendidas num contexto repleto de símbolos, normas e decisões inerentes à dimensão objetiva e subjetiva da docência (Tardif, 2014).

1 O termo socioprática ou socioprático é utilizado neste ensaio para se referir às pesquisas sociológicas de educação que se debruçam sobre a realidade social da docência, no aspecto social e individual dos agentes.

Em resposta à tentativa de romper com a dicotomia da objetividade *versus* subjetividade, Bourdieu apresenta uma proposta teórica de conciliação entre as proposições objetivas e subjetivas de pensar o objeto. Expõe a noção de habitus como alternativa de pensamento que se estabelece por meio de relações dialéticas entre o objetivismo e o subjetivismo (Nogueira & Nogueira, 2009). O habitus, segundo Bourdieu (2002), é um sistema de disposições estruturadas e estruturantes que engendra as práticas, e por elas são engendradas, no processo histórico de incorporação de disposições dos agentes. Tais disposições são instituídas por processos de estruturação do habitus, dos sentidos, dos gostos, dos modos de pensar e agir, incorporados por cada agente frente às estruturas do mundo social.

O espaço social é definido como um campo, uma noção que abrange o espaço de disputas, em que o habitus se materializa nas práticas em prol de um capital, um objeto de valor apreciado nesse campo (Bourdieu, 2008). Assim, a análise do habitus profissional docente em relação à prática docente estrutura-se por um campo, compreendido como o campo da docência e considerado espaço de produção e reprodução de práticas mediante determinado habitus.

Nesse viés, este ensaio visa tecer reflexões teórico-críticas a partir do pensamento da docência como um campo e do diálogo com o conceito de habitus profissional docente e prática docente. Questiona-se como as noções de Bourdieu contribuem para pensar a docência sob o prisma dos estudos da sociologia da educação. Parte-se do pressuposto que o habitus profissional docente e a prática docente são conceitos dialéticos que ajudam a compreender, sociologicamente, a docência na educação para além do aspecto praticista da docência, centrado no docente. Assim, propõe-se uma revisitação dos conceitos, compreendendo-os na perspectiva bourdieusiana de pensar a docência.

| O habitus profissional docente

Embora Bourdieu não tenha caracterizado o habitus profissional na obra *O poder simbólico*, ao falar do campo político, o sociólogo aborda os modos de pensamento e ação oriundos de um habitus religioso, artístico ou científico, os quais compõem o habitus político, e justifica que a produção desse habitus ocorre por meio das relações profissionais (Bourdieu, 1989). Essa questão profissional abriu espaço para outros estudiosos conceberem uma lógica imanente de produção de um habitus no campo da profissão: o habitus profissional.

O conceito de habitus profissional possui origem, em termos utilitários, com Perrenoud (1993) e suas reflexões teóricas em confronto com os dados empíricos de investigação e práticas de intervenção escolar. Nesse processo crítico-reflexivo de avaliação das práticas, do currículo e da organização escolar, o autor desenvolve a ideia de profissionalização docente enquanto centro de ação a favor de mudança no contexto das escolas.

Segundo o autor, a profissão é constituída de rotinas, acionadas pelos docentes e relativamente (in)conscientes. O ato de ensinar corresponde ao conjunto de

decisões e ações arbitrárias, sendo parte de tradições e reproduções apreendidas na coletividade do exercício profissional. O habitus profissional, portanto, é tratado como “o inconsciente, os automatismos” (Perrenoud, 1993, p. 23) que se estabelecem numa profissão (docente) e que implica o ensino em sala de aula, a estrutura escolar, o corpo profissional, a carreira e o ciclo de vida de um agente.

Esse conceito, na literatura educacional, tem ganhado alguns nomes, como habitus professoral, habitus docente e habitus profissional (Ferro et al., 2020; Cigales & Fonseca, 2022; Oliveira & Silva, 2023), os quais atribuem o mesmo sentido às rotinas incorporadas pelos professores no exercício da docência, ou seja, às disposições para as práticas docentes. Tendo em vista a possibilidade de interpretações prévias que surjam a partir dessas denominações, optou-se por trabalhar com o conceito de habitus profissional docente, pois o conceito de habitus profissional pode ser expandido para as análises de outras profissões (médicos, advogados, vendedores, etc.) e o habitus professoral ou docente tende a tornar abstratas as relações de investigação para além da profissão docente, como as relações sociais que são estabelecidas fora do ambiente profissional (igreja, famílias, entretenimento, namoro, casamento, etc.), tornando mais complexas as categorias de análise desse habitus.

Assim, o habitus profissional docente remete às disposições estruturantes e estruturadas, engendradas pela tradição, pela repetência, pela história experienciada que se cristaliza na formação do habitus profissional de um professor. Essas disposições estão subordinadas à dimensão estruturada dos regulamentos normativos e sociais de uma profissão. Nesse sentido, “os professores são enquadrados em especialidades e essas se nutrem de tradições fortemente arraigadas nas distintas disciplinas nas quais eles estão socializados” (Gimeno Sacristán, 2000, p. 22).

Há uma cultura profissional transmitida pelo habitus que se perpetua nas práticas docentes. Perrenoud (1993) afirma que, se por um lado a prática possui um lado consciente, pensado, por outro...

Outros momentos da prática são expressões do habitus, sistema de esquema de percepções e de acção que não está total e constantemente sob o controle da consciência. Tendo em consideração a urgência e o carácter inconfessável ou impensável da prática, o professor realiza coisas que desconhece ou que prefere não ver. (Perrenoud, 1993, p. 22)

Desse modo, apesar da tradição de perceber a docência como uma prática puramente racional, o profissional docente é um agente que atua num contexto escolar e participa como agente estruturador e estruturado do campo escolar. Suas ações e atitudes, ainda que roteirizadas, são pensadas e repensadas por ele, conforme as disposições do habitus profissional incorporadas.

