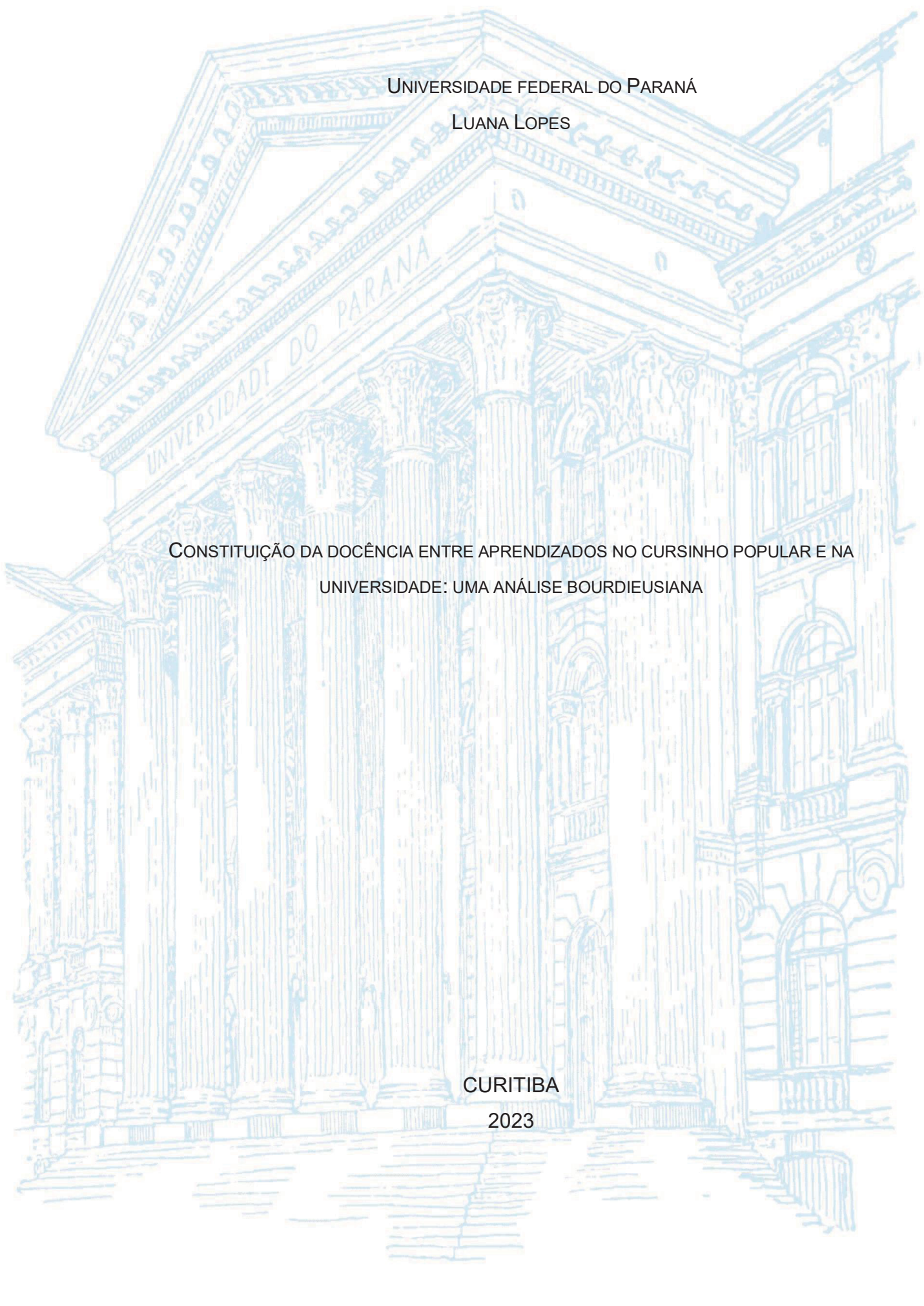




UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUANA LOPES

CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA ENTRE APRENDIZADOS NO CURSINHO POPULAR E NA
UNIVERSIDADE: UMA ANÁLISE BOURDIEUSIANA

CURITIBA

2023

LUANA LOPES

CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA ENTRE APRENDIZADOS NO CURSINHO POPULAR E NA
UNIVERSIDADE: UMA ANÁLISE BOURDIEUSIANA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, do Setor de Educação, da
Universidade Federal do Paraná como requisito à
obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Adriane Knoblauch

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Lopes, Luana.

Constituição da docência entre aprendizados no cursinho popular e na universidade : uma análise bourdieusiana / Luana Lopes – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Adriane Knoblauch

1. Professores - Formação. 2. Socialização. I. Knoblauch, Adriane. II.
Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

Bibliotecária: Tania de Barros Baggio CRB-9/760

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **LUANA LOPES** intitulada: **Constituição da docência entre aprendizados no cursinho popular e na universidade: uma análise bourdieusiana**, sob orientação da Profa. Dra. ADRIANE KNOBLAUCH, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Outubro de 2023.

Assinatura Eletrônica
10/11/2023 10:09:18.0
ADRIANE KNOBLAUCH
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
10/11/2023 11:31:12.0
ISABEL MELERO BELLO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO)

Assinatura Eletrônica
13/11/2023 09:01:12.0
VALÉRIA FLORIANO MACHADO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
10/11/2023 14:03:40.0
IONE RIBEIRO VALLE
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço à Universidade Pública, gratuita e de ensino de qualidade, que me recebeu em 2011, até o dia de hoje, em 2023. Nestes mais de dez anos me formou intelectual e profissionalmente e me ajudou a desenvolver os contornos da minha subjetividade.

Agradeço à UFSC, que me fez licenciada em Ciências Sociais e mestra em Sociologia Política, e à UFPR que me fez doutora em Educação.

Agradeço às políticas públicas de ampliação ao acesso do ensino superior que possibilitou meu ingresso e permanência na universidade.

Agradeço os meus pais, pelo apoio incondicional às minhas escolhas e andanças motivadas pelos estudos. Pelo apoio afetivo e também e de recursos materiais em todos os momentos que precisei. Em um país em que o trabalho de pesquisa esteve tão desqualificado nos últimos anos, o financiamento do trabalho intelectual é feito, em muitos casos, pelas famílias que acreditam e tomam como suas as escolhas de seus filhos. Todo o agradecimento é pouco a vocês!

À CAPES pelo financiamento desta e de outras pesquisas, que com seu papel sendo questionado frequentemente nos últimos anos, resiste para que a ciência brasileira continue em desenvolvimento.

À Isadora, Luana, Pedro, Kaique, Maria Gabriela, Rajak e Guilherme – sem a colaboração e compreensão de vocês esta pesquisa não seria desenvolvida. Desejo reconhecimento profissional, sucesso na carreira docente e que possamos nos encontrar em outros momentos, seja em cursinhos populares, na universidade ou em outros espaços da educação, para adensar a discussões que foram iniciadas nesta tese.

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a. Dr^a.Adriane Knoblauch, pelo acolhimento à minha ideia de pesquisa, pela paciência, pelo apoio acadêmico, pelas correções atentas,e profundamente gentis, e pelas sugestões sempre oportunas. Agradeço também pelas palavras inspiradoras e pelo suporte muito além da construção da tese – como veremos na pesquisa, apoio legítimo faz muita diferença para quem é estudante!

Agradeço também aos colegas do grupo de estudos que participei entre 2019 e 2022 pelas excelentes discussões sobre teoria bourdieusiana,

sobre formação de professores, socialização, desigualdade na educação e religião. Um grupo com tamanha diversidade nas pesquisas me possibilitou importantes momentos de aprendizado que incluíram desde a educação infantil – algo novo pra mim – até o ensino médio.

À Izabel, que além de colega de grupo de estudos, foi parceira de escrita de trabalho, leitora da pesquisa e amiga além das paredes da universidade – sou imensamente grata pela universidade ter me oportunizado esses presentes!

Ao Thiago, pelas trocas acadêmicas desde o primeiro dia de aula do doutorado até os últimos dias de escrita.

Às amizades que construí na UFSC e que tiveram o interesse e dedicação de ler e escutar a respeito da minha pesquisa de doutorado.

Às amizades que fiz em Curitiba que tiveram grande importância na minha trajetória e que ocuparam um espaço de família nos momentos em que estive afastada dos meus – vocês foram demais comigo, amigas!

“Sempre que me acontece alguma coisa importante está ventando”, costumava
dizer Ana Terra.

ÉRICO VERÍSSIMO

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado tem como sujeitos um grupo de egressos de cursinhos pré-vestibular populares da cidade de Curitiba-PR que ingressaram em cursos de licenciaturas em universidades públicas da mesma cidade e que atuam nas iniciativas populares como professores e demais funções por meio do trabalho voluntário. O objetivo foi o de analisar como este grupo se constitui como professores valendo-se das experiências nestes dois espaços de socialização: os cursinhos pré-vestibular popular e a universidade. A pesquisa compreende a formação de professores como um processo contínuo e inacabado e que não inicia ou finaliza na formação sistematizada pela universidade, visto que, todos os que estão em processo de formação de professores foram alunos e construíram um juízo sobre o que é ser professor. A relação entre os dois espaços citados será feita por meio do conceito de socialização. Entende-se socialização como um processo de interiorização da realidade social objetiva por meio das relações sociais constituídas. A discussão aprofundada da socialização será com base nos estudos do sociólogo Pierre Bourdieu, que compreende a socialização como uma noção sociológica que é resultado da incorporação de um *habitus* dos agentes durante suas trajetórias sociais. O *habitus* trata-se de uma noção que possibilita a compreensão da socialização, visto que, além da capacidade incorporadora das estruturas sociais objetivas, transforma em subjetividade mediada pela posição que os agentes ocupam no ordenamento social, diante da distribuição dos diferentes tipos de capitais: *econômico*, *cultural*, *social* e *simbólico*. Deste modo, a pesquisa buscou analisar a partir do *habitus* do grupo pesquisado de que forma se constituíram professores. Esta é uma análise com base na metodologia de pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso e os dados apresentados foram coletados por meio da aplicação de um *survey* e de 20 entrevistas semiestruturadas e em profundidade, com sete entrevistados. O resultado da pesquisa reforçou resultados de pesquisas anteriores indicando que a escolha pelo magistério faz parte de uma condição de classe social menos privilegiada. Além disso, apontou de modo mais relevante a vocação para o magistério e a influência de antigos professores para o ingresso em cursos de licenciaturas, principalmente, após o ingresso e o contato próximo com professores do cursinho pré-vestibular popular. Por fim, a passagem pelo cursinho popular foi essencial para a construção da concepção de professor a partir da experiência que tiveram na iniciativa, pela comparação com os professores da escola e pelo reforço das experiências do cursinho com os professores da universidade.

Palavras-chave: Socialização de professores; Cursinho popular; *Habitus*; Formação de professores.

ABSTRACT

The present doctoral research has as subject a group of egressed students of popular university preparatory courses from the city Curitiba, PR, who enrolled in licensing courses at public universities of the same city and participate in popular initiatives as teachers and in other functions through volunteer work. The goal was analyzing the way this group constructs their identity as teachers using the experience from these two socializing spaces: university preparatory courses and the university. The research comprehends the process of academic formation as continuous and unfinished, which does not begin or end in the systematized formation of the university, seeing that all who are in the teaching academic formation process have been students and have a constructed judgment about what it means to be a teacher. The relation between the mentioned spaces will be made through the concept of socialization, defined as a process of internalizing the objective social reality by the constructed social relationships. The in-depth discussion about socialization will be grounded in the studies of sociologist Pierre Bourdieu, who understands socialization as a sociological notion resulting from the incorporation of the agents' *habitus* during their social trajectory. *Habitus* refers to a notion which enables the understanding of socialization, considering that, in addition to incorporating capacities from objective social structures, it transforms into subjectivity mediated by the position agents occupy in the social order, in sight of the distribution of different types of capital: economic, cultural, social and symbolic. Therefore, the research sought to analyze through the *habitus* of the investigated group the way in which they became teachers. This analysis is based on qualitative research methodology, specifically a case study type, and the presented data were collected by the application of a survey and by 20 semi-structured interviews with seven interviewed participants. The research findings reinforced those from previous investigations, indicating that opting for teaching as a profession is associated with a less privileged class condition. Furthermore, they demonstrate more prominently the calling for a teaching career and the influence of former educators on enrollment in licensing courses, particularly succeeding the participation and close interaction with teachers in popular university preparatory courses. Lastly, involvement in these popular courses became essential for shaping the group's identities as teachers through the experience in the course, through the comparison with teachers from their schools and by the reinforcement of the acquired knowledge from the courses with university professors.

Key-words: Socialization of teachers; University preparatory courses; *Habitus*; Teacher's academic formation.

LISTA DE SIGLAS

ANDIFES– Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

DIEESE –

DF – Distrito Federal

EAD – Educação a Distância

EJ – Empresa Júnior

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia E Estatística

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

MEI – Microempreendedor Individual

NAP – Núcleo de Apoio

ONG – Organização Não Governamental

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPGSP– Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROUNI – Programa Universidade Para Todos

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RMC – Região Metropolitana de Curitiba

RIC – Rede Independente de Comunicação

SESC – Serviço Social do Comércio

SISU – Sistema de Seleção Unificada

TCL – Trabalho de Conclusão de Licenciatura

TO – Tocantins

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNB – Universidade de Brasília

ANPOF – Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia

LISTA DE GRÁFICO

GRÁFICO 1 – ASSUNTOS DE INTERESSE	123
---	-----

LISTAS DE TABELAS

TABELA 1 – NÚMERO DE TRABALHOS DEFENDIDOS POR ANO E POR NÍVEL.....	29
TABELA 2 – DISTRIBUIÇÃO DE TRABALHOS POR PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	30

LISTAS DE QUADROS

QUADRO 1 – TEMAS DE PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SOCIALIZAÇÃO.....	32
QUADRO 2 – APROVADOS EM LICENCIATURAS EM CURSINHOS PVP DE CURITIBA EM 2020	53
QUADRO 3 – DATAS E NÚMERO DE REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS ...	57
QUADRO 4 – INFORMAÇÕES GERAIS	112
QUADRO 5 – TRABALHO E RENDA	113
QUADRO 6 – HABITAÇÃO E MORADIA.....	113
QUADRO 7 – ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO	114
QUADRO 8 – INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR.....	115
QUADRO 9 – ESCOLHA DO CURSO SUPERIOR	116
QUADRO 10 – ESCOLARIZAÇÃO E ATIVIDADE PROFISSIONAL DO PAI E DA MÃE	117
QUADRO 11 – GRUPO FAMILIAR E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR .	119
QUADRO 12 – PARTICIPAÇÃO EM AÇÕES COLETIVAS.....	120
QUADRO 13 – PARTICIPAÇÃO EM GRUPOS RELIGIOSOS.....	121
QUADRO 14 – HÁBITOS DE LEITURA E ESCOLHAS LITERÁRIAS	122
QUADRO 15 – ACESSO À INTERNET	123

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
1.1 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....	22
1.2 REVISÃO DA LITERATURA.....	27
1.2.1 Temas gerais nas pesquisas sobre Formação de Professores e Socialização: o que dizem as pesquisas?.....	30
2. METODOLOGIA.....	37
2.1 O ESTUDO DE CASO	37
2.2 A CONSTRUÇÃO DOS DADOS.....	38
2.3 A PESQUISA ACADÊMICA E O CONTEXTO DE PANDEMIA	45
2.4 O ACESSO AOS PESQUISADOS.....	50
2.5 INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS	53
2.5.1 <i>Survey</i>	53
2.5.2 Entrevistas	55
3. SOBRE OS CURSINHOS POPULARES	60
4. SOCIALIZAÇÃO.....	66
4.1 UMA INTRODUÇÃO AO DEBATE ACERCA DA SOCIALIZAÇÃO	66
4.2 SOCIOLOGIA CONTEMPORÂNEA.....	72
4.3 A SOCIALIZAÇÃO A PARTIR DE PIERRE BOURDIEU.....	74
4.4 A NOÇÃO DE <i>HABITUS</i> COMO SOCIALIZAÇÃO.....	100
5. PERFIS SOCIOLÓGICOS	111
5.1 RESULTADO DO <i>SURVEY</i>	111
5.2 CONSTRUÇÃO DOS PERFIS.....	123
5.2.1 Bibiana.....	130
5.2.2 Rodrigo	136
5.2.3 Rebeca.....	143
5.2.4 Pedro	148
5.2.5 Enzo.....	155
5.2.6 Ana.....	160
5.2.7 Aureliano.....	165
6. A GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA E OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO.....	170
6.1 AS MARCAS DA CLASSE SOCIAL: UMA FRAÇÃO DE CLASSE RELATIVAMENTE PRIVILEGIADA	173

6.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES AMPLIADA.....	191
6.2.1 A vivência no ensino público: “a maioria das pessoas que estudam em escola pública tem uma bagagem bem fraca”	193
6.2.2 Os antigos professores: entre a aproximação e o distanciamento.....	195
6.2.3 A percepção sobre o cursinho pré-vestibular popular.....	197
6.2.4 A escolha pela docência: vocação, influências de antigos professores e adaptação às possibilidades.	200
6.2.5 A formação na universidade: entre o reconhecimento de que é importante e o sentimento de insuficiência para a atuação na realidade.....	206
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	211
REFERÊNCIAS	216
APÊNDICES A – QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO (SURVEY)	223
APÊNDICE B – CARTA DE INTENÇÃO DA PESQUISA	230
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	231
APÊNDICE D – LISTA DE ESCRITORES CITADOS UMA ÚNICA VEZ NO SURVEY.....	233
APÊNDICE E – LISTA COM TÍTULOS DE LIVROS CITADOS NO SURVEY	234

1. INTRODUÇÃO

Esta tese pertence ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A pesquisa foi orientada pela Prof.^a Dr^a. Adriane Knoblauch pertence à linha de pesquisa “Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação”, que, entre outras temáticas, focaliza estudos sobre os processos de socialização e formação de professores com base na teoria bourdieusiana.

O objetivo deste estudo foi compreender como ocorre o processo de formação para a docência para graduandos de diferentes cursos de licenciaturas que são egressos de cursinhos pré-vestibulares populares da cidade de Curitiba. Assim, buscou-se analisar a relação entre em formação inicial de professores e a passagem por cursinhos populares, compreendendo estes espaços como uma das matrizes socializadoras da trajetória social do grupo pesquisado. Para alcançar tal objetivo, a pesquisa foi desenvolvida por meio de entrevistas em profundidade, analisando as trajetórias sociais – com o olhar voltado para a socialização – de sete sujeitos egressos de cursinhos populares e que ingressaram em diferentes cursos de licenciaturas em instituições públicas. Esses sujeitos, além de cursarem a graduação para formação de professores, atuam nos cursinhos populares ocupando diferentes funções: como professores voluntários, monitores das disciplinas ou auxiliares na organização das iniciativas. O intuito da pesquisa foi evidenciar as características socializadoras para o grupo pesquisado em duas esferas: como *agentes que aprendem* e como *agentes que ensinam* a partir das experiências formadas enquanto alunos da escola básica, do cursinho popular, dos distintos espaços de educação formal ou nãoformal¹ e também da universidade; ensinam enquanto professores em formação e ocupantes das diferentes funções no cursinho antes mesmo da conclusão do curso de graduação. A articulação entre essas duas esferas possibilitou a análise relacional entre

¹Entende-se por nãoformal a definição de Gohn (1999) que define esse modelo de educação com as seguintes características: é dotada de intencionalidade, produzida em espaços não institucionalizados como as escolas ou normalizados por leis. A educação nãoformal é, sobretudo, aquela desenvolvida por entidade ou associações coletivas em que a participação dos indivíduos é opcional e que compreende o ensino e os aprendizados pelos envolvidos como uma troca de saberes.

estes diferentes espaços formativos, em especial, o cursinho popular para a formação de professores.

À vista das considerações mencionadas, este trabalho optou por utilizar a concepção de Formação de Professores empreendida por Carlos Marcelo-García (1999). Para Marcelo-García (1999), a Formação de Professores consiste em uma área de pesquisas e proposições que estuda processos de formação inicial ou continuada, por meio das quais, os professores adquirem experiências de aprendizagens, disposições² e competências profissionais para a atuação em seus ambientes de trabalho – seja em escolas,sejanos diversos espaços da educação.

Para além dessa definição mais geral, as considerações deste autor importam para esta pesquisa, sobretudo, em razão da sua compreensão sobre “formar-se professor” entendida como um processo de diferentes etapas, fases ou níveis de formação do “aprender a ensinar”. Esse processo é formado pela fase i) pré-treino; ii) fase de formação inicial; iii) fase de iniciação; e, por fim, iv) fase de formação permanente. Resumidamente, a primeira delas trata-se “das experiências prévias ao ensino que os candidatos a professores viveram, geralmente como alunos” (MARCELO-GARCÍA,1999, p.25). Neste caso, trata-se de uma ideia sobre como ensinar com base nas próprias experiências escolares enquanto alunos. Essa experiência individual na escola básica fundamenta a idealização sobre a prática de professores atuais, com base na atuação dos antigos professores que tiveram. Essa elaboração sobre a prática do professor não se limita àqueles que estão sendo formados para ser professores, considerando que todos os indivíduos que estiveram em um ambiente escolar construíram lembranças dessa etapa da vida e, deste modo, podem elaborar idealizações sobre a prática docente.

A segunda fase, que é “a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores”, se refere ao ingresso em um curso superior específico com o objetivo de formação teórica e pedagógica que possibilita a admissão na carreira docente após a formação. Juntas, estas duas serão as etapas de maior importância para esta pesquisa, visto que

²Entende-se “disposições” muito próximo do sentido bourdieusiano, que são comportamentos em maior ou menor grau racionalizados, aprendidos e incorporados acerca da forma de ação em determinadas situações, neste caso, no ambiente de trabalho dos professores.

correspondem ao estágio de formação em que se encontra o grupo pesquisado: na experiência como alunos e como professores em formação.

A terceira fase trata dos primeiros anos de exercício profissional do professor, que é uma etapa da vida profissional em que professores iniciantes na profissão conhecem efetivamente a realidade escolar e testam seus saberes profissionais adquiridos na universidade. Assim, passam por um processo de alinhamento entre o que é aprendido no espaço escolar e que são características da escola como instituição social, e o que é apreendido com ou nas interações entre os colegas de profissão.

Por fim, a última etapa descrita por Marcelo-García corresponde ao desenvolvimento profissional do docente, que é uma definição da área de formação de professores, que considera a carreira em longo prazo e todas as experiências no interior da profissão que são “planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente. [...] [é] a procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É a construção de um *eu* profissional [...]” (MARCELO-GARCÍA, 2009, p. 7).

De modo geral, a teoria da Formação de Professores de Marcelo-García compreende que *ser professor* tem como primeiro princípio a característica da “prática contínua e inacabada” (MARCELO-GARCÍA, 1999, p. 27). Essa definição, aliada às fases citadas anteriormente, compreende a ideia de que ser professor trata-se de um processo prolongado, ação que precede à universidade e que, ao mesmo tempo, não se restringe a ela. Contudo, com a ressalva de que neste estágio precedente a compreensão sobre o que é *ser professor* possivelmente seja acrítica aos pressupostos pedagógicos e sem o embasamento sistemático das teorias educacionais e didáticas – o que é característico da construção do saber acadêmico. *Formar-se professor*, então, trata-se de uma formação que não acaba ao finalizar o curso de graduação e tampouco se limita aos espaços institucionais de ensino, considerando indiscutivelmente que seja um processo intencional, sistemático e organizado (com exceção da primeira fase, a fase pré-treino).

