

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GISELLY CRISTINI MONDARDO

**RELAÇÕES ENTRE DISPOSIÇÕES DO *HABITUS* DE ORIGEM E FORMAÇÃO
INICIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA**

CURITIBA

2016

GISELLY CRISTINI MONDARDO

**RELAÇÕES ENTRE DISPOSIÇÕES DO *HABITUS* DE ORIGEM E FORMAÇÃO
INICIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, como requisito parcial à obtenção de grau de grau de Mestre em Educação no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, linha de pesquisa Cultura, Escola, Ensino da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Adriane Knoblauch

CURITIBA

2016

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas – UFPR

M741r Mondardo, Giselly Cristini

Relações entre disposições do *habitus* de origem e formação inicial no Curso de Pedagogia. / Giselly Cristini Mondardo. – Curitiba, 2014.

113 f.

Orientadora: Profª Drª Adriane Knoblauch.

Dissertação (Mestre em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Formação Docente – Aprendizagem. 2. Socialização Profissional. 3. Curso de Pedagogia – UFPR. 4. *Habitus* – Docente. I. Título.

CDD 370.71



PARECER

Defesa de Dissertação de Gisely Cristini Moncardo para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^o Dr.^o Adriane Knoblauch, Prof.^o Dr.^o Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, Prof.^o Dr.^o Marieta Gouvêa De Oliveira Penna (Skype), Prof.^o Dr.^o Leziary Silveira Daniel, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "RELAÇÕES ENTRE DISPOSIÇÕES DO HABITUS DE ORIGEM E FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA".

Procedida a arguição segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^o Dr. ^o Adriane Knoblauch		Aprovado
Prof. ^o Dr. ^o Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia		Aprovado
Prof. ^o Dr. ^o Marieta Gouvêa De Oliveira Penna (Skype)		Aprovado
Prof. ^o Dr. ^o Leziary Silveira Daniel		Aprovado

Curitiba, 21 de março de 2016

Prof.^o Dr.^o Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

Prof.^o Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125758

Dedico esta dissertação a todos que optam pela realização de uma formação profissional para docência com excelência, comprometidos na e pela educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me feito perfeitamente capaz de lutar pelas minhas aspirações.

À CAPES, pelo apoio financeiro por meio da bolsa de estudos.

À minha orientadora Adriane, que sempre desempenhou mais do que a função determinava. Dedicou boa parte de seus dias a mim, sendo professora, amiga e por muitas vezes uma irmã mais velha, preocupada com meu bem estar além da universidade. Espero que ao longo de todos esses anos eu tenha transposto todo o carinho, admiração e agradecimento que possuo a você.

Às professoras membros da banca, Marieta (UNIFESP) pela leitura cuidadosa e as valiosas contribuições no exame de qualificação, e à Leiziany (UFPR), pelas discussões reflexivas oferecidas pela sua disciplina no PPGE, que resultaram em uma parte deste trabalho. À Tânia (UFPR), embora por motivos de saúde não tenha participado dessa primeira avaliação, pelas orientações concisas na disciplina teórico-metodológica da linha de pesquisa, que lançaram luz a essa dissertação desde o início do curso.

Às agentes envolvidas na pesquisa, por serem prestativas e demonstrarem boa vontade em ser parte do trabalho, e assim, auxiliarem para novas descobertas relacionadas a formas de aprendizagem docente.

À amiga Marcia, pela formatação da bibliografia, realizada de forma impecável, como tudo o que faz em sua vida.

Aos meus pais, Rudimar e Glacyr e meu irmão Glauco por sempre incentivarem a continuidade dos meus estudos; à minha cunhada Isabele e minha madrasta Neuza pela amizade, carinho e torcida; à minha sobrinha Giovanna, que me proporcionou muito amor no decorrer de toda a trajetória; enfim, a todos os familiares que estiveram por e para mim.

À minha amiga e companheira de moradia, Ana Carla, que viveu esta dissertação como se fosse a dela, ajudando e dando forças sempre que estive cansada, de inúmeras formas.

Aos amigos, inúmeros e incontáveis que ansiaram comigo, vibraram com as certezas e compreenderam minha ausência nos mais diversos momentos em que me dediquei a este trabalho.

Por último, mas não menos importante, ao meu amor, Guilherme, que foi com toda certeza do mundo, o meu maior refúgio, seja quando estive frustrada ou feliz, sempre prestando palavras e gestos de apoio. Agradeço pelo aconchego e por tornar muitos dias ruins em construtivos e apaixonantes.

"Quando a ciência entrar em teu coração e a sabedoria for doce em tua alma, pede
e te será dado."

(Autor desconhecido)

RESUMO

Esta dissertação discute a aprendizagem da docência no âmbito da formação inicial no curso de Pedagogia e suas implicações na socialização profissional. É orientada e analisada por meio dos ideais da pesquisa qualitativa. Utiliza como principal referencial teórico os estudos de Pierre Bourdieu. Entende a socialização de forma ampliada, por meio da incorporação das disposições do *habitus* e a socialização profissional para a docência como a incorporação de valores, normas e conhecimentos que se dão durante todo o desenvolvimento profissional. O objetivo do trabalho foi compreender como as disposições adquiridas anteriormente à formação inicial atuam como orientadoras de novas aprendizagens relacionadas à docência, a fim de contribuir para o desvelamento de mecanismos de aprendizagem docente. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, realizadas em dois momentos, respectivamente nos anos de 2014 e 2015, com três alunas do curso de Pedagogia da UFPR. A primeira entrevista teve a intenção de compreender as diferentes visões sobre a educação e escolha pelo curso de Pedagogia por parte das alunas. A segunda entrevista teve um roteiro voltado apenas às questões relativas ao período da formação inicial. Os resultados da pesquisa indicaram que as alunas são advindas de frações de classe com baixo capital econômico e cultural, entretanto, com disposições distintas de *habitus* e trajetórias escolares que inclinaram desde muito cedo para a escolha da docência. Alguns princípios que levaram as alunas para a universidade se mantiveram, sendo minimamente alterados, enquanto novas aprendizagens ocorreram ao longo do curso, reafirmando o *habitus* como filtro permanente de novas aprendizagens. Foi possível perceber que as relações estabelecidas pelas alunas ocorreram muitas vezes a partir do reconhecimento das dificuldades observadas em suas próprias escolarizações. Ainda que com menor força, casos explicados de sucesso das trajetórias também vêm à tona quando recordados. Pode-se confirmar a pluralidade e exposição a múltiplas agências socializadoras, resultando em *habitus* híbridos.

Palavras-chave: *Habitus*. Formação Inicial. Aprendizagem Docente. Socialização Profissional. Curso de Pedagogia. UFPR.

ABSTRACT

This dissertation discusses the instructors' learning during their initial education in the Pedagogy program and its implications for professional socialization. This study is developed and analyzed based on the ideals of qualitative research, and uses Pierre Bourdieu's studies as its main theoretical references. Socialization herein is understood in a broad way, with the incorporation of the *habitus* structure, and the teachers' professional socialization as the incorporation of values, standards, and knowledge acquired during the professional development. The objective of the study was to understand how do the skills acquired prior to the initial education act as guides for the learning of new skills related to the teaching activity, in order to contribute to the unveiling of teaching learning mechanisms. The data was collected through interviews performed at two different moments, respectively in 2014 and 2015, with three students of the Pedagogy program of UFPR. The first interview aimed to understand the students' different points of view on education and their choice for the Pedagogy program. The second interview focused on subjects related to the initial education. The research results indicate that the students come from social classes with low economic and cultural capital, but with different habitus structures and school trajectories which made them choose the teaching career at an early age. Some principles that led the students to university remained almost unchanged, while new knowledge was acquired over the program. These findings reconfirmed the habitus' role as a permanent filter for new learning experiences. A fact that was observed is that the relationships established by the students often occurred from the recognition of the same difficulties they faced in their own learning processes. Although with less force, explained cases of success also surface when recalled. The study confirmed the plurality and exposure to multiple socializing agents, resulting in hybrid types of *habitus*.

Keywords: *Habitus*. Initial Education. Teaching Learning. Professional Socialization. Pedagogy Program. UFPR.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos, Educação e Sociedade
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FORUNDIR	Fórum de Diretores (as) das Faculdades de Educação das Universidades Públicas
FVR	Faculdades Vale do Ribeira
GT	Grupo de Trabalho
IC	Iniciação Científica
MEC	Ministério da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
SME	Secretaria Municipal de Ensino
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEND	Universidade não identificada
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

LISTA DE TABELAS

TABELA 01: TERMO FORMAÇÃO INICIAL NO GT08	15
TABELA 02: RELAÇÃO CANDIDATO VAGA PEDAGOGIA – UFPR	45
TABELA 03: IDADE DOS ALUNOS INGRESSANTES DE PEDAGOGIA	46
TABELA 04: RENDA FAMILIAR DOS ALUNOS PEDAGOGIA UFPR	48
TABELA 05: RENDA PESSOAL ALUNOS PEDAGOGIA UFPR.....	48
TABELA 06: ORIGEM ESCOLAR DOS ALUNOS DE PEDAGOGIA	50

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	CONCEITOS ORIENTADORES E CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS.....	23
2.1	SOCIALIZAÇÃO, CAMPO E ALGUNS CAPITAIS: APONTAMENTOS	23
2.2	FORMAÇÃO INICIAL E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL	28
2.3	CAMINHO METODOLÓGICO	31
3	O CURSO DE PEDAGOGIA E AS AGENTES NA PESQUISA: PERFIL E MOTIVAÇÕES PARA A DOCÊNCIA.....	35
3.1	O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E NA UFPR: DESDOBRAMENTOS HISTÓRICOS	35
3.2	PERFIL DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UFPR	45
3.3	TRAJETÓRIAS ADVINDAS DO PRÉ-TREINO	52
3.3.1	Thais: “a afetiva”	53
3.3.2	Priscila: “a utópica”	58
3.3.3	Sara: “a mista”	63
3.4	REFLEXÕES, DIFERENÇAS E APROXIMAÇÕES SOBRE AS AGENTES DA PESQUISA	67
4	FORMAÇÃO INICIAL E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL.....	76
4.1	PRISCILA	76
4.1.1	Percepções da docência.....	76
4.1.2	Relações com o conhecimento universitário.....	77
4.1.3	Influências exteriores à universidade.....	81
4.2	SARA	83
4.2.1	Percepções da docência.....	83
4.2.2	Relações com o conhecimento universitário.....	83
4.2.3	Influências exteriores à universidade.....	87
4.3	REFLEXÕES, DIFERENÇAS E APROXIMAÇÕES SOBRE AS AGENTES DA PESQUISA	89
5	CONCLUSÕES.....	95
	REFERÊNCIAS.....	104
	APÊNDICES	112

1 INTRODUÇÃO

A formação docente, entendida como área de conhecimento e investigação, guiada por processos sistemáticos e organizados que induzem o desenvolvimento profissional, ocorre de maneira ampla, e, segundo Marcelo Garcia (1999), tem início no momento em que os professores são alunos da educação básica, identificada como fase pré-treino; passando pela fase da formação inicial, a entrada formal à universidade; fase de iniciação à docência, ao ingressar na profissão e fase da formação permanente, conhecida no Brasil por formação continuada, correspondente ao desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional.

Esta pesquisa parte de um estudo inicial elaborado no âmbito da pesquisa de Iniciação Científica (IC) e do Trabalho de Conclusão (TCC) de curso de graduação em Pedagogia, realizados nos anos 2012 e 2013 respectivamente, na Universidade Federal do Paraná (UFPR). O objetivo da pesquisa para a Iniciação Científica foi traçar o perfil sócio-econômico-cultural desses estudantes. No trabalho de conclusão do curso, além do perfil traçado, houve a tentativa de identificar as disposições para a docência que foram incorporadas pelas agentes ao longo de sua trajetória escolar. (MONDARDO, 2013).

Partindo do pressuposto de uma formação docente ampliada, faz-se necessário analisar a influência da fase pré-treino, tendo em vista que os agentes enquanto alunos da educação básica incorporam ações e concepções de seus professores, ainda que não intencionalmente. Compreende-se, então, que essa incorporação se instala nos sujeitos sob a forma de *habitus*.

A utilização do conceito oferece auxílio na compreensão da constituição da formação docente destes estudantes, que será/está sendo construída a partir de disposições já existentes, baseadas especialmente nas representações e experiências ocorridas durante a educação básica.

Disposições incorporadas já foram alvo de estudo de pesquisadores como Knoblauch (2008) e Penna (2007), por exemplo. Em suas pesquisas, as autoras encontraram disposições específicas em professoras dos anos iniciais, que também foram elencadas como hipótese e reconfirmadas nos momentos da IC e TCC: a grande maioria dos estudantes tem origem em famílias de classes mais necessitadas e enxergam na docência uma oportunidade de “crescer” na vida em níveis econômicos

e culturais. Para isso, consideram que devem ser pessoas honestas, justas e batalhadoras. Assim, assumem compromissos voltados às necessidades de suas comunidades, ao mesmo tempo em que associam a profissão características femininas, socialmente impostas pela sociedade, inclusive por suas famílias.

No momento inicial da pesquisa, ou seja, durante a IC, foram aplicados dois questionários aos estudantes do primeiro ano do curso de Pedagogia da UFPR ingressantes em 2012. O primeiro teve o objetivo de desvendar quem eram os alunos de Pedagogia, traçando um perfil geral. Havia basicamente perguntas fechadas, acerca da composição e renda familiar, escolaridade prévia do estudante e de seus familiares, moradia, bens de consumo e atividades culturais. Já o segundo questionário foi composto por perguntas abertas a respeito da infância, da escolha pelo curso de Pedagogia e de questões sobre disposições para a docência adquiridas anteriormente à formação inicial.

Após a aplicação e análise dos dados obtidos através desses questionários, foi possível constatar que grande maioria dos frequentadores se constitui de mulheres jovens. As famílias são numerosas e sobrevivem com até seis salários mínimos por mês, sendo que grande parte dos estudantes trabalha e contribui para a renda familiar, embora ganhem relativamente pouco, confirmando, então, que os agentes são advindos de famílias de baixo nível econômico. Além disso, possuem hábitos culturais populares e sofrem influência direta da mídia, já que admitem preferência ao cinema e filmes comerciais, revelando uma tendência a baixa aquisição de capital cultural das famílias. Entretanto, a maioria afirma que a universidade está influenciando no desenvolvimento de sua cultura geral, e ainda, oferecendo a chance de “subir na vida”. Em outras palavras, este aprimoramento representa uma oportunidade de ascensão cultural na história de suas famílias. Quanto às disposições que os ingressantes trazem a respeito da docência, foi possível confirmar a hipótese de que a maioria considera que o professor tem, sobretudo, a função moralizadora, já que se declararam batalhadores, honestos e dignos de transpor, como missão de profissão, a necessidade de possuir tais características, o que também foi verificado por Penna (2007).

Durante a análise dos questionários, na tentativa de compreender de que forma as disposições agiram sobre a escolha pela docência, o grupo de pesquisa¹ se

¹O grupo de pesquisa era composto pela orientadora prof. Dra Adriane Knoblauch, por mim e por mais uma bolsista de IC.

deparou com três visões distintas sobre a função da educação/Pedagogia, em que predominavam: a *visão utópica*, ou seja, uma visão da educação com papel transformador, constituída por 20 alunos; a *visão afetiva*, que compreende a docência como missão, sendo a principal característica gostar de crianças, com um total de 44 alunos; e, por fim, *visão utópica e afetiva –mista-*, mesclando ambas as características acima descritas, com 26 alunos. Esta categorização fez com que outra questão fosse levantada: Por que ocorre essa diferenciação e como ela influencia na aprendizagem da docência?

Na tentativa de não apenas ir à busca de facetas do desenvolvimento da aprendizagem, mas também esclarecer como as diferentes visões influenciam no decorrer desse processo, a pesquisa foi ampliada. Dessa forma, já na ocasião do TCC, entrevistas foram realizadas durante o mês de outubro de 2013, aplicadas às alunas que se dispuseram a participar da pesquisa. No total foram coletadas três entrevistas. Os resultados preliminares desta pesquisa indicaram que as disposições trazidas pelas estudantes na trajetória anterior à universidade influenciaram diretamente na escolha pelo curso e pareciam estar orientando novas aprendizagens sobre a docência. Ainda, detectou-se uma possível reestruturação de disposições. (MONDARDO, 2013).

Compreendendo que a aprendizagem da docência é um processo complexo e avaliando o fato de que estas estudantes estavam apenas no segundo ano de curso em 2013, foi despertada a vontade pelo acompanhamento desse processo, que possivelmente passaria por várias construções e desconstruções ao longo da formação inicial. Entendendo, assim, que os processos de socialização profissional de docentes poderiam ser mais bem esclarecidos através do presente trabalho.

O objetivo desta dissertação foi **compreender como as disposições adquiridas na fase pré-treino se manifestaram e/ou atuaram como orientadoras de novas aprendizagens voltadas à docência durante a formação inicial, compondo aspectos da profissionalização das três alunas em questão, por meio de aspectos do *habitus*.**

Sobre a temática, considerando a amplitude da área docente, é nítida a carência de trabalhos desenvolvidos acerca dos processos de aprendizagem docente no âmbito da formação inicial. É possível encontrar com mais facilidade trabalhos voltados ao desenvolvimento profissional docente direcionado à formação continuada, ou, focados nos estágios pedagógicos, ou ainda, em programas de formação

específicos, como observado por Brzezinski e Garrido (2001) e Brzezinski (2007). As autoras indagam a identidade do Pedagogo e da constituição do curso frente às necessidades da sociedade pós-industrial nos contextos culturais contemporâneos.

De acordo com Andrade (2007), com base no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre os anos de 1999 a 2003, apenas 22% dos trabalhos se dedicaram aos estudos da formação inicial, e, segundo a autora, poucos trabalhos tiveram foco nos processos de aprendizagem de futuros professores durante os cursos de formação inicial.

A título de exemplificação, através da realização de um levantamento de dados de trabalhos oriundos das reuniões da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) entre os anos de 2005 a 2013, buscando pelo termo “formação inicial” nos 227 resumos de trabalhos encontrados no grupo de trabalho (GT) 08, de Formação de Professores, pode-se observar através TABELA 01:

TABELA 01: TERMO FORMAÇÃO INICIAL NO GT08

Ano	Trabalhos localizados
2005	7 de 45
2006	2 de 29
2007	3 de 31
2008	2 de 18
2009	4 de 21
2010	4 de 21
2011	3 de 22
2012	3 de 22
2013	1 de 18

Fonte: Dados reunidos através dos sítios oficiais

Um dos próprios trabalhos selecionados que compõe o grupo acima, Penna e Knoblauch (2005), ao analisarem a produção de teses e dissertações defendidas entre os anos de 1981 a 1998 e catalogadas no CDRom Anped 99, afirmam que a formação inicial é o momento mais estudado e que é recorrente a indicação da necessidade de aperfeiçoamento das grades curriculares dos cursos de formação inicial. Segundo as autoras, as pesquisas insistem em apontar a desarticulação entre teoria e prática na formação docente e a pouca efetividade dos momentos do estágio nesse processo. Concluem que tal situação indica pouco acúmulo de conhecimento entre os trabalhos e muitas lacunas a serem preenchidas por novas pesquisas.

Este quadro revela que os trabalhos publicados com foco na formação inicial estão diminuindo ao longo dos anos, o que precisa ser confirmado por novas pesquisas sobre a produção acadêmica no campo da formação de professores. No entanto, o que se verifica é que há baixa incidência de trabalhos que focalizam o efetivo aprendizado da docência no interior dos cursos de formação inicial.

Assim, em número reduzido, as pesquisas que envolvem o aprendizado docente na perspectiva aqui assumida apontam que há um grande indicativo de que futuros professores aprendem a partir das vivências da infância e educação básica (SÁ, 2012; ASSOLINI *et al.*, 2011) e das reflexões estabelecidas no interior do ensino superior (MONTEIRO, 2005; SANTOS, 2005; GONÇALVES; AZEVEDO 2010; RINALDI, 2012). É interessante perceber este último apontamento dos trabalhos apresentados, visto que estudos como o de Lortie (1975) sugerem um baixo aproveitamento na formação inicial. Essa situação pode indicar que ao longo dos anos os cursos veem se fortalecendo e contribuindo para a socialização profissional da docência, o que precisa ser verificado por pesquisas futuras.

Ainda neste mesmo grupo de trabalhos analisados (GT8-ANPED), Braz (2011), identificou uma divisão entre o caráter profissional e afetivo para a docência, mas não aprofunda este ponto, pois o objetivo de seu trabalho era identificar quais representações estes estudantes possuíam sobre o ensinar e a docência. Entretanto, indica certa uniformidade no perfil dos alunos que procuram as licenciaturas; além disso, a autora identificou que os estudantes desejam o domínio do conteúdo e da metodologia de aplicação, sendo considerado por ela como transmissão de conhecimento preso à Pedagogia tradicional e de forma objetivada, o que também merece ser estudado de forma mais aprofundada, pois revelaria as relações estabelecidas e incorporadas pelos estudantes com o aprender a ensinar.

O trabalho que mais se aproxima do objetivado por esta dissertação é o de Sá (2012), que tenta entender como o professor de História se faz entre a formação inicial e os primeiros anos de prática. A autora concluiu que é um processo ocorrido entre a formação recebida, história pessoal de vida, contexto social e educacional a que o sujeito está exposto, e também ao público a quem se dirige o ensino. Os agentes sofreriam influências durante a preparação de aulas, por meio da busca sobre os temas pouco conhecidos por eles, observação de colegas em exercício e a análise de sua própria trajetória. Os resultados obtidos pela autora indicam a existência de

diversas fontes de influência, que são considerados, no entendimento desta dissertação, como agentes socializadores.

Assim, entendendo a socialização de forma ampliada, por meio da incorporação das disposições do *habitus*, e a socialização profissional da docência como a incorporação de valores, normas, conhecimentos que se dão durante todo o desenvolvimento profissional, incluindo todas as fases apontadas anteriormente por Marcelo Garcia (1999), escolher a teoria de Pierre Bourdieu como referencial analítico deste trabalho se justifica à medida que o autor nos proporciona não só o esclarecimento da escolha pela profissão, mas também, elucidar as ações que aproximam o sujeito desta realidade, reconhecidas por ele sob a forma de *habitus*.

O *habitus*, segundo Bourdieu (1983a), é resultado da aliança entre um meio socialmente estruturado e as condições materiais de existência de uma determinada classe. É fruto de uma ação organizada, inclinada a atuar como estruturas estruturantes. Objetivamente adaptado, o *habitus* é o gérmen das práticas e representações, que são regulares e reguladas, e que agindo regularmente de forma inconsciente, exercem domínio sobre as operações dos agentes.

Ao serem produto e produtores de suas próprias condições de existência, os agentes reproduzem as estruturas objetivas às quais estão postos. A aliança entre essas condições e a presença de disposições duráveis é responsável pelos anseios de vida assim determinados, que já são pré-adaptadas às exigências objetivas de sua conjuntura. Assim, são produtoras das estruturas do *habitus* e irão nortear as escolhas realizadas durante a vida do agente.

Nas palavras do autor, o *habitus* seria:

um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados. (BOURDIEU, 1983a, p.65).

Ou seja, o *habitus* é produto da mediação entre as condições objetivas e subjetivas da vida do agente, estando ao mesmo tempo, sujeito a reestruturações a partir de uma matriz de disposições já incorporadas anteriormente, sendo assim, em parte com disposições permanentes, mas ao mesmo tempo, com outras disposições mutáveis.

A regulação do *habitus* pressupõe o controle de um código comum entre os *habitus* dos agentes que o compõem, ainda que sejam produzidas de forma inconsciente. A respeito disso, muitas realizações se mantêm omissas nas ações daqueles que a produzem, e é isto que justifica porque são objetivamente alinhadas a outras práticas e estruturas: o produto desse ajustamento está no princípio da produção dessas estruturas.

Bourdieu (1983a) explica a similaridade do *habitus* em decorrência da harmonização objetiva das práticas dos agentes, que se regulam e definem uma espécie de racionalidade específica, fazendo-as serem vistas como necessárias e/ou evidentes, mesmo com a ausência de qualquer interação direta ou articulação explícita.

Na relação dialética entre as disposições e os acontecimentos é que se constituem as circunstâncias aptas para adaptar a ação coletiva às práticas objetivamente orquestradas, por estabelecerem conveniências objetivas parciais ou idênticas (BOURDIEU, 1983a). Em poucas palavras, entende-se que os agentes se fundem em uma classe ou fração de classe quando estão postos a uma mesma estrutura social. Bourdieu, porém, não compreende o *habitus* como um princípio mecânico, mas sim:

... de reação (à maneira de um arco reflexo). Ele é espontaneidade condicionada e limitada. Ele é este princípio autônomo que faz com que a ação não seja simplesmente uma reação imediata a uma realidade bruta, mas uma réplica “inteligente” a um aspecto ativamente selecionado do real: ligado a uma história cheia de um futuro provável, ele é a inércia, rastro de sua trajetória passada, que os agentes opõem às forças imediatas do campo, e que faz com que suas estratégias não possam ser deduzidas diretamente nem da posição nem da situação imediatas. Ele produz uma réplica, cujo princípio não está inscrito no estímulo e que, sem ser absolutamente imprevisível, não pode ser prevista a partir apenas do conhecimento da situação; ele é uma resposta a um aspecto da realidade que se distingue por uma apreensão seletiva, partidária e parcial (sem ser para tanto “subjetiva”, no sentido estrito) de certos estímulos, por uma atenção pela face particular das coisas, da qual se pode dizer, indiferentemente, que ela “suscita o interesse” ou que o interesse a suscita; ele é uma ação que se pode, sem contradição, chamar ao mesmo tempo de determinada e espontânea, já que é determinada por estímulos condicionais e convencionais, que existem como tais apenas para um agente disposto e apto a percebê-los. (BOURDIEU, 2005, p.48).

Pesquisas como a de Silva (2005) indicam a existência de características específicas da docência, que são incorporadas durante a passagem pela educação básica e se mantêm durante o exercício, revelando a existência de um *habitus*

professoral, determinado pelo conjunto de práticas similares desenvolvidas pelos professores: “(...) um gesto harmonicamente repetido muitas vezes porque está estruturado objetiva e subjetivamente. Ou seja, tanto mestre quanto aprendiz manifestam gestos que materializam intenções específicas, e isso foi aprendido na prática de ser professor e na prática de ser aluno” (SILVA, 2005, p.159). Na perspectiva deste trabalho, este argumento reafirma não só a importância do conceito *habitus*, como desvela um dos possíveis orientadores de práticas das futuras professoras: ser aluno.

Concebendo o *habitus* como em constante reestruturação, as representações contraídas anteriormente à formação inicial irão se modificar ao contato com novos saberes, induzindo novos conjuntos de ações, que irão se fundir por meio de um complexo processo. Sendo assim, é possível concordar com Nunes (2001) quando afirma que a influência exercida no processo de aprender a ser professor durante a formação inicial ocorreria por meio do currículo de formação, pela cultura da universidade em questão, pelos professores e colegas de disciplinas, além da prática pedagógica durante o estágio, a partir da qual estabeleceria contato com os docentes da instituição, com supervisor, colegas e alunos, além da cultura da escola escolhida.