Conforme Sarti (2020), o habitus profissional concebe saberes práticos eficazes, que ganham força de assertividade no ambiente escolar, imediatamente e sem questionamentos, porque a conscientização do habitus depende da reflexão, de um tempo que possa outorgar esse ato. A rotina acelerada do profissional e as

condições de trabalho tendem a intensificar as práticas impensadas, conduzindo os profissionais a (re)produzirem rotinas mecanizadas, já que foram, previamente, acionadas numa constância de trabalho.

Por isso, quanto menos tempo o professor tem para refletir sobre o seu trabalho, mais ele encontrará resistência para modificar seu *habitus* profissional. Extensivas jornadas de trabalho nas escolas, aulas em diferentes turmas, presença em mais de uma escola, condições precárias de trabalho, baixos salários, pouca valorização profissional e pressões externas são fatores que retiram a possibilidade de alteração do *habitus* pelo professor, porque propende a seguir o comodismo profissional, o qual, no seu caso, facilita o exercício da profissão.

Tais dificuldades, segundo Nóvoa (1989), advêm do tratamento oferecido à profissão docente, desde o início da instituição das escolas, que está submetida a burocracias administrativas de um poder central no Estado, o qual atua como o ser pensante e não coloca os professores como agentes capazes de pensar e tomar decisões, com mais independência e autonomia, a fim de possibilitar a criação de políticas descentralizadas do ensino.

Esse *habitus* profissional docente é, portanto, estruturado por processos de socialização profissional, nos quais os professores compartilham de normas e regulamentos semelhantes, conforme a posição profissional e social, e trajetórias, que podem divergir pelo subcampo social das escolas na rede educacional (Knoblauch et al., 2017). A escola, enquanto campo de formação e de exercício da docência, atua como reprodutora social de ações e posições, segundo os valores e capitais privilegiados. O professor na escola tende a reproduzir esses valores e práticas, pois está submerso em condições sociais que ultrapassam o momento profissional, mas que emergem da socialização enquanto estudantes.

Nesses termos, a escola possui poder socializador para a formação do *habitus* secundário, já que a família é o espaço de constituição do *habitus* primário, aquilo que a criança aprende e incorpora antes da escola. A família dispõe de um capital cultural e social que é transmitido para os filhos e que é expandido com a experiência na escola (*habitus* secundário), podendo exercer força para constituir-se em modificação do *habitus* primário familiar (Bourdieu, 2007a).

O capital cultural e social na incorporação do *habitus* profissional docente

O capital cultural é um conjunto de bens tangíveis e intangíveis valorizados pelos agentes numa cultura legitimada dominante. É considerado produto e propriedade intelectual da produção cultural humana. Pode ser tanto (pre)disposições incorporadas, como postura corporal, preferências e modos de falar (estado incorporado), quanto objetos de valor em livros, textos, música, escola, etc. (estado objetivado), ou em diplomas e certificados, os quais testificam o reconhecimento institucional (estado institucionalizado) do capital cultural (Bourdieu, 2007b).

O capital social, por sua vez, refere aos recursos reais e potenciais, obtidos mediante o inter-reconhecimento e conhecimento dos agentes em seus respectivos grupos e redes de relações sociais. Quanto maior for essa rede de relações, maior será esse capital e sua disposição à obtenção de outros capitais, cuja conexão se efetua por uma interdependência entre eles (Bourdieu, 2007c). Pertencer a famílias de baixa renda ou de classe alta, estar numa cidade urbanizada ou rural, fazer parte de uma empresa ou trabalhar como autônomo, estudar na escola da periferia ou do centro conferem aos agentes disposições incorporadas nas trocas de pertencimento social.

Por ser o campo de atuação do professor, a escola exerce maior influência na constituição do seu habitus profissional à medida que se torna o espaço social de experiências do agente e, muitas vezes, de formação do fazer docente (Tardif et al., 2021). Por estar atrelado a esse contexto profissional, o professor tende a incorporar no seu habitus profissional os valores, normas e códigos culturais do campo escolar, sujeitando-se à lógica de atuação e profissionalização desse campo.

Nesse aspecto, compreende-se que a docência possui uma dimensão de formação do habitus tanto da questão macro, no contexto educacional brasileiro (leis, regulamentos, estruturas), quanto da questão micro, no contexto de atuação profissional nas escolas do país. Essas escolas, apesar de trabalharem na perspectiva de colaboração entre as instâncias estaduais, municipais e federais, possuem nuances próprias associadas à diversidade escolar.

A docência consente num estado habitual de profissionalização do professor que incorpora disposições para o exercício profissional. Conforme Tardif et al. (1991), a ação docente é permeada por aspectos incorporados dos saberes práticos (adquiridos no exercício da profissão), dos saberes específicos e dos saberes adquiridos no meio. Dessa forma, o habitus profissional é constituído em meio a processos socializantes que ganham maior força no exercício profissional. Possui tanto um carácter individualizante do professor, relativo aos anseios e valores, quanto socializante, relacionado às relações sociais no decorrer do seu desenvolvimento profissional.