Nesse sentido, é possível afirmar que Marcelo-García (1999) tem uma compreensão “ampliada” da Formação de Professores. Considerando tal compreensão, esta pesquisa investiu na relação entre Formação de

Professores e a noção de “socialização” – esta última tão cara às Ciências Sociais e debatida desde as teorias sociológicas clássicas até as contemporâneas. Considera-se como socialização um processo no qual os sujeitos incorporam, estruturam e reestruturam as práticas sociais a partir da cultura da sociedade em que estão inseridos, das condições sociais da existência e das representações sociais historicamente constituídas.

Uma definição de socialização elaborada por Peter Berger e Thomas Luckmann(1985 [1966]), é a que se trata de um processo de uma realidade social construída que, ao mesmo tempo, é subjetiva e objetiva. Nesse sentido, a realidade é compreendida como um conjunto de fenômenos que independem da intenção humana, contudo, ela é materializada por meio das ações humanas, chegando à conclusão de que os indivíduos ao mesmo tempo em que constroem uma realidade social, por ela são influenciados. Esta definição dos autores de realidade construída em uma dupla dimensão subjetiva e objetiva se aproxima com o que o sociólogo francês Pierre Bourdieu propõe acerca das explicações sobre indivíduo e sociedade por meio da noção de *habitus*.

Bourdieu define a noção de *habitus* como “um princípio gerador e unificador de um conjunto de práticas e das ideologias de um grupo de agentes” (BOURDIEU, 2015 [1982], p. 191). Tais práticas são incorporadas pelos agentes sociais por meio de aprendizados durante a existência, assim como, podem ser reinventadas por esses mesmos agentes – novamente, importa destacara aproximação com a definição da noção de socialização empreendida por Berger e Luckmann (1985 [1966]). Articulando a noção de socialização com a noção de *habitus*, compreende-se a socialização dos agentes como o resultado da incorporação de um *habitus* constituído a partir das trajetórias sociais dos agentes. A noção de *habitus* faz parte do aparato teórico capaz de articular a dimensão estrutural (por vezes material) e que representa as estruturas objetivas e que se sobrepõe à consciência e à vontade individual e, ao mesmo tempo, à dimensão da ação (as disposições, o simbólico), ao considerar que tais estruturas são produtos de esquemas e percepções formadas em uma gênese social.

A compreensão do mundo social a partir da noção de *habitus* em que se articula a esfera da estrutura e, simultaneamente, a esfera da ação, propõe

uma nova leitura acerca da socialização. Isso porque, nas teorias sociais clássicas³, a socialização ocupava duas posições: a primeira na qual os indivíduos são socializados valendo-se de uma estrutura que se reproduz de forma exterior à consciência individual e, a segunda, era essencialmente entendida como resultado das subjetividades, apresentando a autonomia do indivíduo em suas ações e evidenciando a subjetividade como a responsável por alavancar a história social. O *habitus*, no entanto, traça um caminho mediador entre estas duas posições – que se apresentam como dicotômicas – ao compreender o mundo social a partir de relações dialéticas entre as estruturas objetivas e as estruturas subjetivas. Em outras palavras, o *habitus* na perspectiva bourdieusiana possui a capacidade de traçar relações entre o passado, o presente e as possibilidades de futuro dos agentes sociais. Essas relações são materializadas ao considerar uma série de fatores que constituem a trajetória de um agente social como, por exemplo, a posição ocupada na estrutura social, as relações estabelecidas por eles que possibilitam em maior ou menor grau benefícios e/ou desvantagens em diferentes situações durante a vida, ou mesmo as tomadas de decisões, escolhas ou oposições construídas. Esse conjunto de fatores, segundo Bourdieu, estão orientados por um *habitus*, que é resultado do processo de socialização dos agentes e que atua em homologia com as posições ocupadas por eles no espaço social⁴.

A articulação entre a definição de formação de professores ampliada de Marcelo-García, aqui utilizada e a noção de *habitus* de Bourdieu, amplia a discussão de socialização proposta por Berger e Luckmann, à medida que o sociólogo francês faz uso de outros conceitos como, os diferentes tipos de *capitais*, *campo*, e *noções de classe social*. Deste modo, esta pesquisa terá como função analisar, por exemplo, em que medida o cursinho popular, que é um espaço que atua na perspectiva de ampliar as possibilidades de acesso à universidade para estudantes de escolas públicas, teve alguma influência acerca da elaboração do que é ser professor para estes sujeitos. A concepção

³ Marx, Weber e Durkheim.

⁴ Noção utilizada por Bourdieu que serve como uma ferramenta de sistematização teórica e direcionada para ser aplicada na empiria das análises, com o objetivo de posicionar os agentes sociais considerando suas aproximações e/ou distanciamentos uns com os outros, considerando os princípios de diferenciação, formulados a partir do volume e distribuição do capital cultural e econômico (BOURDIEU, 1996 [1994]).

do que é ser professor foi construída no cursinho? Essa concepção foi aprendida na universidade? A elaboração de ser professor a partir dos aprendizados construídos nestes dois espaços se relaciona de forma harmoniosa ou conflituosa? O que é elegível como indispensável para ser professor para o grupo pesquisado? Essas características são construídas a partir de referências da universidade, do cursinho ou de ambos?

Entende-se que os espaços sociais vivenciados pelos agentes – antes, durante e depois da formação inicial de professores – estabelecem relações na trajetória de formação docente, assim como na construção da carreira profissional. A experiencição nos diferentes espaços, como o âmbito familiar, as instituições de educação, o mundo do trabalho, as vivências religiosas, o meio esportivo e as entidades políticas, orientam em maior ou menor grau, as escolhas e posicionamentos acerca da educação, do ensino e da carreira, por exemplo. É desse modo que a participação em um cursinho pré-vestibular popular como alunos e como professores, ainda que antes mesmo de serem professores habilitados pela universidade, pretende ser analisada.

Esta pesquisa está organizada em seis capítulos e as considerações finais. Nesta introdução, será apresentada a construção do objeto e o problema de pesquisa como um processo decorrente da minha trajetória acadêmica. Serão detalhadas também as escolhas teóricas, metodológicas e as contribuições de pesquisas anteriores sobre o mesmo tema, porém como *lócus* de análise diferente, como um “processo de construção” para esta pesquisa. Em seguida, será exposto um levantamento acerca dos trabalhos defendidos sobre o tema “socialização e formação de professores” apresentados com o título de revisão de literatura. Esta parte apresentará o “estado do conhecimento”, demonstrando o número de pesquisas defendidas ao longo dos anos, a distribuição nos programas de pós-graduação nas universidades brasileiras, assim como, a elaboração de um esboço sobre temas recorrentes nas pesquisas.

O segundo capítulo trata da discussão metodológica do trabalho, que será fundamentada na teoria de Pierre Bourdieu (2010 [1968]), em um diálogo metodológico próximo ao também sociólogo, Bernard Lahire (2008) para a condução da elaboração dos questionários do *survey*, a condução das entrevistas e os perfis para análise. Esta seção vai explorar o método de

investigação de estudo de caso nas pesquisas em educação com base em Sarmiento (2011), expondo algumas das características como, a possibilidade do trabalho de pesquisa em profundidade, a valorização dos contextos em que ocorrem os fenômenos analisados, a diversidade de instrumentos de coleta de dados e a natureza descritiva dos perfis dos agentes envolvidos na pesquisa. Serão explorados também os instrumentos de produção dos dados, descrevendo as formas de acesso aos pesquisados, a elaboração do *survey*, a descrição dos resultados e a seleção do grupo de sete entrevistados.

Além disso, foi empreendida uma breve discussão acerca do processo de pesquisa durante a pandemia da COVID-19⁵, explorando as especificidades da construção da escrita de uma tese neste momento – que é por natureza solitária, mas que *tudo* foi potencializado em razão do isolamento social. A aplicação dos questionários, realização das entrevistas e a escrita do relatório ocorreu durante o período de isolamento social. Apenas a última entrevista com cada um dos setes entrevistados ocorreu presencialmente. O distanciamento forçado de todos os espaços físicos da universidade trouxe, em primeiro momento, um hiato nas aulas de modo geral, já que não se sabia quando seria possível retomá-las e, depois disso, a retomada por meio do modelo remoto, às vezes tão distante e desconectado. Todo esse distanciamento provocou a ausência de interações com os colegas nos corredores da universidade; a impossibilidade na participação em atividades de outros programas de pós-graduação – considerando os calendários atípicos que foram construídos de forma emergencial –; a inexistência de um compartilhamento constante do estágio da pesquisa que repetidamente ocorre em cada disciplina e que surte efeitos de reflexão sobre os métodos, os objetivos e as teorias.

⁵A contaminação da COVID-19, causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), foi elevado ao estado de pandemia mundial no dia 04 de março de 2020 pelo diretor geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), isso ocorreu devido à gravidade da doença e da rápida disseminação geográfica do vírus que se espalhou pelos diversos países e que iniciou em 2019, na cidade Wuhan, na China. O primeiro caso de contaminação no Brasil foi registrado em 28 de fevereiro de 2020 e, devido a confirmação de transmissão comunitária no país, a partir de 11 de março de 2020 os estados iniciaram a suspensão das aulas de escolas estaduais e municipais como forma de contenção da transmissão do vírus. No estado do Paraná, a decisão de suspensão das aulas de escolas e universidades ocorreu no dia 16 de março de 2020. Além das aulas suspensas, como forma de contenção da transmissão do vírus, apenas os serviços considerados essenciais foram mantidos em funcionamento, todos os outros foram suspensos. Fonte: ><https://www.gov.br/saude/pt-br>< . Acesso em 23 de março de 2022.

Enfim, evidencia-se alguns prejuízos acadêmicos, principalmente por considerar que a formação não é construída exclusivamente no espaço de sala de aula, mas sim de todo os espaços da universidade – esta pesquisa também é tudo isso. Ainda sobre pesquisa e pandemia, cabe destacar as vivências do grupo pesquisado, que inevitavelmente tiveram a formação inicial alterada devido à suspensão das aulas após duas semanas de ingresso na universidade, propiciando momentos de incertezas quanto à retomada dos estudos. Ademais, esta é uma pesquisa sobre formação de professores que foi desenvolvida em um momento atípico e que estes professores em formação experimentaram uma forma diferente de ensino daquela em que ingressaram no início de 2020. Inclusive, nas entrevistas inevitavelmente foram tecidos comentários sobre a experiência do ensino remoto emergencial.

O terceiro capítulo consiste em uma apresentação acerca dos cursinhos populares, destacando os objetivos das iniciativas, o público-alvo e as características gerais desses espaços. Esse capítulo propõe também a reflexão sobre algumas mudanças nesses espaços em razão da ampliação de grupos considerados “de interesse” dos cursinhos, assim como, as diferentes nomenclaturas adotadas que estão muito associadas às alterações nas formas de ingresso ao ensino superior. Por fim, será exposta a combinação entre cursinhos populares como espaços de relativa democratização do ensino superior e as políticas de democratização de acesso à universidade com o objetivo de contextualizar esse espaço em que os sujeitos da pesquisa são egressos.

O quarto capítulo será a parte dedicada à discussão teórica desta tese. Ou seja, tanto a discussão sobre o conceito de socialização de Berger e Luckmann, quanto a possibilidade de ampliar a compreensão deste conceito a partir da noção de *habitus*, de Pierre Bourdieu. Deste modo, será discutido o arcabouço teórico que compõem a noção de *habitus*.

O quinto capítulo concentrará a descrição dos perfis sociológicos dos sete pesquisados, construídos com base nas 20 entrevistas (ao todo) e elaborados a partir das indicações de Lahire (2008) em que foram evidenciados os seguintes eixos de apresentação: família, instituições educativas, universo do trabalho e as instituições culturais, religiosas, esportivas, políticas e juvenis.

Por fim, o último capítulo apresentará as análises com base na “hipótese” de que o cursinho popular é um espaço desocialização para a docência, evidenciando o *habitus* incorporado já incorporado e formado pelos *capitais* de origem e o aprendizado de novos *habitus*.

1.1 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Uma exposição sobre uma pesquisa é, com efeito, o contrário de um show, de uma exibição na qual se procura ser visto e mostrar o que se vale (BOURDIEU, 1989, p. 18).

Esta etapa de descrição da construção do objeto de pesquisa, é uma tentativa de manifestar que o objeto de estudo desta tese não é resultado de uma predileção genuína pelo tema ou de uma “dívida” com os cursinhos populares. Vale ressaltar que pesquisar cursinhos populares e professores em formação – ou qualquer outro objeto de pesquisa – não é “uma espécie de busca mística”, mas sim, uma “atividade racional” como já afirmou Bourdieu (1989, p. 18). Esta construção foi feita com base em trajetória social, em espaços transitados durante a universidade, com base em escolhas teóricas e metodológicas durante a formação acadêmica e, também, em razão de posicionamentos políticos.

Em “*Uma introdução à sociologia reflexiva*” (1989), Bourdieu descreve o percurso científico da construção gradativa de um objeto de pesquisa como um “filme acelerado”, em que se é possível ver em plano aberto e em construção do início ao fim. É deste modo que será feita a exposição da trajetória de construção do objeto desta tese que, conseqüentemente, está entrelaçada com a minha trajetória na universidade na graduação e na pós-graduação.

No ano de 2015, no fim da graduação em Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ingressei como professora voluntária em dois cursinhos pré-vestibulares populares na cidade de Florianópolis/SC. Explicarei mais adiante, porém, sumariamente, estes são espaços gratuitos voltados para a preparação para processos seletivos de ingressos em universidades para egressos de escolas públicas. Em razão da ausência de disciplina de Sociologia, ministrei a disciplina de Geografia Política

nos dois espaços, fazendo parte do grupo de voluntários que estavam em processo de finalização de seus cursos de graduação ou da pós-graduação na universidade. Essa aproximação com cursinhos populares como professora possibilitou a primeira pesquisa sobre o tema – um Trabalho de Conclusão de Licenciatura (TCL) – que analisou o modelo de educação aplicada naquele espaço, que à época denominei como neoliberal e meritocrático, presentes em um cursinho popular (LOPES, 2015).

Em 2017, ao ingressar no mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política (PPGSP) na mesma instituição, transformei o que foi um espaço de formação na minha trajetória como professora, e também o que era para mim uma possibilidade de enfrentamento na redução das desigualdades de acesso ao ensino superior (ainda que em pequena escala e restrita àqueles estudantes do cursinho), em mais um objeto de pesquisa. Assim, escrevi uma dissertação orientada pelo Prof. Dr. Eduardo Villar Bonaldi que teve como objeto de estudo dois cursinhos pré-vestibulares populares de Florianópolis e, como sujeitos, os professores daqueles dois espaços.

A partir do ingresso no mestrado e a ampliação do conhecimento sobre as teorias, os métodos de pesquisa, bem como sobre a produção acadêmica acerca do tema, ocupei uma posição que se distanciou daquele lugar da primeira pesquisa de TCL em que, por vezes, empreendi análises quase que categóricas acerca de como deveria ser a *práxis* dos cursinhos. O meu argumento na primeira pesquisa era o de que aquele espaço com as particularidades que possui – voltado para estudantes egressos de escolas públicas e que ocupam posições desiguais com relação aos estudantes de escolas privadas – deveria questionar as razões da própria existência e distanciar-se da ideia de que o ingresso no ensino superior se configura exclusivamente como resultado de esforços individuais.

De fato, considero como indispensáveis as discussões deste nível relacionadas ao campo das desigualdades educacionais, principalmente, quando consideramos que um cursinho – independentemente de ser privado ou popular – feito concomitante ou após o ensino médio para que o estudante possa prestar uma prova de acesso ao ensino superior, é uma realidade exclusivamente brasileira (ALMEIDA, 2009) e relacionada ao número de vagas disponíveis nas universidades. Inclusive, tratando-se dos cursinhos pré-

vestibulares privados, cursá-los antes da universidade é uma condição “quase que institucionalizada nas camadas médias (privilegiadas) em nosso país” (WHITAKER, 2010, p. 290) – que são aquelas providas da possibilidade de mobilizar investimentos de ordem econômica para a educação dos filhos.

Além disso, questionar as razões de existência de um cursinho abarca discussões em diferentes camadas como, por exemplo, a formação na escola básica, o descompasso entre o número vagas no ensino superior público e o número de candidatos, a desigual distribuição de vagas entre os cursos de graduação (aqui pode ser questionado tanto em números quanto em turnos), entre outros. Porém, o cursinho no qual a primeira pesquisa foi realizada, por diversas razões, deixava evidente que discussões desta ordem não estavam ao alcance de execução pelas próprias especificidades de organização daquele espaço (alta demanda de trabalho, corpo administrativo e docente voluntário, entre tantas outras). Ou seja, o próprio cursinho não descarta a importância de aprofundamento das questões da desigualdade educacional, mas afirmava que não era possível fazê-las. e eu, com minha pouca experiência enquanto pesquisadora, exercia um olhar pouco compreensivo para essa posição.

Na segunda pesquisa sobre o tema (já no mestrado) ocupei uma posição de não mais dizer como *deve ser*, mas a de analisar *como é* um cursinho pré-vestibular popular, observando a singularidade daqueles espaços. Deste modo, a pesquisa na dissertação analisou dois espaços de cursinhos pré-vestibulares populares com perspectivas organizacionais e político-pedagógicas distintas, que denominei um deles como um projeto de militância educacional, ao passo que, o outro, se aproximava de um modelo de empreendedorismo social. O objetivo foi analisar as razões de engajamento de professores voluntários em uma e em outra iniciativa. A partir de entrevistas, observações nos espaços estudados e o acompanhamento em eventos sobre o tema, a conclusão foi que as formas de engajamento eram orientadas de acordo com a origem e trajetória dos voluntários, ou seja, existia uma homologia entre os espaços e os agentes sociais (LOPES, 2019).

Comparando a primeira com a segunda pesquisa sobre o mesmo tema, no segundo momento, foi possível exercitar o que Bourdieu (1989) denomina como *objetivação participante*. Isto é, a superação de pré-noções do senso comum sobre o tema que foi estabelecido pela condição de ex-professora de

cursinho popular e de ter elaborado uma pesquisa anteriormente em uma posição quase que de militante daqueles espaços. A definição de Bourdieu (1989), é a seguinte:

A objetivação da relação do sociólogo com o seu objeto é, como se vê bem neste caso, a condição da ruptura com a propensão para investir no objeto, que sem dúvida está na origem do seu interesse, pelo objeto. É preciso, de certo modo, ter-se renunciado à tentação de servir da ciência para intervir no objeto, para se estar em estado de operar uma objetivação que não seja a simples visão redutora e parcial que se pode ter, no interior do jogo, de outro jogador, mas sim a visão global que se tem de um jogo passível de ser apreendido como tal porque saiu dele (BOURDIEU, 1989, p. 58).

Não apenas as duas pesquisas citadas sobre o mesmo tema tiveram relevância para a minha trajetória como pesquisadora na pós-graduação, mas também os eventos acadêmicos em que pude compartilhar os resultados das análises e acolher as sugestões para reflexão em futuras pesquisas – como aquelas empreendidas no primeiro projeto de doutorado.

O exercício de recuo ao passado é fundamental para dar significado às escolhas do presente e traçar conexões entre as pesquisas que, por vezes, poderiam ser apresentadas de maneira desvinculada ou como escolhas arbitrárias. Por esse motivo, optei por descrever minha trajetória pessoal e acadêmica como tema, demonstrando que em cada momento de estudo empreendi uma análise distinta, evidenciando as diversas possibilidades de olhar para um único objeto.

Meu ingresso no doutorado em um programa de pós-graduação em Educação e, especificamente, em uma linha de pesquisa sobre socialização e formação de professores a partir de leituras bourdieusianas, proporcionou a reflexão sobre temas específicos desta área de investigação. Conforme a definição de Marcelo-García (1999, p. 25), já citada em outro momento desta introdução, a formação de professores é uma área do conhecimento com objeto de estudo singular que engloba “os processos de preparação, profissionalização e formação de professores”.

Inicialmente, meu projeto de pesquisa visava investigar as razões da escolha do curso de graduação em licenciatura por estudantes egressos de cursinhos populares, considerando as singularidades de cada um desses espaços (identificadas na pesquisa de mestrado como “alguns mais militantes e outros mais empreendedores”) e analisando a relação entre cursinho popular e

escolha do curso de graduação. Assim, eu pretendia analisar os cursinhos populares com suas tendências de aproximação em maior ou menor grau com aspectos da militância educacional ou com o empreendedorismo de impacto na educação. Conhecendo a literatura nacional sobre a escolha do curso (NOGUEIRA, 2012), o objetivo era analisar em que medida a passagem de um aluno por um ou outro cursinho exerce influência na escolha do curso de graduação.

Contudo, uma linha de pesquisa sobre formação de professores me possibilitou novos desafios para a continuação da pesquisa sobre cursinhos populares. Assim, alinhei o objeto de estudo no qual eu já tinha uma trajetória, às inquietações específicas da formação de professores e meu projeto de tese se transformou na pesquisa sobre a escolha do curso por estudantes de cursinhos, para a pesquisa sobre os egressos de cursinhos que foram aprovados em cursos de licenciaturas, relacionando especialmente a universidade e o cursinho popular como espaços de formação para a docência.

Destaco, ainda, que para esta pesquisa, considero as indicações de Bourdieu juntamente com o historiador Roger Chartier (2011) de que:

[...] é impossível responder a tudo; deve-se responder a perguntas parciais, deliberadamente construídas como parciais, mas dar-lhes uma resposta completa, enfim, de forma tão completa quanto possível de acordo com o estado dos instrumentos de conhecimentos [...] (BOURDIEU; CHARTIER, 2011 p. 19).

Sendo assim, o problema que orientou esta pesquisa é: quais as relações que se estabelecem entre a formação construída no cursinho popular e a formação institucional durante o curso de licenciatura no processo de aprendizagem da docência? Deste modo, a pesquisa será orientada a partir dos seguintes objetivos:

Objetivo geral:

Analisar como egressos de cursinhos populares que ingressaram em cursos de licenciaturas, constituem-se como professores, a partir do conceito de socialização e a noção de *habitus*.

Objetivos específicos:

- Descrever os cursinhos pré-vestibulares populares apresentando, em linhas gerais, suas origens de fundação, objetivos de funcionamento,

público-alvo discente, organização administrativa docente e a presença desses espaços nas pesquisas acadêmicas.

- Descrever o perfil socioeconômico e cultural dos egressos de seis cursinhos pré-vestibulares populares da cidade de Curitiba e aprovados nos cursos de licenciaturas.
- Analisar de que forma os espaços sociais (cursinho, universidade, estágios) agem como espaços socializadores e que contribuem para a constituição da docência.
- Investigar a relação entre os agentes que constituem os espaços sociais e a docência dos professores em formação analisados nesta pesquisa.