No entanto, o que destaca Leis (1996) é que embora haja uniformidade na formação, as diferentes estratégias de ensinar utilizadas pelas professoras se justificam através do volume do capital cultural e dos títulos escolares por elas contraídos, além do desempenho das escolas em que se socializaram profissionalmente, indicando singularidade de fatores que interferem neste processo.

Knoblauch (2008) ressalta a desmoralização da profissão professor no Brasil, encarando a hipótese de ser o cargo mais inferior na hierarquia escolar, especialmente sobre o profissional dos primeiros ciclos escolares, como no caso das estudantes de nossa pesquisa. A respeito disso, a autora discute que as professoras integrantes do meio reconhecem suas possíveis trajetórias e optam por ajustar seus anseios às condições objetivas de seu *habitus* de origem, realizando escolhas plausíveis dentro de suas realidades. Assim, reconhece professoras de frações de classe com *habitus* orientados por capital econômico e cultural desfavorecidos; o que será brevemente analisado no contexto brasileiro, no capítulo um desta dissertação, a partir de pesquisas empíricas encontradas atualmente.

A respeito disso, Setton (2011) destaca que são os agentes responsáveis por articular a pluralidade de referências sugeridas em sua trajetória, pois irão atribuir

sentido às ações originárias das inúmeras esferas de sua existência, confrontando sentidos internos e externos. Ainda que não sejam condutores singulares dos sentidos, são os únicos interessados pela relação entre estes.

O presente estudo está sustentado nos pressupostos da linha de Cultura, Escola e Ensino do programa de pós-graduação em educação da UFPR e faz parte do projeto de pesquisa “Processos de socialização profissional em diferentes momentos da carreira docente”. É orientado e analisado por meio dos ideais da pesquisa qualitativa e sob a ótica sociológica, através da interpretação obtida por meio dos princípios teóricos de Pierre Bourdieu, como já dito anteriormente.

Para o autor:

O que a análise sociológica traz, e que, num certo sentido, muda tudo, é antes de qualquer coisa uma colocação em perspectiva sistemática de visões perspectivas que os agentes produzem para as necessidades de suas lutas práticas no interior do campo, e que a despeito de tudo o que eles fazem para “universalizá-las”, (...) encontram seu princípio nas particularidades de uma posição no próprio interior do campo, e que assim postas em seus eixos mudam radicalmente de sentido e de função (BOURDIEU, 2004, p 47-48).

Em outras palavras, para Bourdieu (2004), somente a sociedade é capaz de elaborar as mais diversas formas da existência humana, pois, produz as posições sociais de acordo com os ideais postos pelos agentes. Assim, entende-se a forma com que o autor enxerga os indivíduos: reconhecer a ação dos sujeitos, identificando assim a dialética entre o determinado e aquilo que é produto da construção do indivíduo, justificando a escolha do quadro teórico desenvolvido pelo autor para a análise desta pesquisa.

Bourdieu evocou uma nova abordagem, denominada *praxiologia*. O autor a justifica pela necessidade de ir além do objetivismo, que tem foco de estudo unicamente no sistema de relações construídas objetivamente, assim como, superar a fenomenologia que, segundo ele, considera a verdade da experiência primeira do mundo social como natural e evidente. Para ele, a *praxiologia* diferencia-se à medida que não se afasta da construção teórica do conhecimento prático das relações sociais (BOURDIEU, 1997), e considera “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 processo de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade” (BOURDIEU, 1987a, p.47).

Considerando as práticas desenvolvidas pelas futuras professoras “não como simples escolhas individuais independentes do contexto social mais amplo e nem, tampouco, como reações mecânicas oriundas deste contexto” (KNOBLAUCH, 2008, p.11), mas sim, como produto de um *habitus* em processo de socialização profissional, para tornar possível o trabalho proposto, os instrumentos de coleta de dados utilizados neste trabalho foram entrevistas semiestruturadas diretas, a fim de verificar os avanços na relação da aprendizagem teórico-prática das alunas em questão.

Quanto aos cuidados metodológicos, Bourdieu (2005) ressalta que a pesquisa é uma relação social, e produz efeitos sobre os resultados observados. Os agentes normalmente se veem em uma situação subalterna, pois o pesquisador impõe as regras do jogo, e a eles cabe apenas a aceitação do proposto. Por isso, há o dever por parte do entrevistador em controlar ao máximo a violência simbólica pela qual a situação é submetida, estabelecendo uma relação de igualdade e de aproximação com os colaboradores, de forma que apreendam a disponibilidade total do entrevistador e se sintam confortáveis. Por outro lado, Bourdieu (1997) relata também o privilégio com que muitos agentes reconhecem ser parte de uma pesquisa, sendo uma forma de mostrar-se ao mundo, de significar-se, algo que tende a maior validade das informações declaradas pelo entrevistado.

Os resultados obtidos não devem ser fruto de violência simbólica, ou seja, não se deve distorcer a análise, e quando da percepção de alguma inclinação, devem ser dominadas. Esta forma de controle, explicitada por Bourdieu (1997), deve se empenhar para minimizar os efeitos causados pela estrutura social a que o campo, no qual a entrevista está ancorada, pertence.

Assim, de acordo com o referencial teórico apresentado e os dados previamente analisados, indicando a existência de inúmeros trabalhos focalizando a ação docente durante a formação inicial, mas a ausência de pesquisas relacionadas à compreensão dos processos de socialização profissional durante a licenciatura é que a questão está posta: **como as disposições presentes do *habitus* e aprendidas na trajetória escolar marcam e/ou se expressão na aprendizagem para a docência no âmbito da formação inicial?**

Reafirma-se o objetivo geral: compreender como as disposições adquiridas na fase pré-treino atuam como orientadoras de novas aprendizagens relacionadas à docência durante a formação inicial.

Os objetivos específicos são:

- a) Cotejar dados sobre o perfil das estudantes de Pedagogia com aspectos da constituição da história do curso na UFPR;
- b) Identificar aspectos da trajetória escolar que lancem luz à compreensão do processo de socialização profissional das agentes;
- c) Investigar aspectos que compõem a socialização profissional das alunas durante a formação inicial;

O trabalho está estruturado em quatro capítulos, sendo o primeiro esta introdução. O segundo traz os encaminhamentos teórico-metodológicos da pesquisa, bem como o apanhado histórico do curso, perfil geral dos estudantes de Pedagogia e das alunas investigadas. O terceiro e o quarto se dedicam a apresentar as agentes e suas singularidades quanto à trajetória e a universidade, além da reflexão sobre as aproximações e diferenças acerca das aprendizagens para a docência adquiridas pelas agentes até então. O quinto e último capítulo é responsável por explicar as conclusões trazidas pela dissertação.

2 CONCEITOS ORIENTADORES E CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

São apresentados neste capítulo os pressupostos teóricos e caminhos metodológicos que ancoram a presente dissertação. Inicialmente, os conceitos de socialização, campo e alguns capitais, e conseqüentemente, o *habitus*, atuantes na interpretação dos dados a serem realizados no decorrer da dissertação. O subitem a seguir, é responsável por elucidar os processos da formação inicial e os aspectos da socialização profissional.

O próximo e último subitem dizem respeito à metodologia utilizada para o desenvolvimento desta dissertação, bem como os caminhos percorridos para o desenvolvimento da mesma.

2.1 SOCIALIZAÇÃO, CAMPO E ALGUNS CAPITAIS: APONTAMENTOS

Os conceitos de socialização e socialização profissional se apresentam como ferramenta auxiliar ao conceito de *habitus* para compreender a alçada dos agentes da pesquisa, pois, segundo Berger e Luckmann (1985), a socialização é o processo pelo qual o indivíduo é introduzido no mundo objetivado de uma sociedade, ou de um setor da mesma, ou seja, o conceito tem a intenção de explicar como os indivíduos se tornam o que são. Socialização é incorporação duradoura das formas de sentir, pensar e agir do próprio grupo de origem; logo, se concebe o *habitus* como produto da socialização dos agentes, que compartilham posições e trajetórias, resultando em um *ethos* de classe, revelando a incorporação de disposições de *habitus* e a pertença em uma fração de classe. (DUBAR, 1997).

Na mesma linha de pensamento, sobre a perspectiva de Setton (2011), define-se socialização como uma área de investigação caracterizada pelo estudo das relações indissociáveis entre indivíduo e sociedade. Possui uma dimensão produtora, difusora e reprodutora, focalizada nas instituições como formadoras de cultura e suas formas de transmissão dos valores de um grupo social, bem como os processos de incorporação dos indivíduos ao longo de suas vidas. Em suas palavras: “um processo

construído coletiva e individualmente e capaz de dar conta das diferentes maneiras de ser e estar no mundo” (SETTON, 2011, p. 715).

A socialização tem início por meio de um agente primário, o pilar desse processo. A família está no cerne da constituição do *habitus*, por ser a primeira e principal instância em contato com o indivíduo, que é dotada de valores, crenças e costumes, iniciando, portanto, o processo de socialização de um novo agente. É a instituição responsável também por transferir, inconscientemente ou não, o capital cultural e o *ethos*, ou seja, valores implícitos e interiorizados de forma profunda que irão definir a forma com que o agente agirá frente ao seu próprio capital cultural e à instituição escolar. (BOURDIEU, 2007a).

Aliada aos saberes incorporados por meio da família, a escola exerce influência direta sobre a constituição do *habitus* da criança (socialização primária). Assim, a socialização secundária, ou seja, a trajetória além da escola, geralmente a partir da adolescência, surge como uma expansão da primeira, funcionando na interação com os submundos e realidades adquiridas durante a socialização primária, podendo, inclusive, sobrepor-se. (BERGER; LUCKMANN, 1985).

Entendendo cultura por um conjunto de símbolos² que operam como disposições ou pré-disposições de *habitus* favorecidos por instâncias culturais, Bourdieu (2007b) utiliza o conceito de capital cultural para denunciar a desigualdade existente no campo escolar ao receber alunos das mais diversas classes e frações de classes sociais. Seu objetivo foi romper com a naturalidade³ então atribuída ao sucesso ou fracasso escolar. Para o autor, é inegável que o rendimento escolar de um agente seja decorrente do capital cultural investido pela família e que o produto econômico e social da certificação escolar decorra do capital social⁴, também fruto de investimento familiar, portanto, herdado.

Entretanto, a obtenção do capital cultural é dependente também do volume de capital econômico da família, que acaba sendo um determinante considerável nas ações desenvolvidas pelos agentes sociais. Denominado por Bourdieu (2005) como o

²De acordo com Setton (2002) esses símbolos se apresentam de maneira formal ou informal, objetivos ou abstratos, pela família, escola e outras autoridades relacionadas à cultura.

³Torna-se naturalizado quando a gênese da situação é omitida.

⁴Entende-se o capital social como o conjunto de subsídios atuais ou possíveis que estão relacionados ao monopólio de uma rede durável de relações, vinculadas a um conjunto de agentes que possuem características bastante singulares, e ao mesmo tempo, estão ligados por aspectos permanentes e úteis para o espaço social por meio de trocas materiais e simbólicas, que legitimam esta aproximação. (BOURDIEU, 2007c).

conjunto de bens rentáveis, é a partir de sua existência (capital econômico) que outros conceitos se justificam, pois permite a acumulação dos demais capitais e a estruturação dos campos, bem como a regulação e conservação dos mesmos. Ter alto nível de aquisição de capital econômico é vantajoso à medida que fortalece aqueles que o possuem por serem detentores de recursos que lhe asseguram vantagem em diferentes campos. No entanto, as trocas ocorridas no jogo simbólico não se reduzem apenas a propriedade econômica, portanto, não torna o conceito independente dos demais. (BOURDIEU, 2005).

Conclui-se, portanto, que a escola e a família, dotadas de valores morais e sociais, atuam diretamente e em conjunto na constituição do capital cultural –e consequentemente do *habitus*- dos agentes, que darão continuidade ao processo de socialização que se estende ao longo da vida adulta.

Do ponto de vista de Bourdieu e Passeron (1982), ainda que de forma não proposital, a escola, ao ser a instituição responsável por determinar os conteúdos e valores que serão transpostos como ideais por ela, desconsiderando aquilo que não a favorece, se torna a principal reprodutora dos saberes da cultura dominante. Ademais, a hierarquia escolar é subordinada tanto pelo sistema de valores de sua classe social de origem, quanto pelo valor mercantil e a garantia escolar ligada à própria classe.

Ainda que Bourdieu se refira predominantemente aos mais altos níveis de escolarização, a autoridade pedagógica, também inclusa por ser fruto do sistema escolar, aplica e propaga, de forma inconsciente, a reprodução através de um conjunto de regras de funcionamento e comportamento dentro da sala de aula, que toma o professor um líder para os alunos. Knoblauch (2008) observou que as professoras de sua pesquisa não só buscavam aproximar-se do discurso considerado legítimo, como também não se sentiam capazes de se opor a essa hierarquia, reconhecendo naturalmente o poder simbólico de seus superiores, o que para a autora, “tem relação com o espaço na esfera social ocupado pela fração de classe a qual pertencem” (KNOBLAUCH, 2008, p.134), características incorporadas em suas respectivas socializações e mantidas durante a inserção profissional.

A socialização escolar difere de outros tipos de socialização por ser concebida pelos pais como indispensável para a formação e o desenvolvimento de seus filhos. Varia de acordo com os capitais dispostos pelas famílias e as frações de classe da qual são parte. Enquanto pais das camadas populares esperam uma escolarização

com retorno para inserção ao mercado de trabalho, pais da elite buscam modelos de socialização coerente aos ideais familiares, e menos voltados à escolarização, ou seja, buscam escolas que atuam com modelos de socialização consonantes aos princípios que ambicionam (PAIXÃO, 2007). De qualquer forma, avista-se certa tendência a confirmação desse mecanismo de reprodução para pais e alunos que se submetem ao sistema escolar, pois, quanto maior o êxito do filho na escolarização, maior a tendência em investir nos estudos e conseqüentemente, reafirmar a autoridade da instituição.

De acordo com Setton, (2011) a sintonia entre os projetos pedagógicos da família e da escola favorecem um bom rendimento escolar, pois, ambas oferecem um complemento à outra no sentido de criar um espaço significativo nas relações com valores e categorias de julgamento que cultivam e que determinariam a afinação com a cultura culta e letrada.

É possível concordar com Nunes (2001), quando afirma que à escola cabe a função de estabelecer a forma mais ampla da ordem social, pois, o agente não aprenderá apenas sobre a cultura posta pela escola, mas, como apontado pelo autor, muito mais que conteúdos, irá incorporar formas de raciocínio, como se aprende e se ensina. É nesse espaço, ainda que inconscientemente, que descobrirá a existência de relações de poder e normas de comportamento das classes dominantes.

Assim, observa-se de maneira mais acentuada que o agente passa a caminhar por diferentes campos. Este conceito é caracterizado por espaços sociais ou estruturas dotadas de normatizações que possuem objetos de lutas e interesses pontuais de uma classe ou fração de classe (BOURDIEU, 2005), justificando a forma com que auxilia nesta dissertação: para pertencer a um determinado campo é essencial a existência de objetivos em comum para a reprodução do jogo e o funcionamento regular do próprio, a fim de garantir sua permanência no determinado espaço. Uma das maneiras mais seguras de conservar suas estruturas é sustentar as relações objetivas das obras produzidas por ele, pois, conhecer frações de sua própria existência histórica legitima o valor atribuído ao campo, ao reconhecimento que possui.

Dessa forma, compreender como as discentes de Pedagogia se posicionam nos campos em que se apresentam traz à tona facetas do *habitus*, pois as estratégias definidas são efeitos de ações objetivamente orientadas em relação aos seus fins.

Além disso, Setton (2002) há mais de uma década atenta para um novo e forte agente socializador que se instaura junto à família e a escola: a pluralidade cultural, ampla e diversificada originária a partir dos meios midiáticos⁵. Para a autora, a cultura de massa, tão presente atualmente, é responsável por socializar muitas gerações, já que transmite valores e padrões de conduta, ora harmoniosos, ora conflitivos, entre os espaços socializadores e agentes socializados. Somos uma sociedade caracterizada por referências de múltiplas referências de identidade, na interpretação da autora: uma sociedade formada por *habitus* híbridos.

Observam-se evidências estatísticas⁶ da recorrência de disposições de diversas origens, provenientes de diferentes matrizes de cultura, em que os agentes buscam e elaboram sentido para seu processo de socialização. Nas palavras da autora:

Considera-se que o processo de socialização das formações atuais é um espaço plural de múltiplas referências identitárias. Ou seja, a contemporaneidade caracteriza-se por oferecer um ambiente social em que o indivíduo encontra condições de forjar um sistema de referências que mescla as influências familiar, escolar e midiática (entre outras), um sistema de esquemas coerente, no entanto híbrido e fragmentado. Embora se saiba que, no contexto atual, cada uma das instâncias formadoras desenvolve campos específicos de atuação, lógicas e valores éticos e morais distintos, considera-se ainda que são os próprios indivíduos quem tecem as redes de sentido que os unificam em suas experiências de socialização. (SETTON, 2002, p.107).

A autora argumenta a necessidade de identificar as associações que existem entre as instâncias, a fim de compreender diferentes experiências de socialização, já que as relações entre eles estabelecidas são equilibradas, entretanto, ora são de continuidade, ora de ruptura, sendo os campos influenciados pelos novos agentes em potencial.

Segundo a autora, revelam-se também novos espaços interculturais de referências propícios para o desenvolvimento de disposições culturais, como a mídia e a religião para os estudantes, especialmente os pouco letrados⁷, pois, dadas novas

⁵Entendo por mídias a produção cultural, material, tecnológica e simbólica divulgada pelo conjunto de instituições da indústria editorial, fonográfica, televisiva, radiofônica, cinematográfica e a publicidade que possibilita a maior circulação de referências de estilos identitários.” (SETTON, 2008a, p. 21)

⁶A partir dos estudos da autora ao longo de seus vinte anos de atuação: “A pesquisa teve início nos anos 1980 e contou com o financiamento da FAPESP em 1989, 1997, 2000 e no período de 2005 a 2007” (SETTON, 2011, p. 724).

⁷Recai-se sobre esse público pela possibilidade de novas e facilitadas referências para aquisição de capital cultural, geralmente baixo e característico das classes desfavorecidas quando comparados a filhos da elite.

configurações das sociedades atuais, com arranjos de famílias diferenciados, as forças entre família e escola acabam por se tornar uma possibilidade – e não uma obrigatoriedade. Assim admitem-se novos modelos de cultura, competidores da cultura legítima, a partir de indivíduos plurais com incorporações heterogêneas e coerentes. (SETTON, 2011).

Independente das mudanças localizadas, concordamos com Gecas (1981), ao afirmar que a função da escola ainda se conserva: socializar o agente tanto como membro da família, como da sociedade.

Admitindo, então, a família e a escola como primeiras e principais, mas não únicas responsáveis pela socialização, perceber-se-á como um processo complexo de mão dupla: o agente constrói/desconstrói relações subjetivas -não intencionais- com as condições objetivas, que são, por sua vez, estruturadas, pela incorporação de disposições de acordo com a posição ocupada no espaço social, e estruturantes, pela interferência que o agente exerce sobre o campo.

2.2 FORMAÇÃO INICIAL E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL

Estudos clássicos como o de Lortie (1975), até os mais atuais como os de Marcelo Garcia (1999; 2009) e Nunes (2001) indicam que a relação estabelecida com professores da educação básica é forte influenciadora na decisão de tornar-se professor, sugerindo um aproveitamento ainda maior que o oferecido pela formação inicial.

Nunes (2001) afirma que é exatamente neste período da socialização, ou seja, durante a escolarização básica, que os alunos irão edificar a imagem do professor como alguém sábio por natureza, referência de saberes e autoridade, omitindo toda a conjuntura em que a profissão é delineada: fatores históricos, sociais, culturais, políticos, econômicos e institucionais – instaurando também a crença quanto à existência de dons.

Assim, operando como socializadores, os professores da educação básica se tornam, para os alunos, referência de ações e valores. Durante o processo de socialização dos agentes, as representações dos docentes passam por avaliações

críticas sobre a conduta de seus professores, que ainda de forma inconsciente, irão incorporar ou negar algumas dessas disposições. (NUNES, 2001).

Logo, ao ingressar na Universidade e à carreira docente, as representações de antigos professores podem servir, muitas vezes, como orientadoras das práticas desenvolvidas inicialmente por este futuro professor.

Mas, também, levando em consideração Berger e Luckmann (1985), para pertencer à sociedade o ser humano é induzido a ajustar-se na realidade encontrada, pois, na forma mais complexa da interiorização, o agente não apenas compreende processos subjetivos de outros, mas também, assimila o mundo em que vive e as formas com que esse mundo se torna próprio do agente.

Dentro do campo educacional em questão, a universidade, através dos conhecimentos transmitidos de forma intencional, e também por meio do currículo oculto⁸ e das relações estabelecidas entre e pelos agentes, proporciona saberes formais e informais (NUNES, 2001). De acordo com Marcelo Garcia (1999) para se socializarem profissionalmente, os discentes precisam adquirir ao longo dos anos um composto de ideias e critérios, fundamentados por reflexão e avaliação, a fim de evoluir constantemente como professores para futuramente se aperfeiçoar mediante interação com discentes. Assim, são criadas redes de relações que identificam os sujeitos de forma recíproca, por meio de interiorizações e exteriorizações entre os agentes e o meio em que estão alocados.

Marcelo e Pryjma (2013), bem como Setton (2002, 2008a, 2008b, 2011), também refletem sobre o tempo de transformação da sociedade contemporânea. A formação inicial como primeira etapa da socialização profissional, admitindo o conhecimento como um dos principais valores dessa sociedade, o nível de formação e envolvimento no campo, acabam por também cumprir o papel de situar o agente nas formas sociais, econômicas e culturais. No processo de socialização destaca-se a capacidade de integrar novas informações às noções adquiridas anteriormente, revelando a construção e reconstrução dos agentes e das realidades sociais sob a forma de *habitus*. (SETTON, 2002). Em um contexto de mudanças velozes e constantes, o futuro docente deve estar determinado e preparado para acolher e tratar assuntos emergentes.

⁸Faz referência ao conjunto de saberes e relações informais e/ou não propositais proporcionados pela universidade. (MOREIRA; SILVA, 1997).

Pensando o processo de socialização como um “fato social total”, se concebe a ação coletiva-social baseada na troca de mensagens simbólicas entre agentes e espaços, mantendo o bom funcionamento do campo. (SETTON, 2002). A aprendizagem docente vista de maneira ampla, por meio da socialização profissional ocorrida em diferentes lugares e ao longo da trajetória do agente, é um processo longo, lento e contínuo, com base no compromisso individual e institucional (MARCELO; PRYJMA, 2013).

Pryjma (2009) reconhece a interferência no desenvolvimento da própria identidade profissional, a partir de modos de vida e a vivência de uma profissão:

...a profissionalização e a construção da profissionalidade englobam diversos aspectos que envolvem uma profissão em si, levando a necessidade de conhecer objetiva (*aspectos externos à profissão*) e subjetivamente (*vivência diária de um profissional*) as interfaces do trabalho a ser realizado e as suas relações com a sociedade. E essa profissionalização remete ao conceito de processo de formação inicial e continuada, implicando na transformação do sujeito que dialoga com a transformação da realidade. (PRYJMA, 2009, p.76 *grifos meus*)

Neste mesmo sentido, localiza-se o trabalho de Cooke e Pang (1991) que estudaram a influência da formação inicial, comparando professores sem nível de escolaridade aos formados. Em suas considerações, revelaram que os últimos percebem e se empenham muito mais pela docência do que os primeiros. Este apontamento desperta uma premissa sobre a aprendizagem no ensino superior, e merece ser verificada em futuros trabalhos.

Ao pensar a socialização profissional como trajetória de vida, parece coerente trazer à tona facetas do *habitus* que contribuem para a incorporação dos saberes pedagógicos no percurso do agente como um todo.

Ampliando ainda mais a busca⁹ por trabalhos referentes ao tema, foi realizada uma pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES buscando pelo termo “socialização profissional”. Em um total de 146 trabalhos encontrados, apenas nove referiam-se à formação inicial de discentes e três trabalhos abordam aspectos da docência. (BEZERRA, 2012; ROCHA, 2011; CALZOLARI NETO, 2012).

Bezerra (2012) conclui em sua pesquisa que os licenciandos em Educação Física aprendem também em espaços alheios a formação inicial, além de fazer uso de memórias anteriores à universidade, como já supracitado. Entre outros aspectos,

⁹Refere-se à primeira busca realizada, encontrada na introdução dessa dissertação.

a autora identificou a presença da afetividade na relação entre discentes e docentes na percepção de bom professor, características muito próximas às localizadas nesta pesquisa, como será possível verificar no próximo capítulo.

Rocha (2011) ressalta a falta de literatura sobre aspectos de um bom professor, reafirmando, como colocado por esta dissertação e por outros autores, a dedicação a produções centradas com maior recorrência nos dilemas educacionais. A autora realizou suas pesquisas em quatro cursos, incluindo o curso de Pedagogia, concluindo também que a afetividade surge como elemento indispensável para aproximar professores aos alunos, facilitando os processos pedagógicos.

Em contrapartida, Neto (2012), observou maiores traços da ação de ensinar, porém, seu objeto de estudo estava centrado no estágio, e não no processo de socialização. De qualquer forma, um ponto de convergência com este trabalho é que o autor capta atuações advindas externas à escola, ou seja, percebe a ação de diferentes agentes socializadores.

2.3 CAMINHO METODOLÓGICO

Reafirma-se que este trabalho teve início por meio de um projeto de IC, no ano de 2012, e se estendeu durante a elaboração de TCC, em 2013 (MONDARDO, 2013). Assim, cabe destacar como este momento inicial se ocorreu, pois atribui maior significado a essa nova fase de pesquisa – a dissertação de mestrado.

Na ocasião da IC – o princípio desta jornada – em conjunto com a equipe de pesquisa, foi realizado um mapeamento do perfil geral dos 170 estudantes de Pedagogia da UFPR que ingressaram na instituição no ano de 2012 e concluirão o curso no final de 2016. Por meio de um questionário constituído por perguntas fechadas e abertas, o levantamento ocorreu em novembro de 2012, com um total de 100 respondentes¹⁰. Utilizar Pierre Bourdieu como pressuposto teórico-metodológico da pesquisa requereu/requer a aproximação com questões sócio-econômico-culturais, a fim de elucidar os conceitos de capitais e campo para trazer à tona facetas do *habitus* dos referidos agentes.

¹⁰Os questionários foram aplicados em horários regulares de aula cedidos gentilmente por algumas professoras do curso.