Segundo Knoblauch et al. (2017), as escolhas e decisões do professor são provenientes do aspecto cognitivo, do seu conhecimento e consciência pessoal, transportado ao profissional; do aspecto prático, experiencial, daquilo que é produzido na prática docente; e do aspecto disposicional do habitus, dos gostos, sensações e percepções do agente professor, que remete às questões da sua profissionalização. Em termos de observação, Perrenoud et al. (2001) inferem que o habitus profissional docente é composto por um conjunto de rotinas traçadas no tempo de trabalho do professor, através de ações racionais engendradas num capital cultural de conhecimentos utilitários de ação e por momentos de improviso, daquilo que foge ao planejado.

Os estudos de Oliveira (2019) apontam que a formação, na licenciatura ou no bacharelado, não se configura na determinação de um habitus profissional docente

similar a dos professores, porque as experiências sociais obtidas no trabalho, no mercado e nos programas de valorização de incentivo profissional podem conformar distintos habitus docentes.

Por isso, não basta olhar para a formação inicial do docente para compreender seu habitus profissional, nem somente para a prática exercida no contexto escolar, porque, ao propor uma análise do habitus profissional docente, é preciso fazer uma leitura sociológica da formação e da profissão docente, considerando, inclusive, as trajetórias escolares e profissionais que oportunizam o desenvolvimento na carreira (Cigales & Fonseca, 2022). Com isso, quais seriam os aspectos que contribuiriam para uma análise sociológica da docência?

Os estudos têm apontado para a observação da formação inicial, por ser lá que o saber teórico-prático é formulado enquanto perspectiva profissional (Oliveira, 2019; Cigales & Fonseca, 2022; Oliveira & Silva, 2023). São nos cursos de formações que os professores adquirem os saberes específicos para a docência, incluindo os conteúdos disciplinares da área de formação. Um professor de matemática possui uma lógica de atuação distinta do professor de ciências, português, educação física, etc., pois o próprio curso de formação profissional é um campo de formação do habitus.

Além disso, a prática no ambiente escolar propicia novas experiências, seja para a reprodução de práticas, seja para a renovação ou a transformação destas no campo escolar. Estar numa escola A ou B, por si só, transmite uma distinção da docência, tendo em vista as condições sociais do campo e as condições estruturais da escola (dependência administrativa, unidade federativa, tipo de escola pública ou privada, etc.), as quais diferenciam o homogêneo da docência.

Outra questão importante da sociologia de Bourdieu é olhar para as experiências escolares desses professores. Em que escolas estudaram? Quais cursos realizaram na escolaridade básica? Quais as relações que mantinham com seus professores? Quais as percepções da docência que incorporaram? E quais modificaram, tendo em vista os aspectos subjetivos da sua percepção? Tais questionamentos podem evidenciar elementos relevantes da docência desses professores.

De acordo com Oliveira e Silva (2023), as primeiras estruturações do profissional docente ocorrem durante o período de escolarização do professor e se estendem no percurso formativo do agente. Os aspectos estruturantes desse habitus estão alicerçados, inclusive, nos códigos culturais de conduta docente, no contexto social e histórico da docência, nos códigos linguísticos inerentes à profissão docente e nos códigos estéticos dos modos de se vestir e dos estilos singulares e plurais da expressão estética da profissão, produzidos no campo escolar e conforme a classe social de cada agente e o tipo de professor (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio).

Ademais, é preciso compreender a formação continuada dos professores, o porquê a docência se constitui numa profissão não estática, mas flexível e dinâmica,

conforme o docente é socializado nas formações de capacitação e aperfeiçoamento profissional. Quais cursos eles têm feito? Quais os objetivos com essa escolha formativa? Como têm sido feitas essas escolhas? De que forma? São impositivas ou democráticas? Esses elementos da formação continuada podem revelar disposições formativas, reprodutoras ou transformadoras do seu habitus profissional docente.

Os elementos apresentados devem ser analisados numa relação dialética com o campo escolar do docente, pois, ao considerar a docência como um campo (Sarti, 2020), não se pode negligenciar sua posição relacional de subcampo em relação ao campo educacional do país e aos subcampos de cada ente federado. Isso implica, igualmente, a análise do aspecto estruturado desse campo, a história e a regulamentação.

Por ser uma profissão regulamentada profissionalmente, contendo atividades e práticas pré-produzidas socialmente para o ser professor, o habitus profissional docente concerne a uma tradução social objetivada em leis, resoluções, diretrizes e regulamentos normatizados no campo educacional (Tardif, 2014). As funções, direitos e deveres, ou seja, a profissionalização docente, estão imbricadas em dispositivos que funcionam como a gramática funcional do agente. O que um professor faz (ou não faz) tem insurgência nessas regulamentações, que regulam a prática e servem para conformar o habitus profissional docente genérico em relação àquilo que é definido como parte da identidade docente. Entretanto, há um lado improvisado e inconsciente, pois “ensinar, de certa forma, é sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto pelos regulamentos, pelo programa, pelo planejamento, pela lição, etc.” (Tardif & Lessard, 2009, p. 43).

Isso é o que Bourdieu (2002) define como processo de exteriorização da interioridade e interiorização da exterioridade do habitus. O agente professor, enquanto profissional, é perpassado por aspectos objetivos e subjetivos do habitus, numa rede relacional de disposições que conformam o habitus profissional docente, cujas reproduções ou transformações estão condicionadas pelos aspectos objetivos e subjetivos que cerceiam a prática docente.