1.2 REVISÃO DA LITERATURA

É parte da construção do objeto de pesquisa a revisão da literatura, visto que, é a partir do conhecimento científico já consolidado que é possível validar o objeto que se escolheu pesquisar. Stéphane Beaud e Florence Weber, no *Guia para pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos* (2007), orientam que para afastar-se do que definem como “a descoberta da lua”, é necessário que se leve em consideração os resultados de outras pesquisas já publicadas evitando os preceitos já ultrapassados e, sobretudo, para conhecer o que é denominado como “estado do conhecimento”. Valle (2005, p. 216), em um artigo que elabora uma síntese sobre os trabalhos de formação de professores, afirma que para “traçar a evolução científica de seu tema e destacar os aspectos que mais merecem a sua atenção, o sociólogo deve 27epertoria-lo e examiná-lo minuciosamente, visando clarear o caminho a perseguir e facilitar o alcance dos seus objetivos”.

Diante disso, a etapa de construção do “estado do conhecimento” foi feita com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES em abril de 2021. Na primeira etapa do levantamento, foram encontrados 1.362 resultados para o descritor “Formação de professores AND socialização”. Atendendo a necessidade de estreitar a quantidade de trabalhos e de chegar a um número que possibilite a leitura dos resumos, foram aplicados os filtros de busca na plataforma, chegando ao total de 722 trabalhos. Os filtros foram:

- pesquisas de mestrado *strictu sensu*;
- pesquisas de doutorado *strictu sensu*;

- pesquisas produzidas entre 2013 (ano do início da disponibilização dos resumos na plataforma CAPES) e 2021;

Como já descrito anteriormente, compete à área de pesquisa sobre a formação de professores investigações que tratam dos diferentes momentos da trajetória profissional docente, dos diferentes níveis educacionais, disciplinas e tantas outras possibilidades de pesquisa sobre alguém que tem a profissão de ensinar. A partir dessa consideração, foi adotado como parte do escopo “Formação de professores”, “aqueles [trabalhos] que no resumo explicitam ser estudos dedicados ao estudo da formação de professores nas licenciaturas, histórias de vida de professores, formação de professores para carreiras que não as tradicionais da educação e formação docente” (KNOBLAUCH; HELPA; LOPES 2020, p. 185).

Assim como a formação de professores, a “Socialização” precisou ser delimitada nestes resumos de trabalhos. Considerando a definição de socialização de Berger e Luckmann já citada anteriormente – a “realidade construída”, inacabada, aprendida – foram selecionados trabalhos que no resumo tratavam da formação continuada; socialização docente; socialização profissional docente; identidade profissional; saberes docentes; aprendizagem profissional dos professores; profissionalização docente; representação social docente. Isso porque, como será exposto mais adiante, foi constatado que os trabalhos, no campo da formação de professores, entendem esse conjunto de categorias analíticas como sinônimos da socialização.

Diante da aplicação dos três filtros⁶, listados anteriormente, juntamente com a observação dos resumos que traziam os termos “formação de professores” e “socialização” dentro dos contextos definidos para cada um deles foram selecionados para uma análise mais minuciosa a partir da categorização por ano de publicação, nível de pós-graduação, instituição em que foi defendido e tema geral de pesquisa, o total de 130 trabalhos. Todas essas informações serão apresentadas em tabelas em duas tabelas e um quadro.

⁶ i) pesquisas de mestrado *strictu sensu*; ii) pesquisa de doutorado *strictu sensu*; iii) data entre 2013 e 2021.

A Tabela 1 apresenta a organização dos trabalhos distribuídos por ano e respeitando a ordem decrescente em número total de pesquisas e, sem seguida, a distribuição entre teses e dissertações. A Tabela 2, também organizada a partir de uma distribuição em ordem decrescente em números totais, está dividida entre os programas de pós-graduação brasileiros.

TABELA1 – NÚMERO DE TRABALHOS DEFENDIDOS POR ANO E POR NÍVEL

Ano	Total de trabalhos	Dissertações	Teses
2013	23	14	09
2014	18	10	08
2015	13	08	05
2016	36	27	09
2017	21	18	03
2018	10	06	04
2019	09	07	01
2020			-
2021			-
Total	130	90	40

Fonte: Catálogo de teses e dissertações da CAPES. Acesso em abril de 2021. Elaborado pela autora

TABELA 2– DISTRIBUIÇÃO DE TRABALHOS POR PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Programas	Nº Trabalhos	Programas	Nº Trabalhos
Educação	74	Educação Agrícola	Todos com apenas 01 trabalho.
Educação, arte e história da cultura.	06	/ Educação Científica e Tecnológica / Educação e Contemporaneidade /	
Educação: história, política, sociedade.	04	Educação e Docência /	
Educação Física	04	Educação e Tecnologia /	
Ciências do Movimento	03	Educação em Ciências e Saúde / Educação Escolar /	
Ciências Sociais	02	Educação Física / Ensino Científico e Tecnológico /	
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares	02	Ensino de Ciências e Educação Matemática /	
Sociologia	02	Ensino, Filosofia E História Das Ciências / Estudos Culturais / Estudos Da Linguagem / Estudos Linguísticos / Gestão e Desenvolvimento Da	
Educação em Ciências e Matemática	02	Educação Profissional / Letras / Linguagem E Ensino / Música Profartes /	
Processos Socioeducativos e Práticas Escolares	02	Psicologia / Tecnologias, Comunicação e Educação/ Administração	
Gestão e Práticas Educacionais	02		
Ensino de Ciências	02		
Geografia	02		
Educação nas Ciências	02		
Total de PPGs:36	Total de trabalhos: 130		

Fonte: Catálogo de teses e dissertações da CAPES. Acesso em abril de 2021. Elaborado pela autora.

1.2.1 TEMAS GERAIS NAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SOCIALIZAÇÃO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

Visando conhecer as prioridades de pesquisas quando se trata da socialização na Formação de Professores a partir da leitura de 130 resumos, foi possível identificar e categorizar os temas mais recorrentes. Em razão dos descritores selecionados para o levantamento dos trabalhos – formação de professores e socialização –, de modo geral, os resumos tratam da constituição da docência e da construção dos saberes profissionais. Em outros termos, esses trabalhos abordam discussões sobre os diferentes estágios da docência e os níveis de ensino em que atuam, assim como, a atividade profissional dos docentes na esfera pública ou privada, a relação dos estágios obrigatórios como formação para professores e estudantes, profissionais bacharéis que são

professores, além da transmissão do conhecimento não institucionalizado, aspectos práticos da profissão, de construção da identidade e trajetórias individuais e profissionais que condicionam em maior ou menor grau a aproximação com a profissão.

Dito isto, os resumos analisados foram categorizados em 11 eixos de pesquisas que foram construídos a partir do objeto de estudo, sendo eles:

1. formação inicial e os primeiros anos da docência;
2. formação inicial e o programa PIBID;
3. formação inicial e estágio supervisionado;
4. professor no ensino superior;
5. professor formador;
6. professor na educação profissional;
7. professor na educação continuada;
8. professor tutor no ensino à distância;
9. professores, expectativas profissionais, representação docente e identidade profissional;
10. socialização de professores;
11. prática docente.

Embora seja reconhecida a possibilidade de certa arbitrariedade na classificação empreendida no quadro a seguir, destaca-se que o objetivo foi o de agrupar os estudos para compreender os diferentes objetivos de pesquisa, objetos de estudos e as possíveis aproximações entre as análises. Manteve-se no horizonte de análise, sempre que possível, identificar no resumo a divisão de Marcelo-García (1999) acerca da Formação de Professores, exposta na introdução do trabalho: a) fase pré-treino; b) fase de formação inicial; c) fase de iniciação; d) fase de formação permanente.

QUADRO 1 – TEMAS DE PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SOCIALIZAÇÃO.

Nº de Trabalhos	Categoria e definição das pesquisas
24	Formação inicial e primeiros anos da docência Essa categoria agrupa pesquisas sobre professores da escola básica de diferentes disciplinas e diferentes contextos (escolas públicas e privadas, diferentes tipos de contratação, egressos de universidades públicas e particulares e do ensino a distância), mas que analisam a passagem do período da universidade para a inserção no mercado de trabalho, considerando, a construção da experiência profissional, as experiências pré-profissionais, os conflitos entre a formação e o trabalho e a construção da identidade docente a partir da troca com os pares. (JANERINE 2013; JUNIOR 2013; OLIVERIO 2014; SAMPAIO 2014; TROVA 2014; MARINHO 2014; COSTA 2014; GANDOUR 2014 CONCEIÇÃO 2014; FRASSON 2016; TEIXEIRA 2016; MARTINS 2016; RIBEIRO 2016; ANDRUCHAK 2016; HERNANDES 2016; SILVA 2016; SILVA 2017; FERNANDES 2017; SANTANA 2017; SANTOS 2017; MARTINEZ 2018; SANTOS 2019; AMORIM 2019; JUNIOR 2019).
16	Formação inicial e o programa PIBID Consiste em um agrupamento de trabalho que analisa o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que é uma política de formação inicial de docentes, como um novo espaço de socialização de saberes profissionais e de compartilhamento da cultura da profissão tanto para os licenciandos, quanto para os professores supervisores seja na escola ou na universidade. Deste modo, os trabalhos analisam o sentido da docência atribuído pelos agentes participantes ao programa, os limites e contribuições para a formação da profissionalização docente e os saberes profissionais. (GOMES 2014; NEVES 2014; FERNANDES 2016; RABELO 2016; RODRIGUES 2016; SENE 2016; ZANZINI 2016; RICCI 2016; COSTA 2016; VIEIRA 2016; CAMPOS 2016; CAPORALE 2016; SANTOS 2017; SANTOS 2017; RODRIGUES 2018; TAKAHASHI 2018).
08	Formação inicial de professores e o estágio supervisionado Os trabalhos agrupados nesta categoria convergem na perspectiva de que a identidade profissional é construída desde o estágio supervisionado obrigatório e de que o estágio é um espaço de socialização profissional a partir da interação de saberes entre licenciandos, professor supervisor da escola e professor supervisor da universidade. (TEIXEIRA, 2013; CANGIOLIERI, 2016; JUNIOR, 2014; SOUZA, 2015; MELLO, 2015; OLIVEIRA, 2017; ALENCAR, 2017; MIRANDA, 2019).

15	Professor no ensino superior presencial Estes trabalhos focam em professores do ensino superior de cursos que não são licenciaturas, observando as tensões, as aprendizagens, as dificuldades, a reelaboração de saberes, a socialização com colegas do ensino superior, construção da identidade como professor e a combinação entre a identidade docente e a identidade em outra profissão (MOLETTA, 2013; PEDRINI, 2013; SANTOS, 2013; DALLAPICULA, 2014; SANTOS, 2015; MATTOS, 2015; CORREA, 2015; OLIVEIRA, 2016; BONADIMAN, 2016; NUNES, 2016; RAMO, 2018; CORREA, 2018; SILVA, 2018; LUZ, 2019; MILAN, 2019).
4	Professor formador São trabalhos sobre professores no ensino superior que atuam em cursos de formação de professores e que no geral afirmam uma cultura comum na prática desses professores, pois são processos constitutivos da docência. Deste modo, analisam a constituição da docência neste grupo e como as trajetórias de vida influenciam nos saberes e práticas docentes (MANFREDO, 2013; NETO, 2016; MENDES, 2018; ANDRADE, 2019).
9	Professor na educação profissional Consiste em trabalhos que, no geral, analisam a constituição da docência e os saberes profissionais por sujeitos que não obtiveram formação pedagógica promovida pelas instituições que atuam. Analisam como diferenciam os conhecimentos informais, os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos da formação de bacharéis, os momentos em que buscam formação pedagógica. (YAMOTO 2013; VIEIRA 2013; SILVA 2014; CALLAS 2015; SANTOS 2016; MIQUELIM 2016; DOMINGOS 2017; RAMOS 2017; MOURA 2017).
20	Professor na formação continuada Trata-se de um grupo de trabalhos que analisam professores em espaços dos mais diversos cursos de formação, sejam eles de programas governamentais, de cursos de extensão vinculados à universidade, em cursos ministrados pelas escolas em que os professores atuam. As questões de pesquisas buscam analisar e compreender como se caracteriza o processo da formação continuada dos professores, pedagogos e especialista, as contribuições da formação continuada, as alterações e a possibilidade de sustentação das novas práticas docentes, a reelaboração de saberes a partir da socialização dos conhecimentos com os pares (TAVANO, 2013; OLIVEIRA, 2013; SPERANDIO, 2013; FERREIRA, 2013; ARNOLD, 2014; NUNES, 2014; SANTOS, 2014; CARNEIRO, 2014; TANAKA, 2015; CABRAL, 2015; SANTOS, 2015; VEIGA, 2015; SANTOS, 2015; SOUZA, 2016; OLIVEIRA, 2016; CAMARGO, 2016; BRASILINO, 2017; MACIEL, 2017; MARTINS, 2017; SOUZA, 2017).
02	Professor tutor do ensino a distância Trata-se de pesquisas que analisam as condições de trabalho, os saberes, as práticas e a constituição da identidade de quem atua na educação a distância problematizando a nomenclatura do professor para a educação superior presencial e de tutor para a educação a distância. (PALERMO, 2018; ALBURQUERQUE, 2016).

08	Professores, expectativas profissionais, representação docente e Identidade profissional No geral, são pesquisas com professores já formados e atuantes em escolas e que visam analisar a concepção sobre o que é ser professor construída no período de formação, isto é, anterior ao mercado de trabalho. Igualmente, analisam a representação da docência nos diferentes estágios da carreira e nas diferentes disciplinas (QUEIROZ, 2013; DELGADO, 2015; CASCIANO, 2016; FAVATTO, 2017; SOUZA, 2017; GHISLENI, 2017; SILVA, 2018; CANATO, 2018).
08	Socialização de professores (sem identificar nível de atuação) São trabalhos voltados para a análise do professor no espaço escolar e que buscam compreender como o docente constrói e modifica os conhecimentos, habilidades, posicionamentos e convicções para o exercício da profissão e da identidade profissional. Do mesmo modo, são trabalhos que analisam as disposições profissionais do docente a partir de sua trajetória social, trajetória da profissão e das instituições escolares que em atuou, ou, ainda, problematizam o nível de socialização profissional docente nas diferentes fases da carreira (MELLO, 2014; JOLY, 2017; SANTOS, 2018; LOPES, 2013; SILVA, 2016; MACIEL, 2016; RODRIGUES, 2016; POMPEU, 2019)
02	Prática docente Os trabalhos deste grupo analisam questões de que um contexto específico de socialização condiciona as práticas docentes, além de se interessarem por identificar as condições para as transformações das posições e disposições das práticas (SEFTON, 2013; REGINA, 2013).

Fonte: Catálogo de teses e dissertações da CAPES. Acesso em abril de 2021. Elaborado pela autora.

Após o levantamento e sistematização de trabalhos é necessário, em primeiro momento, considerar a possibilidade de muitas pesquisas sobre a socialização de professores não terem sido listadas em razão dos descritores escolhidos. Como citado anteriormente, cada categoria foi elaborada de acordo com o objeto de estudo descrito no resumo – em geral, professores – e no foco de análise da pesquisa. É possível fazer uma primeira inferência acerca deste levantamento: certa deficiência da elaboração dos resumos que, por vezes, não apresentavam objetivamente o objeto da pesquisa e o objetivo do trabalho. Isso também acontece no que se trata das principais bases teóricas e/ou metodológicas das pesquisas que pareceram negligenciadas na escrita de muitos resumos.

Uma segunda inferência sobre os trabalhos é a existência de certa aproximação no foco da análise, possivelmente, em razão das próprias especificidades da área de pesquisa. Assim, por exemplo, os trabalhos acerca

da Formação Inicial e PIBID ou Estágio Supervisionado, possivelmente abarcarão discussões sobre a prática docente. Igualmente, os trabalhos a respeito dos profissionais bacharéis que se tornam professores, conta com uma discussão que adentra tanto as questões acerca da prática docente, como sobre a construção da identidade profissional de professor.

Outro ponto a ser destacado é que parte dos trabalhos não fazem uso do termo socialização nos resumos, entretanto, na descrição apresentada defendem que o que está sendo analisado é a forma como os professores se integram na instituição de ensino, na cultura da escola, o aprendizado entre os professores da instituição, principalmente, para aqueles recém-chegados na escola. Ou seja, são pesquisas que tratam da integração de professores nas instituições educativas de forma que possam garantir a continuidade dos saberes, normas, regras e costumes da instituição e, simultaneamente, são sujeitos com possibilidades de produção de práticas autônomas. Em razão disso, foi preciso entender como parte do escopo “socialização” os termos: identidade profissional, saberes docentes, aprendizagem profissional docente, profissionalização docente e representação social docente. Identificou-se também que nos resumos a palavra “socialização” apresentava-se geralmente acompanhada da complementação “docente”, “profissional” ou “de professores”, isto é, são trabalhos que defendem a existência de um modo específico de socialização decorrente da profissão dos sujeitos pesquisados. Em muitos casos, “socialização” foi empreendida como um termo da língua portuguesa, que possui significação distinta de quando empregada como um conceito de análise sociológica na pesquisa.

Por fim, a última inferência sobre os 130 resumos analisados é que, em nenhum deles foram identificadas pesquisas que tratam de professores na formação inicial com a experiência prévia em instituições não formais de educação, como os espaços de cursinhos populares. A elaboração do estado do conhecimento foi importante para traçar linhas gerais das pesquisas sobre o tema da socialização na formação de professores, sobretudo, a maior relevância se deu por constatar a ausência do registro de teses ou dissertações sobre o tema em intersecção com os cursinhos populares. Ainda mais, considerando que se trata de uma investigação sobre os egressos de cursinhos em cursos de formação de professores e que são atuantes nas iniciativas.

Caso houvesse a identificação de pesquisas com o mesmo objeto e propondo uma análise muito similar, o estado do conhecimento serviria, conforme orientado por Beaud e Weber (2007) e citado no início desta seção, para não fazer a “descoberta da lua”. Dito isso, cabe destacara originalidade da pesquisa, que propõe uma análise da socialização da profissão de professor ainda durante a formação inicial, ou seja, ainda no curso da formação, diferente do que comumente é encontrado nas pesquisas. Além disso, a originalidade ainda se destaca quando se trata do referencial teórico utilizado nesta pesquisa – a teoria sociológica contemporânea de Pierre Bourdieu – considerando o tema (a socialização na formação de professores) e o objeto (egressos de cursinhos populares).

Dito isso, ao fim dessa seção, segue em destaque a relevância do trabalho de construção do percurso do objeto e do tema pesquisado, que às vezes pode parecer tão exaustivo e desvinculado de uma aplicação imediata. Porém, essencial para a compreensão do conhecimento historicamente construído.

O próximo capítulo desta tese será dedicado à descrição minuciosa sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa e os instrumentos metodológicos.

2. METODOLOGIA

[...] estamos inclinados a pensar que a qualidade principal do sociólogo não pode ser a de um “intérprete” final, mas sim uma qualidade de artesão, preocupado com os detalhes e com o ciclo completo de sua produção, introduzindo sua ciência nos momentos menos “brilhantes”, mas mais determinantes da pesquisa: constituição da população a ser entrevistada, construção da ficha de entrevista, qualidade da relação de entrevista, trabalho de transcrição da entrevista notas etnográficas sobre o contexto [...] (LAHIRE, 2008, p. 16).

2.1 O ESTUDO DE CASO

Esta pesquisa é pautada em uma análise qualitativa e se configura como um estudo de caso. Manuel Jacinto Sarmiento (2011) defende que o estudo de caso é o recurso metodológico que mais apresenta possibilidades analíticas para se estudar as organizações escolares e contexto de ensino, quando faz a seguinte afirmação:

Ainda que na escolha de investigações do tipo “estudo de caso” participem diferentes abordagens e correntes teóricas e que, ademais, as diferentes práticas investigativas concretas envolvam paradigmas epistemológicos e perspectivas metodológicas bem distintas, a verdade é que tal formato apresenta a plasticidade suficiente para que, sendo utilizado de forma tão diferenciada, possa permanecer como poderosamente presente na base de alguns dos mais importantes contributos para o estudo das escolas e demais organizações sociais (SARMENTO, 2011, p. 02).

Ainda segundo esse autor, uma pesquisa se caracteriza como um estudo de caso muito mais pelo seu objeto do que por seu “modo operatório” (SARMENTO, 2011). Ou seja, estudar um grupo de egressos de cursinhos populares situados em um contexto de formação inicial de professores, é investigar o que Sarmiento define (com base em outros autores) como compreender uma unidade⁷ ou sistema integrado a partir de uma compreensão global. De fato, o objetivo é entender e analisar um grupo que ao mesmo tempo

⁷ Para o autor, uma unidade ou sistema integrado pode ser “uma pessoa, um acontecimento ou uma organização em uma compreensão global” (SARMENTO, 2011, p. 02).

em que estão uma formação de professores institucionalizada, atuam como professores em um espaço nãoformal, e concentram experiências como alunos da escola formal e também dos cursinhos.

Diante do grupo estudado, esta pesquisa procurou adotar um posicionamento dentro da definição “estudo de caso”, denominado como “paradigma crítico” (SARMENTO, 2011). Isto é, que “procura articular a interpretação empírica dos dados sociais com os contextos políticos e ideológicos em que se geram as condições da ação social” (SARMENTO, 2011, p. 07). O momento em que a pesquisa foi realizada e o trabalho escrito, o contexto social de uma crise política e uma crise na saúde pública em razão de uma condição pandêmica (que será detalhada mais adiante), não pode ser excluída da vida do grupo entrevistado, da pesquisadora e, inclusive, por ter reorganizado o cronograma de pesquisa. Além disso, um estudo de caso de “viés crítico”, propõe reflexões sobre a forma de produção de dados e a influência das condições de poder e da linguagem envolvidas, por exemplo.

Após as definições citadas, o texto seguirá descrevendo “o desenho da pesquisa” detalhando a produção dos dados, os instrumentos metodológicos com base em articulações teóricas acerca de cada um deles, os procedimentos para encontrar e selecionar os entrevistados e até mesmo algumas dificuldades durante o processo.

2.2 A CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Pierre Bourdieu afirma que “o dado é sempre construído” (BOURDIEU, 1989, p. 25), isto é, não está dado a priori e é um trabalho do pesquisador produzi-lo valendo-se dos instrumentos de coleta que eleger como essenciais para a pesquisa. Neste caso, os principais dados foram produzidos por meio de entrevistas em profundidade.

Em síntese, os procedimentos metodológicos incluíram a aplicação de um *survey* ao grupo de 53 egressos de cursinhos populares que ingressaram em cursos de licenciaturas de diferentes universidades da cidade de Curitiba, no ano de 2020, e 20 entrevistas em profundidade com sete sujeitos que fizeram parte do *corpus* de informantes deste estudo.

A construção sociológica sobre “quem são” os agentes pesquisados foi feita a partir da aplicação do *survey*⁸ que, em primeiro momento, objetivou uma construção quantitativa de um perfil – ainda que não tenha o peso de uma amostra significativa estatisticamente. Nesse sentido, os resultados dos questionários permitiram a elaboração de um exercício de aproximação e distanciamento entre os sujeitos pesquisados quando se trata de agrupá-los em categorias de acordo com:

- Idade;
- Sexo;
- Raça/etnia;
- Renda;
- Situação de trabalho;
- Local de moradia;
- Escolaridade dos pais e mães e do grupo familiar estendido;
- Hábitos culturais e religiosos.