No ano seguinte, mais precisamente em fevereiro de 2013, foi dada continuidade à pesquisa, tornando-se também objeto de estudo de meu TCC. Indo além do perfil já coletado, a fim de ampliar o estudo, houve a ideia da elaboração de outro questionário, composto basicamente por questões abertas, na tentativa de identificar as disposições para a docência que levaram as alunas a escolherem o curso de Pedagogia, que ainda se encontravam no primeiro ano do curso devido a paralisação das aulas pelo motivo de greve. Dessa vez, foram coletados 90 questionários. Durante as análises da equipe, foi observada certa recorrência de três diferentes motivos, que chamamos de *visões*, sobre a função da educação, referindo-se a elas como: a) *afetivas*: alunos que declararam escolher a docência pelo gosto à criança, reconhecendo a necessidade de atitudes maternas para o sucesso na profissão, como amor e carinho; b) *utópicas*: não apresentam traços relacionados ao amor, mas sim voltados à contribuição para a transformação social da educação; c) *misto*: mesclam ambas as características. (MONDARDO, 2013).

Entretanto, outras inquietações surgiram. Na ânsia de entender os fatores que diferenciavam as disposições quanto à escolha do curso é que surgem nossas colaboradoras. Apesar da busca por dez integrantes de cada grupo, o retorno foi dado por apenas quatro alunas, sendo o número reduzido para três a fim de estabelecer relação com uma integrante de cada grupo. Optou-se por utilizar não mais questionários, mas sim entrevistas semiestruturadas, para fortalecer o esclarecimento das questões desejadas. As entrevistas foram realizadas em outubro de 2013, concomitantes à realização deste projeto do mestrado, ao final do segundo ano letivo das discentes.

Para esta entrevista, o foco foi mantido na fase pré-treino, ou seja, no período anterior à universidade. Os dados obtidos serão reforçados no capítulo direcionado aos sujeitos de pesquisa, logo após os subitens com o nome das agentes: Thais, Priscila e Sara. Acredita-se que o item pode situar disposições de *habitus* das agentes e auxiliar o esclarecimento das novas questões com eixo na fase da formação inicial.

É possível constatar que se trata de uma *pesquisa qualitativa*, caracterizada não pelo produto, mas pelo foco nos processos da pesquisa, que objetivam apresentar a realidade dos colaboradores e significá-los em um universo repleto por motivações e relações humanas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Confirma-se ainda, a partir de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2000), que pesquisas qualitativas são caracterizadas por

serem compreensivas ou interpretativas. São caracteristicamente multimetodológicas, pois podem utilizar diferentes e variados procedimentos para a coleta de dados.

Para os autores, o planejamento e a boa execução são essenciais para a realização de qualquer investigação. Assim, recomendam primeiramente a realização de uma investigação focalizada, antecedente a um período exploratório, a fim de ingressar ao campo interessado. Nesta pesquisa, pode-se encarar tal momento como sendo a trajetória percorrida durante a IC e o TCC, pois, quando do ingresso ao mestrado, se manteve a proposta da permanência das três colaboradoras, estudando elementos e disposições de seus *habitus* de maneira contínua e minuciosa, tal como ocorre o processo de socialização, e conseqüentemente nesta nova fase, a socialização profissional.

A fase exploratória surge como um primeiro contato com aquilo que se almeja estudar, como em nosso caso, a viabilidade de aplicação do método (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2000). Proposto como atividade pela Disciplina de Pesquisa em Cultura, Escola e Ensino do Programa de Mestrado em questão, o desenvolvimento do estudo exploratório contemplou a elaboração do roteiro de novas entrevistas, produzindo uma primeira versão da mesma. Foi construída com base nas orientações metodológicas oferecidas pela referida disciplina e também por meio das instruções localizadas nas obras de Pierre Bourdieu¹¹, tendo por objetivo compreender a gênese das diferentes visões encontradas entre as alunas. Ou seja, ainda contemplou elementos do pré-treino, mas, dessa vez, de forma mais madura e detalhada.

De acordo com Ludke e André (1986) a entrevista como coleta de dados possui uma grande vantagem: estabelecer certa interação entre pesquisador e pesquisado, o que possibilita anular boa parte da relação hierárquica existente em outras formas de abordagem unidirecionais. As autoras indicam para a área educacional flexibilidade quanto à elaboração do mesmo. Assim, assumiu-se a forma semiestruturada (ou semidiretiva), salientado por questões pré-determinadas, mas que ao mesmo tempo, possibilita novas questões que possam surgir a partir das referências estabelecidas, e/ou outras sejam descartadas. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2000).

¹¹Especialmente aos cuidados do autor oferecidos pela obra "A miséria do mundo" (1997), já abordados na introdução desta dissertação.

Primeiramente, foi avaliada e ajustada em conjunto com a professora solicitante, e em seguida com a professora orientadora da pesquisa.

A fim de validar o instrumento, realizou-se a primeira entrevista desta nova fase com uma das alunas no mês de outubro de 2014. Dadas às condições favoráveis da aplicação, efetivaram-se também para as outras duas alunas participantes, já no mês de novembro do mesmo ano. As entrevistas foram todas realizadas na sede da Reitoria da UFPR, em horários escolhidos pelas discentes. Tiveram uma média de 45 minutos, oscilando para menos e mais tempo. Os dados obtidos nesta coleta encontram-se no capítulo três, nos subitens seguintes a apresentação do perfil pessoal.

Para complementar os dados colhidos na primeira entrevista, um novo roteiro foi desenvolvido, mas dessa vez, voltado apenas às questões relativas ao período da formação inicial. Ocorreram no mês de agosto de 2015, nos mesmos moldes da primeira, com uma média de 35 minutos, oscilando para menos e mais tempo; os elementos desta última entrevista localizam-se no capítulo quatro.

Todas as entrevistas foram transcritas logo após suas realizações, a fim de evitar falhas que comprometessem a validade da coleta realizada, além de captar nas entrelinhas comportamentos que poderiam auxiliar posteriormente na compreensão dos dados.

Além das orientações oferecidas por Bourdieu e as anteriormente citadas, também se pretendeu seguir os pressupostos de Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2000) sobre a análise de dados: através de um processo contínuo, buscando identificar inúmeros fatores, como dimensões, categorias, tendências, padrões e relações, apurando significados a essas informações. Dessa forma, situar a trajetória de vida de nossos agentes vai além da obtenção de um panorama único, fornece possibilidades de identificá-los enquanto grupo, nesse caso especificamente no curso de Pedagogia da Universidade em questão.

Destaca-se que os nomes das alunas e das instituições aqui utilizados são fictícios, com o propósito de preservar a identidade dos colaboradores. Além disso, declara-se que não há intenção de acusar preferências entre os grupos postos em análise. Reafirma-se o foco em compreender como cada grupo aprende aspectos da docência a partir de suas motivações/disposições.

3 O CURSO DE PEDAGOGIA E AS AGENTES DA PESQUISA: PERFIL E MOTIVAÇÕES PARA A DOCÊNCIA

No processo de escolha do curso de graduação é comum que o agente busque instrumentos que o representem como pessoa e conseqüentemente reforcem e/ou reestruturem seu *habitus*. No caso do curso de Pedagogia, é possível afirmar, por meio de diversos estudos acerca do tema, que serão arguidos abaixo, que aqueles que optam por esta carreira possuem um perfil bastante similar, buscando um curso que lhes proporcione facilidade de acesso, permanência no curso e no mercado de trabalho.

Antes de apresentar as agentes de pesquisas, optou-se pela realização de um breve apanhado histórico acerca do curso de Pedagogia da UFPR, a fim de situar o curso e o público que nele se insere. Salienta-se que o subcapítulo fica restrito à letra da lei, por não contar com tempo hábil para um desenvolvimento mais aprofundado sobre suas aplicações, além de não ser o foco principal desta pesquisa.

Além disso, resgata-se também o perfil dos estudantes do curso de Pedagogia do país e na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Posteriormente, localizam-se nesta comunidade as alunas colaboradoras da dissertação: Thaís, Priscila e Sara.

3.1 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E NA UFPR: DESDOBRAMENTOS HISTÓRICOS

De acordo com Tanuri (2000), a formação de professores no Brasil teve início por meio dos ideais religiosos trazidos pelos jesuítas, que difundiam valores, como bondade, dedicação e doação.

Mas posteriormente, com a chegada das Escolas Normais no Brasil aproximadamente na década de 1830, as instituições ficaram a cargo do Estado e foi designada à formação de professores leigos. O número de professores existentes era pequeno, e para que pudesse se expandir largamente e atender a todos, difundiu-se o discurso que o professor ideal deveria possuir as características acima descritas, ou seja, valores voltados à doação e amor. Assim, a profissão professor tornou-se

altamente cobiçada por mães e esposas, que até então, se destinavam a cuidar de seus filhos e suas próprias casas.

Ainda segundo a autora, a formação de professores era baseada apenas na prática. A preocupação com a necessidade de um embasamento teórico tem sua primeira aparição em 1823, através de um decreto, na ocasião da criação de uma escola de primeiras letras, através do método de ensino mútuo¹². No Brasil, a Lei de 15 de outubro de 1827 instituiu o método, implicando aos professores que dentro de um prazo estabelecido, buscassem instrução nas escolas de suas capitais.

A primeira escola normal do Brasil foi implantada no Rio de Janeiro, em 1835. Em 1859, o programa inicial passou por modificações, abrindo espaço para que diversas novas escolas fossem criadas no país.

As histórias das escolas normais até o início do século XX são, em geral, bastante semelhantes. Segundo Villela (2000), as escolas normais eram instáveis e possuíam currículos pobres, que pouco tratavam a respeito da escola primária, resultando quase sempre no fechamento das instituições. O que se observa por meio de trabalhos que contemplam o tema, como próprio Villela (2000), Tanuri (2000), Boccia e Todaro (2013), entre outros, é que os cursos oferecidos pelo Estado eram ora simplistas, ora descompromissados, não oferecendo formação íntegra que fosse valiosa para a formação de um bom professor, sendo, muitas vezes, uma percepção que perdura vinculada à profissão até os dias de hoje.

No caso específico do Paraná (PR), preocupações e avanços com a escola normal, e conseqüentemente no âmbito da formação de professores, se observam a partir de 1922, ano em que foi inaugurado o prédio da escola normal, chamado de Palácio da Instrução, na cidade de Curitiba-PR. A instituição iniciou suas atividades no ano seguinte, com um currículo próprio, oferecendo dois cursos: um com três anos gerais e um com dois anos e meio especial. O primeiro teria o objetivo de preparar a cultura geral do futuro professor, e o segundo a cultura profissional, contemplando

¹²“Proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da Igreja Anglicana e Joseph Lancaster, o método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, se baseava no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno, mas sim, à posição de monitores eram investidos de função docente.” (SAVIANI, 2008, p. 128).

principalmente metodologias de ensino (MIGUEL, 2008).¹³

Reformas realizadas por Pablo Martinez, Lysimaco Ferreira da Costa e Erasmo Pilotto foram grandes responsáveis pelo desenvolvimento da Escola Normal no Estado, como a criação da Escola Normal Secundária, assumindo a identidade de curso profissionalizante (MIGUEL, 2008).

Em 1931, a Reforma Francisco Campos foi oficialmente estabelecida e responsável pela modernização nacional do ensino secundário brasileiro. Esta medida foi responsável por fornecer organicidade ao ensino secundário, estabelecendo medidas com o objetivo de gerar estudantes regulados e produtivos, capazes de interagir com a sociedade disciplinar que se instalava no Brasil, em poucas palavras, resultando na reorganização do ensino secundário e superior, além da criação do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Com apoio do próprio ministro Campos, em 26 de fevereiro de 1928 foi fundada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do PR, constituída pelos departamentos de Filosofia, Ciências e Letras, além do Instituto de Superior Educação. Segundo Machado e Boni (2008), a criação da faculdade foi responsabilidade de vários intelectuais independentes, empolgados pelo espírito nacionalista vivido no país que buscava o desenvolvimento da ciência, a cultura e a educação. Inicialmente a instituição era privada, sendo mantida pelos alunos e pela União Brasileira de Educação e Ensino, propriedade dos Irmãos Maristas (UFPR, 2014).

O Decreto-Lei 1.190 de 24 de agosto de 1939 surge com o objetivo de padronizar o ensino no país. O documento que regia sobre a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, estabelecia que as novas faculdades de educação do Brasil deveriam subsidiar os cursos de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia (BRASIL, 1939).

Adequando-se ao solicitado pelo decreto, a instituição paranaense, que antes ofertava o Instituto Superior de Educação com cursos de Professor Primário, professor Secundário, além de Administradores Escolares, tornou-se Departamento de Pedagogia. Passou a ofertar o curso de Bacharel em Pedagogia, com duração de três

¹³De acordo com Padial (2008), a grade curricular correspondente ao curso subsidiava as disciplinas de português, francês, geografia, corografia, história e história do Brasil, aritmética, álgebra, geometria, física, química, Pedagogia, noções de moral, direito pátrio, economia política, desenho, música, ginástica e trabalhos manuais de agulha.

anos. Para obter a licenciatura, essencial para a atuação no ensino secundário, era necessário o curso de didática, com duração de um ano (GABARDO, 2014).

Sobre a organização estabelecida pela lei de 1939, para Boccia e Todaro (2013), este seria mais uma referência na desvalorização do professor na história do Brasil, pois limitava a obtenção do diploma do curso a seis disciplinas, no caso do Bacharel, acrescentando apenas uma disciplina no caso da licenciatura, o que revelaria a desqualificação da importância da formação docente do professor.

Em 1948, por ocasião de uma nova resolução advinda da redemocratização do país e o fim do Estado Novo, a qual exigia que uma Universidade fosse composta por no mínimo quatro faculdades, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná, que não possuía vínculo institucional com os demais estabelecimentos existentes no estado, fundiu-se às faculdades de Medicina, Direito e Engenharia, resultando na recomposição da Universidade do Paraná. (GABARDO, 2014)

A criação das instituições não inibe a existência de Institutos de Educação com os cursos normais, que continuavam assegurados pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDBEN) de 1961, em todo o Capítulo IV, denominado “Da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio”, o que configuraria a falta de interesse em fortalecer os ideais da profissão. (BRASIL, 1961).

Juntamente ao golpe militar, houve o reconhecimento de uma crise educacional, ocasionada pelo aumento da demanda social de educação, tanto pela industrialização como pela ascensão das classes. (PAIN; SILVEIRA, 2005). Assim, no ano de 1968, a Lei Federal nº 5.540/68 denominada Reforma Universitária (BRASIL, 1968), exigia a presença de professores com maior escolarização para atuar no Ensino Superior, fazendo com que o Departamento de Pedagogia da UFPR fosse substituído pela Faculdade de Educação, sendo composta por três departamentos: Métodos e Técnicas da Educação, Teoria e Fundamentos da Educação; Planejamento e Administração Escolar. (GABARDO, 2014).

A LDBEN de 1971 define, durante o capítulo V, que a formação de professores deveria ocorrer de forma progressiva, atendendo às necessidades encontradas em cada área geográfica e/ou do saber, ou seja, admitia um caráter flexível. A seguir, observam-se algumas especificidades:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério (...)

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

(...) b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1o grau, obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (...)

(...) Art. 31 As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no § 2º do artigo anterior serão ministrados nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena. (...)

(...) Art. 33 A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação. (BRASIL, 1971).

Dadas estas especificidades apresentadas pela lei, em 1972 o curso de Pedagogia na UFPR subdividiu-se em três habilitações, seguido à risca o proposto pelo documento, sendo elas: Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Administração Escolar. (GABARDO, 2014).

Embora a partir da década de 1960 se iniciem as discussões a respeito da ocupação do egresso do curso de Pedagogia, e tendo a UFPR cumprido o determinado pela lei, Boccia e Todaro (2013) e Silva (2004), consideram que esta acepção fora um equívoco, pois tratou de fragmentar a formação do pedagogo e ainda centrar as discussões para a administração escolar, e não para a docência, ocasionando uma Pedagogia tecnicista, derivada dos ideais produtivistas do capitalismo.

Em 1973 a Faculdade de Educação transformou-se em Setor de Educação. As mudanças não se restringiram ao nome: o curso de Didática deixou de existir de forma isolada e passou a fazer parte do curso de Pedagogia, resultando na existência de um Pedagogo Licenciado em caráter pleno. Este modelo perdurou por vários anos, e os ajustes ocorridos na grade curricular até o ano de 1995 foram caracterizados pela tentativa de romper com as demarcações rígidas existentes entre os departamentos (GABARDO, 2014), que condiziam com os debates sobre o aperfeiçoamento do curso naquele período.

Em 1996, uma nova LDBEN é promulgada. A Lei 9394/96 estabeleceu uma nova configuração quanto ao funcionamento de toda a educação Brasileira. O capítulo IV é responsável por descrever as novas exigências quanto à formação de

professores das séries iniciais. As mudanças contemplam a necessidade da obtenção de instrução em nível superior (art. 62), além da ampliação do curso de Pedagogia a fim de para satisfazer também áreas não docentes, tal como administração, planejamento, inspeção e supervisão educacional (art. 64). Ainda, o Capítulo IX, art. 87, expunha que somente professores habilitados em nível superior seriam admitidos, todavia, não proíbe professores formados na escola normal de atuarem na escola básica:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (...)

(...) Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (...)

(...) Art. 87. (...)

(...) § 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. (BRASIL, 1996).

Segundo Castro (2007), o artigo 87, mencionado acima, fora interpretado como uma demissão a quem não o cumprisse, fazendo com que uma quantidade abundante de professores buscasse a qualificação solicitada. Para que a requisição pudesse ser cumprida, o Ministério da Educação (MEC) e o CNE foram responsáveis pela autorização de incontáveis cursos normais superiores e cursos à distância públicos e privados de procedência duvidosa. Ainda, boa parte das Secretarias Municipais de Educação (SME) optaram por capacitar os docentes de suas redes, estabelecendo parcerias com instituições, como no caso da prefeitura de Curitiba, capital do PR, que se conveniou a universidades estaduais.

Durante o período de 1991 a 1995, o núcleo de professores do curso de Pedagogia da UFPR preparava-se para o desenvolvimento de um novo currículo, pois o em curso estava vigente desde 1985. Por meio de reuniões docentes e discentes, definiu-se que o novo currículo deveria dar base teórica à formação dos novos educadores a partir de uma concepção de sociedade, de homem e educação,

ênfatizando e expandindo a valorização da escola pública, além esclarecer mais fortemente a função do pedagogo. (GABARDO, 2014).

A LDBEN de 1996 representa um grande marco de transição para a Educação Brasileira, no sentido de valorização das potencialidades do aluno e facilidade de acesso. Entretanto, quanto à formação dos profissionais pedagogos, a lei apresenta algumas contradições, reforçando aos olhos de alguns críticos a fragmentação do ensino já existente (BRZEZINSKI, 1996; LIBÂNEO; PIMENTA, 1999; entre outros). Além disso, declarava a necessidade de todos os professores da educação básica obterem formação em nível superior, mas, permitindo a existência de escolas normais superiores e ainda admitindo as escolas normais de nível médio como grau mínimo de formação do professor da educação básica (art. 62), ou seja: nenhuma legislação define a formação de professores como sendo exclusiva em curso superior.

Em 1998, em reunião da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), fora proposto que o pedagogo fosse visto através de uma ótica global, a fim de que não houvesse uma separação notória entre cada órgão da escola, ou seja: o pedagogo seria aquele que contribuísse para o entendimento do todo escolar. (CASTRO, 2007).

Ainda de acordo com Castro (2007), em nove de maio de 1999, foi publicada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia a primeira versão das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, que embora não tenha sido aprovada pelo CNE neste momento, representa o início da materialização deste documento.

Os anos de 1999 a 2005 foram marcados por debates intensos acerca da implantação dessas diretrizes, por associações/instituições como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração em Educação (ANPAE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades (FORUMDIR), Centro de Estudos, Educação e Sociedade (CEDES), entre outras. Para as entidades:

A luta pela formação do educador de caráter socio-histórico e a concepção da docência como base da formação dos profissionais da educação – não se confunde com a redução do Curso de Pedagogia a uma licenciatura e têm outro caráter: indicam a necessidade de superação tanto da fragmentação na formação – não separando a formação do professor da formação dos especialistas – quanto para a superação da dicotomia entre formação do licenciado e do bacharel – construindo a concepção de formação do professor e do especialista no educador (ANPEd. ANFOPE. CEDES, 2005).

Estando a UFPR envolvida nos referidos debates, em 2001 o curso atualiza sua grade curricular, com o objetivo de dar mais espaço para as disciplinas voltadas à formação docente, como metodologias de ensino e didática, além de articular as práticas pedagógicas às disciplinas teóricas.

Segundo Aguiar, *et al* (2006), a resistência do Ministério da Educação ao enviar as diretrizes para o CNE se dava na ânsia de implantar e regulamentar diretrizes para o normal superior, criado pela LDBEN/96. Entretanto, com a pressão e mobilização nacional, por parte das instituições envolvidas na construção das diretrizes do curso, em 13 de dezembro de 2005 fora aprovado o Parecer que regulamentaria o curso de Pedagogia.

Entre alguns ajustes, o documento final foi publicado em 15 de maio de 2006, sob a Resolução CNE/CP nº 1/2006. Neste, definiu-se no Art. 4, que o curso de Pedagogia seria direcionado:

À formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006).

Na UFPR, o curso, que teve a última atualização curricular em 2001, começou a repensar a partir da avaliação acadêmica e das exigências advindas pelas diretrizes e pela LDBEN. Dessa forma, em 2008, o Grupo de Reformulação Curricular, composto pelos professores do setor, apresentou novos ideais para atualizar o curso. (GABARDO, 2014).

Para a comissão designada, a UFPR deveria formar o “pedagogo-professor”, ou seja, o pedagogo unitário, competente para atuar nas dimensões – de forma não hierárquica – da docência e de sua gestão. Seus princípios básicos seriam a indissociabilidade entre teorias pedagógicas (fundamentos históricos, sociológicos,

biológicos, entre outros), práticas educativas com o objetivo de troca de saberes e a pesquisa, para conferir ao aluno autonomia intelectual e ética.

A Resolução CNE/CP nº 1/2006, que estabelece as diretrizes do curso, influenciou fortemente nas alterações realizadas pela comissão curricular da UFPR, havendo total cumprimento da carga horária estabelecida pelo documento a fim de formar, como fora chamado, o “pedagogo unitário”, apto para atuar em todas as funções escolares, reforçando um ideal desejado pela instituição desde a década de 1980: superar a rígida demarcação entre as habilitações escolares.

O Artigo 7º das Diretrizes, que dispõe sobre a carga horária mínima do curso desempenha uma forte caracterização para o curso, já que historicamente, desde os Cursos Normais de Nível Médio, a duração dos mesmos era oscilante e polêmica:

O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas (...)

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (BRASIL, 2006).

A UFPR cumpriu o que foi solicitado pela Resolução, havendo acréscimo em relação às horas de disciplinas optativas, ampliando significativamente a duração das práticas de estágio, além de instaurar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), reforçando a ideia de formar um professor pesquisador que mesmo fora da comunidade acadêmica reflita sobre os conhecimentos adquiridos em toda sua trajetória profissional. (UFPR, 2008). As metodologias de ensino, compostas por 45h/a cada, dedicam 30h para o plano teórico e 15h para o prático. Além disso, as práticas pedagógicas foram ampliadas, sugerindo um momento maior de reflexão por meio da realidade. Entretanto, para que estas exigências fossem cumpridas, o curso que antes possuía quatro anos de duração, agora possuiria cinco anos. (UFPR, 2008).

A primeira turma correspondente a este currículo concluiu o curso no ano de 2013. Já no início de 2014 a Coordenação do Curso iniciou um novo processo de reformulação curricular, com base no processo avaliativo que acompanhou a

implantação da atual proposta político pedagógica. Foi solicitado também aos ex-alunos, por meio digital, que respondessem um questionário no qual opinariam sobre o currículo e quais sugestões poderiam oferecer, ressaltando a utilização e importância do processo avaliativo na criação do currículo, pressuposto definido tanto pela LDBEN/96, como pelas Diretrizes estabelecidas pelo Setor de Educação da instituição. Segundo dados extraoficiais de membros da coordenação do curso de Pedagogia da UFPR, atualmente ocorrem discussões sobre novos ajustes no currículo, duração do curso e carga horária das disciplinas.

Através dos dados apresentados, é possível verificar o esforço por parte das comissões designadas do curso de Pedagogia da UFPR, ao longo do tempo, em seguir não só o determinado pela lei, como também pelo que estava em pauta e era proposto pelas reuniões em âmbito nacional, demonstrando compromisso com a comunidade acadêmica, a fim de oferecer um curso coeso e atualizado mediante as necessidades da realidade educacional brasileira.

A não extinção de cursos normais em nível médio demonstra o comodismo, a desvalorização e conseqüentemente a falta de interesse por parte das comissões competentes em especializar os professores da educação básica em nível superior, já que completamos uma década da proclamação da obrigatoriedade do ensino fundamental e meia década de cumprimento (Lei 11.274/06), o que gera necessidade de um número massivo de professores e resulta em dois grandes motivos para conservar esta situação: é preciso facilitar o acesso de formadores para que haja professores suficientes para cumprir o compromisso do governo, e os gastos com esses profissionais devem ser os menores possíveis. Ainda que a situação pareça negativa, a opção pelo curso de Pedagogia se torna viável e representa uma opção prospera para muitos brasileiros atualmente.

Vale destacar, ainda, que o curso de Pedagogia da UFPR, inserido no campo educacional, é resultado dos embates que ocorrem em nível nacional e também nível local. Ou seja, por um lado, houve o interesse em atender as prerrogativas do CNE e das atuais diretrizes para o curso, de forma a oferecer uma ampla formação docente. Durante e após a publicação do documento da ANFOPE e das diretrizes do curso, entretanto, diversas críticas acerca da formação do pedagogo foram geradas, e permanecem até os dias atuais. Uma delas seria a de que o curso foi ampliado de tal maneira que teria perdido a identidade, e esta ampliação teria contribuído para enraizar a fragmentação do ensino do profissional. Em nível local, a disputa por carga

horária, por um lado, e a própria história da instituição que sempre esteve mais voltada para as questões voltada para a atuação do pedagogo na organização do trabalho pedagógico, por outro, contribuíram para a configuração do atual currículo. Ressalta-se, assim, que o longo debate sobre a identidade da Pedagogia é um tema recorrente no campo educacional, ainda não concluído, e a partir do qual se colocam os embates e disputas próprias do campo, tal como sugere Bourdieu (2005).

3.2 PERFIL DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UFPR

As alunas colaboradoras desta pesquisa são ingressantes no curso e na instituição no ano de 2012, e bem como seus colegas, fizeram parte do referido Trabalho de Conclusão de Curso no ano de 2013, que teve como um dos objetivos traçar o perfil da turma na instituição. (MONDARDO, 2013).