Apreende-se que a docência implica uma profissão estruturada em objetivos singulares, na qual o ato de ensinar pertence a um contexto social determinado por estruturas sociais que condicionam e regulam a prática do professor e o desenvolvimento dinâmico das atividades. É também uma questão de identidade, pois tem relação com as decisões pessoais do agente no campo da subjetividade que não se restringe à escola e à sua estrutura. Refere-se a um campo de experiências sociais, isto é, supõe um discurso sobre si e sobre o comum, aquilo que extrapola a experiência individualizante, visto que a experiência da docência possui uma dimensão social, compartilhada e inscrita em um grupo de professores que vivencia situações semelhantes.

| A prática docente em Bourdieu

Pensar a docência na educação brasileira implica a sutura do constructo da prática docente frente à (re)construção da própria docência no processo de pô-la em ação. Afinal, enquanto campo de observação, a docência encontra manifestação em práticas que a configuram e por elas são configuradas na tessitura que une os atos e tomadas de decisões profissionais dos professores.

A prática docente, conforme Franco (2016), só encontra sentido quando pautada pelo viés pedagógico, associada ao todo do processo educacional e distante de uma prática avulsa e sem nexos com a ideia de uma educação crítica, inclusiva e emancipatória. Possui como fio condutor as características multidimensionais da realidade local de trabalho, as subjetividades do docente e a história dos professores, pautada por processos individuais e coletivos.

É através dessa relação com o pedagógico que a prática docente adquire a característica de ser uma prática social complexa, porque possui um caráter particular, que envolve aspectos de cerceamento do docente, de suas experiências, formação, condições de trabalho, corporeidade e escolhas profissionais; e um caráter geral, que é atribuído ao contexto educacional na totalidade, referente à constituição histórica da docência, às políticas públicas inerentes a esse campo e à situação social, econômica e política do momento (Caldeira, 2010). Assim, não basta que a prática docente seja vista como ação individual do professor, que age como determinador singular do ensino. É preciso acrescentar as questões sociais e científicas da ciência da educação, subjetivando a individuação das práticas. Portanto, acredita-se que nem toda prática docente constitui-se em prática pedagógica, pois, segundo Franco (2016, p. 541):

A prática docente configura-se como prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno.

É uma prática socializada no contexto pedagógico de formação dos alunos, diante das exigências educacionais centradas no idealismo do tipo de jovem a ser formado. A prática docente, nesse sentido, não pode ser compreendida olhando apenas para a ação em si, por meio de uma observação do que o professor realiza, mas precisa estar relacionada (sociologia relacional) aos aspectos fundantes dessa prática: aspectos interiorizantes e exteriorizantes do docente (Bourdieu, 2002).

Em decorrência disso, infere-se que pensar a prática docente na educação significa observar o que acontece no contexto da escola, no ato de ensinar, pois a ação do professor só se torna real nesse momento educativo, apesar das orientações curriculares e planejamentos realizados. Isso acontece pela seguinte

razão: a prática docente é dinâmica e multifacetada, e envolve situações não previstas, ainda que certas tendências usuais do cotidiano possam torná-la, aparentemente, mecanicista.

Franco (2016), ao analisar essa prática com base na epistemologia do seu conceito, conclui que a prática pedagógica docente remete ao conceito de práxis como ação reflexiva, que possui intencionalidades projetadas numa prática social mais ampla e, por consequência, reclama seu caráter político. Cabe à prática pedagógica a filtragem dessas práticas sociais mais complexas, oferecendo direção ao processo educativo numa perspectiva crítico-emancipatória, compreendendo-a como mecanismo de regulação dos processos educativos.

Há quem possa confundir prática pedagógica docente com currículo ao interpretá-lo como camisa de força da ação docente, no entanto, conforme esclarece Gimeno Sacristán (2000), numa perspectiva crítica, essa prática é um subcampo do campo curricular. “É o que comumente chamamos ensino como processo no qual se comunicam e se fazem realidade as propostas curriculares, condicionadas pelo campo institucional organizativo imediato e pelas influências dos subsistemas anteriores” (Gimeno Sacristán, 2000, p. 26).

Por isso, embora o currículo seja um quadro configurador da prática, não é ele em si essa prática, pois esta depende de fatores concretos da realidade situacional que dão significado e a estruturam no âmbito escolar. A prática, entretanto, não se dá numa separação do aspecto teórico, com a qual ela é vista habitualmente, mas na combinação entre teoria e empiria, que faz surgir a prática pedagógica imanente. Por referência, Veiga (1992) manuseia essa duplicidade teórico-objetiva da prática quando remete aos constructos circundantes dessa definição: por um lado, o constructo teórico-pedagógico das ideias, sistematizado nas condições reais experienciadas; e, por outro, um lado objetivo e concreto, composto pelos meios ou instrumentos da ação e seus resultados. Negar a um desses lados seria o equivalente a cair no idealismo ou no praticismo.

Bourdieu e Passeron (1992), em *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, optam por empregar os termos ação pedagógica e trabalho pedagógico ao invés de prática pedagógica. A ação pedagógica, no campo da escola, implica uma violência simbólica reprodutora do arbitrário cultural dominante, que mantém a estrutura social e suas relações de força, enquanto o trabalho pedagógico aparenta ter um conceito mais próximo da prática pedagógica docente, na perspectiva crítica, resultando na durabilidade suficiente de uma ação pedagógica para formar um habitus por meio da inculcação. Esse habitus, por sua vez, é perpetuado nas práticas.

Desse modo, a prática docente em Bourdieu se difere tanto do conceito de trabalho docente de Oliveira (2010), visto como uma categoria mais abrangente que abarca professores, gestores, coordenadores, supervisores, monitores, estagiários, etc., e que extrapola o ofício do ensino na sala de aula; quanto do conceito de prática docente, que corresponde a um trabalho meramente pedagógico e restrito ao ensino na escola para a produção de conhecimentos (Ferreira, 2010). É tampouco

praxe, como prática puramente tecnicista, repetitiva e vazia do fundamento pedagógico (Franco, 2016); refere-se, contudo, ao conjunto de experiências, conhecimentos, processos formativos e relações sociais que o professor incorpora ao longo do seu percurso profissional associado às condições de existência — estruturas objetivas — constituintes do habitus, esquemas de ação e percepção do mundo social, dos quais o agente é produtor e reproduzidor, ainda que não o saiba (Bourdieu, 1989).