A partir de uma primeira análise, foi possível posicionar os egressos de cursinhos populares e estudantes de licenciatura – juntamente com seu grupo familiar – em um espaço social, refletindo aqueles que se encontram em posições mais ou menos iguais com base nas variáveis abordadas no questionário. Além de possibilitar um conhecimento ampliado sobre o grupo pesquisado, este primeiro questionário, por meio da análise das respostas, orientou a elaboração do roteiro semiestruturado aplicado nas entrevistas. Destaca-se, porém, que o objetivo inicial da aplicação do *survey* foi selecionar os sujeitos convidados a participar das entrevistas. O critério para a seleção dos possíveis entrevistados era indicar no *survey* algum envolvimento (como professores, auxiliares, etc.) no cursinho popular em que foram alunos ou em qualquer outro, após a aprovação no vestibular.

A produção de dados da pesquisa por meio da articulação de *survey* e entrevistas é, para o sociólogo Bernard Lahire (2008) como uma complementação válida e profícua para contextualizar as informações que, às vezes, podem parecer ao pesquisador descontextualizadas. Um exemplo da contribuição do *survey* para as entrevistas foi a possibilidade de adiantar o conhecimento sobre os bairros que em que cada estudante egresso de

⁸Ver apêndice A.

cursinhos residia, construindo maior familiaridade com a localização geográfica na hora da conversa com o grupo entrevistado, e pensando, antes mesmo das entrevistas, acerca das distâncias de deslocamento da residência ao cursinho popular e a escola. Igualmente, questionar ao grupo pesquisado acerca dos rendimentos financeiros das famílias ou de anos de estudos a partir de algumas orientações resgatadas do *survey*, pode ter evitado situações de constrangimentos entre entrevistadora e entrevistados. Sobre isso, Lahire (2008) faz a seguinte orientação:

Todos os que praticam a pesquisa através de questionários sabem que as informações produzidas nesse âmbito são ambivalentes, ambíguas e às vezes bastante vagas. Os traços, propriedades, características extraídas das formas de vida social devem sempre ser contextualizados se quisermos dar um sentido sociológico às correlações estatísticas [grifo do autor] (LAHIRE, 2008, p. 34).

Dito isso, ainda que se considere a relevância da junção dos dois instrumentos de coleta para a produção de dados e que, inclusive, seja possível listar situações da pesquisa que essa junção foi benéfica, se elegeu como principal instrumento de pesquisa, a entrevista.

Assim como o *survey*, a entrevista não pretende obter resultados quantitativamente relevantes quanto ao número de entrevistados. O objetivo é, na verdade, alcançar a singularidade dos casos de pesquisa, que não é possível por meio de questionários estruturados em razão da forma como é elaborado, em que o respondente limita uma única resposta às opções disponibilizadas. A respeito disso, Beaud e Weber orientam os pesquisadores sobre o procedimento de entrevista, salientando que:

Quanto mais fizer aparecer a singularidade desse ponto de vista, mais interessante será a entrevista [...]. Tal singularidade deve levá-lo a analisar o entrevistado como um caso, a restituir a coerência desse caso, a refletir sobre sua pertinência: caso-limite, caso típico ideal, pertencimento a uma família de casos (BEAUD; WEBER, 2007, p. 119)

A singularidade evidenciada por Beaud e Weber (2007), possivelmente não seria alcançada em uma única entrevista com o grupo entrevistado. Até mesmo porque, algumas das questões abordadas na entrevista apenas poderiam ser respondidas após algum avanço no curso de graduação como, por exemplo, a proposta de reflexão para os entrevistados, sobre as

aproximações e distanciamentos entre os professores da universidade quando analisada a didática e aliada às lembranças da escola e do cursinho. Desde modo, julgou-se como o modo mais adequado para a captação desse nível de singularidade, o que é denominado como “entrevista em profundidade”. Esta é uma técnica em que o pesquisador, com o auxílio de um roteiro semiestruturado e em um contexto de uma conversa informal, poderá, com base na resposta do entrevistado, conduzir a discussão para o aprofundamento de questões pertinentes e sem que todas as perguntas estivessem inicialmente previstas. Ademais, a entrevista em profundidade se configura como a realização de várias entrevistas com o mesmo informante, possibilitando, dessa forma, adentrar em momentos diferentes aos mesmos temas abordados e, principalmente, acompanhar e reconstituir as trajetórias sociais e acadêmicas dos agentes pesquisados.

Apesar de a entrevista em profundidade possibilitar um arranjo de informações sobre os entrevistados mais completo e em diferentes momentos de suas vidas – como neste grupo em específico, foi possível acompanhar o ingresso em grupos de pesquisas, o alcance da vaga de estágios, o início de namoros com pessoas do curso, as trocas de emprego, ou mesmo as desavenças com colegas do curso impulsionadas por posicionamentos políticos e visões de mundo – não é o mesmo que categorizar essas informações como “mais ou menos verdadeiras”. O que acontece é a possibilidade de observar as transformações e os movimentos da vida em escala individual que, ao mesmo tempo, podem ser observadas em um contexto social, político e econômico e, inclusive, de aproximação e distanciamento entre os próprios entrevistados. Além disso, outro ponto relevante a ser destacado sobre as respostas dos entrevistados e o necessário distanciamento do pesquisador de uma busca por “veracidade”, é a compreensão de que a situação de entrevista é uma interação simulada entre duas pessoas para um objeto específico.

Uma situação de entrevista é, de todo modo, uma relação social artificial com o entrevistado que poderá estabelecer distâncias, por exemplo, materializadas pela linguagem: a usual e de acordo com a sua classe e a linguagem exigida ou que é esperada deles. (BOURDIEU, CHAMBOREDON; PASSERON, 2010 [1968]).

Outras situações igualmente artificiais, frutos da situação de entrevistas, podem ser esperadas. Partindo de tal compreensão, outro ponto a ser considerado e *objetivado* pelo pesquisador nas entrevistas é observar essa relação artificial e distorcida sendo traduzida, por exemplo, na construção da narrativa do entrevistado sobre a sua trajetória, que poderá ser contada quase que como um projeto original em que seu destino estava traçado para um desfecho específico. Bourdieu (2006[1966] p. 184), inclusive, alerta para termos recorrentes que reforçam tal ideia, como “já”, “desde então”, “desde pequeno”, etc. das biografias comuns ou nos “sempre” (“sempre gostei de música”). Sobre isso, e relacionando à formação de professores, Knoblauch, Lopes e Santana (2021), apontam que:

No caso das pesquisas sobre a formação inicial dos professores, por exemplo, na construção de suas histórias biográficas, a escolha da carreira pode ser justificada com uma genuína vontade de ensinar que foi manifestada desde a infância. Outras justificativas que podem ser encontradas para a escolha da profissão é o afeto desenvolvido por crianças, logo, nada mais racional que tornar-se professor (KNOBLAUCH, LOPES, SANTANA, 2021, p. 11).

Essa construção de uma narrativa muito organizada, justificada e, até mesmo, romantizada em desejos ou ações da infância que orientam, por exemplo, as escolhas profissionais na vida adulta, é o que cabe ao pesquisador atentar-se. Pierre Bourdieu (2006 [1996]) orienta os pesquisadores sobre esse comportamento por parte dos entrevistados ser denominado por ilusão biográfica – muito comum quando se trabalha com a noção de história de vida nas pesquisas.

A ilusão biográfica, para o sociólogo, trata-se da ausência de análise crítica que situa o agente frente aos diferentes tipos, volume e estrutura de capitais⁹ que foram articulados e que geraram limites e possibilidades no campo específico em que estava inserido. Ou seja, acatar a narrativa construída pelo entrevistado a partir da história cronológica e em sequência, por exemplo, sem analisar as possibilidades objetivas do agente que o levou às suas escolhas, seja acadêmica, seja profissional. Para Montagner (2009, p.

⁹Segundo Frédéric Lebaron (2017) “capital é um “recurso”, segundo o modelo do patrimônio, isto é, um estoque de elementos (ou “componentes”), que podem ser possuídos por um indivíduo, um casal, um estabelecimento, uma “comunidade”, um país, etc. Um capital é também uma forma de “segurança”, especialmente do ponto de vista do futuro; tem a característica de poder, e determinados casos, ser investido e acumulado de modo mais ou menos ilimitado” (LEBARON, 2017, p. 101).

260), a condenação de Bourdieu à ilusão biográfica trata-se de uma crítica à “posição metodológica dos pesquisadores preocupados em traçar panoramas individuais de sujeitos históricos, portadores da capacidade de instaurar por si mesmos um projeto de criador excepcional e extrassociedade [...]”. Montagner (2009, p. 272) afirma ainda que “a proposta de Bourdieu de tratar os relatos das trajetórias individuais parece uma excelente solução ao dilema investigação e investigado, entrevistador e sujeito vivenciado pelo conteúdo subjetivo, sobretudo se forem consideradas essas trajetórias dentro de uma biografia coletiva”. Sempre que possível, nesta pesquisa, a vigilância acerca da ilusão biográfica foi aplicada, ainda mais, considerando que a quantidade de entrevistas realizada com cada um dos entrevistados sobre o tema de formação de professores – algo vivenciado diariamente por eles – e da disposição em falar sobre o tema, poderia resultar em alguma aceitação acrítica sobre a construção de suas histórias.

Retomando a exposição sobre os instrumentos de pesquisas usados (a entrevista e o *survey*), após explorar os limites na produção dos dados, é preciso salientar que esta combinação dos dois instrumentos de coleta não pretende hierarquizá-los. O objetivo é, na verdade, utilizá-los de modo complementar, considerando que iniciar o trabalho de pesquisa a partir de reflexões de caráter quantitativo auxilia no levantamento de dados da segunda parte do trabalho: a entrevista. Isso porque, compreender os sujeitos da pesquisa a partir de uma análise macrosociológica favorece a elaboração de roteiros semiestruturados para as entrevistas de modo mais efetivo na coleta de informações. Bourdieu (1989), inclusive, elabora a crítica ao que denomina como “monoteísmo metodológico”, que é o uso exaustivo e exclusivo de um instrumento de pesquisa e a recusa a todos os outros – o que faz com o que o pesquisador olhe para os dados como o próprio concreto, distanciando da abstração necessária para a análise. Para Bourdieu (1989), esta é uma prática comum quando se trata de filiações em escolas metodológicas, como os interacionistas e os etnometodológicos. Para ele, os primeiros cultuam a etnografia e os segundos, a conversação. A sugestão feita pelo sociólogo para uma posição de distanciamento de tal prática na pesquisa é, deste modo, “mobilizar todas as técnicas e que, dada a definição do objeto, possam parecer

pertinentes e que, dadas as condições práticas da recolha dos dados, são praticamente utilizáveis” (BOURDIEU, 1989, p. 26).

A combinação de instrumentos de produção de dados diversifica e complementa os resultados da pesquisa, contudo, não faz com que os instrumentos sejam considerados como produtores de verdades puras. A esse respeito, Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2010) alertam que essa busca por verdades puras se aproxima das “tentações do empirismo”, o que resultaria em uma sociologia espontânea que concede um peso desmedido à ação humana. Como exemplo, os autores citam que:

Inúmeras pesquisas de motivação (sobretudo retrospectivas) pressupõem que os sujeitos possam deter, durante um momento, a verdade objetiva de seu comportamento (e conservem dela, de forma contínua, uma memória adequada), como se a representação que os sujeitos têm de suas decisões ou ações não ficasse devendo nada às racionalizações retrospectivas (BOURDIEU, CHAMBOREDON; PASSERON, 2010 [1968], p. 51).

Deste modo, considerando que o dado por si só não produz efeitos confiáveis, cabe ao sociólogo elaborar a análise dos dados que são considerados como “o aquilo é real” (e então distanciar-se de uma tendência analítica realista ou substancialista) e, igualmente, questionar-se acerca dos métodos e instrumentos de produção os dados. No primeiro caso – analisar o que é considerado real – poderá se materializar a partir do “pensar relacionalmente”, que é a “distribuição de propriedades entre os indivíduos” (BOURDIEU, 1989, p. 29) e que, grosso modo, são os diferentes tipos de capitais distribuídos entre os agentes no interior dos campos, sem que isso seja uma premissa aprisionadora da pesquisa. Até mesmo porque Bourdieu (1989) salienta que:

[...] um trabalho de construção dessa natureza – que não se faz de uma só vez, mas com uma série de aproximações – constroem-se, pouco a pouco, os espaços sociais, os quais – embora só se ofereçam em formas de relações objetivas muito abstratas e se não se possa tocá-los e apontá-los a dedo – são o que constitui toda uma realidade no mundo social (BOURDIEU, 1989, p. 30).

Sobre o segundo caso – o questionamento sobre os instrumentos de pesquisa – nada mais é do que assumir a inexistência da neutralidade metodológica, assim como, a necessidade dos métodos e técnicas apresentarem-se como instrumento de reflexão do próprio pesquisador.

[...] não há perguntas neutras. O sociólogo que não submete suas próprias interrogações à interrogação sociológica não estaria em condições de fazer uma análise sociológica verdadeiramente neutra das respostas que elas suscitam. (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2010 [1968], p. 55).

2.3 A PESQUISA ACADÊMICA E O CONTEXTO DE PANDEMIA

Parte da produção dos dados desta pesquisa coincidiu com a pandemia da COVID-19¹⁰ que impôs limitações na circulação e contato das pessoas desde março de 2020. Das três entrevistas realizadas, duas delas foram feitas de forma virtual e a na última foi possível conhecer pessoalmente os entrevistados, inclusive, alguns em suas casas. Evidentemente, esse contexto alterou o planejamento desta investigação e trouxe alguns entraves para a execução do campo de pesquisa como, por exemplo, a impossibilidade de conhecer durante os três primeiros anos de pesquisa, os contextos físicos em que se encontravam os agentes ou em que ocorrem os fenômenos pesquisados – essencial para a pesquisa qualitativa.

É incontestável para as pesquisas qualitativas que trabalham com observações etnográficas e entrevistas, a necessidade de se estar próximo fisicamente dos sujeitos pesquisados. Contudo, o contexto obrigou a alteração das metodologias de pesquisas, saindo da “observação *in loco*” – que parecia tão insubstituível para a convergência das informações obtidas durante as entrevistas – para os espaços virtuais.

O contexto de saúde pública impôs aos pesquisadores a reflexão sobre a construção de um trabalho de campo de acordo com a única possibilidade naquele momento: a pesquisa realizada exclusivamente em um espaço virtual, mediada por plataformas de comunicação *online* e instantâneas. A reflexão passou a ser sobre “o que se perde” ao fazer entrevistas exclusivamente online, quando o objetivo era seguir as orientações tradicionais de metodólogos da pesquisa científica como, por exemplo, as de Bourdieu, nas pesquisas na Argélia¹¹ e no Béarn. Para o autor, naquele contexto, para seu trabalho

¹⁰Ver nota 5.

¹¹Bourdieu esteve na Argélia em dois momentos. O primeiro foi em 1955 como soldado francês em meio à guerra da Argélia, quando atuou em atividades administrativas na base aérea do Vale Chellif e, no ano seguinte, no Serviço de Documentação e Informação do Governo

etnográfico e de entrevista foi essencial a observação e o detalhamento por meio de fotografias, desenhos, notas etnográficas, assim como, a junção de outros materiais que contribuíram para que empreendesse análises tão complexas durante anos, daqueles dois locais.

Loïc Wacquant (2006) afirma que para Bourdieu, a função da fotografia, por exemplo, era a de “captar e guardar grandes quantidades de informação em situação de tensão social”, de “intensificar o olhar sociológico” e, no contexto específico de guerra na Argélia, “facilitava o trabalho emocional necessário para levar a cabo a observação em primeira-mão nas circunstâncias extremas de um conflito militar que contagiava todos os recantos da vida colonial” (WACQUANT, 2006, p. 25). Detalhei este ponto sobre a fotografia em razão de que, na atualidade e considerando a relação de imediatismo construído com a câmera dos *smartphones*, é difícil não pensar nos registros que não puderam ser capturados por conta do isolamento social, dos espaços de entrevistas ou o que mais os entrevistados pudessem demonstrar interesse em expor. Nesta tese, poderia contar momentos capturados nas observações dos entrevistados ministrando aulas nos cursinhos, por exemplo.

Ainda pensando as perdas com relação à produção da pesquisa em tempos de isolamento social, compreende-se que as análises do material de uma investigação qualitativa não se restringem às transcrições das entrevistas. É parte de todo o material o contexto em que os dados foram produzidos, inclusive, o espaço físico escolhido pelo informante para ser entrevistado. Em pesquisas qualitativas em educação, Zago (2003) expõe a importância da realização de entrevistas no local de moradia dos pesquisados e afirma que diferentes resultados podem ser alcançados relacionando o local escolhido para a entrevista. Segundo ela:

Por se tratar de uma relação interpessoal e ser realizada no local de moradia dos pesquisados, a entrevista oferece um material de observação bastante rico. O local é uma condição importante, podendo facilitar ou produzir constrangimentos. Os efeitos dessa escolha serão certamente distintos se o encontro ocorrer na casa do informante, na escola ou no seu local de trabalho. Assim, uma das

Geral. Posteriormente, Bourdieu regressou à Argélia como professor da Universidade de Argel (1957-1961). Foi na sua primeira estada da Argélia que Bourdieu deu início aos estudos sobre a sociedade argelina e as condições sociais objetivas que estavam presentes com base em profundas pesquisas bibliográficas e etnográficas (PETERS, 2017).

vantagens de entrevista se realizar nas residências dos informantes é reduzir ao máximo as interferências exteriores na produção do discurso e, ao mesmo tempo, facilitar a conversação para que se possa ocorrer livremente. Outra vantagem dessa escolha é a obtenção de dados sobre as condições sociais e econômicas das famílias, considerando a renda frequentemente irregular em virtude do caráter de informalidade cada vez mais frequentes nas relações de trabalho, muitas informações são reveladas pela observação (ZAGO, 2003, p. 298-299).

Isso quer dizer que uma entrevista realizada na residência do informante produz efeitos diferentes de uma entrevista feita em alguma sala de aula da universidade, nas salas dos grupos de pesquisa em que os informantes dessa pesquisa participam ou no espaço do cursinho em que atuam, devido às possibilidades da observação. Ademais, as interações não verbais passaram a ser menos perceptíveis: o desvio de olhar, o acomodar-se no encosto da cadeira quase que se projetando totalmente pra trás também com o objetivo de distanciar de um ponto da conversa que poderia ser incômodo, os nervosismos com os pés e mãos, foram todos excluídos devido ao enquadramento da câmera muito reduzido. Às vezes, a câmera era posicionada de forma que não era possível adentrar ao espaço privado, o que provocava certo distanciamento na interação.

O recurso de desfocar o fundo da tela ou também o de usar um “fundo artificial” também foram muito explorados, o que tirava a possibilidade até mesmo de fazer suposições sobre a organização e disposição daqueles espaços. Os entrevistados nem mesmo informavam em qual cômodo da casa eles estavam e, às vezes, alguns deles fizeram comentários sobre o melhor horário para a entrevista coincidir com horários ou períodos do dia em que estariam sozinhos na residência. Alguns entrevistados, inclusive, nem mesmo ligaram suas câmeras durante a primeira entrevista (algo que será detalhado na seção seguinte), com a justificativa da má qualidade na conexão de internet no dia ou que preferiam uma conversa apenas por áudio.

Tudo o que foi citado e que foi considerado negativo sobre o processo de entrevista foram ações por parte dos entrevistados provocaram uma posição de questionamento dos meus próprios comportamentos enquanto pesquisadora durante a entrevista virtual. Isso porque, em nenhum dos momentos os entrevistados foram informados se eu estava em minha casa ou

em outro local. Igualmente, foi adotadoo mesmo comportamento quanto a não mostrar e, inclusive, optar por esconder os espaços de fundo do vídeo a partir de um enquadramento que se voltava para uma parede. De certo modo, abrir a câmera para o grupo de entrevistados causava algum incômodo. Eo que pode ter causado a eles? O posicionamento adotado naquele momento, que tinha como objetivo uma preservação dos espaços privados, também influenciounaquele exercício das entrevistas? Possivelmente que sim, considerando que a situação de entrevista é uma interação simulada, como alertado por Bourdieu (BOURDIEU, 2011). Porém, seria indicado transpor toda a discussão já sedimentada teoricamente sobre entrevistas para os espaços virtuais? Quais as novas especificidades? A nova dinâmica de entrevista marcada por uma condição de saúde pública possibilitou reflexões sobre o comportamento de pesquisadores que até então não haviam sido formuladas nos manuais de metodologias, em razão da excepcionalidade do que iniciou em março de 2020 e permaneceu até que a maior parte da população brasileira pudesse ser vacinada¹². As pesquisas nas universidades passaram a ser produzidas em uma adaptação da situação emergencial e que muitas das dinâmicas construídas poderão ser mantidas e até refinadas por meio da sistematização e reflexão do que foi feito.

É preciso salientar ainda, que além das situações de interações virtuais, às vezes, acontecerem de forma não esperada, as entrevistas ainda contavam com interferências externas próprias do mundo digital. Por exemplo, com a instabilidade na conexão de internet ou o mau funcionamento dos aparelhos usados, assim como a presença de sujeitos do convívio diário dos entrevistados no momento da entrevista que, por vezes, causaram alguma interrupção.

Por fim, e a alteração de maior relevância na pesquisa desenvolvida em meio ao isolamento social, foi a alteração dos objetivos da pesquisa. Em um projeto pensado em longo prazo como uma pesquisa de doutorado, o planejamento inicial foi o de captar com o máximo de detalhes a relação de professores/monitores/atuentes de cursinho, que os sujeitos pesquisados

¹² O início da vacinação contra o vírus COVID19 aconteceu em janeiro de 2021 para alguns grupos da população considerados como grupo prioritário e foi aumentando gradualmente para o restante da população.

desenvolveram com o cursinho pré-vestibular popular, pensando em como orquestravam conhecimentos específicos daquele espaço e os conhecimentos adquiridos no curso de licenciatura. Contudo, diante do contexto, o cursinho passou a ocupar um espaço reduzido na análise, visto que, como será descrito mais adiante, os participantes da pesquisa pouco participaram do cursinho popular. Em todas as entrevistas virtuais, eles se disseram ainda vinculados àquele espaço, mas sem atuação no momento, o máximo de aproximação que conseguiram, na maioria dos casos, foi participar de *lives* ou breves participações em aulas de professores com quem tinham maiores afinidades quando ainda eram alunos, para demonstrarem a condição de ex-aluno do cursinho aprovado na universidade. Ou seja, o vínculo diário ou semanal que geralmente é desenvolvido com as iniciativas, não ocorreu. Essa condição foi alterada quando as atividades presenciais no cursinho foram retomadas, já que a maior parte deles atuava de acordo com disponibilidade de tempo no cursinho. Foi perceptível, inclusive, maior disposição de participação presencial nas atividades do cursinho.

Esse mesmo distanciamento ocorreu com relação à universidade e todos os espaços provenientes dela: as bibliotecas, restaurante universitário, centro acadêmico, diretório de estudantes, atléticas de cursos. Isto é, o vínculo com o espaço físico universitário, nos dois primeiros anos de curso não ocorreu para este grupo de estudantes. Do mesmo modo, a formação de redes de sociabilidades próprias do espaço universitário e que possibilitam redes de relações para além da universidade, que podem trazer benefícios para o meio acadêmico ou para além dele, foram construídos em outra dinâmica, certamente menos imediata do que em condições de aulas presenciais. Quando dei início às entrevistas, os informantes da pesquisa haviam iniciado as disciplinas poucas semanas antes de nosso primeiro contato, de modo virtual e em um calendário especial feito pela universidade em que a matrícula não era obrigatória e que foi chamado de ensino emergencial. Um deles, inclusive, só iniciou os estudos do semestre quando a condição de obrigatoriedade de matrícula foi exigida pela universidade. Segundo ele, o curso de Geografia (em que estava matriculado), tinha um posicionamento crítico com relação ao ensino virtual na defesa de que a qualidade do ensino

estaria comprometida, assim, atuava em uma perspectiva de que o ensino remoto – mesmo sendo a única alternativa no momento – não era o indicado.