A referida pesquisa cotejou dados com diversos trabalhos que contemplavam o perfil destes alunos no Brasil, como Braúna (2009), Gatti e Barretto (2009), Gutierrez (2012), Limonta (2009), entre outros. Os dados encontrados foram, de modo geral, análogos, concluindo que os indivíduos que procuram o curso de Pedagogia são geralmente mulheres jovens, de famílias que sobrevivem com até seis salários mínimos, sendo boa parte advinda do magistério – tendência que vem diminuindo com o passar dos anos. O motivo declarado da escolha do curso é em grande escala pela crença do dom, de atributos e afinidade com crianças, ou por outro lado, a crença na transformação social por meio da educação, além da facilidade de acesso comparado a cursos de maior prestígio. A TABELA 02 apresenta os dados da relação candidato vaga na instituição nos últimos anos, ou seja, uma relação bastante baixa:

TABELA 02: RELAÇÃO CANDIDATO VAGA PEDAGOGIA – UFPR

Período	2014	2013	2012	2011	2010	2009
Matutino	3,61	4,52	2,94	3,62	0,377	0,331
Noturno	5,17	3,59	2,9	3,51	0,381	0,443

Fonte: Núcleo de Concursos – UFPR

Entende-se por meio da história do curso, delineada majoritariamente pelo descaso, erros e acertos pelas instituições que a regulamentam e a executam no Brasil, que o curso chame atenção de um público das classes menos favorecidas, que de acordo com suas condições objetivas, o utilizam como estratégia para manter ou reestruturar elementos de seus *habitus*.

Na obra “A distinção”, publicada no ano de 1964, Bourdieu já elucidava sobre a desvalorização dos diplomas, em especial a de professor, atribuindo parte da responsabilidade ao crescimento acelerado da escolarização feminina, que evidenciou potencialmente a desvalorização do certificado, além do aumento advindo da modificação das representações da divisão do trabalho entre os sexos.

Iniciando pela faixa etária, quando comparado a pesquisas que também se dedicaram a analisar o perfil dos estudantes ingressantes de Pedagogia, como Gonçalves e Azevedo (2010) analisando uma Universidade Estadual não Identificada (UEND) do Estado de São Paulo e Souza (2013), analisando os cursistas da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) e os alunos da Universidade Federal de Guarulhos (UNIFESP), (CRUZ E CEDESPES, 2011), o público da UFPR mostra-se próximo à tendência nacional, entretanto, ligeiramente mais jovem, como pode se observar através da TABELA 03:

TABELA 03: IDADE DOS ALUNOS INGRESSANTES DE PEDAGOGIA

Idade	UFPR	UNIFESP	UNEMAT	UEND-SP
18 anos ou menos	33,00%	24,50%	19,00%	23,00%
19 a 21 anos	37,00%	12,60%	20,00%	46,00%
22 anos ou mais	30,00%	62,90%	61,00%	31,00%

Fontes: Dados compilados pela autora decorrente de dados obtidos e trabalhos citados

Observa-se através da TABELA 03 que embora o público recém-egresso do ensino médio ocupe parte das vagas ofertadas, o curso constitui-se de mulheres mais velhas em âmbito nacional. No TCC (MONDARDO, 2013) observou-se também a faixa etária dos concluintes seguindo a mesma linha encontrada quando comparada aos ingressantes da UFPR, ou seja, mais jovens que a média nacional. Uma das explicações possíveis para justificar esta pré-disposição, foi a adoção, por parte da SME de Curitiba, de exigências após a promulgação da LDBEN 9394/96, e em parceria com universidades estaduais da região, ofertando um curso superior específico para qualificar os professores de nível médio da rede, de modo que, grande

parte de estudantes em potencial para o curso, com maior faixa etária, passaram a frequentar o curso oferecido pela SME.

Além disso, sendo as licenciaturas cursos de fácil acesso, Gatti e Barreto (2009) consideram que o ingresso se torna ideal à medida que promove a ascensão das classes menos favorecidas, oferecendo rendimentos suficientes para o seu sustento. Assim, pode-se supor, ainda que subjetivamente, que alguns alunos almejam cursos de maior prestígio, mas, ao se frustrarem pela não concretização do planejado, optam por cursos de ingresso viável, como a Pedagogia, revelando a pressão existente pela busca da educação formal nos dias atuais, como observado por Limonta (2009), fazendo com que os agentes iniciem o quanto antes no mercado de trabalho, de acordo com as opções potenciais inscritas em seus *habitus*.

Para Bourdieu (2007d) os agentes são induzidos pelo sistema escolar, que os orienta. O autor relaciona as diferenças de idade à aproximação do polo cultural, que seriam diferenciadas pelas gerações, deliberadas na e pela relação com o sistema escolar, ou seja: uma relação com a cultura, e mesmo que de forma fracionada, com o mundo social, que se justifica no estímulo de prolongar ou reestabelecer uma trajetória. Isso quer dizer, no caso desta pesquisa, que embora os agentes estejam cientes da fragilidade do curso, são em grande parte a primeira geração da família a ingressar no Ensino Superior. Desta forma, o curso se torna instrumento de transformação ou manutenção de seu capital cultural, advinda majoritariamente da cultura popular, para fins de reconhecimento dentro do próprio campo, educacional, no qual foi moldado¹⁴.

Os dados sobre a renda e empregabilidade foram coletados tendo por base no número de salários mínimos¹⁵ recebidos pelos familiares no ano de 2012, como demonstrado pela TABELA 04.

¹⁴Bourdieu (2007d), utilizando professores primários e oriundos de classes populares como exemplo, atribui o essencial da captação do capital cultural à escola, pois, os sujeitos revelam-se submissos a definição escolar da legitimidade e se inclinam a proporcionar, especificamente, seus investimentos ao valor legitimado pela Escola aos diversos domínios.

¹⁵O Decreto nº 7.655/11, de 23/12/2011 estabelece o salário mínimo de 2012 em R\$622,00.

TABELA 04: RENDA FAMILIAR DOS ALUNOS
PEDAGOGIA UFPR

Renda	Percentual
Abaixo de R\$622	-
R\$ 623 à R\$1244	15%
R\$1245 à R\$1866	10%
R\$1867 à R\$2488	29%
R\$2489 à R\$3110	8%
R\$3111 à R\$3732	17%
R\$3733 ou mais	18%

Fontes: Dados obtidos pela autora

A compilação dos elementos demonstrou que 82% das famílias viviam com até seis salários mínimos, ou seja, R\$3732,00. Semelhante a UFPR, na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) - Guarulhos, 60% dos alunos declarou viver com até cinco salários mínimos no ano de 2011, até R\$2700,00. (CRUZ; CEDESPES, 2011). Esta característica foi encontrada em relatório expedido pela UNESCO, em 2005, em que 41,4% dos alunos de Pedagogia do Brasil declarou possuir renda familiar de até três salários mínimos, em 2005. (UNESCO, 2005).

Estes levantamentos indicam que a maioria dos discentes do curso, tanto desta universidade, quanto de todo o Brasil, vivem com renda familiar em torno de três mil reais. Mesmo em famílias com poucos integrantes, representa uma situação econômica delicada, dadas às circunstâncias de sobrevivência observadas atualmente.

Na UFPR apenas 30% dos alunos que exercem atividade remunerada declaram contribuir para as despesas da casa, sendo que 83% declarou trabalhar. Destes alunos, 36% ganha menos de um salário mínimo, 42% ganha de um a dois salários mínimos, e 4% ganha entre dois e quatro salários mínimos, não havendo incidência de salários maiores (TABELA 05).

TABELA 05: RENDA PESSOAL ALUNOS
PEDAGOGIA UFPR

Renda	Percentual
Abaixo de R\$622	36%
R\$ 623 à R\$1244	42%
R\$1245 à R\$1866	4%
R\$1867 à R\$2488	-
R\$2489 à R\$3110	-
R\$3111 à R\$3732	-
R\$3733 ou mais	-

Fontes: Dados obtidos pela autora

Em outras instituições, como a Faculdades Integradas do Vale Ribeira (FVR), em 2014, 58% dos ingressantes do curso declarou exercer atividade remunerada e 75% era beneficiado com algum tipo de bolsa de estudos (COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO, 2014). Neste mesmo sentido, localiza-se também a pesquisa de Reis e Medeiros (2011), na Universidade Federal de Goiás (UFG), em que pouco mais de 51% declarou trabalhar, sendo que 42,5% realizava uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, recebendo em torno de um salário mínimo.

Os dados citados fazem referência apenas aos ingressantes do curso, revelando que já no início da vida acadêmica, há uma possível tendência em atrair discentes que possam aliar o estudo e o trabalho, reafirmando as condições econômicas frágeis de origem deste público. Embora poucos alunos da UFPR tenham declarado desta forma, Oliveira (2013) encontrou em sua pesquisa vários alunos que faziam uso desta justificativa pela escolha da Pedagogia. Exercer atividade remunerada já no início do curso representa não só a fragilidade econômica de muitos: este fato pode influenciar na forma como que o aprendizado da docência acontece já que instâncias externas à universidade também cumprem o papel de socialização e socialização profissional.

Ao discorrer sobre a influência do capital econômico na vida de um agente, Bourdieu (2007e) o compara metaforicamente a um empresário, pois, está na busca constante pelo melhor aproveitamento de seus recursos. Entende que o sucesso de suas escolhas seja decorrente, em primeiro lugar, da probabilidade de manter ou aumentar seu patrimônio, e em segundo lugar, das disposições econômicas mais amplamente, ou seja, da capacidade e inclinação para captar esta situação. Estes dois elementos agem de forma vinculada, pois, segundo Bourdieu (2007e) o futuro objetivado do patrimônio define as disposições em relação ao futuro, que são dependentes das estratégias utilizadas como investimento das gerações anteriores, conseqüentemente, das estratégias desenvolvidas para reconversão dos demais capitais. Os agentes, submetidos à estrutura do campo, afirmam-se conforme as potencialidades que assegurem as condições de sua realização (BOURDIEU, 2005).

Referente à educação básica, ao observar dados dos ingressantes do curso nas diferentes instituições, verifica-se, através da TABELA 06, que os alunos que optam pela Pedagogia são em grande parte, advindos da escola pública. Estes dados estão em acordo com o levantado por Gatti e Barreto (2009) por meio do Exame

Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) de 2005, revelando que aproximadamente 71% dos alunos de Pedagogia são egressos do ensino público.

TABELA 06: ORIGEM ESCOLAR DOS ALUNOS DE PEDAGOGIA

Origem	UFPR	UFG	FVR
Integral pública	58,0%	80,6%	87,0%
Integral privada	20,0%	49,0%	6,0%
Parcial	22,0%	14,4%	7,0%

Fontes: Dados compilados pela autora decorrente de dados obtidos e trabalhos citados

Nota-se que na UFPR, o número de estudantes do ensino básico privado é discretamente maior quando comparado à conjuntura nacional. A princípio este dado parece curioso, entretanto, Lordêlo e Verhine (2001), já no início da década de 2000, chamam atenção para o crescimento contínuo de escolas privadas de baixo prestígio no mercado educacional, o que embora não tenha sido verificado pelos questionários, pode justificar, em partes, esta discrepância, baseando-se na renda declarada pelos discentes do curso.

Considerando que o *habitus* passa por reestruturações durante toda a vida e o *habitus* familiar sofre influência direta da fração de classe da qual pertence (BOURDIEU, 1983a), para se compreender melhor o perfil destes alunos, se faz necessário conhecer o passado de seus antecedentes. Para Gatti (2010), a escolaridade dos pais pode ser vista como um importante indicador da bagagem cultural das famílias pertencentes aos estudantes, pois, de acordo com Bourdieu (1983a), os agentes buscam a permanência, manutenção ou aumento do patrimônio do grupo a que pertencem na estrutura social.

A maioria dos avós, tanto maternos quanto paternos, possui majoritariamente o ensino fundamental completo ou menos, e muitos respondentes desconheciam esta informação. Para Penna (2007), o fato de não saber a escolaridade dos avós ocorre devido a um passado sem tradição, pelo qual não há motivos para se orgulhar. As profissões relatadas fazem fundamentalmente referência a atividades manuais.

No que se refere à escolaridade e profissões dos pais e mães, é possível observar a ocorrência de uma ligeira ascensão, quando comparado aos dados dos avós. Em média, apenas 44% possui escolaridade menor que o ensino médio completo, e aproximadamente 20% possui graduação. Entretanto, as profissões são em grande parte subalternas, como empregada doméstica, cabeleireira, vendedora,

pedreiro, motorista, entre outros. Profissões de maior prestígio também foram citadas, ainda que em número reduzido: advogada, bancária, engenheiro, empresário.

De todo modo, as gerações das mães e dos pais representam um avanço significativo na escolaridade familiar, já que 45% das mães tem escolaridade menor que o ensino médio completo. Totalizam 21% aquelas que possuem graduação, sendo que 10% dedicaram-se a licenciaturas e 8% exercem as respectivas funções. Apesar disso, a maioria das mães também desempenha profissões mais simples, como empregada doméstica, cabeleireira, vendedora, entre outras.

Os pais possuem características muito similares a das mães: 43% tem menos que o ensino médio completo, e 19% possui graduação. Entretanto, inversamente às mães, os pais realizam a graduação na área de exatas, contabilizando 18%. As profissões subalternas permanecem, como pedreiro, motorista e trabalhador rural.

Outras pesquisas são análogas ao encontrado na UFPR, como a de Sambugari (2010), que não registra a existência da geração de avós no ensino superior, mas registra um número, ainda que reduzido, de pais e mães neste nível de ensino: 6% em ambos os casos. Comparado à esta pesquisa, constata-se que os pais dos alunos paranaenses estudaram mais que os pais dos alunos do Mato Grosso do Sul.

Ao observar três gerações, em ambos os casos, é possível verificar a tendência à ascensão da maioria das famílias, tanto em escolaridade, como em profissão. A respeito disso Bourdieu (1983a) declara que os agentes estão predispostos a progredir em um ritmo bastante similar aos seus antecedentes. Embora as ascensões aqui assinaladas pareçam tímidas, o autor explica que as classes desfavorecidas tendem a estipular proporções entre os investimentos escolares realizados e lucros prováveis, ou seja: quanto mais baixo for seu capital, o agente visará segurança em suas aplicações, fazendo uso de lucros mais baixos e menos aleatórios, portanto expostos à desvalorização, como se verificou no caso do curso de Pedagogia nos dias de hoje.

Além disso, observar o ritmo com que a sociedade vem se profissionalizando é também um indicador sobre a ascensão. A procura pelo ensino superior atualmente é regular devido à exigência do mercado de trabalho e a educação como forte fonte de lucro. Conseqüentemente, a entrada é facilitada por meio de financiamentos do governo brasileiro quando o aluno não possui capital econômico para bancar de imediato o curso, ou não consegue a aprovação em instituições públicas.

Em linhas gerais, nas palavras de Bourdieu (1983b), o espaço das posições sociais e o espaço dos estilos de vida promovem as condições de semelhança do *habitus*, que seguindo uma lógica específica, engendra práticas únicas e imprevisíveis, mas sempre dentro de limites objetivamente adaptados e estabelecidos pelas condições objetivas às que os agentes estão postos. De acordo com Bourdieu:

O gosto, propensão e aptidão à apropriação (material e/ou simbólica) de uma determinada categoria de objetos ou práticas classificadas e classificadoras, é a fórmula generativa que está no princípio do estilo de vida. O estilo de vida é um conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem, na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos, mobília, vestimentas, linguagem ou héxis corporal, a mesma intenção expressiva, princípio da unidade de estilo que se entrega diretamente à instituição e que a análise destrói ao recortá-lo em universos separados (BOURDIEU, 1983b,p. 83).

Assim, traçar o perfil geral atual dos alunos de Pedagogia do Brasil e constatar de forma empírica a similaridade existente nas condições de existência dos discentes é um instrumento que permite reafirmar os agentes como produto das estruturas sociais de suas classes de origem. Conservam e ascendem os costumes de suas famílias em consonância aos demais integrantes de sua fração de classe, que mesmo dotados de singularidade, realizam ações e estabelecem relações típicas que possuem raízes históricas, com *habitus* influenciados fortemente pela família, seguida da escola. Além disso, reafirma os agentes dessa pesquisa como integrantes tradicionais dessa comunidade, não sendo fruto de exceções, possibilitando ainda mais análises precisas.

3.3 TRAJETÓRIAS ADVINDAS DO PRÉ-TREINO

Com o objetivo de compreender como as disposições adquiridas anteriormente à formação inicial se relacionam com novas disposições incorporadas a partir dos aprendizados proporcionados pelo curso de Pedagogia, retomam-se aspectos da trajetória singular de cada futura professora.

3.3.1 Thais: “a afetiva”¹⁶

Thais é nascida em 1992 e vive apenas com sua mãe, com renda de aproximadamente dois mil reais por mês, em um bairro considerado bastante perigoso na cidade de Curitiba-PR. Possui um irmão, de idade mais próxima a ela, e uma irmã adulta, um pouco mais velha que ela, e Pedagoga.

Sua mãe possui o ensino médio profissionalizante completo em nível de magistério, área em que atua como professora dos anos iniciais. Seu pai, já falecido, era agricultor e a aluna não possui conhecimento sobre seu grau de escolaridade.

Quanto aos avós, a colaboradora também não soube responder sobre a escolaridade. Seu avô paterno, bem como seu pai, era agricultor e sua avó dona de casa. Sua avó materna também dona de casa e o avô marceneiro.

Realizou o ensino pré-escolar em uma escola de bairro da cidade, quando morava com a família da irmã, juntamente de seu irmão mais novo. Relatou contato com muitas crianças, inclusive com sua sobrinha da mesma faixa etária; brincava bastante, participava de festas. Mas, durante o ensino fundamental, mudou-se a contragosto para Santa Catarina para morar com a mãe.

Retornou à Curitiba e cursou o segundo ciclo do ensino fundamental e o ensino médio profissionalizante – magistério, integralmente em uma instituição privada de médio prestígio na condição de bolsista – Colégio ABC. A instituição é católica e tem por objetivo educar as crianças de acordo com princípios bíblicos, desenvolvidos de forma missionária¹⁷. Percebe-se que passou por uma forte instrução moral. A este respeito, considera:

O ensinamento de valores é importante principalmente para que as pessoas busquem o sentido na vida.

A colaboradora se diz eclética quanto a músicas, mas admite preferência por cantores missionários da Comunidade Católica *Shalom*, e declarou ter ido a um show da banda em 2014. Além disso, seus programas preferidos são canais católicos de televisão, bem como os livros que declara ler atualmente, como, por exemplo, a Bíblia

¹⁶O perfil pessoal de todas as agentes foi extraído a partir dados coletados no momento do TCC (MONDARDO, 2013).

¹⁷Informações retiradas por meio do *web site* da instituição.

Sagrada, embora sua família de origem não possua o hábito de leitura. É praticante da religião católica desde o nascimento. Mas, há algum tempo participa da Comunidade Católica *Shalom*, na qual frequenta rituais, grupo de jovens, além de realizar trabalho voluntário para a comunidade.

Thais foi classificada como integrante do grupo com disposições afetivas na escolha do curso, pois declarou que considera fundamental a utilização de características afetivas em sala de aula:

Qualquer ser humano aprende pelo amor, pelos bons exemplos. Se a pessoa faz com amor, com certeza a criança vai notar, e vai seguir estes exemplos.

Ainda, julgou ser essencial que o professor tenha gosto pelo que faz e que avance, procure conhecer a vida dos alunos. Para ela, os alunos tendem a não gostar da sala de aula pelo motivo de que:

É uma coisa muito fechada. Os professores deveriam levar os alunos para fora da sala.

A aluna vem de uma família de professoras, e acredita ter o dom para ser professora, tanto para ensinar, como para cuidar. Fala ainda sobre as condições para exercer o trabalho de professor:

Existem muitos desafios na escola/sala de aula, mas o maior é saber lidar com seres diferentes, que possuem ritmos e personalidades diferentes. Precisa-se ter muito gosto e paciência.

Ao ser questionada se pensa em transformar o mundo ou a educação, a aluna discorda:

Não. O professor tem que batalhar pelos seus sonhos, mas não ser revolucionário.

Percepções sobre docência

Thais é filha e irmã de professoras, ou seja, possui vínculo familiar com a docência. Foi alfabetizada ainda no jardim de infância pela irmã, na época proprietária e professora de uma escola de bairro de pequeno porte.

Sobre o referido momento, a aluna relata lembranças positivas:

O que eu lembro é que minha irmã fazia muitas brincadeiras, ela tinha um alfabeto grande, de plástico, e ela jogava no chão, pras crianças pegarem. Tinha várias letras repetidas, A, B, C, aí ela falava... “Vamos pegar a letra A” e a gente ia lá e pegava, eu lembro dessa situação. Lembro que ela contava histórias e fazia muitas atividades em folha, por exemplo, ela colocava lá as figuras, desenhos, e a gente tinha que escrever o que tava desenhado ali, ou, colocava um carimbo de animal, e a gente escrevia uma história... Foi através dessas atividades, que ela mesmo fazia na escolinha que ela tinha. Ela colava os desenhos e a gente também completava, completava palavras, e assim que eu fui aprendendo, e foi assim que eu aprendi a fazer os textinhos em caixa alta, eu já aprendi a letra cursiva, e assim foi indo.

Já no primeiro ciclo do ensino fundamental, a mãe de Thais decide mudar-se para o interior de Santa Catarina juntamente com ela e seu irmão, também pequeno. No entanto, esse período, nas palavras da aluna, foi horrível, pois desejava permanecer em Curitiba, ou seja, foi contra sua vontade. Lá, permaneceram por três anos e estudaram em escolas municipais.

Nessa época, o ensino de lá era muito diferente daqui, eu tava no auge (sic) aqui, né, eu sabia ler e escrever, eu decaí muito, minha autoestima baixou muito com relação ao estudo nesses três anos. Era uma escola bem tradicional, escrevia muito no caderno, não tinha algo assim, de diferente, era bem tradicional.

Aos nove anos, a família retorna à Curitiba, segundo a aluna, por sua insistência. Ficaram hospedados na casa de sua irmã, e a aluna terminou o primeiro ciclo do ensino fundamental em uma escola pública de bairro periférico de Curitiba, acordo com Thais, melhorando consideravelmente as relações de interação estabelecidas por ela.

Sobre a sua relação com os professores da educação básica, a aluna declara que ocasionalmente surgiam alguns conflitos, principalmente durante o magistério, momento em que os alunos ficariam sobrecarregados pelas disciplinas de ensino médio e profissionalizantes. Mas, de forma geral, as relações eram boas, sendo que

os professores teriam a indicado para dar aula de ensino religioso na instituição anos depois.

Quanto a professores marcantes, a aluna cita algumas professoras chamando-as pelo nome e especificando a disciplina, no entanto, declara que se espelharia em uma única professora, Cris. Questionada, justifica:

O jeito dela, a responsabilidade, é... Que ela fazia tudo mesmo por amor, né. Que ela gostava do que ela gostava muito do que fazia, tinha muito respeito. E pela profissional que ela é, né...

Relação com o conhecimento durante a educação básica

Thaís, a partir do segundo ciclo do ensino fundamental, apresenta uma relação muito próxima com as atividades práticas desenvolvidas na educação básica, especialmente durante o magistério. Relembra festas de confraternização, gincanas, feira de ciências e oficinas extracurriculares:

Nossa tem tantas lembranças, né... No magistério, né... A gente fazia muitas aulas práticas dentro da sala, eu lembro muito das convivências, acabava o ano fazia uma festa... O quarto ano tenho muitas lembranças... Era a só a nossa turma, então era muito legal. Entraram 40 e só formaram 11 no magistério. Então, a gente se envolvia muito com os professores, conversava, foi um período muito gostoso.

Tinha também uma semana, que a gente fazia gincana, eles fazem até hoje. São todas as turmas, cada turma uma equipe... Tem que fazer grito de guerra, dança da quadrilha, cabo de aço, várias provas, que era muito legal... Tem a semana de jogos, eu não participava muito, participei uma vez, tinha basquete, vôlei... Fiz tanta coisa...

Tem a feira de ciências também, só que a gente fez uma coisa muito nada ver, fizemos sobre reagge, a professora de artes que incentivou, ela era reaggeira (sic), daí a gente fez, teve que pesquisa, envolver na ciência o reagge, eu nem sei o que a gente envolveu, do Bob Marley lá, enfim... mas era bem legal, teve um outro ano que fizemos da força centrífuga, a gente fez uma garrafa lá pra explicar... Nossa, tem muita coisa, não sei... Nas aulas, tinha uma disciplina de literatura, artes, linguagem e expressão, uma coisa assim... A gente tinha que fazer vários materiais, teve uma vez que a gente aprendeu a fazer massagem chantala, levamos as bonecas, a professor ensinou... Bem legal.

Ao detectar preferência por essa forma de aprendizagem, indagou-se à aluna o motivo pelo qual ela apresentava maiores tendências a atividades práticas:

Eu gostava muito das atividades que a gente tinha que elaborar, das aulas que tinha que planejar. Até porque era uma descoberta, parecia que eu voltei a ser criança. Talvez aquela parte da minha infância que eu não tive eu voltei a fazer no magistério.

A seguir, a respeito das disciplinas escolares, justifica que a dificuldade sentida durante os três anos do primeiro ciclo foi muito grande, pois ainda que tenha conseguido avançar no ano letivo, ocorreu-se com muito sacrifício. Afirma que teve uma boa professora de matemática, mas com muitos alunos ela não conseguia oferecer atenção suficiente a todos. Quando é questionada sobre o cunho teórico das atividades de sua educação básica, a aluna não apresenta memórias marcantes:

Eu lembro muito das amigas, mas não das aulas, assim... Não ficou muito gravado na minha cabeça.

Entendendo o período de sua própria alfabetização como mais significativo para a aluna, sondaram-se quais relações foram estabelecidas por ela até então sobre o respectivo momento:

A gente teve alfabetização esse ano (na universidade)... Deixa eu ver se lembro alguma coisa. Agora a gente fez um portfólio no final do ano. Mas acho que a gente não chegou a relacionar a nossa alfabetização... Que eu tenha relacionado também acho que não. Foi o que eu comentei com você, a época que eu aprendi a ler, escrever... Mas teoricamente não lembro.

As respostas se mantêm quando a pergunta foi ampliada às relações estabelecidas com as demais disciplinas do ensino superior.

Pesquisadora: E de alguma outra disciplina, além da alfabetização, há alguma coisa que você tenha relacionado?

Thais: Não tem... Talvez por esses três anos que falei pra você (da educação básica), que tenham sido muito vagos, das aulas em si eu não lembro... Não consigo lembrar do que eu estudei, só das amizades mesmo.

Percepções sobre a função da escola

Na tentativa de compreender qual a função da escola para a aluna, não se observaram especificidades na entrevista. A aluna recorreu constantemente às lembranças práticas no interior da sala de aula.

No entanto, ao conduzir a conversa de maneira diferenciada, quando questionada sobre o que mais gostava na escola e nas pessoas que faziam parte dela, Thaís declara:

Eu acho que a alegria, a vontade de viver mesmo, a educação, o entusiasmo, esse gosto pelo mundo da leitura, da descoberta, de tudo que envolve a educação.