Entende-se que o processo de constituição da prática profissional se estrutura por elementos reconhecidos pelas categorias de percepção docente (consciente) e por elementos irreconhecidos (inconsciente), decorrentes das experiências que envolvem a profissionalização do professor desde o período escolar. Essa inconscientização é operada por um habitus estudantil, raramente reconhecido nos processos conscientes do condicionamento do habitus profissional docente (Freitas & Mariano, 2022).

As percepções dos agentes, segundo Bourdieu (2008), correspondem à sua forma de imaginar a realidade social, representa a construção de visões de mundo e contribui para se fazer um modo particular dessa realidade a partir de programas de percepção. Significa, nesse sentido, que as palavras, os ditados, os provérbios e os rituais de expressão da sua estrutura cognitiva, numa dada estrutura social, se conformam no habitus. Em outras palavras, a percepção é a noção ou visão que se tem do objeto e que segue a lógica do campo. Bourdieu et al. (2010, p. 181) a explicam da seguinte forma:

[...] o movimento das categorias aparece para a consciência como o verdadeiro ato da produção (que só recebe, infelizmente, impulsos do exterior) cujo resultado é o mundo; isso é exato - mas não passa de outra tautologia, na medida em que a totalidade concreta, como totalidade pensada, concreto pensado, é, de fato, um produto do pensamento, do ato de conceber; não é, de modo algum, o produto do conceito que se engendraria a si mesmo, que pensaria fora e acima da percepção e da representação, mas um produto da elaboração das percepções e das representações em conceitos.

Tais categorias de percepção, segundo as quais um grupo pensa e representa sua realidade, fazem parte das lutas que formam a história do mundo social. Para Bourdieu et al. (2010, p. 188), “a realidade de cada percepção particular apresenta sempre, se é examinada de mais perto, uma multidão infinita de elementos singulares que não se deixam exprimir de maneira exaustiva nos julgamentos de percepção”. Somente uma parte desses elementos é que será significativa por estar conforme os valores culturais adotados.

Em virtude disso, as percepções são, na verdade, categorias pertencentes ao habitus dos agentes, que se combinam com a estrutura do campo para formar a prática. Nesse aspecto, a percepção dos professores implica a maneira como eles pensam e vivenciam o campo da docência no contexto educacional, tendo em vista os valores e disposições apresentadas por políticas educacionais (re)formuladas, conforme as alterações da gestão governamental.

Portanto, a prática docente, para Bourdieu, seria um lócus particular de articulação entre a ação e o trabalho pedagógico dos agentes (professores) responsáveis pela reprodução dos interesses inerentes à autoridade pedagógica, concebidos como emissores capazes de transmitir e inculcar os valores que se deseja difundir. A maneira pela qual essa prática é conduzida é variável, tendo vários dispositivos que podem funcionar como gramática ou dispositivo da prática docente.

Esses dispositivos se fundam em aspectos de regulamentos funcionais da legislação e aspectos subjetivos das relações profissionais dos professores com outros professores, das relações sociais pré-profissão com professores da educação básica e com as mídias digitais, as quais propiciam um espaço de socialização da contemporaneidade (Freitas & Mariano, 2022). Considera-se que a estrutura legislativa educacional brasileira, na Lei das Diretrizes e Base da Educação (LDB), atribui um sentido prático normativo da docência em termos funcionais de um saber ser e fazer:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (Brasil, 1996, art. 13)

A educação básica, no teor do texto normativo, reúne uma definição funcional da docência, baseada na promoção de uma ação docente participativa em atividades escolares de cunho pedagógico, na dimensão da gestão e no processo do fazer docente (planejar, avaliar, estabelecer estratégias para a aprendizagem do aluno) e em processos de articulação da relação escola-família. Exige-se, nesse sentido, uma apropriação ou sujeição às incumbências da lei, que podem funcionar como processo de restrição da autonomia docente, dependendo da forma que é incorporada.

As práticas constituem-se nas representações dos agentes e na estrutura característica das condições de existência que constroem a estrutura do habitus, considerado princípio gerador das experiências (Bourdieu, 2002). Nesse aspecto, a prática não se reduz nem a uma força mecânica exterior ao agente, regulada pela estrutura ou disposições reguladoras de sua ação, nem a um processo intencional de ação subjetiva, autônoma e consciente do agente. Segundo Nogueira e Nogueira (2009), as práticas apresentam características típicas da estrutura e posição social de quem as produz, características que são internalizadas no inconsciente dos agentes à medida que passam por diversas experiências, as quais estruturam a subjetividade. De acordo com Bourdieu (2002, p. 168):

[...] o habitus produz práticas que, na medida em que tendem a reproduzir as regularidades imanentes às condições objectivas da produção do seu princípio

gerador, mas ajustando-se às exigências inscritas a título de potencialidades objectivas na situação directamente enfrentada, não se deixam directamente deduzir nem das condições objectivas, pontualmente definidas como soma de estímulos, que podem parecer tê-las directamente desencadeado, nem das condições que produziram o princípio duradouro da sua produção, não podemos, pelo que portanto, dar razão de tais práticas a não ser na condição de relacionarmos a estrutura objectiva definidora das condições sociais de produção do habitus que as engendrou com as condições de pôr em acção desse habitus, quer dizer, com a conjuntura que, salvo transformação radical, representa um estado particular dessa estrutura.