Como já exposto, a última entrevista com cada entrevistado foi realizada presencialmente, porém, ainda sofreu alterações devido à COVID-19, mesmo não sendo mais um período de restrição de circulação de pessoas. Após o exame de qualificação ficou definido que mais uma etapa de entrevista seria realizada, porém, devido à contaminação com vírus, todas as entrevistas tiveram que ser remar cadas, algumas até para o início do ano seguinte, considerando que os entrevistados estavam vivendo um período de um calendário universitário modificado por conta da pandemia.

Depois da exposição dos percalços, é preciso evidenciar que a pesquisa realizada exclusivamente por meio de entrevistas virtuais possibilitou, por exemplo, a continuidade da investigação com uma das entrevistadas que mudou de cidade e de universidade, e continuou cursando disciplinas na primeira universidade em que foi aprovada, ainda em Curitiba, até conseguir a aprovação em um novo processo seletivo na cidade atual de residência. Ou seja, neste caso específico, a condução das entrevistas de modo virtual evitou os prejuízos na perda de entrevistados, ao menos no começo. Em “condições normais” existia a possibilidade de que com a mudança de estado essa entrevistada passar a ser menos interessante, já que exclusivamente a sua entrevista seria realizada de forma virtual, enquanto as outras seriam presenciais levando a uma série de comparações nas condições de produção de dados.

Apesar de todas as alterações necessárias para a pesquisa de campo, têm-se ciência de que a pesquisa foi realizada extraindo as melhores possibilidades disponíveis naquele momento. A seção seguinte descreve uma etapa anterior à da entrevista: a busca por possíveis entrevistados, a seleção dos que poderiam fazer parte do escopo da pesquisa e os primeiros contatos com o grupo entrevistado.

2.4 O ACESSO AOS PESQUISADOS

Como indicado, o objetivo principal da pesquisa consistiu em analisar como egressos de cursinhos populares que ingressaram em cursos de

licenciaturas, constituem-se como professores. Para tal, buscando contatar egressos de cursinhos, foi definido como espaço empírico da pesquisa, as iniciativas populares da cidade de Curitiba - PR. Inicialmente foi realizado um mapeamento desses espaços na cidade. É preciso salientar que, possivelmente, algumas iniciativas que atuam na cidade não fizeram parte do mapeamento, visto que, como já informado na introdução, os cursinhos populares, por vezes, são pouco institucionalizados, possuem diversas nomenclaturas, executam suas atividades pedagógicas e de gestão com base no trabalho voluntário – o que faz com que essa não seja a principal atividade de quem participa – ou iniciam e encerram suas ações de modo abrupto. Em razão dessas características, às vezes, nem mesmo seja possível encontrá-los a partir de pesquisas na internet e, quando encontrados, muitas vezes, inexistem um acompanhamento prolongado dos estudantes sobre o curso em que pretendem realizar a inscrição no vestibular, as universidades pretendidas ou mesmo se foram aprovados em alguma universidade. A título de exemplo, um dos cursinhos afirmou que o vínculo que existiu com os estudantes foi por meio de um grupo em um aplicativo de mensagens *WhatsApp*, que foi desfeito ao término do ano letivo e, deste modo, os indicados para a pesquisa seriam aqueles estudantes com quem havia ainda algum contato particular e que não possuía a informação sobre a existência de outros aprovados em cursos de licenciaturas ou mesmo em outros cursos.

Após o mapeamento dos espaços em fevereiro de 2020, o passo seguinte foi contatá-los na busca por informações sobre os aprovados no vestibular daquele ano. O objetivo era apresentar aos responsáveis pelas iniciativas a proposta do estudo e também solicitar o acesso aos aprovados no vestibular em cursos de licenciaturas e algum meio de contato, para então enviar o questionário para o levantamento de informações. Foi neste contato inicial que ocorreu o primeiro percalço da pesquisa. Dos seis cursinhos mapeados, dois deles tiveram muita hesitação em colaborar com a pesquisa e recusaram os dados dos estudantes. A esta altura, já estávamos vivendo a pandemia da COVID-19, o que impossibilitou reuniões presenciais e a interação face a face que possivelmente facilitaria a compreensão da pesquisa e até a colaboração com o compartilhamento dos dados.

A sugestão feita por um dos cursinhos foi a de que a partir das redes sociais (*Facebook* e *Instagram*) da iniciativa, seria possível encontrar os aprovados, já que o cursinho publicava fotos dos estudantes aprovados e, às vezes, existia alguma marcação na foto com a rede social do aluno ou algum comentário. Foi desse modo que eu fiz, conseguindo enviar algumas mensagens e o questionário de pesquisa, porém, logo novas dificuldades foram encontradas por conta desta abordagem, por exemplo, o bloqueio da própria rede social no envio da mensagem, fazendo com que a mensagem enviada não chegasse ao destinatário. A alternativa buscada para sanar a falta de sintonia entre emissão e recebimento do questionário da pesquisa, foi solicitar o auxílio dos próprios estudantes que receberam o questionário e se disponibilizaram para respondê-lo a indicar os ex-colegas do cursinho (com algum meio para contatá-los) também aprovados em cursos de licenciaturas. Essa estratégia surtiu grandes efeitos e, inclusive, até mesmo sujeitos que não correspondiam ao escopo da pesquisa por terem sido aprovados em outros cursos ou que cursaram pré-vestibular popular em anos diferentes do recorte pesquisado entraram em contato solicitando a participação e justificando que um conhecido do cursinho havia comentado a respeito da pesquisa.

Quanto ao outro curso que também inicialmente recusou o compartilhamento dos dados dos aprovados, depois de algumas tentativas, concordou em colaborar com a pesquisa e disponibilizou um banco de dados com todos os aprovados de alguns anos, justificando que, naquele momento, era impossível selecionar um ano em específico de aprovados em razão da demanda de trabalho da iniciativa ser pautada totalmente no trabalho voluntário.

O auxílio da indicação entre os ex-alunos foi útil mesmo para os cursinhos que disponibilizaram informações, pois ora estavam incompletas, ora o contato dos estudantes já não era mais aquele e, deste modo, foi essencial a ajuda dos ex-alunos contatados e que deram indicações de colegas que eles sabiam que haviam prestado vestibular e sido aprovado em cursos de licenciaturas.

Dito isso, foi possível elaborar uma listagem com 53 egressos de seis cursinhos pré-vestibulares da cidade de Curitiba que ingressaram em cursos de licenciaturas de diferentes universidades em 2020. É importante reforçar que

assim como o acesso a todos os cursinhos populares não foi possível pelas razões já elencadas, é possível que sujeitos que fazem parte do escopo desta pesquisa não tenham sido localizados. Contudo, como já evidenciado, este não é um estudo embasado por amostras probabilísticas e a localização destes sujeitos ocorreu em razão da necessidade de selecionar os possíveis participantes da pesquisa.

QUADRO 2 – APROVADOS EM LICENCIATURAS EM CURSINHOS PVP DE CURITIBA EM 2020

Cursinho Pré-Vestibular Popular	Nº de aprovados	Cursinho Popular Pré-Vestibular	Nº de Aprovados
Vai Cair na Prova?	22	Em ação	07
Emancipa	04	Ubuntu	07
Capanema	03	Cursinho Solidário	11

Fonte: A autora.

2.5 INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS

2.5.1 SURVEY

O questionário¹³ foi aplicado por meio da plataforma de gerenciamento de pesquisas *Google Forms*¹⁴ e ficou disponível para o preenchimento durante um mês (entre 28 de abril e 28 de maio de 2020). Foram elaboradas 53 perguntas que possibilitaram respostas de múltipla escolha e discursivas, as quais foram distribuídas em nove eixos investigativos e que buscaram levantar um conjunto de propriedades objetivas (origem, escolaridade, renda, moradia...) na tentativa de construir um perfil dos egressos de cursinhos aprovados e ingressos em licenciaturas. As perguntas do questionário foram inspiradas e utilizaram as mesmas nomenclaturas do IBGE, ENEM e ENADE.

O primeiro bloco de questões buscou investigar o que foi denominado como informações gerais, que incluiu perguntas sobre idade, sexo, cor e

¹³Ver apêndice A.

¹⁴Aplicativo gratuito de gerenciamento de pesquisas.

número de filhos. O segundo bloco foi direcionado para questões sobre a participação em cursinhos pré-vestibular (privados ou não) e as vias e modos que tomaram conhecimento sobre a iniciativa. O terceiro bloco questionou sobre o curso em licenciatura de aprovação, as razões que justificam a escolha e as pretensões de permanência no magistério. Depois disso, o interesse foi sobre o acesso ao ensino superior: quantidade de tentativas no processo seletivo para ingresso, tipo de universidade, o meio de aprovação (vestibular, ENEM) e a utilização de políticas de ações afirmativas. A escolarização foi explorada no quinto bloco de perguntas, quando questionado acerca do tipo de escola, a modalidade e o turno em que foi frequentado o ensino médio, além de informação sobre o acesso a cursos de língua estrangeira. A situação de trabalho e renda do pesquisado e do grupo familiar foi investigada no sexto bloco de questões. Foram abordadas perguntas sobre exercício da atividade remunerada e a quantidade de horas semanais por parte dos pesquisados durante o ensino médio, a atuação no mercado de trabalho e a condição financeira no momento da pesquisa e a renda do grupo familiar. A escolarização do grupo familiar foi investigada no sétimo bloco de perguntas, com questões focadas no pai e na mãe, sobre a etapa de escolarização e ocupação de trabalho e sobre as pessoas da família que acessaram o ensino superior. O oitavo bloco de questões tratou da situação de moradia do grupo pesquisado com questões sobre a cidade e bairro, número de pessoas que habitam a mesma casa que os investigados e a situação do imóvel habitado.

Por fim, o último bloco de questões teve o objetivo de investigar os hábitos culturais do grupo. Assim, as perguntas abordaram a frequência em atividades culturais como museus, shows, teatros e cinema; a identificação e frequência de atividade religiosa; a participação em associações coletivas; os hábitos de leitura; as condições de acesso à internet; os meios de acesso à informação, de modo geral, e os temas de maior interesse, em específico; a assinatura de serviços online que favoreçam o acesso à informação e ao entretenimento; e, por fim, as atividades e frequência do que costumam fazer durante o tempo “livre” que dispõem.

Os quadros e o gráfico que exprimem de forma resumida as informações compiladas a partir de 47 respostas obtidas por meio dos 53 questionários enviados serão apresentados no capítulo “Perfis sociológicos”, na

seção “resultado do *survey*”. Essa opção de organização do texto se deu em razão de que foram estas respostas que organizaram também os questionamentos para a construção das entrevistas. Assim, pensando em uma melhor compreensão do leitor que terá a leitura do *survey* com dados que podem ser considerados “macro” e, posteriormente, os dados “micro” em cada um dos perfis de entrevistados, optou-se por apresentá-los em outra seção.

2.5.2 ENTREVISTAS

O critério de seleção para os entrevistados, como já descrito anteriormente, foi a participação em algum cursinho popular (como professores, auxiliares na parte de gestão e/ou monitores de disciplinas) após serem alunos.

Inicialmente foram nove sujeitos selecionados e convidados para participar das entrevistas, sendo que, apenas sete deles responderam positivamente ao convite. As duas recusas ao convite vieram após algumas tentativas de agendar as entrevistas ou, depois de agendadas, o não comparecimento virtual no horário marcado. Mesmo com o aviso prévio de colaborar integralmente com o horário disponível dos sujeitos selecionados, a recusa foi justificada pela falta de tempo disponível.

As entrevistas foram realizadas entre 2020 e 2023, todas elas agendadas previamente – algumas delas mais de uma vez. Todas elas foram realizadas individualmente e as duas primeiras de forma síncrona e a última presencialmente, a maioria das síncronas ocorreu por meio de áudio e vídeo, através da plataforma *Google Meet*¹⁵, conforme o desejo dos entrevistados. As entrevistas foram integralmente gravadas por meio de um aplicativo de gravador de voz do celular e transcritas integralmente com o auxílio de uma plataforma¹⁶ de transcrição e, ao todo, foram atingidas aproximadamente 20 horas de áudio. Para a preservação dos entrevistados e proteção de suas

¹⁵ Serviço de comunicação de áudio e vídeo disponibilizado pela Google de modo gratuito até maio de 2021.

¹⁶ <https://otranscribe.com/> é uma ferramenta que auxilia na transcrição das entrevistas permitindo essencialmente o controle da velocidade do áudio.

identidades, foi feita a alteração dos nomes, lugares ou pessoas que pudessem permitir alguma identificação do grupo.

O primeiro contato com os possíveis entrevistados foi feito por e-mail ou aplicativo de *WhatsApp*, já que havia a primeira lista em que foi enviado o questionário que fazia parte da primeira etapa da pesquisa. Neste primeiro momento o objetivo foi fazer o convite para participação na pesquisa e informá-los sobre as razões de serem os selecionados, além de explicar brevemente os objetivos da pesquisa definidos como “compreender como egressos de cursinhos e que atuam de alguma forma naqueles espaços, se formam professores”. Além disso, foi exposta a necessidade de serem refeitas as entrevistas de tempos em tempos em razão de que era preciso “acompanhar a trajetória no curso de graduação” e em poucos casos foi questionado o tipo de pergunta que seria feita nas entrevistas. Resumidamente foi explicado que as questões estavam à ordem da escolarização (básica, superior), cursinho, escolha do curso de licenciatura.

Com exceção das duas recusas de entrevistas, após algumas tentativas, todos os outros informantes se mostraram interessados em contribuir e prontamente marcaram horários (mesmo que tivessem que ser remarcados posteriormente, em todos os casos em razão do não comparecimento). Além disso, três deles mostraram-se muito receptivos à pesquisa e nos primeiros momentos da entrevista dedicados às apresentações e antes de iniciar a gravação, demonstraram interesse em obter mais informações como, por exemplo, querendo saber como teve origem a proposta de pesquisa sobre cursinhos pré-vestibulares populares ou demonstraram curiosidades com relação ao doutorado, fazendo perguntas sobre como funcionava, o tempo de duração, quantidade de aulas ou sobre o tempo exclusivo dedicado à pesquisa.

A proposta de realização da entrevista online foi bem recebida por todos, considerando principalmente as limitações vividas naquele momento e, além disso, a familiarização com as plataformas de comunicação de áudio e vídeo, já que a maioria deles estava cursando as disciplinas da universidade de modo remoto. Contudo, dois dos entrevistados optaram na primeira entrevista em manter a câmera desligada, usando apenas o áudio. No geral, a primeira entrevista virtual com cada um deles foi a que teve maior tempo de duração,

exceto a dos dois entrevistados que participaram da entrevista exclusivamente por áudio. Por consequência ou não, estas também foram as que tiveram uma interação menos fluída quando comparadas às entrevistas dos outros cinco informantes. No geral, as entrevistas foram feitas em momentos em que os informantes estavam em suas residências e, pela observação que foi possível através do enquadramento da câmera do computador, todos estavam em seus dormitórios.

A entrevista que aconteceu de forma presencial com todos eles, assim como a primeira (e diferente da segunda) foi de longa duração. O roteiro de perguntas foi pensando de acordo com as respostas das duas entrevistas anteriores, então eram questões mais de “manutenção de respostas”, buscando saber se os entrevistados ainda estavam no curso, envolvidos com as atividades que estavam no momento da segunda entrevista. Ainda assim, em razão de ser o nosso primeiro contato presencial, a fluidez foi muito perceptível.

O quadro a seguir apresenta o número de entrevistas e as datas realizadas.

QUADRO 3 – DATAS E NÚMERO DE REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Data	Blocos de entrevistas
Setembro/2020	Bloco 1
Março/2021	Bloco 2
Dezembro (2022) /janeiro (2023)	Bloco 3

Fonte: a autora

A primeira entrevista realizada com cada um dos sujeitos contou com um roteiro¹⁷ comum a todos eles e as entrevistas seguintes foram individuais e os roteiros foram construídos a partir das respostas da primeira entrevista – como já descrito anteriormente. Resumidamente, o questionário da primeira entrevista seguiu o mesmo padrão do questionário estruturado do *survey*, sendo assim, abordou questões sobre a escolarização básica e superior, o

¹⁷ Ver apêndice C.

ingresso e o tempo de permanência no cursinho, trabalho, questões sobre origem familiar e moradia, religião e cultura.

A partir das respostas foi feito o aprofundamento necessário para a compreensão das trajetórias dos sujeitos, isto é, com base nas questões gerais do questionário e da primeira entrevista, foi possível adentrar em questões específicas a partir da narrativa dos sujeitos entrevistados. Isso ocorreu com base no que explica Lahire, na obra *Retratos Sociológicos* (2004), ao detalhar a forma de execução de entrevistas e assim adentrar na complexidade singular de cada sujeito pesquisado. O autor sugere que ao fazer longas entrevistas em diferentes momentos da trajetória dos informantes, é preciso evitar as “homogeneidades ou globalização de contextos (familiares, profissionais, escolares)” da seguinte forma:

[...] operando diferenças internas e chegando a diferenciar pessoas importantes no ambiente dos pesquisados. Diferenças entre pai e mãe, entre os diversos irmãos e irmãs, pesquisa das figuras familiares importantes para o pesquisado (um avô, uma avó), eventual diversidade nas situações no universo do trabalho, distinção dos diferentes amigos (nomeados, precisando cada vez a natureza dos vínculos). Dessa maneira, não são captadas apenas as variações intradomínios, em função das propriedades das situações e das propriedades das pessoas com as quais interage (LAHIRE, 2004, p. 38).

De modo resumido, o autor aponta que:

[...] de maneira geral, a maioria das perguntas e dos comentários tinham a ver, por um lado, com a precisão dos contextos (onde? em que época?), com as pessoas que desempenharam esse papel (com quem?), com a modalidade das práticas (como acontecia isso?) e, por outro lado, com a variedade de exemplos dados, das cenas relatadas (a fim de compreender as eventuais diferenças segundo o contexto). Quanto mais o pesquisador trabalha com um grande número de indicadores consoantes ou dissonantes, mais seu trabalho interpretativo pode ser facilitado e complexo (LAHIRE, 2004, p. 43).

Segue descrito um breve perfil dos sujeitos entrevistados a partir de informações da primeira entrevista:

- Bibiana: 20 anos, solteira, sem filhos, branca, egressa de escola pública/um ano na privada, estudou um ano no cursinho, cursa matemática/UFPR. Filha de uma artesã e de um gerente comercial, tem um irmão e reside em Curitiba com família e o avô.
- Rodrigo: 20 anos, solteiro, sem filhos, branco, egresso de escola pública, estudou um ano no cursinho, cursa Química/UFPR. É filho de uma gestora financeira do setor privado e de um

professor, tem um irmão e reside com a mãe e o irmão em um imóvel próprio em Curitiba.

- Rebeca: 24 anos, solteira, sem filhos, branca, egressa de escola pública, estudou dois anos no cursinho e cursa Física/UFPR, depois de ter desistido de Eng. Química/UFPR. É filha de uma cabelereira e de um pedreiro, tem duas irmãs e reside com a família na RMC.
- Pedro: 20 anos, solteiro, sem filhos, pardo, egresso de escola pública, estudou um ano no cursinho, cursa Biologia/UFPR e Biomedicina/Uninter. É filho de uma trabalhadora da área administrativa/financeira do setor privado, tem dois irmãos em outro estado e reside com a mãe em Curitiba em um imóvel alugado.
- Enzo: 18 anos, solteiro, sem filhos, pardo, cursando parte do ensino fundamental I em escola privada e, posteriormente, em escolas públicas, cursa Geografia na UFPR. É filho de professora da rede pública, também intérprete de libras e professora de natação e seu pai é freteiro. Tem um irmão e reside com a família em um imóvel próprio na RMC.
- Ana: 17 anos, solteira, na primeira entrevista estava no início da gestação, negra, egressa de escola pública com magistério, estudou dois anos no cursinho, cursa Pedagogia/UFPR. É filha de uma dona de casa e de um pedreiro, tem quatro irmãos e mora em uma casa anexa no mesmo terreno que a família. Não concedeu última entrevista.
- Aureliano: 22 anos, solteiro, sem filhos, branco, egresso de escola pública com ens. médio integrado (t c. Meio Ambiente) estudou um ano de cursinho, cursa Filosofia/UFPR. Filho de uma professora e um policial militar aposentado, tem um irmão e reside com a mãe em um imóvel da família na RMC.

3. SOBRE OS CURSINHOS POPULARES

Finalmente, numa terça-feira de dezembro, na hora do almoço, soltou de um golpe só toda a carga de seu tormento. As crianças haveriam de recordar pelo resto de suas vidas a augusta solenidade com que seu pai sentou-se à cabeceira da mesa, tremendo de febre, devastado pela prolongada vigília e pela ferida aberta de sua imaginação, e revelou a elas sua descoberta:
- A terra é redonda feito uma laranja. (Cem anos de solidão, Gabriel García Márquez, p. 11).

Ao que tudo indica, uma das primeiras sistematizações acadêmicas acerca dos cursinhos e que é frequentemente citada nos trabalhos sobre o tema foi feita por Nadir Zago (2008), no artigo intitulado “Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas”, em que propõe uma definição, discute a criação desses espaços e elenca as principais características. Deste modo, a autora define que os cursinhos populares são espaços que sistematizam por meio de aulas, os conteúdos e temas cobrados em provas de seleção para o ingresso ao ensino superior de modo gratuito. O objetivo desses espaços é democratizar o acesso ao ensino superior. O perfil do público-alvo são os estudantes da rede pública de ensino ou bolsistas da rede privada, trabalhadores afastados das instituições escolares e pessoas negras (ZAGO, 2008).

A autora afirma que a origem das iniciativas é diversa: sindicatos, pastorais da igreja católica, associações comunitárias, organizações não governamentais, diferentes entidades da sociedade civil, partidos políticos e agremiações estudantis. Cada um desses espaços possui suas particularidades que estabelecem características singulares aos cursinhos, fazendo com que a perspectiva inicial acabe por orientar os objetivos da iniciativa, assim como nas disciplinas, que podem ser organizadas para abarcar conteúdos além da grade comum aos processos seletivos. Por exemplo, cursinhos populares com maior proximidade aos movimentos sociais, de modo geral, tendem a incluir disciplinas ou momentos de estudo que são dedicados à formação política de seus estudantes.

Além das especificidades mais gerais, Zago (2008) delineou algumas características comuns que podem ser traçadas aos cursinhos populares: i)

gratuidade ou a cobrança de valores simbólicos; ii) focados em egressos de escolas públicas e/ou frações sociais historicamente em condição de exclusão; iii) diversificação na proposta pedagógica que visa ampliar o preparo para o vestibular e inclui temas relacionados à cidadania; iv) corpo docente e administrativo voluntário; v) geralmente não possui espaço físico para funcionamento e atuam em escolas, universidades, centros comunitários que cedem temporariamente algumas salas de aula.

As primeiras iniciativas datam a segunda metade da década 80 em que o pioneirismo estava acargo do Movimento Negro e da Pastoral dos Negros ligados à Igreja Católica, seguido dos movimentos sindicais como, por exemplo, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (SINTURJ), que serviram de referência para iniciativas coordenadas por outros segmentos da sociedade (ZAGO, 2008).