Em abril de 2015 Thaís não efetivou sua matrícula no curso em questão, pois, tornou-se missionária da comunidade católica *Shalom* da qual faz parte, dedicando-se inteiramente a ela. A equipe de pesquisa não teve mais contato com a agente, visto que não se obtiveram mais respostas aos e-mails enviados para a aluna. A notícia foi observada por terceiros através de publicações em uma rede social.

3.3.2 Priscila: “a utópica”

Priscila nasceu no ano de 1993, no município de Colombo, região metropolitana de Curitiba, no perímetro rural e em uma residência quitada, onde ainda reside. Mora juntamente com a família, composta pelos pais e pela irmã, também adulta e mais velha que ela.

A aluna considera que teve uma infância boa, embora sem luxo, declara que fazia coisas de crianças simples. Convivia com primos e parentes de idades próximas a ela, vizinhos e amigos da região em questão. Segundo a colaboradora, a situação econômica da família era boa, mas melhorou bastante com o passar dos anos por mérito de seu pai: vivem atualmente com aproximadamente três mil reais mensais.

Realizou a educação básica integralmente em instituições públicas, inclusive o curso médio profissionalizante na modalidade magistério. É a primeira da família a ingressar no ensino superior. A irmã trabalha em uma imobiliária e possui o ensino médio completo. Sua mãe cuida da casa e possui ensino fundamental incompleto, bem como seu pai, motorista. Tanto avós maternos quanto paternos também possuem o ensino fundamental incompleto, sendo ambos os casais agricultores e atualmente aposentados.

A aluna afirmou conhecer todos os principais pontos turísticos de Curitiba¹⁸, tem preferência por filmes e shows musicais populares, e declarou também acompanhar o principal jornal local da cidade. Além disso, é católica desde o nascimento e diz frequentar os ritos oferecidos pela igreja em questão, mas com baixa frequência. Não possui o hábito de leitura, bem como sua família de origem.

Priscila foi identificada como integrante do grupo utópico por demonstrar maior envolvimento com o ideal de transformação e pela ausência de explicações afetivas para justificar sua escolha pelo curso.

O motivo declarado pela aluna pela escolha por Pedagogia foi por ser:

Objeto de estudo muito forte no mundo contemporâneo, objetivando, com o curso, a quebra de paradigmas/ideologias e criar formas para que a educação seja prioridade absoluta.

Segundo a aluna, a universidade estaria a influenciando por perceber o cotidiano diferente do senso comum, aprofundando, por meio das disciplinas, assuntos que ela já havia aprendido no magistério, porém, sem complexidade.

Sobre este aprofundamento, a aluna explica que exerceu trabalho remunerado durante dois anos na educação infantil durante o magistério e em um trabalho da universidade ano de 2015, diz ter entrado no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) com *outros olhos*, atentando para práticas equivocadas que antes não percebia, ou seja, *errava sem saber*. Agora, vê no curso de Pedagogia o privilégio de aprendizagens coerentes.

Segundo a aluna, a universidade estaria a transformando bastante, por meio de professores, disciplinas e iniciativas acadêmicas. Considerou o conhecimento como o ponto mais importante, pois, para ensinar, é necessário conhecer o que se ensina. Para ela:

Se tiver conhecimento, outras atitudes são secundárias... Por exemplo, levar um pouco mais a interpretação crítica pra todas as situações, não criticar ruim, mas de forma a compreender o que está acontecendo.

Para Priscila, a disciplina deveria ser um dos principais valores morais a serem transmitidos pela escola, pois, juntamente com outros valores, reforçam e contribuem

¹⁸Faz referência aos destinos contemplados pela linha turismo do município, extraídas por meio do site da empresa responsável pelo serviço (<http://www.urbs.curitiba.pr.gov.br/transporte/linha-turismo>) no ano de 2014.

para atribuir um sentido à vida das crianças, ou em suas palavras: *para ser alguém na vida.*

Percepções sobre docência

Antes mesmo de ingressar regularmente na educação básica, a aluna relata envolvimento com a instituição na qual iniciaria sua caminhada, uma escola pública, rural e multisseriada. Ainda muito pequena, sem idade para iniciar os estudos, com insistência, acompanhou a irmã, que cursava a quarta série, por um período equivalente há seis meses, segundo a aluna.

Quando de sua entrada formal, pela não existência da pré-escola na instituição em questão, a aluna foi diretamente à antiga primeira série, tendo a mesma professora que sua irmã até a finalização do primeiro ciclo. Declarou familiaridade com a escola, que possuía apenas duas salas e uma só docente.

Apesar de ter um apreço por essa professora, afirma dificuldades em matemática. Considera muitas coisas que não consegue fazer como possibilidades de falhas de ensino da docente, mas que não acredita que tenha sido por sua incapacidade.

No segundo ciclo do ensino fundamental, a aluna relata uma boa lembrança: o momento em que decidiu se dedicar ao magistério. Relata que a vida toda brincou de ser professora, e nunca conseguiu imaginar outra profissão senão essa. Então, na sétima série:

As alunas do magistério, a noite, tinham feito uma exposição, com as pastas que elas faziam, com as fotos das escolas que elas faziam estágio, as coisas mais lúdicas, de brinquedos, e eu me apaixonei por aquilo, falei, nossa, é isso que eu quero fazer.

Dessa forma, ao ingressar no magistério, ela declara ainda que imatura, com 14 anos, tinha a certeza de que era aquilo que desejava desempenhar, pois se sentia bem “fazendo aquilo”, ou seja, estudando a educação.

Durante o magistério a aluna demonstra afinidade com professores que trabalhavam com metodologias diferenciadas, abandonando perspectivas

tradicionais. Suas lembranças recorrem, por exemplo, a uma professora de educação física, que além dos jogos básicos, planejava festivais de dança, lutas, entre outras atividades. Analisa que não adquiriu a visão diferenciada com a professora de metodologia da mesma disciplina durante a formação de docentes, mas a primeira professora teria compensado nesse sentido.

Expõe que sempre teve relações boas com seus professores por ser uma aluna muito caprichosa e obediente. Não fugia de padrões de disciplina e comportamento, então sempre foi considerada uma boa aluna.

Relembra um professor rígido de história que fazia avaliações de postura na carteira, e, enquanto os colegas conversavam, ela já teria percebido a avaliação e sabia o que fazer: organizava os materiais e sentava de forma *retinha*.

Considera o surgimento de conflitos a partir do magistério, quando os professores solicitavam tarefas e ela era contra as decisões tomadas por eles.

Questionada se espelhariam sua conduta profissional a algum professor da educação básica, a aluna é direta:

Marcante mesmo foi esse professor de história, que por mais que ele seja rígido, e tenha uma disciplina muito forte, foi um professor que eu gosto da postura dele de ensino, então o mesmo professor da quinta, eu tive no terceiro ano do magistério, então, ele trazia história pra que você pudesse intervir nela de alguma forma. O primeiro trabalho que ele pediu, era com referência bibliográfica, então já era um professor que queria que você fizesse uma pesquisa, e depois com uma apresentação crítica, que você pudesse falar sobre aquilo, então isso eu gostava, porque ele agia de uma forma que eu sabia que tinha que estudar porque eu queria conseguir fazer aquilo bem.

É perceptível durante a entrevista que a aluna recorre à afetividade sempre de forma breve, envolvendo as ações afetivas com as demais professoras da Educação Básica. Quando incitada a falar sobre a afetividade, declara que atualmente os professores não conseguem diferenciar o que é afeto e o que é disciplina, autoridade e autoritarismo. Acredita que enquanto profissional precisa saber como está o aluno, pois se a criança estiver presente apenas em corpo, não conseguirá realizar trocas com ela.

Relação com o conhecimento durante a educação básica

Sobre as lembranças quanto à própria alfabetização, a aluna revela indícios de uma alfabetização tradicional, com pouca leitura. Não se recorda se aprendeu primeiro a ler ou a escrever.

Não lembro concomitante um ao outro, eu lembro que eu aprendi a escrever em cima de pontilhado, aprendi as letras com a inicial, igreja, daí tinha a fotinho da igreja, ou então a professora carimbava palavras com as iniciais de alguma palavra, e a gente tinha que repetir depois todas as palavras do lado, então, nesse caderno de primeiro ano eu tenho um monte de folhas que eu fazia um monte de As, e depois A com caixa alta... Eu lembro que eu não aprendi primeiro a caixa alta, eu aprendi os dois juntos, então tinha momentos que eu tava escrevendo, e escrevia de caixa alta, e letra cursiva, então não tinha essa diferença.

Indica que não era motivada para a leitura, nem na escola e tampouco em casa. Não tinha prazer em ler, só o fazia por obrigação quando a escola solicitava. Entretanto, diz que na faculdade percebeu que a leitura não precisa ser *massificante*, e que talvez não gostasse durante a educação básica porque não se interessava pelo que estava lendo.

Relata que organização e o conhecimento após a transferência da escola municipal ao colégio estadual a assustaram, pois havia muitos professores e muitos conteúdos que ela ainda não havia aprendido, além de pouca assistência para os alunos, o que a deixou um pouco frustrada, já que no ciclo anterior tinha boas notas e era a melhor da classe. Decorrente disso, diz não conseguir estabelecer bons relacionamentos com grupos, pois não gostava do que os outros faziam e acabava fazendo tudo sozinha, considerando-se *um pouco egocêntrica* nesse momento.

Percepções sobre a função da escola

Priscila considera a escola como um espaço dinâmico.

Avalia sua própria trajetória como boa, pois, de acordo com ela, a escola tinha professores que também atuavam em instituições particulares, tendo uma base similar, elevando a qualidade de ensino das escolas públicas.

Relata a percepção de seu primeiro ciclo mais voltado a atividades lúdicas, principalmente às brincadeiras, segundo ela, das coisas que ela mais gostava:

Mas um momento marcante, do Ensino Fundamental 1, foi o dia que essa professora levou a gente na casa dela, andando, era mais ou menos uns dois km, assim, pra ir buscar água, então, foi uma coisa muito divertida, porque a gente não saía muito da escola, e o dia que a gente foi andando pra casa dela, assim, conversando e brincando, pra buscar água, pra trazer de volta pra escola, de uma gruta que tinha na casa dela, então foi muito bom.

No entanto, quando questionada sobre o papel da escola na vida de todos, de uma forma geral, Priscila declara que a criança deve ser vista como um sujeito, um ser que pensa, e que está na escola dotada de desejos e vontades: enxergar a criança como parte do processo, refletindo sobre as práticas realizadas.

3.3.3 Sara: “a mista”

Sara nasceu em 1994 e possui um irmão pequeno, que de acordo com a aluna, é superdotado. O único provedor da família é seu pai, motorista, que possui o ensino médio completo, sendo sua mãe dona de casa e ocasionalmente diarista, e também possui o ensino médio completo. Sobrevivem com pouco menos de dois mil reais por mês, e moram em uma residência alugada.

Todos os seus avós possuíam o ensino fundamental incompleto, exceto seu avô paterno, que não passou por escolarização. As avós são aposentadas domésticas e ambos os avós são aposentados da área de segurança pública.

Declara que teve uma infância bastante simples, mas muito tranquila. Relata que sempre foi sozinha e bem quieta. Estudou toda a escolarização básica em instituições públicas, e devido ao deslocamento da família, permutou entre colégios algumas vezes. Embora tivesse vontade de fazer magistério, não teve a autorização dos pais.

Atualmente, não possui preferência por músicas e costuma assistir filmes comerciais, novelas e jornais regionais e nacionais. Não possui o hábito de ir ao teatro, mas declara o hábito familiar de leitura, embora o último livro sem vínculo aos estudos que leu tenha sido anteriormente à universidade. É evangélica há dez anos, mas não

declara ter feito parte de outras comunidades. Participa apenas dos rituais tradicionais da instituição.

Sara e Priscila fazem parte do mesmo grupo de convivência no interior de uma turma. Em Mondardo (2013), demonstrou fazer parte de um grupo que mesclava tantos ideais utópicos, como afetivos. Naquele momento, a aluna ressaltou a necessidade de características afetivas para exercer a docência, como dedicação e paciência, mas também demonstrou ideais utópicos, como será possível verificar abaixo.

Acredita que escolheu Pedagogia por ser aquilo que gosta de fazer, mas ressaltou várias vezes a segurança trazida pelo mercado de trabalho. Declarou que *pegou gosto* pela educação com o tempo, principalmente quando passou por um *bullyng* e recebeu um suporte muito grande de uma professora em específico. Em sua avaliação, depois disso, não se sentiu a vontade para escolher outro curso, ainda que tivesse um bom desempenho na disciplina de matemática.

Sara julgou o ensinamento de valores como sendo muito influenciado pela igreja, e opina pela retirada da *moral fechada* das escolas:

Começar a ensinar mais respeito ao próximo, os valores mais comuns. Mas, mesmo assim, é complicado impor ideias, porque essas coisas não são adequadas pra todo mundo.

A colaboradora idealiza fazer a diferença nas turmas ao lecionar, pois já seria uma forma de contribuir, como professora. Quanto aos atributos para exercer a profissão, para a aluna:

É tirar a venda que se tem da própria educação, para se abrir a um olhar diferente. Ensinar isto também, ensinar o aluno a construir, a provocá-lo para construir sua própria visão.

Revelou o desejo de fazer mestrado e doutorado voltado ao auxílio de deficiências.

Relação com o conhecimento durante a educação básica

Sara aprendeu a ler e escrever com sua mãe, em casa, um ano antes da entrada formal à educação básica.

Ela ensinou o “Be a Ba”, acho que foi primeiro a escrever. Aquela coisa, B com A é BA, mas eu já escrevia copiando... Na escola quando eu cheguei eu já escrevia tudo, lia bem, fazia cálculos, adição, subtração, multiplicação mais ou menos, não gostava da tabuada, era mais difícil...

Quando ingressou regulamente ao pré, lembra que o caderno era composto pelas folhas com as letras: A, A, A até o final; Atividades de recorte e colagem de letras separadas. Relata que o processo se repetiu na matemática, mas, com os números.

Ou seja, Sara também foi alfabetizada com o método tradicional de ensino, tanto em casa, como na escola.

Reflete sobre sua própria alfabetização, dizendo que muitas disciplinas criticam esse método de ensino, mas principalmente a disciplina de alfabetização na universidade, que deu ênfase a não realizar atividades sem significado, fazendo a turma refletir quais são as melhores formas de ensinar.

No entanto, ao avaliar o restante de sua trajetória na educação básica, é otimista, pois declara que sempre tentou aproveitar ao máximo, gostava de estudar e em casa estava sempre *no meio dos livros*. Inicialmente a família cobrava, mas depois de um tempo não tinha mais necessidade, pois ela se cobrava ainda mais. Não gostava, e continua não gostando, de faltar, pois tinha medo de falhar caso não comparecesse nas instituições.

Percepções sobre docência

Sara cursou o ensino básico integralmente em diversas escolas públicas do município de Araucária, também região metropolitana de Curitiba. A aluna relata solidão, sentia-se excluída e era habituada a ter amigos apenas em períodos de provas.

Em alguns momentos ressalta o quanto se afastava dos colegas e o desejo por sempre ser a primeira aluna a realizar as ações esperadas pela organização escolar. Sentava sempre nas primeiras carteiras, pois ao fundo os colegas a atrapalhavam. Tinha apreço pelas aulas de matemática, pois os professores solicitavam sua assistência para auxiliar os colegas.

Na terceira série relata ter sofrido *bullying* de perseguição de um menino, algo que a machucou muito. A aluna tinha medo, inclusive, de sair de casa, ainda que fosse para ir ao mercado sozinha. Na ocasião, foi acolhida por uma professora, que a abrigava todas as vezes que o menino a importunava. Ao mesmo tempo, reflete que talvez isso tenha influenciado na escolha de sua carreira.

Mas assim, a escolarização eu sempre gostei, eu não sei porque, às vezes eu me pergunto, eu sempre fui muito boa em exatas e ruim em humanas, sempre tive problema pra escrever... Até, desde letra e ortografia, eu sou péssima, então eu falei, acho que aí que você busca uma área que seja pra superar as dificuldades, porque exatas eu já tinha, eu já sabia, então buscar essa parte de humanas foi um desafio. Até hoje ainda é, porque eu me pego numa dificuldade, nas diferentes formas de escrever, entender textos, ler bastante, então...

Fez o ensino médio regular em outra instituição, também de baixo prestígio. A colaboradora relata ainda que sempre foi vista como exemplo para os colegas por sua dedicação aos estudos e gostava disso, pois queria ser sempre a melhor em tudo: os professores ocasionalmente não corrigiam suas provas e já lhe atribuíam nota máxima.

Quando questionada sobre outros professores marcantes, Sara menciona uma professora de português, que demonstrava preocupação com os alunos e com o ensino. No entanto, segundo ela, as atividades eram *tecnicistas*. Também dois professores do ensino médio, não possuíam características voltadas ao carinho, mas atuavam de forma diferenciada.

Relembra também um professor de história que parecia bom, mas hoje ela entende que ele só *falava*, não abria para participações e as provas eram objetivas.

Menciona outra professora de português como um espelho:

Porém acho que essa professora de português do segundo ciclo do ensino fundamental, ela sim, talvez eu me espelhasse, porque ela sempre usava, uma vez produzimos uma palestra sobre prevenção de acidentes, mesmo que era língua portuguesa, fazia teatro, eu lembro que ela trazia textos muito legais pra trabalhar, talvez nela, eu me espelhasse em muitas coisas.

Percepções sobre a função da escola

Como já proferido anteriormente, ocasionada pela mudança de residência da família, a aluna passou por algumas escolas, tanto centrais quanto periféricas do município de Araucária. De acordo com ela, embora todas as instituições fossem públicas, havia diferenças no que se referem à comunidade, professores e ensino.

A partir dos dados de Sara, é possível concluir e afirmar que a escola surge para a aluna como uma grande instituição responsável pela constituição da identidade:

No ensino médio, aí eu tava até pensando, depois que a gente passa a formação... No ensino médio eu fui uma adolescente que tentou entrar em vários grupos, por exemplo assim: no primeiro ano tinha um grupo, de amigos, aí eu percebi que não era bem o que eu queria, aí troquei, fui para umas meninas que era mais... como eu posso falar, usavam roupas mais coladas, maquiagem, e depois eu vi que não era aquilo e foi mais no último ano que eu resolvi ser eu mesma, e aí a gente vê essa coisa do adolescente, né, de ele sempre querer fazer parte de um grupo.

Além disso, a aluna ressalta constantemente a necessidade do ensinamento de valores comuns durante a escolarização.

3.4 REFLEXÕES, DIFERENÇAS E APROXIMAÇÕES SOBRE AS AGENTES DA PESQUISA

Embora seja uma realidade encontrada na França, mas perfeitamente ajustável à situação atual do Brasil, Bourdieu (2007a) justifica a escolha dos jovens pela carreira escolar: classes e frações de classe que admitem e aceitam o valor e a hierarquia da instituição não se opõem a ela, pelo contrário: são aliados, e irão desenvolver mecanismos para conservar sua estrutura.

A partir da análise encontrada no capítulo 1 sobre o perfil socioeconômico dos estudantes da Pedagogia, e o detalhamento encontrado em seus perfis, é possível reforçar que as alunas desta pesquisa são oriundas de famílias com baixo capital cultural e econômico. Não sendo fruto de exceções, comprovam que suas condições

objetivas resultam em ambições moderadas, a fim de manter ou valorizar timidamente o nível socioeconômico da família (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

A respeito das agentes da pesquisa, mesmo antes da entrada formal à educação básica já se observa interação indireta com o campo educacional: Thais pela convivência com a irmã alfabetizadora, Priscila ao acompanhar a irmã, e Sara pelos ensinamentos autônomos oferecidos pela mãe. Sendo o *habitus* familiar o princípio para a estruturação das experiências escolares, e no âmbito particular, de recepção e incorporação de mensagens pedagógicas (BOURDIEU, 2001), as primeiras boas experiências com a cultura letrada das colaboradoras surgem como uma base concisa para seus primeiros contatos com o mundo escolar. Ainda que seja um período inicial para acusar escolhas para a docência, talvez se observe a gênese das disposições docentes, isto é, as formas geradoras da constituição de elementos do *habitus*, recapitulando que o mesmo se constitui de estruturação em estruturação.

Admitindo-as como integrantes de uma mesma fração de classe, ou seja, com *habitus* homogêneos por produzirem elementos de disposições bastante semelhantes, entende-se, concomitantemente, que as agentes partem de diferentes trajetórias socializadoras. Duas (Thais e Sara) com relatos de caminhos escolares turbulentos e uma (Priscila) mais estável.

A docência no caso de Thaís revela-se para ela naturalmente como um dom, já que vem de uma família de professoras que acreditam possuir essa característica. De acordo com Bourdieu (2007d) a ideologia do dom natural surge como forma de atestar a fé na capacidade de uma pedagogia racional, que tem por objetivo diminuir os esquemas práticos de familiaridade a regras codificadas, ou seja, os agentes excluem a primordialidade da experiência e adquirem prazer sem conceituá-lo. Aliado a *capacidade* da família, a aluna contou com uma afetividade muito grande por parte de sua primeira professora, a irmã, algo bastante marcante e que também pode ter contribuído para seu olhar afetivo sobre a docência, em razão de que posteriormente a isso, a aluna centra-se na relação com as professoras afetivas ao longo de sua trajetória, ou seja: reconhece como profissionais ideais aquelas que além da docência, ofereceram o amor.

Todavia, a imersão no campo familiar no momento da escolha da profissão pode ter sido vista pela agente como uma forma certa de realização. Nesse sentido, Bourdieu (2001) também admite esse momento como uma possibilidade de forma

absoluta de alienação, pois traz riscos ao agente de ser continuamente levado a adotar o ponto de vista alheio, ignorando as demandas de autonomia pessoal.

Na conjuntura da aluna, percebe-se pouco envolvimento com saberes teóricos, tanto na educação básica como na universidade. Presume-se uma primeira infância conturbada que posteriormente tentou ser recuperada pela aluna, o que justificaria o entusiasmo da agente em relação às atividades práticas desenvolvidas na escola em que foi bolsista durante a educação básica. Na ânsia de suprir uma lacuna observada na socialização primária, a falta de brincadeiras e interações satisfatórias na vida da aluna enquanto esteve em Santa Catarina, essas atividades surgem com maior motivação quando comparadas a atividades teóricas, que foram de alguma forma, negadas por Thais.

Ainda que brevemente, a aluna cita o conhecimento de valores com o objetivo de dar sentido à vida das pessoas. Levando em conta o discurso religioso da agente, essa percepção faz-se ainda mais significativa quando se revela membro de uma comunidade católica carismática¹⁹ A dedicação à igreja parece vir como refúgio sentimental oferecido pela instituição às situações desagradáveis originadas da infância, tão valorosas a partir do olhar da agente. De todo modo, Knoblauch (2015) ao estudar a influência da religião nos processos de socialização profissional de alunas do curso de Pedagogia, conclui que os princípios observados selecionam aprendizagens que vão de encontro com o pensamento religioso.

A partir da situação da aluna, conclui-se que o aproveitamento do curso é baixo quando o agente possui um foco maior em outra atividade (Thais no envolvimento com a religião e seus desdobramentos), mas não quando o aluno se orienta pela afetividade. Para a confirmação desta conjectura, futuras pesquisas poderão verificar mais detalhadamente como a afetividade atua quando relacionada ao saber.

No caso específico desta pesquisa, pode-se pressupor que a relação estabelecida pelas alunas com as professoras da educação básica seja um dos principais fios condutores responsáveis pela representação da função que a docência possui para cada das discentes. Thais, pelo forte vínculo docente familiar e Sara pelo

¹⁹De acordo com Damacena e Medeiros (2001) o movimento Renovação Carismática Católica pode ser associado à pentecostalização do catolicismo, ao usar em seus rituais práticas até então próprias de denominações pentecostais. É visto como uma estratégia da Igreja Católica frente à crescente perda de fiéis no atual mercado religioso.

acolhimento de *bullying* por uma professora específica durante o primeiro ciclo do ensino fundamental. No caso de Priscila, ainda que não surja uma única figura como exemplo, o longo contato com a única professora do primeiro ciclo e à ida precoce à escola por vontade própria, e mais tarde a opção da realização do magistério foram decisivas para a escolha da docência.

A respeito disso, Bourdieu (2007d) encara o *habitus* também como uma necessidade incorporada, transformada em disposição geradora de práticas coesas e que tem a possibilidade de fornecer sentido ao engendramento dessas práticas. A aplicação do *habitus* é sistemática e universal: justifica o funcionamento de um conjunto de políticas de um agente, que são produto de condições semelhantes e organizadas, e ao mesmo tempo, de práticas disciplinadas vividas por diferentes traços de socialização.

Assim, verifica-se que as alunas submetem-se a aquilo que era proposto por seus professores, uma vez que encaram a autoridade de seus professores da educação básica de forma naturalizada. Para Bourdieu (2001), a efetividade da ação pedagógica aumenta quando não há recusas na forma de aplicação dela mesma; além disso, famílias que reconhecem o trabalho e a presença do professor assumem o ensino como o principal instrumento para ascender socialmente. É dessa forma também que as agentes tendem a interpretar, ainda que de maneira inconsciente, o valor que a família atribui ao conhecimento, e conseqüentemente à escola.

Entretanto, a leitura e o reconhecimento sobre o investimento escolar realizado por suas famílias aparecem de forma distinta: Priscila e Sara admitem a dedicação de seus pais, enquanto Thais acusa a mãe de inseri-la em uma escola desvalorizada e não entende sua escolarização como um investimento familiar, explicando, subjetivamente, alguns dos conflitos declarados por ela durante o ensino básico. Este fato não inibe a submissão da aluna, uma vez que decorrente da não valorização, não reconhece a importância da escolarização, orientando-se na maior parte do tempo por meio da afetividade.

Priscila e Sara, diferente de Thais, sentem-se, desde o início de suas trajetórias socializadoras, incentivadas a acumular o capital cultural oferecido pelas instituições de ensino, dadas as condições socioeconômicas precárias de suas famílias. Priscila não apresenta oscilações no decorrer de sua trajetória e nem motivos declarados marcantes para a escolha da docência, mas foca em se destacar a partir de um ambiente regado e ao mesmo tempo reflexivo. Sara, ainda que tenha iniciado

o curso com uma visão mais mista, demonstra ao longo do tempo que a disposição afetiva atua com maior força orientando escolhas ligadas ao amor, como a opção pelo curso e a área de trabalho relacionada ao irmão superdotado, entretanto, parece socializar-se profissionalmente a partir de um ideal de centrado no ensino e seus possíveis processos de transformação.

Percebe-se em Priscila uma submissão ainda acentuada em relação à escola, especialmente a professores marcantes. Desde muito cedo é perceptível a incorporação de elementos para condutas ideais de professores, como o prazer em saber que era a melhor da classe e a busca para atingir novamente o posto quando soube que estava em desvantagem, fatos que podem ter contribuído para a internalização de um requisito obrigatório para se auto satisfazer, construindo uma trajetória socializadora próxima ao idealismo e mais distante da afetividade.