O que Bourdieu expõe é o fato da prática ser conduzida por uma matriz ou esquemas de percepções reprodutoras da estrutura social do agente, implicando não necessariamente ações repetitivas, porém interpretadas conforme as próprias condições de pôr em ação o habitus, ou seja, uma reformulação dos significados pela subjetividade do agente social, que age movido pelo princípio direcionador e consoante à posição social que ocupa em um determinado campo. O sociólogo busca fugir dessa dicotomia da prática como ação mecânica e ação racional das causas da prática.

De fato, se tivesse tempo, poderia mostrar que uma teoria justa da prática escapa a essas palinódias, ao fazer desaparecer a própria alternativa que elas dissimulam e que Jacques Bouveresse evocou, a da explicação pelas causas e a da explicação racional, por intenções. Limitar-me-ei a um exemplo. A expressão 'noblesse oblige', em sua aparente obscuridade, fala bem da lógica específica da disposição, o habitus do nobre dirige (no duplo sentido) suas práticas e seus pensamentos à maneira de uma força ("e mais forte do que eu"), mas sem constrangê-lo mecanicamente; ele também guia sua ação à maneira de uma necessidade lógica ("não há nada mais a fazer", "não posso agir de outro modo"), mas sem se impor a ele como se aplicasse uma regra ou se submetesse ao veredito de uma espécie de cálculo racional. O que me leva a pensar que, para compreender a lógica específica das práticas cujo princípio é a disposição, é preciso abandonar a distinção canônica entre a explicação pelas causas e a explicação racional. (Bourdieu, 1996, pp. 207-208)

Nesse contexto, os gostos, pensamentos e estilos da prática docente corporificam um modelo de prática adotado pelos professores à medida que desenvolvem seu ofício no ambiente educacional. Em sentido relacional, "Os gostos (ou seja, as preferências manifestadas) são a afirmação prática de uma diferença inevitável" (Bourdieu, 2007a, p. 56). O habitus profissional docente permite que seja observada uma relação de sentidos inteligíveis entre a prática e uma determinada situação. Tal relação tem a ver com a funcionalidade da percepção e apreciação dos professores, produzidas sob determinadas condições nas escolas e seus contextos.

Essas condições se concentram em um capital, aquilo que é disputado e buscado pelos agentes do campo a fim de encontrar poder nele (Bourdieu, 2007d). Os professores, ao exercerem sua profissão na docência, estão oferecendo sentido à prática por meio de um capital, seja ele econômico (salário, remuneração, adicionais), seja ele social, cultural ou simbólico. O exercício da docência admite uma capitalização do sentido profissional docente, dando a ele *status* de trabalho profissional no campo escolar. A unificação do habitus, capital e campo representa a fórmula relacional que resulta na prática docente (Nogueira & Nogueira, 2009).

Assim, a prática docente é tanto produto quanto insumo da caracterização da docência, pois demonstra os conflitos e tensões da construção da profissionalização docente no Brasil para a constituição de um *ethos* profissional de valor à carreira docente, que deve abarcar o crédito profissional do professor (Tardif & Lessard, 2009).

Desse modo, compreende-se a prática docente como uma ação pedagógica que visa instituir um arbitrário cultural específico. Corresponde a um processo de violência simbólica que impõe sentidos e ideologias à prática por meio de um trabalho pedagógico frequente de inculcação, o qual alcança êxito no sistema educacional por envolver a legitimação da profissionalização docente a partir dos professores que se apresentam como a força de trabalho propulsora para a formação do estudante, ao passo que ele busca ressignificar a prática (Bourdieu & Passeron, 1992).

Por isso, a prática docente é um espaço oportuno de inculcação de práticas ideológicas, que favorece ações contínuas e profundas de repetição. Embora não sejam mecanizadas, carregam o sentido prático no habitus profissional incorporado pelos docentes no prolongamento acional do habitus. A docência, nesse aspecto, é um campo de disputa entre os agentes que a põem em prática e agentes que a configuram para a prática. Por ser uma profissão, ela carrega, no seio de sua formulação e ação, os anseios políticos e ideológicos de caracterização do ofício de professor, que abrange os interesses singulares e coletivos da classe professoral no convívio profissional da docência.

| Considerações finais

A sociologia de Bourdieu confere aos estudos educacionais a possibilidade de pensar a docência como um campo epistemológico relacional, constituído por um sistema de disposições com viés estruturante e estruturado da noção de habitus. O conceito de habitus profissional docente em conjunto com o de prática docente apresentam contributos relevantes para revelar como a docência, no contexto educacional brasileiro, se configura no aspecto socioprático. As disposições do habitus profissional docente, manifestadas no senso prático da ação, possuem uma relação dialética entre o agente professor e o campo social no qual o docente se situa e atua, tanto em nível macro quanto micro.

Pensar a docência na educação brasileira, nos moldes de Bourdieu, implica a análise da docência em termos de profissão, que supõe um processo de socialização e individuação profissional nas relações sociais entre os docentes, cujas trocas ocorrem num campo escolar apreendido por um conjunto de códigos normativos, linguísticos, estéticos e simbólicos do sistema educacional local. Essa noção macro da docência, em termos de campo estrutural e epistemológico, dispõe uma narrativa que possibilita ao pesquisador analisar os indícios de incorporação das ordens, estilos e modos de prática docente engendrados nas escolas federais, estaduais e municipais de diferentes níveis e modalidades de ensino.