As primeiras iniciativas ocorreram na década de 1980, mas a multiplicação e a consolidação desses projetos ocorreram nas décadas seguintes. Esse movimento de ampliação dos cursinhos populares está diretamente relacionado com o contexto político e econômico do país, em especial, as políticas de ampliação da escolarização básica e superior.

Resumidamente, (visto que não é o objetivo da pesquisa elaborar um levantamento histórico acerca dos cursinhos populares) nos anos 1990, por exemplo, em razão da ampliação da escolarização básica, o contingente de estudantes aptos a concorrer pelo ingresso no ensino superior aumentou sem que as universidades tivessem a possibilidade de absorvê-los em razão do reduzido número de vagas. Na segunda metade dessa década e início dos anos 2000, ocorreu um movimento de desarticulação¹⁸ do ensino superior público, principalmente, com investimentos para ampliação do setor privado – o que ampliou o acesso de estudantes em condições de privilégio econômico e cultural ao ensino superior público e o distanciamento de estudantes oriundos de condições de menor privilégio, como egressos das escolas públicas, filhos

¹⁸Dourado, Catani e Oliveira (2004) citam as seguintes ações: i) criação dos centros universitários autônomos; ii) criação, regulamentação e consolidação dos cursos sequenciais; iii) criação, regulamentação e consolidação dos cursos tecnológicos; iv) flexibilização curricular; v) instituição e consolidação do ENEM; vi) incentivo aos programas de educação à distância; vii) criação, regulamentação e implementação de Institutos Superiores de Educação; viii) adoção do exame nacional de cursos (provão); ix) definição de nova matriz de distribuição de recursos orçamentários.

de pais sem ensino superior, trabalhadores, entre outros. Ou seja, nesses dois momentos, a atuação dos cursinhos populares era a de resistência às medidas governamentais, organizando uma primeira articulação voltada aos estratos socialmente desfavorecidos para viabilizar o acesso às restritas vagas do setor público e para a ocupação das vagas no setor privado.

A partir de 2003 e a tentativa de democratização do acesso¹⁹ ao ensino superior por meio das políticas educacionais de ingresso às universidades, que buscavam atender majoritariamente um público-alvo que também fazia parte do público dos cursinhos, estas iniciativas mais uma vez ganharam espaço. Segundo Lopes (2019, p. 41):

O que ocorre é, na verdade, um ciclo de retroalimentação entre políticas de inclusão no ensino superior e os cursinhos pré-vestibulares populares, contribuindo para a consolidação destes espaços que projetam maiores possibilidades de ingresso à universidade e difundem informações acerca das políticas de democratização para aqueles estudantes originários de famílias com baixo volume de capital econômico e cultural.

É importante salientar que o objetivo geral desse tipo de iniciativa se mantém na atualidade, mesmo com a multiplicação e consolidação desses espaços. Inclusive, ocorreu a ampliação do público-alvo dos cursinhos que, de acordo com as novas demandas sociais, compreende-se que a tentativa de viabilização de acesso à universidade não é suficiente para o perfil de estudantes de um cursinho popular – um grupo que representa alguma vulnerabilidade social. Atualmente, os cursinhos buscam também alternativas de permanência de seus egressos na universidade após a aprovação por meio de auxílios financeiros, apoio psicológico ou aulas particulares em disciplinas em que seus ex-alunos tenham dificuldades.

Há ainda a ampliação do perfil que representa o público-alvo que, para além, dos grupos já citados anteriormente – com recorte econômico e de raça – atualmente busca cooptar mulheres negras, mães e pessoas LGBTQIA+ – considerando que a exclusão educacional ultrapassa os limites econômicos e étnicos, sendo também, de gênero.

É difícil precisar a quantidade de cursinhos populares atualmente. No ano de 2001, em um levantamento realizado por Zago (2008), foram

¹⁹Por meio, por exemplo, do REUNI, Fies, Prouni.

identificadas 800 iniciativas deste modelo, mas não foi possível encontrar dados atualizados sobre quantidades de iniciativas ativas. Um dos motivos trata das diferentes nomenclaturas utilizadas por esses espaços que ora são denominados como populares, comunitários, alternativos ou governamentais gratuitos. Para exemplificar essa diversidade, são citados dois eventos dos quais foi possível participar e presenciar as distintas origens e denominações de cursinhos, o primeiro em 2017, em um evento²⁰, realizado na cidade de São Paulo, contou com a presença de ao menos dez²¹ iniciativas geridas exclusivamente por agremiações estudantis e sediadas em universidades da cidade de São Paulo e região metropolitana. No mesmo ano, outro evento²², na cidade de Florianópolis, reuniu professores e alunos de cursinhos de estados da Região Sul do país para discussões e, dessa vez, com a diferença de que além dos espaços vinculados à universidade, havia também aqueles que eram oriundos de movimentos sociais e/ou com filiações políticas e sindicais. Nas duas situações programadas para a reunião de cursinhos, cada um dos presentes se apresentava por uma denominação que nem sempre é “cursinho popular”, mas em todos os casos, dentro do mesmo objetivo de cursinho popular.

Ademais, a dificuldade em precisar quantitativamente estes espaços ocorre também em razão de serem iniciativas com diferentes vertentes e que, geralmente, são recriadas a partir de dissidências de iniciativas anteriores, como já foi apontado por Bonaldi (2016) e Lopes (2019), ao tratarem de cursinhos no estado de São Paulo e Santa Catarina, respectivamente. Em ambas as pesquisas, os autores expõem que os cursinhos pesquisados,

²⁰ ENCUP: Encontro Nacional de Cursinhos Pré-Universitários, organizados pela Brasil Cursinhos e realizado em setembro de 2017, em São Paulo/SP.

²¹ Cito os seguintes cursinhos presentes: Arcadas Vestibulares (Faculdade de Direito da USP), CAAI (Curso Assistencial Amigos de Itajubá – Universidade Federal de Itajubá), Centro Educacional Santos Dumont (antigo CASD, fundado por estudantes do Instituto Tecnológico da Aeronáutica), Cursinho EACH (Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP), Cursinho FEAUSP (Faculdade de Economia e Administração da USP), Einstein Vestibulares, Galt Vestibulares, MACVEST (Curso Marie Curie vestibulares – Escola de Engenharia de Lorena da USP), Cursinho da Poli (USP), Curso Pré-vestibular Paulo Freire (Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará), Cursinho Garra (Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Juiz de Fora), MedEnsina (Faculdade de Educação da USP), Cursinho Quantum (Curso de Medicina da Faculdade Israelita de Ciências da Saúde Albert Einstein).

²² Encontro de Pré-Universitários populares, organizado pelo Projeto de Educação Comunitária Integrar, em novembro de 2017, em Florianópolis/SC.

apesar da longa atuação, foram iniciados por um grupo de professores que já haviam atuado em outras iniciativas e buscavam, com a criação de um novo projeto, o desenvolvimento de objetivos que melhor correspondiam aos seus ideais políticos e pedagógicos. Por vezes, essas iniciativas são criadas e descontinuadas de maneira abrupta, sem que haja alguma sistematização pedagógica ou política para longo prazo.

Uma observação relevante sobre a denominação “cursinho pré-vestibular popular” é a sua coerência quando o acesso à universidade era exclusivamente pelo vestibular. Atualmente, em decorrência das políticas governamentais de democratização do acesso ao ensino superior, as formas de acesso foram ampliadas com o ENEM, que a partir do ano de 2005 passou²³ a ser o exame para conceder bolsas parciais ou integrais em universidades privadas, via ProUni e em 2009 tornou-se também um exame para ingresso de estudantes em instituições públicas, via SISU. Ou seja, é possível que a denominação “pré-vestibular popular” não corresponda mais à amplitude de processos seletivos possíveis para o ingresso no ensino superior e é por esse motivo que algumas iniciativas utilizam a definição de “pré-universitário”.

O último ponto a ser destacado nesta exposição trata-se da relevância que esses espaços tomaram ao longo dos anos nas pesquisas acadêmicas. Em um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em abril de 2019, com os descritores²⁴ “Pré-vestibular popular”, “Pré-universitário popular”, “Cursinho pré-vestibular popular” foi possível identificar 73 pesquisas *strictu sensu* (entre teses e dissertações) sobre o tema entre os anos de 1999 e 2018, sendo que, a maior parte das defesas (39 trabalhos) concentram-se nos programas de pós-graduação em Educação. A expressividade numérica nesta área pode ser explicada em razão da própria natureza do objeto: os cursinhos populares são espaços destinados à educação, ainda que não formal, e que

²³ Até 2008 o ingresso no ensino superior brasileiro estava condicionando exclusivamente pelo exame do vestibular. Em 2009, após a reestruturação do número de questões e da inclusão da redação no ENEM, que até então era utilizado para avaliação da qualidade do ensino médio, passou a ser utilizado como modalidade de acesso ao ensino superior. Mais informação em: ><http://portal.mec.gov.br/><. Acesso em 08 de dezembro de 2021.

²⁴ Apesar de não fazer parte dos grupos descritores de busca, optou-se por aceitar os resultados que incluíram em seu escopo as palavras “Pré-vestibular social” e “Pré-vestibular comunitário”, entendendo que correspondiam à perspectiva de cursinhos que se diferem de cursinhos pré-vestibulares convencionais (aqueles que visam ao lucro).

permitem diferentes eixos investigativos. As pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação em educação abarcam discussões que são legítimas e reconhecidas em tal área do conhecimento, isto é, debates acerca da formação de professores, educação popular, iniciação à docência, metodologias de ensino, práticas pedagógicas, currículo, trajetórias escolares, políticas educacionais, entre outras.

Além disso, os cursinhos populares passaram a ser reconhecidos como um espaço relevante de formação para os estudantes e, inclusive, é uma categoria presente em análises de perfil dos estudantes universitários brasileiros, como por exemplo, na Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das IFES (2018), elaborado pela ANDIFES, que indica duas categorias para analisar os universitários egressos dessas iniciativas: cursinhos governamentais gratuitos e cursinhos não governamentais gratuitos. A primeira delas, em 2014, teve a participação de 4,6% dos estudantes brasileiros e em 2018 foi 5,1%. Já a segunda, foi de 6,2% e 6,4% nos respectivos anos. Ou seja, nas duas categorias e em ambos os anos, a representação de estudantes egressos de cursinhos pré-vestibulares não pagos cresceu.

Fora da academia, os cursinhos tomaram espaços nas mídias²⁵ em razão da aprovação de estudantes de escolas públicas e em condição de vulnerabilidade social em cursos de alta demanda na relação candidato vaga.

Isto posto, o objetivo deste capítulo foi apresentar uma contextualização acerca dos cursinhos pré-vestibulares populares e seu público-alvo, sendo possível identificar que há um aumento dessas iniciativas nos últimos anos, sendo este fenômeno relacionado ao processo de democratização do acesso ao ensino superior, mas que ainda mantém traços de bastante seletividade.

²⁵ Ver em: >><http://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2017/02/estudante-da-rede-publica-e-aprovada-em-medicina-na-usp-nao-foi-facil.html><< Acesso em 29/11/2021.

Ver em: >><https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2021/03/25/cursos-de-licenciatura-na-unicamp-tem-maior-aprovacao-de-alunos-da-rede-publica-e-renovam-esperanca-cultivada-em-cursinhos-populares.ghtml><<. Acesso em: 29 nov. 2021.

4. SOCIALIZAÇÃO

Foi durante aquele percurso rumo à rua Orazio que comecei a me sentir claramente uma estranha, infeliz com meu próprio estranhamento. Eu tinha crescido com aqueles rapazes, considerava seu comportamento normal, a língua violenta deles, era a minha. Mas seguia cotidianamente, já há seis anos, um percurso que eles ignoravam por completo, e eu, ao contrário, trilhava de modo tão brilhante que chegava a ser a melhor. Com eles eu não podia usar nada daquilo que eu aprendia diariamente, tinha que me conter, de alguma maneira me auto degradar. O que eu era na escola, ali era obrigada a colocá-lo entre parênteses ou usá-lo à traição para intimidá-los.
(A amiga genial, Elena Ferrante, p. 320)

Nas seções anteriores do trabalho foi exposto brevemente que se pretende analisar a “socialização de professores em formação inicial”. Igualmente, foi apresentado um conjunto de trabalhos que analisam a “socialização mais professores” e apresentando indicações sobre o uso da noção de “socialização” nestas pesquisas, indicando os objetos de estudo que aparecem frequentemente nas análises. Entretanto, no levantamento de trabalhos realizado, não foram encontradas discussões que focalizam a discussão teórica do conceito de socialização nas teorias sociológicas de modo geral, ou em uma em específico, como no caso da teoria sociológica de Pierre Bourdieu. Dito isso, este capítulo será dedicado à discussão da noção de socialização articulada à formação de professores, pensada como resultado do *habitus* dos agentes.

4.1 UMA INTRODUÇÃO AO DEBATE ACERCA DA SOCIALIZAÇÃO

Bernard Lahire, na obra *O homem Plural* (2015), alerta acerca dos diferentes usos da “socialização” que frequentemente é aplicada como sinônimo de associação, de coletividade e interação. Deste modo, faz a seguinte observação:

[...] Fora dos usos sociologicamente controlados, acontece de a noção de socialização ser associada, no âmbito escolar, ao trabalho de inculcação de regras de vida comum – códigos de educação ou saber viver em coletividade – efetuado junto a jovens crianças. [...], mas, em sociologia a noção de socialização reveste-se de um sentido específico. Ela designa um movimento pelo qual o mundo social – essa ou aquela “parte” dele – molda – parcial ou globalmente, pontual

ou sistematicamente, de maneira difusa ou de forma explícita e conscientemente organizada – os indivíduos que vivem nela (LAHIRE, 2015, p. 1.395).

François Dubet e Danilo Martucelli, em um artigo publicado na revista *Lua Nova*, intitulado “A socialização e a formação escolar” (1997), afirmam que a socialização pode ser definida como:

[...] o duplo movimento pelo qual uma sociedade se dota de atores capazes de assegurar sua integração e de indivíduos, de sujeitos suscetíveis de produzir uma ação autônoma. De imediato, a socialização é definida por uma tensão situada no centro de diversos debates sociológicos, mobilizando, de uma só vez, representações do ator e representações do sistema social (DUBET; MARTUCELLI, 1997, p. 241).

Peter Berger e Thomas Luckmann (1985 [1966]) defendem que a socialização se trata de um processo que consiste em três momentos: a exteriorização, objetivação e a interiorização, que ocorrem sem a relação com uma marca temporal sequencial e que são resultados de um processo dialético. De modo resumido, a interiorização corresponde à consciência sobre as práticas do outro e a sua apreensão. Isto é, reconhecer o outro por meio de suas ações e, de certa forma, compreendê-las a seu modo e por meio dos recursos de que dispõe naquele momento. A interiorização é uma forma de incorporação do mundo social. Ao passo que a objetivação trata da consolidação daquilo que foi aprendido por meio da interiorização da sociedade e que foi objetificado – em comportamentos, normas e práticas sociais, nas artes, na língua e nas instituições – e que é reproduzido por meio da exteriorização. A exteriorização, por sua vez, é a subjetivação do indivíduo sobre o mundo social por meio das percepções criadas na relação com outros indivíduos. Segundo os autores, isso ocorre pelo principal meio de socialização: a linguagem. A linguagem, que é responsável pela transmissão de significados, possibilita a reflexão interpretativa e contínua acerca das experiências individuais e coletivas a partir de um repertório cultural construído anteriormente. Um ser humano capaz de interiorizar, objetificar e exteriorizar tudo o que advém de demandas que não sejam biológicas, passa ser um ser socializado e, deste modo, um sujeito dotado de individualidade.

Independentemente da autoria das definições acerca da socialização, em linhas gerais, a literatura sociológica define a “socialização” como uma ação

estritamente humana e fundamentada nas relações do ser humano com um ambiente natural e, sobretudo, com um ambiente social, cultural e histórico. A socialização apenas poderá ser pensada a partir das relações em que um ser humano tecerá em sua trajetória, visto que, é na relação com o outro – ou seja, na coletividade – que se tem a possibilidade de constituir-se como sujeito. Excluído deste tipo de relação, haverá apenas a predisposição para a vida em sociabilidade. O sociólogo alemão Norbert Elias faz a seguinte explicação sobre a socialização:

Somente na relação com outros seres humanos é que a criatura impulsiva e desamparada que vem ao mundo se transforma na pessoa psicologicamente desenvolvida que tem o caráter de um indivíduo e merece o nome de ser humano adulto. Isolada dessas relações, ela evolui, na melhor das hipóteses, para a condição de um animal humano semisselvagem. Pode crescer fisicamente, mas, na sua composição psicológica, permanece semelhante a uma criança pequena. Somente ao crescer em grupo é que o pequeno ser humano aprende a fala articulada, somente na companhia de outras pessoas mais velhas é que, pouco a pouco, desenvolve um tipo específico de sagacidade e controle dos instintos (ELIAS, 1994, p. 27).

Partindo desse entendimento, os processos de socialização configuram-se como uma questão substancial para as teorias sociológicas, ainda que alguns teóricos não tratem da socialização como um conceito ou noção de modo circunscrito. Nesse sentido, Claude Dubar (2005 [1997]) faz a seguinte afirmação:

O termo “socialização” faz parte desses conceitos básicos da sociologia (e também da antropologia e da psicologia social) que possuem tantos universos de significação quantos são os pontos de vista sobre o “social”. Por isso, as teorias da socialização praticamente não se distinguem das grandes teorias das ciências sociais (DUBAR, 2005 [1997], p. XXV).

Nesta mesma perspectiva de Dubar (2005 [1997]), Bernard Lahire (2015) afirma que “desde os grandes fundadores da sociologia, procuram apreender como as mais variadas experiências se sedimentam em maneiras mais ou menos duradouras de ver, de sentir e de agir” (LAHIRE, 2015, p.1397). Isto posto, conclui-se que construções teóricas acerca da socialização integram uma “tradição” do pensamento sociológico, porém que não se constitui como uma originalidade das teorias clássicas, visto que, analisar os processos de socialização está igualmente presente nas teorias contemporâneas. Para as

teorias clássicas, a socialização dos indivíduos era analisada a partir do projeto de investigação e explicação das mudanças sociais e com isso, a relação dos homens. Essa elaboração foi feita com base em modernidade e com base em fatores históricos e sociais como, por exemplo, as grandes revoluções Industrial e Francesa, caracterizadas como marcos históricos que “mexeram profundamente nas estruturas da sociedade, desencadeando novas relações econômicas, novas formas de organização política e ainda concepções e representações culturais” (SELL, 2010, p. 16). Ou seja, a teorização sobre a socialização dos indivíduos estava imersa em uma teorização sobre o ordenamento social, marcada pela mudança das sociedades tradicionais para as sociedades modernas, que implicou “em uma profunda ruptura com o passado, trazendo novas formas de organizar a produção (economia), a distribuição do poder (política) e a compreensão da existência (cultura)” (SELL, 2010, p. 17).

Em dado momento, as grandes teorias mostram-se insuficientes para abarcar a diversidade de instâncias socializadoras possíveis na trajetória social de um indivíduo e, deste modo, análises que buscavam associar exclusivamente a socialização dos indivíduos a uma obrigatoriedade de aprendizado de normas para o convívio social ou uma socialização mediada, sobretudo, pelo trabalho, mostram-se como limitadoras. Nessa leitura, esse conjunto de práticas incorporadas são organizadas por etapas sucessórias e marcadas pela finitude, quando, enfim, o indivíduo torna-se alguém socializado e apto a socializar com outros indivíduos. Nessa perspectiva, a socialização trata-se da:

[...] interiorização das funções sociais vitais pelas crianças ao longo de sua socialização, primeiramente na família, depois na escola e enfim no mercado de trabalho. Agentes socializadores intervêm no meio do processo, para garantir ao maior número de crianças essa interiorização ativa que lhes permite no final do trajeto, quando se tornarem adultos, serem por sua vez, socializadores (DUBAR, 2005 [1997], p. XV).

Interpretações dessa natureza fizeram com que o uso da noção de socialização, segundo Dubar (2005 [1997]), adquirisse diferentes interpretações e sentidos diversos nas pesquisas teóricas, fazendo com que em certo momento este termo tenha se mostrado:

[...] carregado de conotações às vezes consideradas negativas ou ultrapassadas: inculcação de crianças, doutrinação dos indivíduos, imposição de normas sociais, coerções exercidas por poderes tão ameaçadores quanto anônimos... a ponto de alguns sociólogos tentados a banir essa noção do vocabulário científico de sua disciplina (DUBAR, 2005 [1997], p. XXVI).

Inclusive, para Abrantes (2011), a noção de socialização para explicar as ações práticas dos sujeitos “parece ter sido preterido por muitos autores, por não casar bem com o movimento de “retorno” dos atores ao centro da análise social” (ABRANTES, 2011, p. 121). Isto é, o movimento de aproximação das análises sociológicas às dinâmicas de aspectos microssociais que abarcam questões relacionadas à subjetividade dos sujeitos e que são consideradas essenciais nos processos socializadores.

De certo modo, a socialização se trata da transmissão de um conjunto de práticas culturais (crenças, valores morais, éticos, estéticos...) em que se estabelecem as relações sociais entre os indivíduos, consideradas essenciais para a vida em grupo. Entretanto, e de acordo a definição elaborada por Dubet e Martucelli (2015), assim como, em alguma medida, a de Berger e Luckmann (1985 [1966]) exposta no início desta seção, a socialização excede essas características do aprendizado de normas e adentra as formas e estratégias de transmissão, de incorporação e reelaboração dessas práticas validando as experiências individuais e de interação entre os indivíduos diante de tais transformações e que, de certa forma, contribuem para construção das identidades. Do mesmo modo, faz parte da socialização, as instituições sociais como transmissoras de cultura de determinados grupos específicos e, por fim, a discussão inerente ao pensamento sociológico, para a qual a socialização é arelação indissociável entre indivíduo e sociedade (SETTON, 2011, p. 715).

Diante dos questionamentos acerca das interpretações “clássicas” da socialização e da busca de análises que pudessem contemplar tais aspectos, a sociologia contemporânea propõe novas definições para a noção de socialização. Deste modo, a partir de uma abordagem contemporânea, a discussão teórica acerca da noção de socialização deixa o lugar de uma interpretação determinista e centrada na instituição escolar, no aprendizado da cultura ou como característica do desenvolvimento das crianças e se desloca para um lugar marcado pela construção social, permeado por processos,

rupturas, continuidades, identificações de modo incessante e relacionado às diversas esferas de atividade dos indivíduos (DUBAR, 2005 [1997]). Sendo assim, se abre espaço, por exemplo, para “se distinguir socializações primárias, secundárias, ampliando o sentido até se vislumbrar socializações profissionais” (PLAINSANCE, 2009, p. 03).