Levando em consideração a incorporação constante de novos saberes, o que significa a ressignificação de seu próprio *habitus*, percebe-se que há potencialização sobre a disposição utópica com a qual ingressou à universidade (MONDARDO, 2013), pois, ao continuar considerando-se perfeccionista e reconhecer dificuldades que julga ter contraído por responsabilidade da professora do primeiro ciclo do ensino fundamental, compreende que embora o carinho seja significativo, ele não é suficiente para torna-la uma profissional competente. Ainda que se refira a atividades práticas como Thais, Priscila evoca uma abordagem mais significativa: aplica críticas e justifica a diferença entre as formas de aplicação das disciplinas de forma mais concisa.

Sara também surge como submissa ao sistema escolar, mas, diferente de Priscila, busca ser a melhor como forma de aumentar sua autoestima e encontrar uma identidade que a represente, ou seja: construir uma espécie de capital simbólico. O capital simbólico, segundo Bourdieu (2001), surge como forma de elucidar a existência humana, atribuindo ao agente uma função social, o reconhecendo como ser social. O poder simbólico, mesmo sendo produto da subjetividade, produz para o agente a possibilidade de avaliar se há concordância entre as estruturas sociais e as estruturas incorporadas em sua trajetória. Todos os tipos de capitais mencionados anteriormente (econômico, social e cultural) são propensos a atuar como capital simbólico, mesmo que em formas e graus distintos, no momento em que se reconhece o *habitus* como produto das estruturas de engendramento.

Sara demonstra também a busca por ser lembrada pelos professores e colegas como a aluna exemplar. Essa vontade aumentou após o declarado *bullyng*

que sofreu, mas ao mesmo tempo, reconhece o amparo da professora, revelando traços fortes na constituição do *habitus* que incorporou admiração pela docência por meio de sua protetora. Ainda que muitos professores do ensino médio tenham aconselhado a aluna a realizar uma escolha distinta, observa-se que o marco deixado pela professora da terceira série culminou em uma escala mais forte do que qualquer outro profissional.

Além disso, o fato de possuir um irmão com superdotação também parece exercer influência para a escolha da docência, na ânsia de ajudá-lo.

Por outro lado, também é possível perceber que a aluna não se prende apenas à afetividade, mas também manifesta seu olhar sobre o ensino ao entrar em contato com professores do ensino superior. Sara traz para a primeira entrevista, elementos incorporados por meio do curso de Pedagogia, como saberes voltados à interdisciplinaridade, além de perceber falha em sua alfabetização “caseira”. Apresenta expectativas de não os repetir no exercício da docência.

Avaliações negativas de Priscila e Sara decorrentes de alguns aspectos incorporados na educação básica também parecem exercer influência sobre as aprendizagens adquiridas durante o curso, observando talvez, um padrão sobre as aprendizagens do curso. Ademais, observa-se a sobreposição das aprendizagens da escola sobre a família, revelando, aparentemente, traços de identidade docente.

A título de exemplificação, Priscila especialmente a respeito de sua professora do primeiro ciclo, a acusando pelas dificuldades que encontrou após a alfabetização, e Sara sobre professores de história (não participativo) e português (tecnicista), indicando que as relações por elas estabelecidas ocorrem também a partir do reconhecimento das dificuldades observadas em suas escolarizações, ou seja, é o que faz com que se recordem mais de alguns conteúdos relacionados à Pedagogia, diferente de Thaís.

Priscila: Então o ensino de história (da sua escolarização básica) não levava conceitos de etnocentrismo, alguma coisa desse sentido, e agora com essa metodologia eu consigo ver a história como parte desse processo, porque antes, pra mim a história tava lá no passado, mas e essas influências que tem agora? (referindo-se à disciplina metodologia do ensino de história). (...) Com três anos de pedagogia, eu vejo que tudo que aprendi eu tenho que repensar.

Em Metodologia do Ensino Infantil também, que o magistério é mais voltado pra educação infantil... Na questão de você vê a criança como sujeito, olhar a criança como um ser que pensa, e está ali com desejos, vontades, o que antes era uma coisa muito mecânica, então você ia lá em uma sala, e passava pelas crianças e não falava com elas.

Então eu passei quatro anos de magistério, e fazendo estágio, trabalhando em CMEIS, você entrava lá e pensava que por ser tudo pequenininhos, você achava que eles não sabiam o que você tava falando, não sentiam nada, não perguntava como elas estavam... Essa questão de enxergar a criança como parte do processo, isso me chocou bastante, porque eu comecei a refletir a minha prática do que eu fazia antes, e do que faço agora.

Parece que eu fiquei com um receio muito grande dela (professora do primeiro ciclo do ensino fundamental, justamente que muitas coisas que eu não consigo fazer, podem ter sido fatores de que ela pode não ter me ensinado. Então, eu tenho muita dificuldade, por que eu tenho essa dificuldade, tem algum motivo, não é porque eu tenho alguma coisa em especial, mas é porque eu não conseguia aprender, e às vezes eu culpabilizo ela de certa forma, por isso, então, eu gosto, mas ao mesmo tempo eu fico meio contrariada com isso né.

Sara: Metodologias, a de história, tudo que eles falavam, usavam, datas comemorativas... Todas essas disciplinas vão fazendo essa relação com a realidade, como a gente aprendeu, eles criticam muito isso, ou às vezes que foi algo positivo.

Essa primeira professora eu gostava bastante dela, mas se eu olhar o meu caderno, são aquelas atividades mais tecnicistas, acho que não (referenciaria com ela).

...mas que só falava, falava, falava, parecia que tinha decorado todo o assunto, e agora a gente vê que ele não é talvez o professor ideal, porque não tinha participação, as provas eram de marcar X, mas na época eu via como as práticas ideais.

Além disso, é possível constatar que as alunas também destacam como sendo bons professores da educação básica aqueles que possuíam práticas que o curso de Pedagogia determinou como sendo próximas a ideais.

Priscila: Marcante mesmo foi esse professor de história, que por mais que ele seja rígido, e tenha uma disciplina muito forte, foi um professor que eu gosto da postura dele de ensino, então o mesmo professor da quinta, eu tive no terceiro ano do magistério, então, ele trazia história pra que você pudesse intervir nela de alguma forma. O primeiro trabalho que ele pediu, era com referência bibliográfica, então já era um professor que queria que você fizesse uma pesquisa, e depois com uma apresentação crítica, que você pudesse falar sobre aquilo, então isso eu gostava, porque ele agia de uma forma que eu sabia que tinha que estudar porque eu queria conseguir fazer aquilo bem.

Sara: Porém acho que essa professora de português do segundo ciclo do ensino fundamental, ela sim, talvez eu me espelharía, porque ela sempre usava, uma vez produzimos uma palestra sobre prevenção de acidentes, mesmo que era língua portuguesa, fazia teatro, eu lembro que ela trazia textos muito legais pra trabalhar, talvez nela, eu me espelharía em muitas coisas.

Priscila se mostra mais detalhista em explicações quando comparado a Sara, mas isso não é um aspecto negativo, pois ainda que a última tenha apresentado frases mais concisas, demonstra a incorporação de aprendizagens tanto quanto a colega.

De acordo com Bourdieu (2007d) as preferências exteriorizadas pelos agentes tornam-se recorrentes reproduções do *habitus*. As experiências advindas do mundo social e interiorizadas pelos agentes irão definir limites, posições e legados que poderão tornar-se característicos de algumas frações de classe. Sobre a aparente forma de aprendizagem docente observada aqui, indica a aprendizagem interligada à educação básica, o que merece ser mais bem esclarecido em análises de maior amplitude, considerando a baixa amostra contemplada por este trabalho.

De todo modo, é possível verificar que as alunas voltadas à utopia relacionam elementos de suas trajetórias de forma integrada sobre os saberes obtidos por meio da universidade.

Nesta pesquisa, compreende-se que o curso de Pedagogia manifesta influência sobre o aprendizado da docência sob muitos aspectos, entretanto, a forma com que as integrantes de cada grupo assimilam as informações ofertadas ocorrem de maneira distinta, como pode ser observado. Nesta conjuntura, indica que as alunas motivadas em maior ou menor grau pelo idealismo possuem disposições maiores pelo ensino do que o grupo afetivo, que possuem o amor ao próximo, ou à criança, como a principal disposição para o desenvolvimento efetivo de práticas.

De acordo com Bourdieu (2007d) ainda que os agentes ocupem posições semelhantes no espaço social, eles podem possuir opiniões diferentes, resultado de sua origem e trajetória socializadora. No entanto, em muitos casos, irão realizar ações no limite dos efeitos próprios da classe da qual são parte.

A respeito disso, pode-se levantar a hipótese de que o envolvimento com o curso esteja rapidamente relacionado à autonomia e os anseios de vida dos agentes. Priscila e Sara tem em mente especializar-se por meio da pós-graduação, ambas declarando a vontade em prosseguir na carreira acadêmica, realizando mestrado e doutorado. Conclui-se, então, que curso tende a exercer maior influência à medida que o agente almeja aumentar o volume de seus capitais, pois, segundo Marcelo García (1999) a formação tem relação direta com a capacidade e dedicação dos alunos em realizar ensinamentos que beneficiem o aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Ademais, de acordo com Setton (2011), na sociedade contemporânea, a classe social deixa de ser o maior indicador de identificação dos agentes, devido às demandas midiáticas, que se constituem em um novo e forte agente socializador na contemporaneidade.

O capítulo quatro, referente às influências para a docência trazidas no período da formação inicial se dedica à compreensão entre as relações estabelecidas por diversos agentes socializadores.

4 FORMAÇÃO INICIAL E SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL

A fim de compreender aspectos da construção de aprendizagens docentes, este capítulo dedica-se a apresentação da trajetória das alunas durante a formação inicial, considerando aspectos internos e externos à universidade.

Como já dito anteriormente, a ausência de Thaís neste capítulo se deve ao trancamento do curso no início do ano letivo de 2015, quando se tornou missionária na comunidade católica carismática da qual faz parte, não sendo possível realizar as entrevistas com ela.

4.1 PRISCILA

4.1.1 Percepções da docência

Partindo da hipótese de que os professores da formação inicial exercem influência sobre a aprendizagem da docência, questionou-se às alunas como o trabalho dos docentes era compreendido por elas.

Na percepção de Priscila, quando os professores são comprometidos, as disciplinas tendem a *fluir* com mais *facilidade e satisfação*. Ressalta ainda que a motivação desse comprometimento age como exemplo para ela, pois, quando percebe o professor responsável, organizado e preocupado com o que está fazendo, ela oferece reciprocidade. Em suas palavras: *a gente devolve da mesma forma com o aprendizado*.

Considera as aprendizagens transpassadas pelos professores importantes não apenas na vida profissional, como também a nível pessoal, demonstrando proximidade entre aquilo que aprende e como isso influencia nas posições de opiniões que forma. Segundo a aluna, identifica isso como sendo algo da *profissão professor*. Em sua perspectiva é preciso reconhecer o nível de concordância e questionar os motivos de seu posicionamento, pois acredita que nem sempre aquilo que ela não concorda esteja errado.

Fazendo jus a sua forte característica utópica, Priscila critica a professora da disciplina de alfabetização da universidade, e revelando ainda mais traços de uma profissional questionadora:

Eu vejo realmente qual a influência que a formação dos professores tem no aluno né, tanto que aqui na universidade a gente vê quais são os professores que conseguem ou não, por exemplo, essa professora de alfabetização, eu já não consigo estar presente na aula, porque eu não vejo que ela traz uma coisa que a gente realmente aprenda... Tudo que a gente faz pra ela está bom! Não... Não é assim, não é tudo que eu faço tá bom. Tem uma determinada coisa que está melhor do que outra, se isso tá só bom, o que eu poderia fazer pra melhorar? Mas não, se eu escrevo um parágrafo sobre uma coisa está bom, mas eu poderia escrever muito mais... né? Então acho que essa questão falta, eu não consigo ver e sentir.

Referente ao estágio do ensino fundamental considera importante a articulação com a teoria na aplicabilidade, além de reavaliar uma visão sobre críticas evasivas a respeito das *metodologias tradicionais* das professoras, observando a realidade de forma mais minuciosa. Nesse sentido, espera reconhecer o lado positivo das interações que ocorrem no espaço, a fim de que se torne um aprendizado integral e significativo.

4.1.2 Relações com o conhecimento universitário

No capítulo anterior, observou-se a relação estabelecida pelas alunas com o conhecimento durante a educação básica. O subitem do presente capítulo se dedica a compreensão da relação com o conhecimento durante o ensino superior, a partir dos agentes socializadores considerados.

Disciplinas cursadas

Priscila foi incitada a falar sobre as disciplinas cursadas, a fim de entender a relação estabelecida pela aluna até então.

As informações das disciplinas adquirem importância para a aluna para construir seu caminho teórico, e em sua percepção, o grau de relevância e envolvimento com as disciplinas depende única e exclusivamente dela mesma: prefere aprender em tempo do que posteriormente ter que buscar respostas para assuntos que já poderia dominar.

Destaca a disciplina de metodologia do ensino de história, pois passou a vê-la de uma forma distinta, incluindo novos conceitos, como etnocentrismo, que teria a auxiliado para ver a história como um processo, ou seja, como a história influencia o mundo atualmente, e não algo acabado do passado. Sobre metodologia do ensino de português, relata um trabalho interdisciplinar com outras disciplinas e que ensinava o aluno a pensar, e não apenas escrever textos.

Para ela, o maior ganho no curso de Pedagogia até o momento seria a possibilidade de ver as crianças como sujeitos ativos do processo de aprendizagem, estando envolvidas e participando das atividades realizadas.

Ao mesmo tempo, percebe-se que Priscila acaba por realizar uma má avaliação sobre o magistério, considerando um período de desconsideração das ações das crianças, valorizando o curso de Pedagogia que teria expandido seus horizontes.

Quando questionada sobre a influência do curso até o momento, a aluna declara:

Então, com três/quatro anos de pedagogia, eu vejo que tudo que aprendi eu tenho que repensar. Não sei se pela maturidade da idade, não conseguia entender aquilo como fundamental, eu mais vejo a pouca formação daqueles que estavam me formando no magistério...

Colegas da universidade

Referente aos colegas de formação inicial, Priscila cita duas agentes como sendo bem próximas: uma companheira desde o magistério, Ana; e a outra conhecida apenas na formação inicial: Sara.

De acordo com a aluna, elas não costumam interagir fora da universidade. Entretanto, relata uma relação harmônica, comunicativa, com um ritmo parecido de desenvolvimento de trabalho e até mesmo retomada a partir de erros em conjunto.

Para Priscila, a escolha das tarefas é dinâmica e dialogada, com muito comprometimento e confiança no esforço de cada uma, oferecendo ao grupo bastante tranquilidade.

Considera que aprendem juntas através das trocas, pois o comprometimento gera a confiança de um trabalho bem feito pelo trio.

Comenta que Ana foi aprovada em um concurso bancário e está atuando, e agora pensa que nunca vai ser professora, mas vai terminar o curso. É perceptível como isso impacta em Priscila, que sente entrar em um mercado de trabalho menos valorizado quando comparado à Ana.

Às vezes isso pega um pouco, (pensar sobre o trabalho da colega) porque, por exemplo, hoje o primeiro dia de estágio no ensino fundamental, sobre o dia dos pais, aí a gente começa ver a prática do professor, a gente começa a ver tudo que acontece na sala de aula, e você pensa “eu não posso fazer assim” e isso às vezes pega um pouco... A questão de corte de gastos na educação do salário do professor, a não valorização do magistério, você pensa duas vezes, será que é isso mesmo que eu quero?

Práticas de ensino

Como já explicitado anteriormente, Priscila realizou estágio remunerado em um CMEI em Colombo. De acordo com a aluna, as atividades desenvolvidas por ela eram de auxílio à educadora, voltadas ao cuidado, higienização e alimentação. Considera que aprendeu *muita pouca coisa*, pois ainda não tinha adquirido real suporte das disciplinas teóricas, e, talvez, atualmente, a realidade seria totalmente diferente e ela pudesse aprender mais. Em suas palavras: *tirei muito pouco aprendizado disso*.

Sua segunda experiência de prática de ensino no curso de Pedagogia foi no PIBID em Alfabetização, mas por encerramento de edital, foram poucos meses; em seguida, integrou o PIBID em Tecnologias. Priscila não forneceu detalhes sobre a passagem por esses subprojetos, o que também não foi retomado pela pesquisadora no momento da entrevista.

Posteriormente, participou de um projeto de extensão em Pedagogia Social. Segundo a aluna, foi quando começou a adquirir uma visão das questões não escolares, ou seja, não restrito apenas às atividades escolares, mas como de toda a

infância e adolescência. Ao ser questionada pelo motivo da escolha por essa área, Priscila diz que se identifica bastante com as questões relacionadas à infância, adolescência, situações de risco, aos direitos da criança e do adolescente. Assim, sendo o foco da formação inicial a escola, há pouco conhecimento sobre outros espaços de atuação do pedagogo, e esse projeto estaria mostrando a ela outras vertentes.

O projeto funcionou da seguinte forma: eram ciclos de estudos e debates de Pedagogia social. Profissionais externos à universidade também participavam. Eram dois ciclos, um sobre infância e adolescência, abordando questões relacionadas à resiliência, projetos que podem ser desenvolvidos na área, pesquisas recentes sobre isso; o outro ciclo era sobre a Pedagogia social e pesquisa. Segundo a aluna, sua participação –ativa– remetia a realização de memórias pedagógicas. Ao final dos ciclos, deviam ser produzidos artigos com o objetivo de analisar as representações dos participantes em relação à Pedagogia social e as questões da infância e adolescência. Atualmente a continuação do projeto está suspensa, de acordo com Priscila, pelo corte de verbas; mas gostou do que desenvolveu e pretende seguir na área.

Questionou-se à aluna se o projeto teria a auxiliado para aprender a ser professora. Em sua visão, ainda que tenha se tratado de espaços não escolares, acredita que sim, pois adquiriu olhares diferenciados sobre a infância e adolescência, como proteção e riscos para o público. Pensa que os professores omitem que as vivências externas à escola interferem no interior dela e o docente deve estar atento para a tomada de providências quando necessário.

Além disso, Priscila já realizou o estágio curricular em educação infantil. Em sua avaliação, há um gasto de energia muito grande por parte dos professores de toda a educação básica para apontar problemas de indisciplina, observando de forma geral um cansaço muito grande nos profissionais, que encontram defeito em coisas pequenas e que poderiam se tornar potenciais atividades. Sobre o estágio no ensino fundamental, que teve início no mesmo dia em que a entrevista foi realizada, a aluna declara:

Então você vê que qualquer coisa incomoda dentro da sala de aula, olhou pro lado ela grita, emprestou o lápis ela grita, saiu da carteira, grita. É uma intolerância muito grande em pequenas coisas comuns em crianças de cinco, seis anos, na escola regular e integral, e isso me choca. A gente vê todo uma sistemática nisso. Ela pega a varinha e começa, A, B, C, 1, 2, 3. Então é uma

coisa bem difícil que eu tô tentando olhar agora como as crianças reagem à essas situações, para quando eu fazer minhas intervenções, procurar dar uma resposta diferente ao que elas tão pedindo dentro da escola, uma organização de carteiras diferentes, uma proposta diferente, dessa forma.

Ao ser questionada sobre a importância do estágio e se ele a ensina sobre a profissão, a aluna não hesita; afirma que sim, pois, levando em conta a experiência que teve no magistério, cada novo estágio possibilita rever a realidade posta até então estudada apenas nos textos e conversas dentro da universidade. Seria no estágio o momento ideal para desenvolvimento de práticas inovadoras, que justificam a compreensão dela enquanto professora frente às necessidades observadas:

Quando você vai pra sala de aula você vê ali a criança real. Ela tá ali, precisa aprender, quer aprender, e o que você vai fazer? Então nesse momento você tem que conseguir mostrar um trabalho que tenha resultado.

4.1.3 Influências exteriores à universidade

Considerando agentes externos à universidade como agentes socializadores dos elementos do *habitus*, é possível constatar a possibilidade de influências indiretas sobre os mecanismos de aprendizagem docente.

Família e amigos

Priscila declara que sua mãe influencia em seus estudos, embora todos a tenham incentivado desde o magistério, quando o curso em questão era oferecido a noite e gerava um transtorno organizacional para a família. Mas, destaca a mãe pelo apoio em mantê-la na universidade, especialmente quando há a necessidade em buscá-la para a realização de alguma atividade, já que mora distante de Curitiba. No entanto, no que se refere às disciplinas, segundo a aluna não há interferências de membros da família primária, que inclusive concederiam liberdade de escolha em qualquer que fosse a área que escolhida como trabalho. No sentido de influências,

declara que a universidade é o que mais opera sobre ela por meio das atividades que desenvolvem.

Sobre o seu namorado, que realiza o curso de licenciatura em Educação Física, também na UFPR, em sua avaliação os dois caminham juntos nas questões de ensino. Como já dito anteriormente, trocam muitas informações, principalmente sobre o núcleo básico pedagógico dos cursos possuem aproximações. Relata auxílio dele na ocasião da disciplina de Metodologia de Educação Física na elaboração do plano de ensino final da disciplina.

Priscila não cita amigos externos à Universidade. Declara que os colegas do curso são as pessoas que ela estabelece mais contato, ainda que também tenha declarado que não se relaciona com eles fora dos locais da educação formal.

Mídias

A aluna assiste pouca televisão. Utiliza mais, ainda que com pouca frequência, a internet para realizar pesquisas e navegar em redes sociais. A respeito disso, declara que passa dias sem acessar, portanto, não a atrapalha. Ainda, diz que não se apegua a discussões sobre greves educacionais, política, e nem se posiciona contra ou a favor, pois não considera as redes um ambiente adequado para essas discussões.

Diz que avalia as informações da mídia antes de utilizar, gosta de debates. No entanto, sua família é muito influenciada pela mídia, sente-se mal por ter de explicar que há existência de manipulação direta de muitas informações. Às vezes acaba *deixando quieto* para não causar constrangimentos no interior da família, pois são *três contra um*.

Nesse sentido, relata a busca de resoluções de questões da faculdade em sites mais específicos – e científicos- quando alguma disciplina requer.

4.2 SARA

4.2.1 Percepções da docência

Sara descreve o trabalho do professor na universidade como algo *muito aberto*, pois possuem grande liberdade de ensinar aquilo que pesquisam. Em seu entendimento há lado bom e ruim: na área em que são especialistas, os professores se mostram ótimos, mas ocorre por vezes a falta de conteúdos que são cobrados aos alunos posteriormente, como tem sentido a falta atualmente no quarto ano.

Indica também a ausência de interação entre docentes que poderiam realizar alianças, tornando o ensino mais coerente e interdisciplinar. Ressalta a falta de apoio para professores substitutos, muitas vezes despreparados e com métodos de ensino bastante distintos do que encontrado comumente na universidade.

Para a aluna, o trabalho desses professores influencia totalmente em sua aprendizagem profissional. Considera que ainda que haja falhas nos caminhos percorridos, as alunas foram ensinadas a procurar saberes e avaliar a coerência dessas informações, algo que Sara leva para a compreensão do mundo, e não apenas *como ter que ensinar: “é um contexto, uma vida toda”*.

4.2.2 Relações com o conhecimento universitário

Disciplinas cursadas

Para Sara, todas as disciplinas são relevantes, extremamente importantes. No entanto, declara que não se sente totalmente segura devido a muita base teórica e poucas metodologias, as últimas, a seu ver, muito rápidas e pontuais, o que gera medo, especialmente agora ao entrar em sala de aula no estágio de ensino fundamental. Não escolheu a turma de alfabetização porque avalia que a disciplina não foi desenvolvida de forma satisfatória:

No sentido de você dizer “entra aí e alfabetiza essas crianças”, eu tenho certeza que eu vou errar muito. E é assim, conteúdos falham nessa coisa de ser professor, mas é uma outra visão de mundo, então tá mais ou menos...

Sara aplicaria as coisas que aprende, ainda com discordâncias pessoais, pois acredita que se deve olhar para a disciplina pinçando o que é importante para aquela realidade: é uma construção que vai além dos conteúdos, é preciso considerar toda a inter-relação do sistema.

É possível continuar verificando também falas da aluna quanto às relações que a estabelece entre as falhas de sua própria educação básica e as disciplinas em curso.

Considera que todas as disciplinas remetem a tudo que é e já foi vivido, pois fazem relações com a realidade e ensinam como as alunas enquanto professoras podem potencializar os conteúdos: desde filosofia e psicologia, em que se percebem as formas de aprendizagem das crianças. Retoma sobre metodologia de história, maneiras de trabalhar com os fatos e datas comemorativas, ou seja, os professores devem oferecer instrumentos para tornar a aprendizagem da criança significativa. Termina refletindo sobre a disciplina de Organização e Gestão da Educação Básica:

Por exemplo, em Organização e Gestão da Escola Básica (disciplina do primeiro ano), ações que praticavam contra o nosso direito, que eu pensava, meu Deus, faziam isso comigo, era contra os meus direitos, mas a gente aceitava... Assim, acho que muitas vezes, no geral, volta e reflete.

Colegas da universidade

Quanto aos colegas da universidade, Sara se diz próxima à Priscila e também à Ana, além de outras duas colegas de projeto, com um contato mais esporádico. Referente as primeiras, a aluna acredita que sejam amigas para além da universidade, ainda que não convivam fora dela pelas moradas distantes. No caso de Sara e Priscila que moram em cidades metropolitanas de Curitiba, a distância entre uma e outra é de aproximadamente 50 km.

Encara o grupo como sendo muito organizado e com bastante auxílio uma à outra. Ressalta que possui um conhecimento em educação especial e facilidade em

estruturar trabalhos, como formular, aplicar e redigir uma entrevista, mas tem dificuldade em escrever, ainda que tenha boas ideias. O retorno das colegas é nítido por já terem feito magistério. Priscila seria a que teria habilidade para desenvolver introduções e conclusões, é alguém centrada, envolvida e com uma percepção bastante ampla. Ana tem apreço pela legislação e também já foi professora de educação infantil por um bom tempo. Em seu ver, um grupo bastante funcional.

Eu, como gosto dessa coisa da interação e emoção, percebo as relações. Então acho que dá um diálogo legal, porque o que uma tem acaba sensibilizando a outra.

Ainda relata que as diferentes experiências não trazem mal estar ao trio, mas que os embates surgem como uma troca muito grande, especialmente por ela ter uma formação diferente no ensino médio e menos experiência quando comparado às outras.

Práticas de ensino

Atualmente Sara é voluntária em projeto de PIBID *Tecnologias*. Passou a ser parte da equipe no começo do curso de Pedagogia, pois, segundo ela, *surgiu e topou*, mas não seria uma temática apaixonante para a aluna, pois há uma demanda muito grande e as escolas tem uma organização que não permite desenvolver um bom projeto, desanimando-a, então. Em contrapartida, o projeto oferece a possibilidade de estar na escola, observar as práticas, conversar com professores e Pedagogos, e até mesmo com os colegas do projeto.