Essa perspectiva deve ser dialogada com o habitus profissional docente e sua prática, podendo ocorrer por meio de aspectos de observação do ensino, e complementada por percepções e apreciações dos professores, mediante diálogos entre os interlocutores (Bourdieu, 2008). Essa relação dialética entre o campo da docência e o experienciado pelos professores no habitus profissional docente e na prática possibilita sustentar que a ação docente é permeada por uma cultura profissional, reproduzida por meio do habitus (Bourdieu, 2007d; Ferro et al., 2020).

A docência, como manifestação de um habitus profissional e de uma prática docente, enseja ações dos professores que são produtos de uma relação de equilíbrio entre o prescrito pelo sistema educacional e o praticado, o vivido e o incorporado como disposições pelos docentes, de forma fluida e relativamente (in)consciente. Analisar essas disposições favorece a compreensão do que se entende por docência em diversos espaços e momentos da história profissional da educação, o que complexifica e explica as alterações, suturas e brechas dos processos de sentidos atrelados à docência no campo educacional brasileiro.

A partir disso, as pesquisas podem seguir dois enfoques sociológicos dos estudos em docência na educação. Por um ângulo, pode-se buscar as homologias na heterogeneidade dos habitus profissionais docentes, por meio de estudos longitudinais ou estudos de caso ou campos disciplinares. Por outro, pode-se pensar nas heterogeneidades das homologias da docência, com foco em estudos sobre o habitus profissional docente e suas respectivas singularidades, dadas suas fontes e formas próprias de incorporação.

Procurou-se apresentar um estudo que fornecesse caminhos teóricos e metodológicos para pensar e pesquisar a docência no cenário educacional, por meio de uma sociologia relacional e praxiológica bourdieusiana. Compreende-se que essas reflexões crítico-analíticas podem inspirar, provocar e apontar contribuições para refletir acerca da docência no campo teórico da sociologia da educação, distanciando-se de discussões que rotulem a dicotomia da docência como uma concatenação de discursos entre teoria *versus* prática, ou de descrição/análise de práticas como produtos da ação. Mostrou-se que a prática docente é tanto estruturada quanto estruturante, mediante um habitus profissional que implica os saberes e fazeres do docente num campo de relações objetivas do sistema político educacional e social, com os aspectos subjetivos singulares do docente.

O empenho para a sistematização do pensamento, na perspectiva de Bourdieu, reconhece que o teor do estudo só encontra fidelidade e eficácia nas análises empíricas de investigação da docência, dada a sua complexidade. Argumenta-se que o aprofundamento em campos empíricos, a partir desse ensaio, pode forjar o potencial heurístico para a compreensão da docência, disseminando, testando e inspirando a robustez das contribuições teóricas da pragmática sociológica de Bourdieu.

Referências

- Bourdieu, P. (1989). *O poder Simbólico* (4a ed., F. Tomaz Trad.). Bertand Brasil.
- Bourdieu, P. (1996). *Razões práticas: sobre a teoria da ação* (9a ed., M. Corrêa Trad.). Papirus. (Trabalho original publicado em 1994).
- Bourdieu, P. (2002). *Esboço de uma Teoria da Prática, Precedido de Três Estudos de Etnologia Cabila* (1a ed., M. S. Pereira Trad.). Celta.
- Bourdieu, P. (2007a). *A Distinção: crítica social do julgamento* (1a ed., D. Kern & G. J. F. Teixeira Trad.). Zouk. (Trabalho original publicado em 1979).
- Bourdieu, P. (2007b). Os três estados do capital cultural. Em M. A. Nogueira, & A. Catani (orgs.). *Escritos de Educação* (pp. 73-79). Vozes.
- Bourdieu, P. (2007c). O capital social – notas provisórias. Em M. A. Nogueira, & A. Catani (orgs.). *Escritos de Educação* (pp. 65-71). Vozes.
- Bourdieu, P. (2007d). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Em M. A. Nogueira, & A. Catani (orgs.). *Escritos de Educação* (pp. 39-64). Vozes.
- Bourdieu, P. (2008). *A miséria do mundo* (7a ed., A. Accardo et al., Trad.). Vozes. (Trabalho original publicado em 1993).
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1992). *A reprodução: elementos para a teoria do sistema de ensino* (3a ed., R. Bairão Trad.). Francisco Alves. (Trabalho original publicado em 1970)
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C & Passeron, J.-C. (2010). *Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia* (7a ed., G. J. F. Teixeira Trad.). Vozes. (Trabalho original publicado em 1968)
- Brasil. (1996). *Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996* (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional). Presidência da República. Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Caldeira, A. M. S. (2010). Prática pedagógica. Em *Dicionário de verbetes, Gestrado-UFMG*. <https://gestrado.net.br/verbetes/pratica-pedag-gica/>
- Cigales, M., & Fonseca, L. (2022). Habitus docente em Sociologia: elementos pertinentes da leitura sociológica. *Ciências Sociais Unisinos*, 58(2), 97–109. <https://doi.org/10.4013/csu.2022.58.2.03>
- Ferreira, L. S. (2010). Trabalho pedagógico. Em *Dicionário de verbetes, Gestrado-UFMG*. <https://gestrado.net.br/verbetes/trabalho-pedag-gico/>
- Ferro, J. I., Pinheiro, R. A., Silva, L. P. d., & Tavares, A. M. B. d. N. (2020). A ação docente na EJA: um saber fazer orquestrado pelo habitus profissional. *Debates em Educação*, 12(28), 383. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n28p383-403>
- Franco, M. A. do R. S. (2016). Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97(247), 534–551. <https://doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>
- Freitas, L. L. de, & Mariano, A. L. L. S. (2022). O desenvolvimento profissional docente em diálogo com as concepções teóricas de pierre bourdieu: a constituição do habitus profissional no ensino de história. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 14(29), 25–42. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v14i29.504>
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Artmed.
- Knoblauch, A., Mondardo, G. C., & Capponi, L. A. M. (2017). Algumas considerações sobre formação de professores e o habitus docente. *Revista Diálogo Educacional*, 17(54). <https://doi.org/10.7213/1981-416x.17.054.ao03>
- Locatelli, A. S., & Vieira, L. M. F. (2022). Docência como profissão: reflexões acerca de aspectos subjetivos que a constituem. *Educação*, 47(1), e39. <https://doi.org/10.5902/1984644448580>