Phillipe Corcuff, na obra *As novas sociologias: construção da realidade social* (2001), elabora uma análise sobre os conceitos mais usados por teóricos franceses nas décadas de 1980 e 1990. Sua constatação foi que as pesquisas faziam uso de um conjunto de autores que, mesmo com diferenças teóricas evidentes, tinham em comum e cada um a seu modo – com uma elaboração teórica específica –, o objetivo de superar as teorias clássicas a partir de uma nova ótica analítica sobre o mundo social. Corcuff (2001), com a prudência de não classificá-los como equivalentes, afirma que identificar convergências nas tendências teóricas permite uma definição sintética como a que chamou de “construtivas sociais” que compreendem que “as realidades sociais são aprendidas como construções históricas e cotidianas de atores individuais e coletivos” (CORCUFF, 2001, p. 22). Um dos teóricos representantes dessa definição (construtivismo social), para Corcuff é Pierre Bourdieu – teórico principal da análise deste trabalho. Corcuff (2001) afirma que Bourdieu apesar de elaborar uma teoria de dupla dimensão – a estruturalista e a subjetivista – acerca da realidade, ou seja, que considera tanto o peso da transmissão de aprendizados e doutrinamentos, quanto das relações e construções dessa transmissão, faz à crítica ao sociólogo francês afirmando que suas elaborações teóricas concedem primazia à dimensão objetivista.

O objetivo desta seção foi apresentar uma sistematização didática acerca da definição de socialização situando-a em um debate teórico – que se aprofundará ao longo do texto –, evidenciando como esta noção adquiriu novos contornos e interpretações a partir de teorias contemporâneas que tinham como base novos problemas sociológicos e questões de pesquisas que não foram respondidas por teorizações anteriores.

4.2 SOCIOLOGIA CONTEMPORÂNEA

Como já descrito de modo breve anteriormente, com base em Sell (2010), as teorias sociológicas clássicas (especialmente, Marx, Durkheim e Weber) tinham o objetivo de explicar o processo de transição da sociedade feudal para a sociedade burguesa – denominada também como sociedade moderna – e todas, ou quase todas, as implicações decorrentes desse processo: como a consolidação do Estado moderno, a ascensão da burguesia e as transformações na esfera da produção e das relações sociais. Em cada uma das grandes teorias clássicas as explicações possuíam fundamento em interpretações dicotômicas acerca da modernidade. Deste modo, a sociedade e o indivíduo eram considerados ideias opostas e representados no “desenho” indivíduo *versus* sociedade. Corcuff (2001, p. 12) afirma que tal posicionamento epistemológico é resultado de heranças do pensamento filosófico, expondo que, “a sociologia, de forma geral, constituiu-se a partir de tradições filosóficas. Delas mantiveram alguns traços conceituais, em particular, as oposições tradicionais entre idealismo e materialismo, sujeito e objeto”.

Com as transformações no mundo social, em dado momento, as análises clássicas se mostraram insuficientes quando consideradas as contradições e dissonâncias da sociedade contemporânea: era preciso compreender os dinamismos considerando os novos contornos da sociedade. Santos (1994) afirma que este era um momento de crise dos paradigmas e que serviu de base para a emergência de novas análises. Segundo ele, havia uma efervescência social motivada pelas novas lutas sociais, traduzidas nos seguintes termos:

[...] na expansão de novos conflitos sociais, a irrupção na cena social e política dos novos atores ou dos novos movimentos sociais. Daí o paradoxo: estavam os sociólogos ainda na busca da utopia perdida, enquanto as sociedades estavam a fabricar novas conflitualidades. Contra tal paradoxo, insurgimo-nos pelo trabalho sociológico, na tentativa de trazer à reflexão intelectual todas as dimensões das conflitualidades do tempo presente. Definia-se o imperativo de uma tarefa: elaborar a explicação sociológica das indignações frente às questões sociais de nossas sociedades, na tentativa, sempre aproximada de um trabalho de construção intelectual, próprio da sociologia (SANTOS, 1994, p. 48-49).

Em consonância com Santos (1994), Alves (2010) faz a seguinte afirmação:

[...] há um certo consenso de que a “crise” da sociologia desse período foi decorrente de mudanças culturais e de valores desenvolvidos pelos diversos movimentos sociais ocorridos na década de 1960. Muitos desses movimentos assinalavam uma “revolução cultural” plasmada pelas transformações das condições materiais, de estilos de vida, de liberdades pessoais, explicitando os desajustes entre estrutura institucional e a sociedade civil (como a universidade) e uma educação mais permissiva e democrática (ALVES, 2010, p. 19).

É diante deste contexto que se abre espaço no campo intelectual da sociologia contemporânea. Entende-se aqui por contemporânea as teorias que ganharam espaço internacional a partir da década de 1970 e que Corcuff (2001) as intitula como “as novas sociologias” – denominação instituída por conta da superação das fronteiras da sociologia e da sua aproximação com outras áreas do conhecimento. Corcuff (2001) afirma que, desde modo, constitui-se:

[...] intercâmbios disciplinares que contribuíram para alimentar essa renovação problemática: entre a sociologia e a filosofia como entre a sociologia e outras ciências do homem e da sociedade (ciência política, história, etnologia, economia, linguística, psicologia, etc.). Situando-se num espaço de trabalho em que a noção de rigor científico assume um sentido, eliminamos artigos que, podendo autoproclamar-se “novos”, mais se aproximam do ensaio jornalístico do que das exigências próprias das ciências sociais (CORCUFF, 2001, p. 11).

Os novos movimentos, conflitos e atores da esfera social propiciaram a análise de novos objetos sociológicos impensáveis até então para a sociologia. Essa nova perspectiva ocorreu com base em um “enfoque analítico que sobre o social que, no cruzamento do passado, do presente e do futuro, e no entrelaçamento de uma micro e de uma macrorrealidade, elabora um olhar sociológico sobre o mundo” (SANTOS, 1994, p. 47). Santos (1994) afirma, ainda, que os teóricos pertencentes a este campo intelectual podem ser definidos como pós-estruturalistas críticos:

[...] ótica que procura situar os conflitos tanto no nível macro como no nível micro social tentando superar a antinomia. Cabe à sociedade como formada por grandes conjuntos, os quais são modificados e, modificam, por grupos, classes e categorias sociais, no limite, por agentes sociais. Cabe identificar aqui, a sociologia dos campos, dos diferentes capitais e do *habitus*, de Pierre Bourdieu; (SANTOS, 1994, p. 52).

Nessa mesma direção, Corcuff (2001, p. 27) evidencia que Bourdieu é um teórico que parte das estruturas sociais às interações sociais para “formar pontes entre o subjetivo e o objetivo ou o coletivo e o individual” e defini-lo como um construtivista-estruturalista, por considerar que “nesta dupla dimensão, objetiva e construída da realidade social” (CORCUFF, 2001, p. 38), mas, como já observado anteriormente, Corcuff(2001) ainda posiciona Pierre Bourdieu em um espectro mais objetivista.

A seção seguinte aprofundará a discussão teórica acerca da teoria de Pierre Bourdieu, inclusive, apresentando noções desenvolvidas em seus escritos ao longo de sua trajetória acadêmica e, conseqüentemente, de uma construção teórica que pode ser refinada ao longo do tempo.

4.3 A SOCIALIZAÇÃO A PARTIR DE PIERRE BOURDIEU

Como exposto ao final da seção anterior, o empreendimento teórico de Pierre Bourdieu tem o objetivo de superar as antinomias presentes na sociologia clássica e associar nas análises sociológicas a dimensão tanto das estruturas como das interações sociais. Esse objetivo teórico é posto em execução por meio da articulação da noção de *habitus*, de *campo* e dos diferentes tipos de *capitais* – que juntos são tão caros à teoria bourdieusiana. Como anunciado na introdução deste trabalho, a análise desta pesquisa será pautada, em grande medida, na noção de *habitus*. Isto porque, em primeiro plano, é o *habitus* que permite a articulação entre as duas dimensões citadas, sendo, as outras noções, o que concede fundamentos para o *habitus*.

A gênese do *habitus*, segundo Bourdieu, remete à “velha noção aristotélica de *héxis*, convertida pela escolástica em *habitus*” (BOURDIEU, 2009 [1980], p. 61), ou seja, tem raízes na Grécia Antiga com Aristóteles e era utilizado em uma perspectiva de caráter moral, como algo que pudesse orientar os sentimentos e desejos dos indivíduos, no interior da doutrina sobre virtude. Posteriormente, a *héxis* foi traduzida para o latim, sendo então o *habitus*, empregado por Thomás Aquino, e “adquiriu o sentido acrescentado de capacidade para crescer através da atividade, ou disposição durável suspensa a meio caminho entre potência e ação propositada” (WACQUANT, 2017, p. 36). Com Pierre Bourdieu, nos anos 1960, o *habitus* é empregado em sua teoria

sociológica com o claro objetivo de rompimento com o estruturalismo sem, ao mesmo tempo, aproximar-se da filosofia do sujeito. Assim, Bourdieu conduz à seguinte explicação:

[...] tal noção permitia-me romper com o paradigma estruturalista sem cair na filosofia do sujeito ou da consciência, a da economia clássica e do seu *homo economicus*²⁶ que regressa hoje com o nome de individualismo metodológico. [...] eu desejava pôr em evidência as capacidades criadoras, ativas, inventivas do *habitus* e do agente (que a palavra hábito não diz), embora chamando a ideia de que esse poder gerador não é o de um espírito universal, de uma natureza ou de uma razão humana, como em Chomsky – o *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital (de sujeito transcendental a tradição idealista) o *habitus*, a *hélix*, indica uma posição incorporada, quase postural –, mas sim o de um agente em ação: tratava-se de chamar a atenção para o primado da razão prática [...] (BOURDIEU, [2003] 1989, p. 61).

As duas correntes epistemológicas apresentadas na citação mencionada “estruturalismo” e “filosofia do sujeito ou da consciência”, são definidas criticamente por Bourdieu nos seguintes termos, respectivamente: estruturalismo, entendido como o conhecimento que “constrói relações objetivas (econômicas ou linguísticas) que estruturam as práticas e suas representações [...]” e “o conhecimento fenomenológico [...] [que] explicita a verdade primeira da experiência no mundo social, isto é, a relação de *familiaridade* com o meio familiar, a apreensão do mundo social como mundo natural [...]” (BOURDIEU, 2003 [1980], p. 39).

Diante de tais definições, Bourdieu faz a retomada da noção de *habitus* sem resistência em usar um conceito já usado por outros, por considerar que o trabalho de conceitualização trata-se de uma prática cumulativa. Deste modo, ele próprio não foi o primeiro teórico a refletir acerca das possibilidades inventivas de um agente e menos deterministas para as análises sociais, presentes no conceito de *habitus*. Segundo Bourdieu, outros teóricos já haviam empregado a noção em pesquisas anteriores e de um modo muito aproximado de seu próprio objetivo que era o “de sair de uma filosofia da consciência sem anular o agente na sua verdade de operador prático de construções de objeto” (BOURDIEU, 1989, p. 62). Assim, esse conceito teve a possibilidade de ser “atualizado” e, principalmente, aplicado em pesquisas empíricas no contexto

²⁶Uma crítica à ideia de natureza humana econômica.

social francês. Resumidamente, seu retorno à noção, trata-se de uma forma de distanciar-se de neologismos fundados na busca pela “originalidade a todo custo” (BOURDIEU, 1989).

Buscando não apenas recusar as construções teóricas anteriores, mas uma proposta teórica com possibilidades de superar tais construções, Bourdieu propõe um avanço teórico e epistemológico na sociologia por meio do que definiu como conhecimento *praxiológico*. Segundo ele o conhecimento *praxiológico*:

[...] tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações *dialéticas* entre essas estruturas e as disposições estruturadas, das quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las [...]. O conhecimento praxiológico não anula as aquisições do objetivista, mas conserva-as e as ultrapassa, integrando o que esse conhecimento teve de excluir para obtê-las (BOURDIEU, 2003 [1980], p. 40).

Esse conhecimento é pautado, essencialmente, na noção de *habitus* que, ao mesmo tempo em que se afasta das duas grandes correntes teóricas – estruturalismo e fenomenologia – em razão de não se curvar para um destes dois polos e, simultaneamente, possui a potencialidade de adquirir traços destas mesmas duas correntes. Das duas correntes, resumidamente, a recusa ocorre em razão de que Bourdieu desconsidera que as estruturas sociais tenham total determinação sobre os indivíduos, independentemente das consciências e vontades individuais, já que, nesta perspectiva, é ignorado o *sentido vivido*, as pré-noções, racionalizações ou ideologias dos indivíduos. Ao passo que, no que se trata da fenomenologia/individualismo metodológico, a recusa ocorre pelo excesso de consciência dos indivíduos conquistada por meio das experiências individuais. Neste caso, o conhecimento prático é exercido como se não houvesse história que antecede àquele indivíduo, sendo elevado a tal nível que, segundo Bourdieu:

[...] exclui ao mesmo tempo dessa experiência, todo o questionamento de suas próprias condições sociais de possibilidade e mais precisamente sobre a significação social da *epoché*²⁷ prática

²⁷O conceito *epoché* está relacionado ao pensamento filosófico e na citação acima, ligada à corrente fenomenológica, sendo largamente explorado pelo filósofo Edmund Husserl. O conceito de *epoché*, é utilizado como uma crítica ao pensamento dogmático que tinha por objetivo elaborar leis gerais de explicação para o ordenamento social, ao passo que, a fenomenologia olhava para as singularidades. Deste modo o sentido da *epoché*, (em uma explicação simplificada do conceito) – suspender o juízo, isto é, a tentativa de não elaborar

que é necessária para acender a intenção de compreender a intenção primeira ou, no caso se queira, sobre a relação social absolutamente *paradoxal* que supõe sobre o retorno reflexivo sobre a experiência *dóxica*²⁸ (BOURDIEU, 2009 [1980], p. 44).

A proposta própria de Bourdieu para superação de tal dicotomia é *conhecimento práxiológico*, fundado na noção de *habitus*, e que toma para si das raízes subjetivistas, o reconhecimento de que “os agentes fazem ativamente o mundo social por meio do envolvimento dos instrumentos incorporados de construção cognitiva” (WACQUANT, 2017, p. 67), ao mesmo tempo em que, da corrente estruturalista funda a ideia de que “estes instrumentos, foram eles próprios feitos pelo mundo social” (WACQUANT, 2017, p. 67). Deste modo, a noção de *habitus* é um modelo teórico dinâmico que possibilita a captação da reprodução das estruturas sociais, assim como, das práticas individuais dos agentes, que são executadas em consonância com as estruturas.

O *habitus* é definido por Bourdieu como “um sistema de disposições socialmente constituídas (BOURDIEU, 2015 [1982], p. 191), que são igualmente “duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações” (BOURDIEU, 2003, p. 53-54). Em outras palavras, o *habitus* é um princípio que tende a reproduzir o que está inscrito – ou determinado – pelas estruturas – ou seja, a objetividade – ao mesmo tempo ativa as situações conjunturais que exigem a ação dos agentes, abrindo espaço para o desdobramento das disposições, como resultado dessa complexa “combinação”. Inclusive, a própria noção de *habitus* propicia para o indivíduo ou para o sujeito, a condição de agente, em razão das capacidades de ação individual, isto é, a agência humana nos fenômenos sociais.

julgamentos acerca do mundo social ou natural, por considerar que as teorias não deveriam precipitar-se com elaborações de pressupostos. Apenas com a suspensão do juízo sobre “as coisas”, é uma maneira de duvidar da coisa em si e do pensamento sobre a coisa. Portanto, este seria o caminho para a construção do conhecimento (MARTINI, 1999).

²⁸A *doxa*, para Bourdieu, é definida como “um conjunto de crenças fundamentais que nem se quer precisam se afirmar sob a forma de um dogma explícito e consciente de si mesmo” (BOURDIEU, 2007 [1998], p. 25).

Sérgio Miceli, ao escrever a introdução da edição brasileira da obra *A economia das trocas simbólicas* (2015), de Pierre Bourdieu, resume a definição da noção de *habitus* da seguinte forma:

[...]vem ser, portanto, um princípio operador que leva a cabo a interação entre dois sistemas de interações, as estruturas objetivas e as práticas. O *habitus* completa o movimento de interiorização de estruturas exteriores, ao passo que as práticas dos agentes exteriorizam o sistema de disposições incorporadas” (MICELI, 2015, p. XLI).

Miceli (2015), sobre as críticas empreendidas por Bourdieu às análises sociológicas embasadas em uma única corrente teórico-epistemológica – seja objetivista ou fenomenológica – elabora a seguinte afirmação: “a ausência de um princípio-mediação como o *habitus* está na base de todas as representações artificialistas da ação coletiva” (MICELI, 2015. p. XLI). Isso porque, o *habitus*, em sua natureza, comporta a dimensão da ação individual que é orientada em ordenamento com a coletividade e, principalmente, de acordo com a objetividade.

Todo o exposto até o momento trata-se da definição teórica da noção de *habitus*. Faz-se necessário circunscrevê-lo em estância prática, de modo que seja perceptível as suas formas de manifestação e a materialização do que vem a ser a “interiorização do exterior e a exteriorização do interior”. Assim, como já citado anteriormente, o *habitus* trata-se de disposições constituídas socialmente e, por sua vez, “adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como sistema de esquema geradores, é gerador de estratégias, que podem estar objetivamente em conformidade com os interesses de seus autores sem terem sido expressamente concebidas para esse fim” (BOURDIEU, 2003, p. 125). Isso quer dizer que em razão do *habitus* ser resultado de aprendizados incorporados, estes ocorrem desde o nascimento até o fim da existência dos agentes, sendo estes aprendizados que orientam práticas cotidianas. Tais práticas, que ora estão em consonância com seus interesses e vontades individuais, porém sem que o autor dessas práticas tenha elaborado um complexo raciocínio para executá-las – apenas agindo como é já conhecido de seus aprendizados – ora identificam-se com a racionalização acerca de como é preciso agir em determinadas situações –

mais uma vez, invocando os aprendizados que foram socialmente incorporados pelos agentes.

É evidente que, em razão da noção de *habitus* ser uma recusa à corrente fenomenológica, não seria coerente afirmar que as experiências dos agentes fundadas nos aprendizados sejam a única via de orientação de suas práticas. Isso porque, deste modo, a experiência individual se sobressairia e o *conhecimento praxiológico* nada se diferenciaria da corrente fenomenológica/subjetivista. Como a noção de *habitus* abarca também o âmbito estruturante são as condições objetivas que orientam em maior ou menor grau as experiências individuais. Ou seja, entendendo “condições objetivas” como aquelas orientadas pelas estruturas objetivas – sendo elas, as instituições econômicas, educacionais, religiosas, jurídicas e classes sociais – os aprendizados, vivências e experiências dos agentes são impulsionados ou limitados por estas condições.

Do mesmo modo, sendo a noção de *habitus* também uma possibilidade inventiva para os agentes sociais, as trajetórias dos agentes não são exclusivamente determinadas pela objetividade. Existe a margem de possibilidade fundamentada no *habitus*, em que os agentes sociais fazem suas escolhas ou articulam estratégias com base em conquistar nas experiências prévias e prognósticos fundados em aprendizados práticos.

Em suma, as possibilidades inventivas dos agentes não são totais, devido às limitações objetivas, ao passo que, os agentes não estão submetidos exclusivamente às condições objetivas. Assim sendo, o *habitus* ocupa esse lugar de “noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade” (WACQUANT, 2007, p. 65). Logo, a interiorização de tudo o que é exterior trata da incorporação do mundo social pelos agentes – por meio da socialização –, quando aprendem disposições práticas relativas aos comportamentos que expressam técnicas do corpo, como a maneira de falar, andar, rir, assim como, técnicas subjetivas como o pensar, sentir, escolher – que refletem um modo de viver no mundo social.

Maria Alice Nogueira e Cláudio Nogueira (2002), em um artigo em que discutem as possibilidades e os limites acerca da teoria de Pierre Bourdieu, elaboram a seguinte explicação sobre a crítica de Bourdieu às correntes

teóricas dominantes da época esclarecendo que na teoria bourdieusiana o lugar do indivíduo:

[...] não é nem o indivíduo isolado, consciente, reflexivo, nem o sujeito determinado, mecanicamente submetido às condições objetivas em que ele age. Em primeiro lugar, contrapondo-se ao subjetivismo, Bourdieu nega, da forma mais radical possível, o caráter autônomo do sujeito individual. Cada indivíduo passa a ser caracterizado por uma bagagem socialmente herdada (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 23).

Pierre Bourdieu elaborou as definições da noção de *habitus* ao longo de toda a sua trajetória intelectual e, deste modo, a construção dessa noção aparece diluída em todas as suas obras em que ora é apresentada de modo mais sintético e ora de modo dotado de grande refinamento teórico e carregado de exemplificações empíricas. Loïc Wacquant (2007), na busca de sistematizar as definições feitas por Bourdieu acerca do conceito, resumidamente reuniu um conjunto de características da noção de *habitus* que serão expostas a seguir. A primeira dessas observações – já evidenciada aqui – refere-se à característica do *habitus* ter origem no (i) social “e por essa mesma razão, [é] variável através do tempo, do lugar e, sobretudo, das distribuições de poder” (WACQUANT, 2007, p. 66). Segundo Wacquant (2007), o *habitus* ainda é (ii) transferível “a vários domínios da prática, o que se explica a coerência que se verifica, por exemplo, entre vários domínios de consumo” e, do mesmo modo, é (iii) durável, porém não pode ser considerado eterno ou estático – “as disposições são socialmente montadas e podem ser corroídas ou mesmo desmanteladas pela exposição a novas forças externas” (WACQUANT, 2007, p. 67). Sobre a condição não estática do *habitus*, Miceli (2015, p. XLVII) afirma que esta noção “constitui matriz que dá conta da série de estruturas e reestruturas porque passam as diversas modalidades de experiências diacronicamente determinadas dos agentes”, um exemplo disso é o *habitus* de origem, estruturado pela família e que poderá ser reforçado ou reestruturado pela escola, deste modo, reestruturando as experiências posteriores.

[...] o *habitus* adquirido através da inculcação familiar é condição primordial para estruturação das experiências escolares, o *habitus* transformado pela ação escolar constitui princípio de estruturação de todas as experiências ulteriores, incluindo desde a recepção das mensagens produzidas pela indústria cultural até as experiências profissionais (MICELI, 2015, p. XLVII).

Retomando as características do *habitus* sistematizadas por Wacquant (2007), a penúltima delas refere-se ao que foi chamado de (iv) “inércia incorporada”, e que, apesar das possibilidades inventivas e reestruturantes do *habitus*, há uma força maior nos esquemas de disposições forjados na infância dos agentes. É a partir deles que as novas experiências vividas e permeadas pelo tempo e lugar, por exemplo, serão filtradas, incorporadas ou desconsideradas. Ou seja, é primordial compreender o processo de inculcação do *habitus* de cada instância socializadora para então analisar se e de que forma o *habitus*, por meio dos aprendizados adquiridos, será mantido e reproduzido, reestruturado ou descartado. Por fim, a última característica do *habitus* apontada por Wacquant (2007) é referente ao que foi denominado (v) “defasagem” do *habitus*. Segundo ele, trata-se de “um hiato entre as determinações passadas que o produziram e as determinações atuais que o interpelam [o *habitus*]” (WACQUANT, 2007, p. 67).

Compreender o *habitus* não se faz exclusivamente a partir da sua própria definição. Para a compreensão da formação de um *habitus*, Bourdieu desenvolveu e articulou em sua teoria o conceito de *campo* e o de capitais. Um *habitus* é desenvolvido no interior de um *campo*, deste modo, faz-se necessário a sua exposição.