Concomitantemente, a aluna é bolsista em uma iniciação científica voltada à superdotação e altas habilidades. De acordo com ela, é um tema que gosta muito, então *flui* melhor. Algo que a incomoda é que a professora não quer observação participante, no sentido de não interferir na realidade. Na defesa da aluna, diz que precisa da ação para entender a reação, mas, precisa seguir os preceitos da orientadora. Fazer parte da IC significa para a aluna uma oportunidade única, pois declara que não conseguiria fazer estágio, mas ainda assim está no interior da escola.

Em seu ver, a pesquisa irá acrescentar em sua formação, pois talvez vivencie algo além do observado nos estágios obrigatórios.

Presume novamente o quanto oferece de seu potencial para desenvolver alguma atividade. Declara que faz sempre o melhor que pode, tanto na participação quanto no comprometimento, que não falta, é regrada com horários e é extremamente organizada. Segundo ela, envolve-se bastante, se preocupa, fica nervosa e apreensiva.

Considera que os projetos a ensinam a ser professora principalmente pela possibilidade de viver a prática, pois se encontra em contato direto com os profissionais da escola, observando práticas e elaborando um contexto real com base na aprendizagem teórica.

A respeito dos estágios obrigatórios, bem como Priscila, Sara também percebe um *déficit* acentuado nos professores observados. Relata muita competitividade no meio, inclusive com ela na condição de estagiária. Percebe a diferença entre localidades e o envolvimento diferenciado das famílias, o que tem relação estreita com sua própria socialização escolar. Além disso, o estágio ensinaria a aluna a ser professora por meio de diversas vertentes:

Hoje foi o meu primeiro dia e eu já tava ajudando as crianças fazerem os exercícios, e na hora que você vai desenvolver você já reporta as coisas da universidade, mas às vezes se perde um pouco, principalmente quando você não tem experiência, então é importante pra você. Eu não me sinto afetada de alguma forma, porque como não tenho um emprego fora da universidade, tenho a professora como a referência. Mas assim, sei reconhecer quando a prática não tá legal, sei me inspirar nos pontos positivos. Eu espero agora no fundamental aprender mais com essa professora, com a equipe, e também com os colegas. Essa coisa de fazer estágio com vários colegas, a gente vai conversando.

O estágio ocorrido em *todos os dias* no qual Sara se refere, se deve a curta greve ocorrida na instituição durante o período da entrevista, em que alguns professores não aderiram ao movimento. No caso de sua turma, a professora negociou com os alunos idas à escola todos os dias da semana. A seu ver, a interação com os colegas alheios ao grupo de convivência é um ponto forte, pois pessoas que não se falavam antes agora estariam mais próximas e até interagindo sobre outros assuntos.

Referente a outras práticas de ensino, a aluna cita tutorias em casos isolados: Uma criança com necessidades especiais e bastante dificuldade em matemática; para

ajudar, Sara tentou desenvolver alguns materiais concretos. Outra situação que chama atenção diz respeito a uma colega, que faz faculdade de administração e ela se dispôs a ajudar, ainda que tenha precisado aprender para depois ensinar a amiga, que obteve sucesso e concluiu a disciplina.

Além disso, relata ter iniciado o acompanhamento do grupo de estudos de sua professora da IC, mas que não tem relação direta com o objeto de estudo dela.

4.2.3 Influências exteriores à universidade

Família e amigos

Sara relata que sua família sempre foi muito exigente quanto ao seu desempenho escolar, mas que justificam pelo seu bem e ao mesmo tempo a auxiliam muito, e como os pais de Priscila, dão suporte para compra de materiais ou para deslocamento quando necessário, mas não teriam conhecimento suficiente para lhe auxiliar na profissão.

Entretanto, a aluna aborda que sua mãe indaga práticas das professoras de seu irmão e questiona seu posicionamento. Além disso, por trabalhar como diarista na casa de uma antiga professora de Sara, ela escuta sobre algumas questões educacionais e comenta com a filha. Ao questionar se isso a influencia, Sara responde:

Influencia, porque aí você começa pensar e repensar práticas da professora que ela trabalha, que também foi minha professora, então a gente começa a lembrar e relembrar... “será que era da mesma forma, será que mudou”... São nas conversas informais do dia a dia, são pequenas críticas que você vai construindo.

Sara diz que seus futuros objetivos profissionais acabaram envolvendo seu irmão. No início do curso a aluna declarava identificação com a Pedagogia por gostar de ensinar os colegas e ajudá-los. Com o passar do tempo, seu irmão foi identificado com superdotação, foi adiantado um ano na escola, e ela percebeu que estava *tudo errado*, uma vez que considera o irmão inteligente, no entanto, ele detesta a escola

porque não socializa muito bem. Dessa forma, sentiu-se intrigada e veio para o curso em busca de algo que pudesse o ajudar.

Quanto aos auxílios atuais ao irmão, diz que na parte educacional ele tem um ótimo resultado, mas tenta ajudá-lo a como agir com os colegas, a interagir: conversa, explica que os meninos são diferentes porque são mais velhos. Acredita que os ensinamentos da IC podem contribuir para ajudar o irmão de alguma forma, pois, se entender de maneira mais aprofundada como isso ocorre e como ele pensa, talvez possa dar sugestões aos professores dele. Ou, pensando em um futuro mais distante, ser uma professora da área, rever práticas, compartilhar informações. Atualmente está aprendendo que não atinge apenas o intelectual, mas também ao afetivo da criança que é consequência da interação em sala de aula, algo com o qual os professores não se atêm.

Sara atualmente está noiva. De acordo com ela, no início do curso de Pedagogia, ele não havia terminado o ensino médio, portanto tinha ciúmes de que ela estivesse na universidade. Em sua avaliação ambos eram muito novos, não tinham maturidade suficiente. Hoje ele a incentiva bastante, pois percebeu que a realidade não é fácil e é preciso estudar, está maduro tanto profissionalmente como em questão de idade.

Sobre os amigos fora da universidade, a colaboradora nota uma desvalorização sobre a escolha da profissão professor. Exemplifica com uma amiga que faz arquitetura e pensa que os trabalhos realizados por ela são extremamente mais importantes do que os de Pedagogia, sendo nítida a falta de reconhecimento da amiga. Diz que fica chateada e indignada com isso, mas que não a atinge suficientemente:

Mas assim, eu acredito no que eu acredito, as pessoas podem falar, eu sei do meu esforço e do que eu passo pra estar aqui. Então, ela tem faculdade paga, vai de carro... Eu sei o que eu passo e vou passar na profissão, a gente não vai ficar rico assim. Eu fico um pouco incomodada, às vezes eu dou umas alfinetadas. Mas eu sou tranquila assim, não vou acabar com uma amizade.

Mídias

Sara utiliza muito o celular para comunicação, *quase o tempo todo*, segundo ela. A internet é usada em alta escala: sobre as redes sociais declara não atrapalhar

muito em sua vida. Faz buscas *online* sobre informações de lazer e saúde, como por exemplo, bulas de remédio.

Além disso, realiza muitas pesquisas de cunho acadêmico, como em base de dados de trabalhos científicos para utilização na universidade, já que são referências de excelência e possuem acessos mais facilitados.

Sua leitura sobre as informações sem aporte teórico é democrática:

Então, eu sou bem crítica, mas eu não fico criticando. Eu olho, às vezes fico indignada, mas eu não me manifesto. Eu acho assim que essa coisa da liberdade da expressão você pode se prejudicar, ou prejudicar outra pessoa né. Procuro coisas do cenário político, mas vida de famoso eu descarto, pode ser que até vejo alguma coisa da TV. Mas essas mídias de notícias, teve épocas que a faculdade me desligou e eu demorei uma semana pra ficar sabendo coisas... Porque demandas de trabalhos fazem com que a gente precise se desligar.

4.3 REFLEXÕES, DIFERENÇAS E APROXIMAÇÕES SOBRE AS AGENTES DA PESQUISA

Através dos dados apresentados até o momento, é possível perceber o processo de socialização como algo construído, resultante da história de vida de cada agente. Assim, admite-se a socialização profissional em processo e não como fato acabado. Como já supracitado, os valores docentes possuem início ainda na educação básica, momento em que os professores estarão transmitindo, ainda que de forma inconsciente, suas experiências como profissionais e também pessoais. Dito isso, compreende-se a existência de uma identidade docente.

Ainda que muitos estudos afirmem influências concentradas principalmente na ocasião em que a profissão é exercida, não se pode afirmar que a formação inicial não ofereça elementos que constituem o *habitus* docente, pelo contrário: os dados encontrados neste capítulo indicam a existência de mobilizações para a aprendizagem profissional.

De acordo com Bourdieu (2007d) a oportunidade na corrida e chegada à concorrência pelos diplomas das frações de classes é uma forma de obrigá-las a acentuar seus investimentos e suas posições na estrutura das classes. Dessa forma, o diploma surge como um instrumento de privilégio de concorrência entre as classes,

engendrando a elevação contínua da demanda educacional, bem como a inflação de diplomas.

Verifica-se que a abertura a qual Bourdieu se refere trata de localizar um novo marco no processo de socialização profissional das agentes colaboradoras da pesquisa: oferece às alunas oportunidades reais de ingresso ao ensino superior, ainda que em um curso considerado de baixo prestígio. Para elas e suas respectivas famílias, ascensão visível e valorosa, já que ingressaram em uma universidade pública mesmo com baixos níveis de capital cultural.

Deste modo, indagar as alunas sobre fatos internos e externos à universidade que fazem referência apenas ao período de curso é ir ao encontro e concordar com a perspectiva de Setton (2008b), quando explicita que o processo de socialização ocorre de maneira simultânea na família, escola, religião, trabalho e grupo de amigos, que participam da construção do ser e da realidade de cada agente, especialmente em uma sociedade híbrida como a atual.

A respeito dos professores universitários, ambas refletem sobre profissionais comprometidos e que instigam a autonomia dos discentes por meio de problematizações e questionamentos. Além disso, ressaltam que a influência dos docentes não está restrita apenas ao plano profissional, mas também ao plano pessoal, (re)significando parte do conceito de *habitus* nesta pesquisa, quando Bourdieu (2001) o denomina como sendo transferível entre os campos de atuação resultando na incorporação de condutas orientadas para utilização em múltiplos fins. Além disso, confirma mais uma vez o caminho da socialização profissional como uma trajetória contínua e entrelaçada com os elementos do *habitus*, ou, como no ponto de vista de Medeiros (2009), a compreensão de práticas pedagógicas como frutos de incorporações de disposições.

As disciplinas fornecidas pelos professores da formação inicial aparentam exercer atuação sobre a constituição da profissão principalmente no que se refere a reflexões para o desenvolvimento de práticas em sala de aula, já que apontam para disciplinas essenciais como sendo curtas, e no caso de Sara, resultando em inseguranças para atuação, permanecendo a impressão de que tendem a incorporar mais aprendizagens relacionadas a elementos que foram significativamente destacados, positivamente ou não, no decorrer da escolarização básica.

Ainda sobre isso, pode-se dizer, então, que ao perceberem problemas ou sucessos na escolarização básica a partir das discussões da universidade, isso as

teria impulsionado para aprendizagens mais duradouras e/ou significativas no interior do curso de Pedagogia. Na perspectiva de Setton (2011), a partir de suas experiências os agentes são forçados a articular e buscar conformidades nas diversas dimensões socializadoras de suas trajetórias, esclarecendo em partes o porquê das alunas utilizarem o acerto e o erro como matrizes de aprendizagem.

Ambas consideram o estágio como um importante instrumento de aplicabilidade da teoria, pois significa colocar em prática toda a aprendizagem transpassada pela comunidade acadêmica. Trazem como convicção a possibilidade de refletir sobre todo o espaço escolar e as relações que nele existem. Para Bourdieu (2007d) é ilusão pensar que a teoria e a experiência caminham de maneira distinta, já que cada uma é responsável por carregar um valor inestimável.

Observa-se certa sintonia que resulta em influências acentuadas quanto às colegas da Universidade. Priscila e Sara, ao serem do mesmo grupo de convivência, demonstram afinidades em opiniões, ainda que desenvolvam papéis diferentes no interior do grupo que compõem. De acordo com Setton (2008a), socializar-se não é apenas ser parte de um grupo ou materializar normas, mas também entender como seres sociais instauram e coexistem com normas, instituições e objetos nesse campo. As alunas consideram ser mais que complementares uma à outra, pois intervêm sobre ambos os esquemas de pensamento, admitindo novas formas de pensar, no entanto, não reduzidas às aprendizagens do curso: Sara também leva em consideração a interação inusitada com outros colegas da turma na ocasião do estágio no ensino fundamental, enquanto Priscila reflete sobre a realização de Ana na carreira bancária e questiona sua permanência na área. A relação estabelecida entre as alunas apresenta facetas de *habitus* docente, já que o desenvolvimento de trabalhos em grupo são requisitos desejados pelos professores para atuação em sala de aula, e podem, portanto, surgir posteriormente como ações geradoras de novas práticas.

Concebendo a identidade como uma mescla de estruturas históricas antecedentes, admite-se uma série de conflitos internos, que envolvem os próprios valores de um agente, no decorrer do caminho da socialização. Medeiros (2009) observou em uma análise de trabalhos que disposições de origem possuem alguma tendência a entrar em conflito com valores e práticas culturais após o período de profissionalização.

Posto isso, práticas de ensino também parecem atuar como um elemento diferenciado entre as agentes. A experiência de avaliação negativa de Priscila no

magistério e a aplicabilidade incoerente de práticas em um CMEI geraram um novo ponto de partida demarcado para a aluna, o que culminou em novas estratégias de ensino, diferente de Sara, que teve sua primeira experiência com docência apenas no curso de formação inicial. Priscila, fortemente utópica, se aproxima da área de Pedagogia Social, apresentando, desde o início do curso, um discurso de realização muito próximo ao que a área propõe; Sara, encontra-se na área de altas habilidades e superdotação, ao passo que pensa em ajudar o irmão, mas, ao mesmo tempo, reconhece seu conhecimento ainda muito tímido, admitindo influências maiores futuramente, na condição de professora. De todo modo, a agente parece se orientar para a docência com o pensamento voltado constantemente ao auxílio de alunos.

A respeito disso, Setton (2008b) explica que todas as escolhas ou pré-disposições de um agente são resultantes de condições de socializações específicas, mas ao mesmo tempo, revelam também o pertencimento a uma estrutura social, revelando facetas de *habitus*: trajetórias singulares das mesmas frações de classe.

Verifica-se que os primeiros agentes da socialização primária, principalmente os familiares, embora sejam os principais interlocutores com o mundo exterior no início da vida, na fase adulta acabam ocupando papéis mais voltados a refúgio sentimental. As alunas admitem famílias com pouco conhecimento, deixando claro que as influências exercidas por eles ficam restritas a auxílios no que se referem ao transporte e aquisição de materiais escolares, mas não voltadas aos processos de ensino.

A mãe de Sara a incita a refletir, ainda que sem clara intenção acadêmica e/ou científica, sobre assuntos que envolvem seu irmão. Seu noivo atualmente aceita que a universidade trará ao casal uma possibilidade de ascensão financeira, mas o companheiro da aluna não apresenta compreensões que remetam ao fortalecimento do capital cultural da futura família. Já o namorado de Priscila, também aluno de licenciatura na Universidade realiza trocas pela proximidade de assuntos pedagógicos, ou seja, os ensinamentos incorporados e refletidos pelo namorado também parecem exercer atuação sobre as perspectivas docentes da aluna.

Priscila diz que não possui amigos externos à universidade; Sara afirma que possui e que a leitura deles sobre a escolha pela docência é pejorativa. Sobre esse olhar, a aluna parece utiliza-lo como justificativa para fortalecer ainda mais a escolha para a docência, ignorando aqueles que pensam assim, ou seja: a influência sob a aluna nesse quesito se faz demasiadamente pequena, e ao mesmo tempo, benéfica para a constituição de suas aprendizagens, pois, ao refletir sobre o carisma da aluna

pela docência desde muito cedo, pode-se admitir razões a partir de Setton (2011), que explicar que práticas de cultura como tradução de tendências de gosto que devem ser encaradas como expressão de várias disposições de *habitus* construídos no decorrer do processo de socialização. Em outras palavras, Sara não liga para a opinião da amiga porque a maioria das ações realizadas por ela se orientam através de disposições ambientadas na família e na escola, isto é, no início de sua trajetória socializadora.

As alunas afirmam que utilizam as mídias para fins de comunicação e principalmente para auxílio na universidade, negando que existam interferências significativas sobre as características da docência que observam e incorporam. Entretanto, considerando os recentes acontecimentos do governo estadual do Paraná²⁰ em relação aos professores, percebe-se um envolvimento maior das alunas com as notícias que vincularam na época e a liberdade expressão em redes sociais: ainda que relatem pouco uso, demonstra que essas as redes fortalecem para as alunas a percepção do professor como um profissional batalhador, que luta por seus direitos e que não deve parar. Por outro lado, as informações midiáticas surgem como fonte de capital cultural, atuando então, sobre o nível de criticidade das alunas, neste caso, fortalecendo aquilo que se chamou nesta pesquisa de “utopia”.

A incorporação de novos saberes é visível em ambos os casos. As alunas articulam saberes teóricos aos práticos, e ainda, retomam aspectos frutos de suas socializações. Assim, são constatadas aprendizagens significativas advindas e vinculadas ao curso de Pedagogia, no caso de Priscila, a partir dos termos que utiliza e as análises que realiza, incorporando elementos significativos em sua trajetória. Sara também apresenta um bom aproveitamento do curso até o momento, entretanto, não é possível afirmar que esteja migrando da visão mista para a utópica, pois a aluna, ao longo dos anos, permanece orientando-se por meio de ideais afetivos. O que pode se confirmar é que, ao lado dos ideais afetivos, a visão utópica esteja sendo fortalecida a partir dos conteúdos oferecidos pela universidade.

De acordo com Penna (2007), diferentes formas de capital cultural admitem valores distintos de mercado. Entretanto, a posse dessa forma de capital possui o efeito de distinção, poder e posicionamento no espaço social, atribuindo vantagens a seus possuidores. Observa-se que a sociedade híbrida afeta as alunas observadas,

²⁰Diz respeito ao massacre promovido pelo governo do Estado do Paraná aos professores em 29 de abril de 2015.

pois ainda que se aproximem e ajam mais de acordo com moldes tradicionais de vivências, como tímido contato com a tecnologia, buscam o reforço e amplitude do capital cultural fora do âmbito familiar, algo que pouco se observava antigamente, mas que pode representar a utilização das mídias convertidas em capital cultural e conseqüentemente em outros capitais.

As respostas obtidas através das entrevistas demonstram tratar de agentes autônomas e reflexivas, passando a impressão de que as aprendizagens a elas transpassadas são significativas e valorosas. Nas palavras de Marcelo Garcia (2011), o desenvolvimento pessoal é o eixo principal da formação dos professores, pois, aprender a ensinar requer aprender a compreender.

Esta entrevista permitiu considerar o período da formação inicial como subsequente ao pré-treino, sendo que ambos apresentam aprendizagens voltadas à docência. Como ponderado por Dubar (2012) o processo de socialização profissional é bastante amplo e estabelece conexões com situações e percursos, trabalhos a serem realizados e perspectivas a se cumprirem e relações particulares e com os outros, ou seja, é um processo permanente.

5 CONCLUSÕES

O objetivo deste trabalho foi compreender como as disposições de *habitus* aprendidas no decorrer da escolarização básica se expressam na aprendizagem da docência ao contato com a formação inicial, visto que estas observações podem contribuir para desvelar processos de socialização profissional da docência.

Pensar a socialização como uma trajetória envolta por relações sociais e condições de existência (BOURDIEU, 1983a), implicou, na perspectiva deste trabalho, na utilização do conceito de *habitus*. Dessa forma, realizou-se primeiramente uma retomada teórica envolvendo os dois conceitos citados, além de campo e alguns capitais, derivados substanciais do *habitus*. Além disso, buscou-se também esclarecer apontamentos a respeito da formação inicial e da socialização profissional.

As orientações teóricas acima supracitadas foram responsáveis por clarificar a socialização profissional de maneira ampla, como um percurso jamais acabado, mas sim, em constante (re)estruturação. Compreendeu-se a raiz das ações de um agente com base no *habitus*, e assim, sendo coerente, então, visualizar a constituição da docência como uma construção, envolvendo diversos aspectos de vida dos agentes.

A partir desta compreensão, pretendeu-se a utilização de um instrumento metodológico de pesquisa qualitativa que pudesse privilegiar as relações humanas: entrevistas. Neste caso, foram duas realizadas com cada agente, com cuidado no que se refere à ética sobre o controle e domínio dos efeitos da própria, estabelecendo uma comunicação não violenta com as entrevistadas. Buscou-se com clareza estabelecer relações de igualdade entre pesquisadora e pesquisadas, a fim de possibilitar uma compreensão fundada sobre a visão que as alunas constroem a respeito de suas próprias experiências. Destaca-se também o esforço em não distorcer o teor das entrevistadas, evitando ao máximo resultados favorecidos. Ainda que os efeitos trazidos pela opção metodológica não possam ser anulados (BOURDIEU, 1997), houve a tentativa constante para que fossem controlados.

Antes mesmo do início da escrita dessa dissertação, em uma disciplina eletiva do curso²¹, houve a possibilidade de conhecer a trajetória da formação de professores, principalmente no que se refere ao Brasil, e posteriormente, ao Paraná. Ao entender

²¹Relativo à disciplina de “História e Historiografia da Formação de Professores no Brasil” ofertada pelo referido programa de mestrado desta Universidade.

a importância de trajetórias, sejam pessoais ou históricas, pareceu coerente e significativo o propósito de construir um artigo que resgatasse brevemente a história do curso de Pedagogia no Brasil, algo timidamente iniciado em pesquisa anterior (MONDARDO, 2013), estendendo também à UFPR, pois, entender o perfil do curso também traz características próprias da profissão e do público frequentador, ou seja, facetas de *habitus* quando se admite similaridades entre alguns públicos, tomando forma, então, o primeiro objetivo específico deste trabalho: cotejar dados sobre o perfil dos estudantes de Pedagogia com aspectos da constituição na história do curso na UFPR.

Dessa forma, no que se refere à formação de professores para o magistério, observa-se um percurso delineado por erros e acertos, muitas vezes confusos e pouco pensados. É possível destacar um período de instabilidade a nível nacional, não só quando o olhar recai sobre o curso em questão, mas em suma pela novidade de escolas superiores e os processos de suas implantações.

Quanto ao curso de Pedagogia, observa-se maior clareza ao final da década de 90, quando a partir da LDB 9694/96, ainda que por uma interpretação falha da referida Lei (SILVA, 2004; BOCCIA; TODARO, 2013), os professores passaram a buscar a profissionalização voltada ao ensino superior. O curso de Pedagogia ganha uma resolução nacional própria ao final da década de 90 e amadurecimento ao final da década de 2000 (Resolução CNE/CP 1/2006), admitindo o profissional como atuante na educação infantil, nas salas de aula do primeiro ciclo do ensino básico e também como apoio para o conhecimento do todo pedagógico. De todo modo, é notório o esforço permanente por parte do Setor de Educação da UFPR em acompanhar as demandas advindas, tanto da lei, como as que estavam/estão, até o momento, em pauta nas discussões nacionais.

Com base em diversas pesquisas que também se dedicaram a descrever o perfil dos discentes de Pedagogia existentes no país (BRAÚNA, 2009; GATTI; BARRETTO, 2009; GUTIERRES, 2012; LIMONTA, 2009, entre outros), detectou-se um público bastante similar: de modo geral, o curso atrai estudantes com baixo capital econômico e cultural pessoal e/ou familiar. São, em maior parte, originários de instituições públicas e buscam cursos de fácil acesso e permanência.

No que concerne as discentes colaboradoras da dissertação, observam-se perfis similares, ou seja, são parte de frações de classe semelhantes, entretanto, com

aspectos de *habitus* distintos, inclusive a respeito da forma com que encaram a docência. (MONDARDO, 2013).

Assim, iniciou-se a pesquisa com três alunas, cada uma com uma visão demarcada sobre a educação. Thaís, sinalizada pela afetividade disseminada pela profissão; Priscila, utópica, pelo desejo em tornar a educação melhor; e Sara, ora afetiva, ora utópica, ou seja: mista. Para tanto, foi estabelecido o segundo objetivo específico da dissertação: identificar aspectos da trajetória escolar que lancem luz à compreensão do processo de socialização profissional das agentes. Foi possível constatar, relativo às características de cada agente/grupo, a decorrência de suas próprias trajetórias, envolvendo as disposições de capital cultural, econômico e simbólico familiar e ao mesmo tempo, escolar, demonstrando a força da socialização primária na vida das agentes em questão. De acordo com Berger e Luckmann (1985) é o momento no qual o agente irá construir seu primeiro mundo, irá interiorizar e interpretar os meios de ser parte da sociedade, bem como compreender o espaço do outro. O que destacam os autores é que esse período da socialização é caracterizado por alto grau de sentimentos emotivos, resultando, frequentemente, em traços que se estenderão por toda a vida. Ainda que tenham sido aceitos ou negados, representam momentos de prosseguimento ou de rupturas.

Sobre as alunas, é possível confirmar, como já dito anteriormente, semelhanças nas disposições econômicas e culturais familiares. São filhas de pais submissos ao sistema escolar, desde o início do ensino básico, que entendem a escola não só como uma instituição com o objetivo escolarizador, mas também, socializador, já que acabam por disciplinar e controlar agentes. Dessa forma, o curso de Pedagogia não só oferece um fácil acesso pela baixa concorrência no momento do vestibular, mas também atua como mecanismo de reversão para gratidão sobre a vida escolar para as alunas. Além disso, reflete também uma forma de ascender às condições sociais pelo ingresso ao meio acadêmico.

Embora com situações de vivências diferentes, as alunas são, desde pequenas, incitadas pelo campo escolar, revelando talvez, ainda que timidamente, um padrão de gênese da disposição docente, principalmente quando observado a partir de Thaís, como filha e irmã de professoras. Referente à docência como herança familiar, pode-se resgatar Mondardo (2013), em que pouco mais de 50% das alunas do grupo afetivo declararam a escolha pelo curso influenciada por algum membro da família. No caso de Priscila, ainda que subjetivamente, a proximidade com a escola

antes mesmo do ingresso à educação básica também parece ser responsável pela conexão com a profissão a partir do estabelecimento de uma relação de admiração entre ela, na condição de criança, e a única professora regente de seu primeiro ciclo do ensino fundamental, reverenciada pelo desejo de começar os estudos antes mesmo do necessário. Sara apresenta forte ligação com a docência no decorrer do acolhimento de uma professora ocasionado pela *bullyng* de um colega, também no interior da escola. Na concepção desta pesquisa, pode-se dizer, portanto, que a gênese da disposição²² docente encontra razão no interior da socialização primária.

A partir da diversidade de trajetórias também foi possível constatar a marca de aspectos do *habitus* presente nas falas de nossas colaboradoras, algo já esperado, pois de acordo com Bourdieu (2004), os modos de incorporação do *habitus* são decorrentes de trajetórias particulares de existência. Soma-se, então, o terceiro objetivo específico da pesquisa aliado ao segundo: investigar aspectos que compõem a socialização profissional das alunas durante a formação inicial.