- Nogueira, M. A., & Nogueira, C. M. M. (2009). *Bourdieu e a Educação*. Autêntica.
- Nóvoa, A. (1989). Profissão: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas. *Análise Psicológica*, 7, 435-456. <http://hdl.handle.net/10400.12/5229>
- Oliveira, D. A. (2010). Trabalho docente. Em *Dicionário de verbetes*, Gestrado-UFMG. <https://gestrado.net.br/verbetes/trabalho-docente/>
- Oliveira, M. (2019). P-C La trajectoire d'un jeune Haitien au Brésil: habitus immigrant, distinction et capital. *L'Ordinaire des Amériques*, v. 226, p. 1-15. <https://doi.org/10.4000/orda.4556>
- Oliveira, W. L. de, & Silva, M. da. (2023). Estruturantes do habitus professoral de professores bacharéis do instituto federal de minas gerais (IFMG): o capital profissional. Em *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6378>
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Dom quixote.
- Perrenoud, P., Paquay, L., Altet, M., & Charlier, É. (Orgs.). (2001). *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?* Artmed.
- Sarti, F. M. (2020). Dimensão socioprofissional da formação docente: aportes teóricos e proposições. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 294–315. <https://doi.org/10.1590/198053146796>
- Silva, M. S., Nakanichi, C., Barros, A. J., Jr., de, Freire, J. Jr., Ribeiro, D. I., Bussolotti, J. M., & Ambrosetti, N. B. (2021). Desenvolvimento profissional docente: perspectivas de construção de saberes. *Revista Humanidades & Inovação*. v. 8, n. 56, pp. 104-115. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3686>
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2009). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Vozes.
- Tardif, M., Borges, C., & Trenblay-Gagnon, D. (2021). *Enseigner aujourd'hui. Du choix de la carrière aux premières années dans le métier*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*. Rio de Janeiro, n. 4.
- Veiga, I. P. A. (1992). *A Prática pedagógica do professor de Didática*. Papirus.

Sobre o autor

Aysllan de Sousa Sobrinho

Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-3605-7231>

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestre em Educação pela UFMA (2023). Pesquisador na área de Educação com ênfase nas políticas educacionais, principalmente, em avaliações de larga escala, sociologia da educação, metodologia da pesquisa e no campo da Física, com ênfase no Ensino da Física, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de física, formação de professores, ensino de ciências e matemática na educação básica. Professor na Rede Municipal de Educação. E-mail: aysllansobrinho@gmail.com

Resumen

Este ensayo pretende presentar elementos teóricos para pensar la enseñanza desde una sociología relacional, desde una perspectiva bourdieusiana, entendiéndola como expresión de un habitus profesional y de una práctica docente. La cuestión es cómo las nociones de Bourdieu contribuyen a pensar la enseñanza desde la sociología de la educación. Se parte del supuesto de que habitus profesional y práctica docente son conceptos dialécticos en la enseñanza. El texto aporta reflexiones teórico-críticas que dan lugar a una relación entre la estructura objetiva y las disposiciones docentes. Se concluye que el estudio ofrece herramientas teórico-metodológicas socioprácticas para los estudios de sociología de la educación en la enseñanza.

Palabras clave: Enseñanza. Habitus professional. Práctica docente.

Abstract

This essay aims to present theoretical elements for thinking about teaching through a relational sociology, from a Bourdieusian perspective, understanding it as the expression of a professional habitus and teaching practice. The question is how Bourdieu's notions contribute to thinking about teaching from the perspective of the sociology of education. It is based on the assumption that professional habitus and teaching practice are dialectical concepts in teaching. The text provides theoretical-critical reflections, resulting in a relationship between the objective structure and teaching dispositions. It concludes that the study offers socio-practical theoretical-methodological tools for studies of educational sociology in teaching.

Keywords: Teaching. Professional habitus. Teaching practice.

Linhas Críticas | Periódico científico da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasil
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>

Referência completa (APA): Sousa Sobrinho, A. de. (2024). Habitus profissional e prática docente: pensando a docência com Bourdieu. *Linhas Críticas*, 30, e52201. <https://doi.org/10.26512/lc30202452201>

Referência completa (ABNT): SOUSA SOBRINHO, A. de. Habitus profissional e prática docente: pensando a docência com Bourdieu. *Linhas Críticas*, 30, e52201, 2024. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc30202452201>

Link alternativo: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/52201>

Todas as informações e opiniões deste manuscrito são de responsabilidade exclusiva do(s) seu(s) autores, não representando, necessariamente, a opinião da revista Linhas Críticas, de seus editores, ou da Universidade de Brasília.

Os autores são os detentores dos direitos autorais deste manuscrito, com o direito de primeira publicação reservado à revista Linhas Críticas, que o distribui em acesso aberto sob os termos e condições da licença Creative Commons Attribution (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