Thaís, ainda que inicialmente sinta-se segura em seguir a profissão familiar, acusa indiretamente a mãe pelo desânimo voltado ao ensino, pela mudança de localidade e escolas de baixa qualidade. Este desânimo pode ter sido causa de baixa autoestima para ela, que se habituou, desde o ensino básico a negar a teoria oferecida pela escola, e posteriormente, no caso da universidade, como atividade secundária, já que a igreja seria a primeira escolha. A respeito disso, pode-se observar um hábito cristalizado em *habitus*. Para Bourdieu (2001) as reproduções das práticas dos agentes são resultado dos próprios processos de socialização, ou seja, Thaís optou por manter o ensino em segundo plano, conservando as formas de aprendizagens aprendidas na educação básica.

Ao trancar sua matrícula no curso para dedicar-se à igreja, fica nítido o papel central da religiosidade para ela. Autores como Setton (2002, 2008a, 2008b, entre outros) e Knoblauch (2015) apontam para o hibridismo presente atualmente, destacando a religiosidade, em conjunto com outras instâncias -família, escola e mídia -, como um forte agente socializador, atuando, deste modo, como regulador intrínseco de elementos do *habitus*. De acordo com Valente (2015, p. 92):

²²Sobre isso, Lahire (2005) afirma que toda ação possui um princípio e se faz necessário redobrar o olhar sobre os modos que ocorrem a socialização, pois, a partir deles, é possível observar matrizes e identificar elementos de disposições sociais.

A religiosidade, entre outros elementos, compõe, pois, a totalidade das disposições culturais do indivíduo; é um elemento simbólico interiorizado e inconsciente muitas vezes. Ela não pode ser considerada metaforicamente como uma vestimenta que se põe e se retira quando necessário. A religiosidade faz parte das experiências mais profundas do indivíduo de modo que ele nem sempre percebe que opera a partir de pontos de vista religiosos.

No caso da agente, pode-se supor que a docência não ofereceria o sentido de vida que ela buscava e que idealiza como ideal para os seres humanos, ainda que a docência fosse importante para o legado de sua família. Dessa forma, parece ficar claro a partir das entrevistas e destas reflexões que a aluna é altamente dedicada nas atividades que envolvem a religiosidade, alocando os saberes da universidade longe do que a agente realmente almejava, portanto, não puderam, em boa parte, ser incorporados. De todo modo, os estudos recentes acima citados sobre a religiosidade na área educacional indicam influências na relação professor-aluno e merecem maior atenção em futuros trabalhos.

Retomando, dessa forma, o conceito de *habitus híbrido* de Setton (2008b), reconhecendo que o viver em uma sociedade moderna fornece aos agentes possibilidades e condições de forjar sistemas de disposições a partir de referências complementares e antagônicas, resultando coerentemente em *habitus* híbridos e fragmentados.

Nesta mesma linha de pensamento pode-se trazer à tona também o conceito de capital social, que de acordo com Bourdieu (2007c), justifica-se ao ultrapassar a busca apenas na compreensão das ações dos agentes singulares, que não se constituem por meio de uma única influência socializadora, sendo o volume desse capital diretamente relacionado à rede de relações que constrói e do volume dos capitais daqueles que interagem com ele. Ao estabelecer redes de relações entre os membros do grupo, trocas serão estabelecidas e cada agente desempenhará um papel para assegurar a conservação dos objetivos do grupo e para a elevação de seu próprio capital social, ainda que sejam subjetivas, como, por exemplo, a demonstração de sentimentos relacionados à gratidão, como o cumprimento dos deveres estabelecidos, como parece ser o caso de Thaís em sua escolha pela religiosidade.

Já em Priscila, é possível perceber uma conduta bastante objetiva nas ações que desenvolve. Em todas as entrevistas pareceu ciente do pouco capital econômico e cultural de sua família e demonstrou ter ímpeto desejo em ascender a essas

condições, tendo como estratégia principal o curso de Pedagogia. Acerca da noção das condições objetivas que o ser humano possui acerca de suas próprias possibilidades, Bourdieu (2007e), declara que o sucesso depende das chances de conservação ou elevação dos capitais, e em consequência, das ferramentas de produção e reprodução controladas pelo agente, no interior de um campo. A respeito disso, é possível constatar uma considerável incorporação de facetas do discurso veiculado por algumas disciplinas do curso.

Além disso, estabelece críticas aos professores da educação básica, como por exemplo, a respeito de sua professora do primeiro ciclo, a acusando pelas dificuldades que encontrou após a alfabetização, revelando algo em comum com Sara, (sobre professores de história -não participativo- e português -tecnicista-) podendo desvelar, talvez, um mecanismo de aprendizagem docente: ambas criticam fatos ocorridos durante o ensino básico tendo como base os ensinamentos advindos da universidade, o que indicaria aprendizagens mais significativas a partir de disciplinas que as fizeram pensar sobre suas próprias escolarizações, e conseqüentemente, apontar formas mais coerentes de desenvolver as práticas em pauta. Ainda que apareçam de forma mais tímida, algumas práticas de suas professoras da educação básica, consideradas corretas pelas alunas tendo base nas aprendizagens do curso de Pedagogia também reincidem, indicando, de modo geral, um bom aproveitamento do curso.

De todo modo, ambas as alunas consideram os professores da universidade como facilitadores da aprendizagem, entretanto, atribuem-se a função de pensar/refletir sobre o emaranhado que envolve a educação.

No que se refere especialmente a Sara, destaca-se o resgate constante da aluna sobre temas que ensinem respeito ao próximo, o que aparentemente, possui ligação imediata com o *bullying* que enfrentou, e como já dito anteriormente, aponta como principal motivo pela escolha da docência (além das condições objetivas da aluna), tendo como figura principal a admiração pela professora acolhedora. Ademais, constata-se o contato como irmão superdotado como responsável pelo interesse da aluna na área, já no interior do curso de Pedagogia. É possível supor que os apontamentos acima seriam capazes de resumir e esclarecer a característica “mista” da aluna: a afetividade da professora, juntamente com os ideais que envolvem o respeito.

Podem-se constatar, também, as relações estabelecidas entre a aluna e a colega, Priscila, fortemente utópica: Sara, visivelmente mais flexível que Priscila, incorpora aspectos do *habitus* da colega, quando se depara com exemplos de práticas que produzem bons resultados, tanto para a equipe que formam, quanto para a instância pessoal. Percebe-se que as alunas estabelecem alguns limites como meio de conservar a estrutura do grupo, ainda que ambas não admitam. De acordo com Bourdieu (2007c), a reprodução do capital social enquanto grupo é tributária, já que visa favorecer trocas legítimas e excluir ilegítimas, resultando no agrupamento de indivíduos sumariamente homogêneos, que irão desprender diversas fontes para dedicar-se ao grupo, neste caso, principalmente, o capital cultural. Além disso, o reconhecimento dos feitos realizados em prol do grupo gera capital simbólico, já que se mobilizam uma pela outra e observam retorno em forma de gratidão.

As análises aqui presentes reforçam que a aprendizagem da docência possui início já na educação básica, mas, não atuam apenas com base nela. Os princípios que levam as alunas para a universidade se mantêm, sendo minimamente alterados. Sobre isso, é possível confirmar, então, a influência do *habitus* como filtro permanente de novas aprendizagens. Isso quer dizer, ainda que a segunda entrevista não tenha sido realizada com Thaís pela desistência do curso, que a incorporação de novas aprendizagens ocorre de maneira diferente, já que as trajetórias das alunas são responsáveis por focalizar fatos distintos: algumas são direcionadas por ideais afetivos e outras por ideais utópicos, dentro de suas perspectivas históricas.

Pode-se dizer, então, que o *habitus* de origem articula-se à formação inicial, entrelaçando as histórias de vida das alunas. É possível supor que a forma com que a docência é aprendida e/ou desenvolvida resulta de fatos que envolvem os principais agentes socializadores primários, ou seja, que ocorreram na infância, no interior da família, escola e igreja.

Além disso, pode-se confirmar a pluralidade e exposição a múltiplas agências socializadoras, resultando em *habitus* híbridos. De acordo com Setton (2008b) o processo de socialização seria responsável por produzir o *habitus*, ou seja, resulta em conjuntos de disposição culturais que constituem estruturas mentais, e ao mesmo tempo, estruturas de atividades práticas. Para a autora:

“o *habitus* enquanto conceito que expressa o resultado de um movimento criativo, dialético, às vezes contraditório de relações entre um sujeito e a conjuntura de socialização que o circunda.” (SETTON, 2008a, p. 9)

Thais configura uma ruptura à linhagem da família, que tenderia facilmente a dedicação à docência, algo não observado com tanta clareza em Priscila e Sara. Ainda que minimamente, é possível perceber a abertura que as famílias propiciam às alunas, tanto referente aos estudos, como de escolhas pessoais, ou seja, tendem ao hibridismo. Por outro lado, pode-se concluir também que Thaís não abandona a vocação totalmente. Ao considerar a existência de uma vocação para a docência voltada à afetividade, a aluna estaria transferindo a expressão de seu amor em outra missão. Levanta-se, assim, uma hipótese que merece ser melhor estudada em trabalhos futuros: haveria uma relação entre a vocação para a docência voltada à afetividade e religiosidade?

É perceptível também a influência da mídia: utilizam redes sociais como formas de expressão e buscam por informações que envolvem ou não a universidade. É importante destacar que as mídias possuem um espaço central na sociedade contemporânea, pois são responsáveis por superar a barreira econômica (SETTON, 2008b), fazendo com que o impacto sobre a formação dos agentes que possuem baixo acesso ao capital cultural, principalmente no que se refere ao estado incorporado, ou seja, na detenção de bens culturais, como é o caso das agentes desta pesquisa, seja significativo. Assim sendo, pode-se dizer que as mídias competem diretamente com instâncias legítimas (SETTON, 2008b), possibilitando que o *habitus* se desenvolva com mais flexibilidade, diminuindo, muitas vezes, mecanismos de dominação impostos socialmente.

De todo modo, percebe-se que não há uma busca intencional de coerência para as escolhas feitas ou práticas realizadas pelas agentes, que são orientadas para desenvolver estratégias a partir de um princípio gerador, o *habitus*. Sendo produto desse princípio, acabam por apresentarem práticas orquestradas que colaboram umas com as outras. De acordo com Bourdieu (2007e) cada nova estratégia encontra tanto limites, quanto novos pontos de partida baseando-se nas estratégias anteriores.

Pensando a socialização de forma ampla e em constante reestruturação, não linear, mas múltipla, entende-se que este trabalho só pode se concretizar por meio da análise da trajetória das agentes. No caso desta pesquisa, admite-se também como parte da socialização profissional as vivências enquanto alunas da educação básica, ao detectar possíveis reflexões sobre as próprias práticas e de professores da educação básica.

Assim, neste caso também não parece coerente negar alguma influência da formação inicial na socialização profissional docente. Ainda que Thaís não apresente aprendizagens relativas ao curso, a aluna demonstra largo conhecimento em assuntos relacionados à religiosidade.

Nessa perspectiva, indica que independente do grupo motivador (afetivo, utópico ou misto), o interesse e a autonomia dos indivíduos perante a universidade são decisivos para selecionar as aprendizagens incorporadas. Dessa forma, é possível considerar que os futuros **docentes que busquem referências profissionais** unicamente por professores da educação básica, **estejam enfrentando, atualmente**, falhas nas aprendizagens vinculadas à universidade, podendo ser erros que envolvam o interesse do aluno à disciplina, ou até mesmo a falta de empatia com determinados professores, ou ainda, fatores externos que influenciem sobre os primeiros, entre outros.

As reflexões aqui postas em evidência sobre a influência das disposições de *habitus* na formação inicial e o impacto sobre a socialização profissional certamente não se esgotam aqui. Percebendo que a universidade é um mundo repleto de opções para novas incorporações, esta dissertação deixa em aberto uma série de questões relativas aos referidos processos a serem descobertos, as quais poderão orientar novas pesquisas que se dediquem ao estudo da identidade do curso de Pedagogia proposto pela Lei e das instituições que o executam, bem como os processos de aprendizagem e envolvimento desses futuros profissionais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n. 96, p. 819-842, out. 2006.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisas quantitativas e qualitativas. São Paulo: Pioneira, 2000.

ANDRADE, R. R. M. Pesquisas sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 90 e 2000. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: ANPED: 30 anos de Pesquisa e Compromisso Social, 30, 2007, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3165--Int.pdf> Acesso em: 30 nov. 2015.

ANPED. ANFOPE. CEDES. Editorial. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.90, p. 7-13, jan./ abr. 2005.

ASSOLINI, F. E. P. *et al.* Leituras e memórias de sentidos: repercussões na prática pedagógica escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: Educação e Justiça Social, 34, 2011, Natal. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-228%20res.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2015.

BERGER, P. L., LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BEZERRA, B. B. **Formação profissional em educação física**: construção identitária de professores em formação inicial. 2012. 112 fls. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Física) - Universidade de Pernambuco, 2012. Disponível em: http://w2.files.scire.net.br/atrio/upe-papgef_upl//THESIS/84/brgida_bezerra.pdf Acesso em: 30 nov. 2015.

BOCCIA, M. B; TODARO, M. A. (Des)valorização do curso de Pedagogia? **Horizontes**, v. 31, n. 2, p. 67-75, jul./dez. 2013.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983a. p.46-81.

_____. Gosto de classe e estilos de vida In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983b. p. 82-121.

_____. **A Miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Meditações psicalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2004.

_____. O campo econômico. **Política & Sociedade**, v, 4, n. 6, p 15-58, abr. 2005.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007a, p. 39-64.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.;CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007b, p. 71-80.

_____. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.;CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007c. p. 65-70.

_____. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução: Daniela Kern; Guilherme Teixeira. Porto Alegre, 2007d. 560p. (Obra publicada originalmente em francês, 1979).

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: Maria Alice Nogueira; Afrânio Catani (orgs.). **Escritos de educação**: 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007e. p. 81-126.

BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução: Reynaldo Bairão. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 1939.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1961, Seção 1.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 nov. 1968, Seção 1.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971, Seção 1.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996, Seção 1.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 16 mai, 2006.

BRAÚNA, R. C. A. A construção de identidades profissionais de estudantes de Pedagogia. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: Sociedade, Cultura e Educação: Novas Regulações?, 32, 2009, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/posteres/GT08-5280--Int.pdf> Acesso em: 30 nov. 2015.

BRAZ, M. C. D. L. Representações sociais de física e do ensinar por um grupo de licenciandos em Física da UFRN. In: REUNIÃO

ANUAL DA ANPED: Educação e Justiça Social, 34, 2011, Natal. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2011. Disponível em:
<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-801%20int.pdf> Acesso em: 30 nov. 2015.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento.** Campinas: Papirus, 1996.

_____. **Educação contemporânea: questões sociais, econômicas, históricas, culturais e políticas.** Goiânia: UCG, 2007. (Mimeo).

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1988. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.18, p. 82-100, set./dez, 2001.

CASTRO, M. Por que e para que ser pedagogo? Subsídios para a formação de professores no curso de Pedagogia. In: SIMPÓSIO DA ANPAE, 23, 2007, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2007.
http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/251.pdf

COOKE, B. L.; PANG, K. C. Recent research on beginning teachers: studies of trained and untrained novices. **Teaching and Teacher Education**, v. 7, n.1, p. 93-110, 1991.

COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO. **Análise do perfil do ingresso de 2014. Faculdades Integradas do Vale do Ribeira, 2014.** Disponível em:
<http://docplayer.com.br/2984645-Analise-do-perfil-do-ingresso-2014-faculdades-integradas-do-vale-do-ribeira-fvr-comissao-propria-de-avaliacao-cpa.html>. Acesso em: 10 out. 2015.

CRUZ, F. M.; CEDESPES, G. J. **O perfil socioeconômico e cultural dos estudantes da Universidade Federal de São Paulo.** São Paulo: UNIFESP; Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE, 2011.

DAMACENA, A. ; MEDEIROS, K. Fronteiras e intercâmbios: práticas e valores no pentecostalismo, na renovação carismática católica e nas comunidades eclesiais de base. **Cadernos CERIS**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p.7-10, 2001.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Tradução. Anette P. R. Botelho; Estela P. R. Lamas. Porto: Porto Editora, 1997.

_____. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. Tradução Fernanda Machado. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, ago. 2012. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/03.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

GABARDO, C. V. 75 anos do Curso de Pedagogia do Setor de Educação: Mesa Redonda. In: SEMANA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 26; SEMANA DA PEDAGOGIA 2014, 9: Currículo e Formação de Professores. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2014.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez, 2010.

GATTI, B. A., BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GECAS, V. Contexts of socialization. In: ROSENBERG, M.; TURNER, R. (Ed.). **Sociological perspectives**. New York: Basic Books, 1981.

GONÇALVES, L. S., AZEVEDO, H. O curso de Pedagogia e o processo de construção da identidade do pedagogo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: Educação no Brasil: o balanço de uma década, 33, 2010, Caxambu. **Anais....** Rio de Janeiro: ANPEd, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6416--Int.pdf> Acesso em: 30 nov. 2015.

GUTIERRES, J. D. *et al.* O perfil do aluno de Pedagogia da FURG. In: ANPED SUL, SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, Caxias do Sul, 2012. **Anais...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1112/541>. Acesso em: 30 nov. 2015.

KNOBLAUCH, A. **Aprendendo a ser professora**: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba. 2008. 176f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____. Religião e formação docente: desafios para uma educação mais tolerante. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: PNE: Tensões e perspectivas para educação pública brasileira, 37, Florianópolis, 2015. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT14-4184.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2015.

LAHIRE. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 49, p.11-42, 2005. Disponível em: <http://sociologiapp.iscte.pt/pdfs/49/517.pdf> Acesso em: 20 nov. 2015.

LELIS, I. A. O. M. **A polissemia do magistério**: entre mitos e histórias. 1996. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1996.

LIBÂNEO, J. C., PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf> Acesso em 18 set. 2015.

LIMONTA, S. V. **Currículo e formação de professores**: um estudo e proposta curricular do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. 2009. 332 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2009. Disponível em: <https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Tese%20Sandra%20Valria%20Limonta.pdf?1324613352>. Acesso em: 24 set. 2015.

- LORDÊLO, J. A.; VERHINE, R. E. O retorno do investimento em mestrado e doutorado para professores universitários: uma avaliação econômica da educação pós-graduada. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 24, p. 165-186, 2001. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/viewFile/2205/2161> Acesso em: 24 set. 2015.
- LORTIE, D. C. **Schoolteacher**: a sociological study. Chicago: Univerity of Chicago Press, 1975.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, E. M.; DE BONI, M. I. M. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná e o Instituto Superior de Educação: reflexões sobre sua fundação. In: ANPED SUL: Pesquisa em Educação e Inserção Social, 7, Itajaí, 2008. **Anais...** Itajaí: UNIVALI, 2008. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Formacao_de_professores/Trabalho/07_45_41_AFACUL~1.PDF. Acesso em: 15 ago. 2015.
- MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.
- _____. Políticas de inserción em La docência: de eslabón perdido a puente para El desarrollo profissional docente. **PREAL**, documento n. 52, 2011.
- _____. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARCELO, C.; PRYJMA, M. A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In: PRYJMA, M. (Org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Editora UTFPR, 2013.
- MEDEIROS, C. C. DE. **A teoria sociológica se Pierre Bourdieu na produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (1965-2004)**. 2009. 366 fls. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- MIGUEL, M. E. B. A. A Escola Normal no Paraná: instituição formadora de professores e educadora do povo. In: ARAÚJO, J. C. S., FREITAS, A. G. B. **As escolas normais no Brasil do império à república**. Campinas: Alínea, 2008. p. 145-162.
- MONDARDO, G. C. **Formação inicial e disposições para docência**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- MONTEIRO, F. A. Desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de formação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: 40 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil: produção de conhecimentos, poderes e práticas, 28, 2005 Caxambu. **Anais...**Rio de Janeiro: ANPEd, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br> Acesso em: 15 out. 2015.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____. **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 7-37.

NETO, A. J. C. **Construção dialógica da base de conhecimento da ação docente por estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas da UFSCAR**. 2012. 112 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, abr. 2002.

NUNES, J. B. C. **A socialização do professor**: as influências no processo de aprender a ensinar. 2001. Tese (Doutorado) - Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2001.

OLIVEIRA, M. O. **A formação inicial e as condições de alunos concluintes do curso de Pedagogia para o ingresso na profissão docente**. 2013. 191 fls. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=16194 Acesso em: 12 ago. 2015.

PADIAL, E. M. **A proposta de Lysimáco Ferreira da Costa para Instrução Pública Paranaense de 1920-1928**. 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2008_elyane_mozeli.pdf. Acesso em: 30 nov. 2015.

PAIM, G.; SILVEIRA, A. Reforma universitária: a política educacional brasileira do governo Castelo Branco a Costa e Silva (1964-1969). **Cadernos FAPA**, Porto Alegre, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.fapa.com.br/cadernosfapa/artigos/2educacao/historia/ReformaUniversitaria.pdf> Acesso em: 25 out. 2015.

PAIXÃO, L. P. Socialização na escola. In: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. (Orgs.) **Sociologia da educação**: pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 222-244.

PENNA, M. G. O. **Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo**: posições sociais e condições de vida e trabalho. 2007. 307f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

PENNA, M. G. O.; KNOBLAUCH, A. Formação de professores em resumos de teses e dissertações e o acúmulo de conhecimento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: 40 anos de pós-graduação em educação no Brasil, 28, Caxambu, 2005. **Anais...**Rio de Janeiro: ANPEd, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br> Acesso em: 22 jun. 2015.

PRYJMA, M. F. **A pesquisa e o desenvolvimento profissional do professor da educação superior**. Tese (Doutorado). 2009. 178fls. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

REIS, M. S. A; MEDEIROS, C. M. Perfil dos alunos ingressantes do curso de Pedagogia do campus Jataí/UFG no período de 2004 a 2008. **Itinerarius Reflectionis**: Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação da UFG, Jataí, v. 2, n. 11, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/index.php?journal=ritref&page=article&op=view&path%5B%5D=20334&path%5B%5D=11825> Acesso em: 15 jun. 2015.

RINALDI, R. P. Desenvolvimento profissional de formadores da educação básica: uma experiência envolvendo a parceria Universidade-Escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2473_int.pdf Acesso em: 15 jun. 2015.

ROCHA, G. G. **O que é um bom professor, na visão do aluno**: um estudo de caso em uma Instituição de Ensino Superior Particular, da região metropolitana de Belo Horizonte. 2011. 137fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento) – Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, 2011.

SÁ, P. T. Como "se faz" o professor de história entre a formação inicial e os primeiros anos de sua prática? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI, 35, Porto de Galinhas, 2012. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2222_int.pdf Acesso em: 15 jun. 2015.

SAMBUGARI, M. R. N. **Socialização de futuros professores em situações de estágio curricular**. 2010. 166 fls. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SANTOS, H. M. O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: 40 Anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil: produção de conhecimentos, poderes e práticas, 28, Caxambu, 2005. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br> Acesso em: 22 jun. 2015.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SETTON, M. G. J. Família escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-116, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11659.pdf> Acesso em: 21 set. 2015.

_____. **Experiências híbridas de socialização entre jovens brasileiros**. São Paulo: FFLCH/USP, 2008a.

_____. A noção de socialização na sociologia contemporânea: um ensaio teórico. **Boletim SOCED**, v. 6, p. 1-20, 2008b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a03v37n4.pdf> Acesso em: 12 jul. 2015.

_____. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 711-724, dez. 2011.

SILVA, E. V. M. **A formação do Pedagogo**: um estudo exploratório de três cursos de Pedagogia à luz das diretrizes curriculares nacionais. 2004. Dissertação (Mestrado) – UDESC, Florianópolis, 2004.

SILVA, M. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 152-163, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a12> Acesso em: 20 set. 2015.

SOUZA, M. F. Perfil do ingressante dos cursos de Pedagogia da UNEMAT no período 2010 a 2012. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 5, 2013, Cáceres. **Anais...Cáceres: UNEMAT/Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**, 2013. Vol. 8 (2013).

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, mai/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05> Acesso em: 11 set. 2015.

UFPR. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. **Resolução nº30/08**. Fixa o Currículo Pleno do Curso de Pedagogia, Setor de Educação. UFPR. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.pedagogia.ufpr.br/alunos/currpedago08.pdf> Acesso em: 2 jun. 2015.

UFPR. **Setor de Educação: História - Fragmentos de memória**. Disponível em: <http://www.educacao.ufpr.br/portal/?p=518> Acesso em: 22 jul. 2014.

UNESCO. O docente como protagonista na mudança educacional. **Revista PRELAC**, n. 1, jun. 2005.

VALENTE, G. A. **A presença oculta da religiosidade na prática docente**. 2015. 120fls. Dissertação (Mestrado) -. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

VILLELA, H. O. S. O Mestre-escola e a professora: In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA I

- 1) Como você se sentia na escola, durante toda a educação básica?
- 2) Quais lembranças desses espaços escolares que você frequentou.
- 3) E o que você mais gostava nas escolas e nas pessoas que faziam parte dela?
- 4) E você já teve alguma discussão aqui no curso sobre isso? (Problematização das disciplinas)
- 5) E o que você mais gostava de fazer no período escolar?
- 6) Do que vocês brincavam na escola?
- 7) Como era sua relação com os professores no geral?
- 8) Algum professor em especial que você lembre?
- 9) Algum professor você espelharia sua conduta profissional?
- 10) Você tem alguma recordação de como você foi alfabetizada? Lembrando que são dois momentos, leitura e escrita.

APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA II

- 1) Sua família influencia em seus estudos de alguma forma? Como?
- 2) Seus futuros objetivos profissionais envolvem algum membro da família? Quem e por quê?
- 3) Você tem namorado? Qual a expectativa dele sobre a sua carreira?
- 4) E os seus amigos fora da universidade, qual é a leitura deles sobre a sua formação docente e se essa leitura possui algum impacto sobre você?
- 5) E sobre as mídias, quais você usa no seu dia a dia? Você utiliza as informações dela? E para questões da universidade?
- 6) Referente aos colegas da faculdade, você tem contato direto com eles? Quem são esses amigos? Como ocorrem esses trabalhos que vocês desenvolvem?
- 7) E quanto aos professores da universidade, como você compreende o trabalho realizado por eles?
- 8) E em sua visão, como o trabalho deles influencia na sua aprendizagem profissional?
- 9) E essas informações que você recebe nas disciplinas, como você lida para a sua aprendizagem profissional?
- 10) Qual é a importância dessas disciplinas em sua profissionalização?
- 11) O que você vê de importante que a parte prática da faculdade te traz?
- 12) Que atividades de extensão você já fez parte e por quê? Você acha que esse projeto te ajudou a aprender ser professora?
- 13) E para você, qual é a importância do estágio? Ele te ensina a profissão? Ensina de que forma?
- 14) Você já desenvolveu outras práticas de ensino na faculdade?
- 15) Você faz alguma atividade extracurricular?