A definição de campo na teoria bourdieusiana parte da construção do pensamento de forma relacional que é presente em toda a sua teoria. Isto é, apenas é possível definir um *campo* e toda a sua estrutura a partir da relação com outro campo nos termos de composição, distribuição de posição entre os agentes e tomada de posição. Assim sendo, Bourdieu define que “[a] propriedade relacional que só existe em relação a outras propriedades” (BOURDIEU, 1996 [1994], p. 18). Em sua explicação sobre o campo e a exigência do pensamento relacional, na obra *Os usos sociais da ciência* (2004), observa que o *campo*:

[...] é uma ideia extremamente simples, cuja função negativa é bastante evidente. Digo que para compreender uma produção cultural (literatura, ciência, etc.) não basta referir-se ao contexto social contentando-se em estabelecer uma relação direta entre o texto e o contexto. O que chamo de “erro do curto-circuito”, erro que consiste em relacionar uma obra musical ou um poema simbolista com as greves de Fourmies ou as manifestações de Anzime, como faz certos historiadores da arte ou literatura. Minha hipótese consiste em supor que, entre esses dois polos, muito distanciados, entre os quais se supõe, um pouco imprudente, que a ligação possa se fazer, existe um

universo intermediário que chamo o campo literário, artístico, jurídico, ou científico, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas (BOURDIEU, 2004, p. 20).

Este “universo intermediário” renomeado por Bourdieu como *campo* foi inspirado em Max Weber²⁹, a partir de sua interpretação das ciências da religião, pautada em uma análise em estruturas de relações objetivas em que descrevia uma tipologia de funcionamento da religião (BOURDIEU, 1989). Bourdieu identificou a possibilidade de aplicar aquele mecanismo de pensamento de Weber, a outras esferas do mundo social, como o *campo* literário, artístico, jurídico, científico, religioso, da alta costura, política, filosofia, econômico e o educacional, sendo a primeira experiência de análise do autor, o campo intelectual.

Essa transposição do mecanismo de pensamento iniciado a partir da análise de Weber e aplicado em primeiro momento ao *campo* intelectual é plausível em razão de regras gerais que são fundamentadas em uma ideia de dominação presente no interior dos *campos* que, de modo geral, estão presentes no espaço social e são reproduzidas nos diferentes *campos* em questão. Deste modo, Bourdieu fundamenta que:

[...] as transferências metódicas de modelos baseados na hipótese de que existem homologias estruturais e funcionais entre todos os campos, ao invés de funcionarem como simples metáforas orientadas por intenções retóricas de persuasão, têm uma eficácia heurística eminente, isto é, a que toda a tradição epistemológica reconhece à analogia (BOURDIEU, 1989, p. 67).

Segundo o teórico, essa possibilidade de transposição das regras de um *campo* a outro, decorre em razão de que “o espaço só existe (de alguma maneira) pelos agentes e pelas relações objetivas que aí se encontram” (BOURDIEU, 2004, p. 23), ademais, se configura como “um caso real do possível”. Deste modo, essa transposição:

[...] nada deve, ao contrário do que possa parecer, à transferência, mais ou menos pensada, do modo de pensamento econômico,

²⁹Em *O poder simbólico* (1989), Bourdieu afirma que “[...] a primeira elaboração rigorosa da noção saiu da leitura de um capítulo *WirtschaftundGesellschaft* consagrado à sociologia religiosa, leitura que, dominada pela referência permanente ao campo intelectual, nada tinha de comentário escolar (BOURDIEU, 1989, p. 66).

embora, ao reinterpretar numa perspectiva relacional a análise de Weber, que aplicava à religião um certo número de conceitos retirados da economia (como concorrência, monopólio, oferta, procura, etc.), me achei de repente no meio de propriedades gerais, válidas aos diferentes campos que a teoria econômica tinha assinalado sem delas possuir o adequado fundamento teórico (BOURDIEU, 1989, p. 68).

Assim como conceito de *habitus*, o de *campo* tem a finalidade de se opor ao pensamento de que são os interesses exclusivamente econômicos que orientam as ações e as práticas dos agentes sociais. A teoria geral da economia dos campos permite definir a forma específica de que se revestem, em cada campo, os mecanismos e os conceitos mais gerais (capital, investimento, ganho), evitando assim todas as espécies de reducionismo, a começar pelo economicismo, que nada conhece além do interesse material e da busca da materialização do lucro monetário (BOURDIEU, 1989, p. 69).

Ainda sobre as regras mais ou menos gerais a partir da análise do campo da alta costura, por exemplo, o teórico identificou regras gerais ao campo das produções culturais, que “é a da lógica propriamente mágica da produção do produtor e do produto como feitiços – sem dúvida porque, sendo mais legítimo culturalmente, ele censura de modo menos vivo o aspecto econômico da prática” (BOURDIEU, 1989, p. 67).

Embora os *campos* respondam às regras passíveis de generalizações, cada um deles possui um modo de funcionamento próprio, visto que, a disputa pelo que está em jogo é diferente, como é o caso do *campo* intelectual, que possui regras internas de funcionamento distintas daquelas presentes no campo econômico, por exemplo. Deste modo, os agentes deste *campo* específico moldam a consciência acerca do que:

[...] que comanda os pontos de vista, o que comanda as intervenções científicas, os lugares de publicação, os temas que escolhemos, os objetos pelos quais nos interessamos etc., [...] É a estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer. Ou, mais precisamente, é a posição que eles ocupam na nessa estrutura que determina ou orienta, pelos menos negativamente, suas tomadas de posição (BOURDIEU, 2004, p. 23).

No que diz às regras dos *campos* “em termos práticos”, Bourdieu define-os como relativamente autônomos, dotados de forças conflitantes “cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e

fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a sua conservação ou transformação na estrutura” (BOURDIEU, 1996 [1994], p. 50).

A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições dos macrocosmos, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada. E uma das grandes questões que surgirão a propósito dos campos (ou subcampos) científicos será precisamente acerca do grau de autonomia que eles usufruem. Uma das diferenças relativamente simples, mas nem sempre fácil de medir, de quantificar, entre os diferentes campos científicos, isso que se chamam as disciplinas, estará, de fato, em seu grau de autonomia (BOURDIEU, 2004, p. 20-21).

O lugar ocupado pelos agentes na estrutura é orientado pelos *capitais* que possuem. Os capitais, na teoria bourdieusiana, operam a partir da lógica da dominação, isto é, estão dispostos para a concentração de poder para agentes que os possuem em maior volume, estrutura e diversificação, sendo os principais deles: o *capital econômico*, o *capital cultural*, o *capital social* e o *capital simbólico*.

A lógica de funcionamento dos capitais é a ampliação da compreensão de capital no sentido estritamente econômico. Isso porque, segundo Bourdieu, os agentes mobilizam outros dispositivos não econômicos, porém, com a igual intenção de reproduzir de alguma maneira os seus privilégios que igualmente não se restringem a privilégios econômicos. Na explicação de Frédéric Lebaron (2017):

Um “capital” é um “recurso” segundo o modelo do “patrimônio”, isto é, um estoque de elementos (ou “componentes”) que podem ser possuídos por um indivíduo, um casal, um estabelecimento, uma “comunidade”, um país, etc. Um capital é também uma forma de “segurança”, especialmente do ponto de vista do futuro; tem a característica de poder, em determinados casos, ser investido e acumulado de modo mais ou menos ilimitado (LEBARON, 2017, p. 101).

A compreensão de capital foi elaborada a partir dos estudos sobre o sistema educacional francês³⁰ “como uma hipótese indispensável para dar

³⁰Com a incorporação dos diferentes tipos de capitais na teoria, Bourdieu amplia a visão difundida pelos economistas de que defendiam que os investimentos econômicos na educação seriam convertidos em sucesso escolar dos estudantes franceses. Para Bourdieu “os economistas têm o mérito aparente de colocar explicitamente a questão da relação entre

conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar [...]” (BOURDIEU, 2010, p. 73). Assim, sua teoria articula ao *capital econômico*, o *capital social* e o *capital cultural*.

O *capital econômico* é aquele que se apresenta em forma de propriedades materiais ou financeiras e tem a possibilidade de ser acumulado por estratégias de investimentos ou por meio de sucessão.

Sobre o *capital social*, é encontrada a seguinte definição:

[...] é um conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações, mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento ou de inter-relações ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, que não são somente dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos) mas também são unidas por ligações permanentemente úteis (BOURDIEU, 2010, p. 67).

Sumariamente, o *capital social* trata das redes de relações construídas a partir de afinidades ou de propriedades objetivas que podem ser de caráter econômico, geográfico ou simbólico que são fundadas e reconhecidas por todos que dela fazem parte. Essa rede de relação – e de *capital social* – poderá ser mais densa e/ou volumosa de acordo com a sua extensão e capilaridade, concedendo aos agentes, que dela fazem parte, “os lucros que o pertencimento a um grupo proporciona” (BOURDIEU, 2010, p. 67), sendo estes, “lucros materiais como todas as espécies de “serviços” assegurados por relações úteis, e lucros simbólicos tais como aqueles que estão associados à participação num grupo raro e prestigioso” (BOURDIEU, 2010, p. 68).

O *capital cultural* – essencial para a explicação das desigualdades escolares – corresponde a competências mobilizadas por um agente no âmbito

as taxas de lucros asseguradas pelo investimento educativo e pelo investimento econômico (de sua evolução). Entretanto, além de sua medida do rendimento do investimento escolar só levar em conta os investimentos e os benefícios monetários ou diretamente conversíveis em dinheiro, como as despesas decorrentes dos estudos e o equivalente em dinheiro do tempo dedicado ao estudo, eles também não podem dar conta da parte relativa que os diferentes agentes ou diferentes classes concedem ao investimento econômico e ao investimento cultural por não considerarem, sistematicamente, as estruturas das classes diferenciais de lucros que lhes são destinadas pelos diferentes mercados, em função do volume e estrutura de patrimônio” (BOURDIEU, 2010, p. 73).

da cultura dominante ou legítima de uma sociedade. Bourdieu, afirma que o *capital cultural* pode ser apresentado em três estados:

[...] no *estado incorporado*, ou seja, sob forma de disposições duráveis do organismo; no *estado objetivado* sob forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas etc.; e, enfim, no *estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais.

De modo mais detalhado, o *capital cultural* em seu estado *incorporado* é aquele que tem a “a mais dissimulada da transmissão hereditária do capital (BOURDIEU, 2010, p. 76), em razão de que está diretamente relacionado à transmissão implícita do *capital* que faz parte da família de origem dos agentes, além de que, é dependente de um tempo de acumulação, que “engloba a totalidade do tempo de socialização” (BOURDIEU, 2010, p. 76). Por ser um *capital* transmitido de forma implícita e imperceptível, visto que a sua transmissão não acontece de forma instantânea “(diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza), por doação ou transmissão hereditária por compra ou troca. Pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente e permanentemente marcado por suas condições primitivas de aquisição” (BOURDIEU, 2010, p. 75).

Deste modo, este tipo de *capital* consiste no enraizamento dos bens simbólicos na estrutura do pensamento que faz com que um agente reconheça, valorize e, principalmente, mobilize sem esforço o conhecimento necessário para decifrar os bens culturais legitimados socialmente. Isso porque é um *capital* que “está ligado ao corpo e pressupõe a sua incorporação” e “é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*” (BOURDIEU, 2010, p. 74-75). A forma incorporada do *capital* é a herança de “um *savoir-faire* (saber fazer), gostos e um “bom gosto”” (BOURDIEU, 2010, p. 45) que, de modo geral, são convertidos em rentabilidades, principalmente, no mundo escolar.

O *capital cultural* em seu estado *objetivado* é encontrado na forma de “materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos etc., e transmissível em sua materialidade” (BOURDIEU, 2010, p. 77). Assim, diferentemente do *capital*

cultural incorporado em que a transmissão ocorre de modo implícito, no caso *objetivado*, ocorre a transmissão material direta de um agente para outro. Entretanto, a lógica de transmissão de *capitais* faz parte de um mecanismo relacional, isto é, tanto o *capital cultural incorporado* como o *capital cultural objetivado* dependem da posse de *capital econômico*, ao mesmo tempo em que, o *capital cultural objetivado*, além de pressupor *capital econômico* para a apropriação material, poderá conter um *capital cultural incorporado*, que permite a apropriação simbólica dos meios materiais. Bourdieu (2010) constrói o seguinte exemplo acerca da relação entre *capital cultural objetivado* e *capital cultural incorporado*:

Uma coleção de quadros, por exemplo, transmite-se tão bem (senão melhor, porque num grau de eufemização superior) quanto o capital econômico. Mas o que é transmissível é a propriedade jurídica e não (ou não necessariamente) o que constitui a condição da apropriação específica, isto é, a posse dos instrumentos que permitem desfrutar de um quadro ou utilizar uma máquina e que, limitando-se a ser capital incorporado, são submetidos às mesmas leis de transmissão (BOURDIEU, 2010, p. 77).

Por fim, o *capital cultural* em estado *institucionalizado* é aquele materializado na forma de certificados ou diplomas escolares emitidos por instituições de ensino. Para o teórico, a posse desse tipo de *capital* é como uma “certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura” (BOURDIEU, 2010, p. 78). Os agentes possuidores desse tipo de capital têm o “aval” de detentores de “cultura”. Contudo, assim como os outros *capitais* que se organizam a partir da comparação entre os agentes que possuem o maior ou menor número de propriedades que indicam o *capital cultural objetivado* ou entre aqueles que têm maior ou menor fruição cultural que indica o *capital cultural* em estado *incorporado*, o estado *institucionalizado* possibilita igual comparação. Inclusive, a dependência com relação aos outros dois tipos de capital.

Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua “permuta” (substituindo-os uns pelos outros na sucessão), permite também estabelecer taxa de convertibilidade entre capital cultural e o econômico, garantindo o valor em

dinheiro de determinado capital escolar. Produto da conversão de capital econômico em capital cultural, ele estabelece o valor, no plano do capital cultural, do detentor de determinado diploma em relação aos outros detentores de diploma e, inseparavelmente, o valor em dinheiro pelo qual pode ser trocado no mercado de trabalho – o investimento escolar só tem sentido se um mínimo de reversibilidade da conversão que ele implica for objetivamente garantido (BOURDIEU, 2010, p. 79).

Por fim, o último modelo de *capital* aqui apresentado, será o *capital simbólico*. Segundo Monique de Saint-Martin (2017), essa noção foi fundamentada a partir dos estudos de Bourdieu acerca da sociedade Cabila, visto que, naquela região este era o único tipo de *capital* passível de ser acumulado quando o *capital econômico* não pode ser reconhecido. Assim como a subjetivação dos sujeitos é formada na interação com os outros sujeitos, do mesmo modo, o *capital simbólico* tem como condição inicial a coletividade. Ou seja, é o outro que reconhece aquele que possui *capital simbólico*.

Em *O senso prático* (2009 [1980]) Bourdieu afirma que o *capital simbólico* produz dinâmicas de relações que são fundadas na garantia, na honra, no contrato de confiança ou em um crédito concedido às partes envolvidas “os membros de um grupo atribuem somente àqueles que – em razão de sua posição, do trabalho que eles executam para mantê-lo - lhe fornecem o maior número de garantias” (SAINT-MARTIN, 2017, p. 110). Deste modo, são fundamentadas pela crença e no reconhecimento de algo ou de alguém, realizadas por meio de trocas não institucionalizadas, mas garantidas, segundo o teórico, pelas seguintes razões:

[o] princípio da troca de dons e, talvez, de todo o trabalho simbólico que pretende transmutar, pela ficção sincera de uma troca desinteressada, as relações inevitáveis e inevitavelmente interessadas que são impostas pelo parentesco, pela vizinhança ou pelo trabalho, em relações eletivas de reciprocidade e, mais profundamente, em transformar as relações arbitrárias de exploração (da mulher pelo homem, do filho mais novo pelo filho mais velho ou dos jovens pelos anciões), em relações duráveis, porque são fundadas na natureza. (BOURDIEU, 2009 [1980], p. 87).

Essas relações mencionadas, que são fundadas na crença e no reconhecimento, são parte da crítica de Bourdieu ao que chamou de

economicismo, e que, ao mesmo tempo, ratificam a existência de trocas fundadas em uma economia simbólica. Sobre o economicismo Bourdieu afirma que:

[...] é uma forma de etnocentrismo. Assim porque, não reconhece outra forma de interesse a não ser aquele que o capitalismo produziu, por uma espécie real de operação real da abstração, ao instaurar o universo de relações fundadas “no frio pagamento em dinheiro (BOURDIEU, 2009 [1980] p. 188).

Conforme indicou com a Saint-Martin (2017), talvez seja impossível elaborar uma definição precisa desta noção, contudo, é possível circunscrevê-la a partir da identificação das principais características – como o distanciamento do retorno imediato de benefícios – ou pelo auxílio de exemplificações, como as situações do matrimônio. Sobre as características, além das já citadas, o *capital simbólico* tem:

[...] medidas na balança sem ambiguidades do benefício monetário, as atividades mais sagradas encontram-se negativamente construídas como simbólicas, isto é, um sentido que essa palavra às vezes reveste, quase que desprovidas de efeito concreto e material, em resumo, gratuitas, isto é, tão desinteressadas quanto inúteis. É uma economia que se recusando reconhecer a verdade “objetiva” das práticas “econômicas”, isto é, a lei dos “interesses puro e simples”, e do “cálculo egoísta”, o próprio capital “econômico”, apenas pode agir se conseguir se fazer reconhecer mediante uma reconversão própria a tornar irreconhecível o verdadeiro princípio de sua eficiência: o capital simbólico é denegado, reconhecido como legítimo, isto é, ignorado como capital [...] (BOURDIEU, 2009 [1980]), p. 196).

A aplicação dessas características pode ser observada nas situações matrimoniais. O *capital simbólico* nas condições do matrimônio ocorre da seguinte forma: o *capital econômico* medido pelas condições materiais é uma ideia imperfeita da real situação de um agente. Isso porque, “os bens materiais imediatamente perceptíveis [...] dissimula a circulação total, atual ou potencial, dos bens indissociavelmente materiais e simbólicos que são apenas o aspecto visível ao olho do *homo economicus*,” (BOURDIEU, 2009 [1980], p. 200) e conclui que:

[...] os benefícios que um grupo tem possibilidade de conseguir nessa transação total são tanto maiores quanto mais importante é o seu patrimônio material e, principalmente, simbólico ou, no caso, se possa tomar emprestado à linguagem bancária, “o crédito de notoriedade” com o qual ele pode contar (BOURDIEU, 2009 [1980], p. 200).

Em síntese, Saint-Martin (2017) elabora a seguinte explicação:

O capital simbólico possui propriedades bastante particulares e diferentes das outras espécies de capital: não é uma espécie de capital semelhante à do capital econômico, do capital cultural e, também, do capital social; ele é, por sua vez, particularmente lábil, frágil e vulnerável (SAINT-MARTIN, 2017, p. 111).

Após a exposição dos quatro tipos de *capitais* (o econômico, o social e o cultural – e suas especificações), é possível afirmar que é a partir dessa combinação que um agente é posicionado na estrutura do espaço social – e em *campos* específicos – em que se constitui um *habitus* específico, que orientará cada agente em suas práticas ao longo da trajetória social nos mais variados ambientes de ação. Toda essa explicação poderá ser resumida com a seguinte fórmula elaborada por Bourdieu (2017 [1979]) “[(*habitus*) (*capital*)] + campo = práticas]”. De modo geral, a posição ocupada pelo agente estará em consonância com um grupo de agentes que ocupam a mesma posição ou uma posição próxima à sua. Bourdieu elabora a seguinte explicação acerca do posicionamento dos agentes no espaço social e nos *campos*:

Pode assim representar o mundo social em forma de espaço (a várias dimensões) construídas na base de princípios de diferenciação ou de distribuição de construídos pelo conjunto das propriedades em que atuam no universo social considerado, quer dizer, apropriadas a conferir, ao detentor delas força ou poder neste universo. Os agentes e grupos são assim definidos por suas posições relativas neste espaço. Cada um deles está acantonado numa posição ou numa classe precisa de posições vizinhas, quer dizer, numa região determinada do espaço, e não se pode ocupar realmente duas posições opostas do espaço – mesmo que tal seja concebível (BOURDIEU, 1989, p. 134).

O *habitus* que tende a orientar os agentes em suas trajetórias é efeito de uma condição de classe que faz com que incorporem um conjunto de disposições típicas da posição social que ocupam. Por exemplo, no que se trata de indivíduos pouco escolarizados, que são trabalhadores de profissões com baixa exigência de qualificação e moradores de bairros com pouco prestígio social e em residências que pouco lhes confere um *status* de diferenciação, são dotados de práticas e comportamentos que estão alinhados com a posição que ocupam – que é formada pela escolarização, profissão, renda e local de moradia, entre outros. Existe a possibilidade de elencar uma série de tendências dos agentes de acordo com a posição que ocupam no espaço social, como fez o próprio Bourdieu na obra *A distinção: crítica social*

do julgamento (2017 [1979]), quando elaborou uma série de tendências acerca das práticas de consumo cultural dos grupos sociais dispostos na estrutura social. Nesta obra, Bourdieu (1979) estudou uma sociedade específica em um recorte temporal determinado, isso quer dizer que, os exemplos empíricos empregados na análise pouco valem para outros contextos. Porém, a proposta da análise presente em *A distinção* (1979) “é a de o sistema de gostos e uma espécie de “estilização” do campo das relações de classe (e de frações de classe) – o que Bourdieu chama de espaço social” (DUVAL, 2019, p. 273). Ademais, indicar as práticas de consumo ou de posicionamento de um determinado agente como a única prática possível por estar de acordo com o *habitus* com o grupo de agentes que têm a construção de um *habitus* muito parecido em nível de classe social, indicará uma interpretação determinista acerca das práticas culturais e de consumo. Isso porque, conforme explicitado por Nogueira e Nogueira (2002):

As normas e constrangimentos que caracterizam uma determinada posição na estrutura social não operariam, assim, como entidades reificadas que agem diretamente, a cada momento, de fora para dentro, sobre o comportamento individual. Ao contrário, a estrutura social se perpetuaria porque os próprios indivíduos tenderiam a atualizá-la ao agir de acordo com o conjunto de disposições de disposições típico da posição estrutural na qual eles foram socializados. [...] [o] sistema de disposições incorporado pelo sujeito não o conduz em suas ações de modo mecânico. Essas disposições não seriam normas rígidas e detalhadas da ação, mas princípios de orientação que precisam ser adaptados pelo sujeito às variadas circunstâncias de ação. Ter-se-ia assim, uma relação dinâmica, não previamente determinada, entre as condições estruturais originais nas quais foi instituído o sistema de disposições do indivíduo e que tendem a se perpetuar através deste e as condições – normalmente em parte modificadas – nas quais essas disposições seriam aplicadas (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 06).

Ou seja, indicar que todos os agentes de uma classe social exercem determinadas práticas essencialmente em razão da classe – ou seja, de um *habitus* – independentemente de outras variáveis, exclui a capacidade relacional e inventiva do *habitus* e, assim, de fato Bourdieu poderia ser posicionado em um espectro mais alinhado ao determinismo social. Isso porque, “a estrutura social conduziria as ações individuais e tenderia a se reproduzir através delas, mas esse processo não seria rígido, direto ou mecânico” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 06). A reprodução mecânica de um *habitus* de classe, indicada exclusivamente pela situação econômica ou

social de um agente marcada, por exemplo, pela profissão exercida por ele poderá levar a uma análise que indicaria uma “situação global ou um devir de classe” (BOURDIEU, 2017 [1979], p. 100). Ou seja, quase a obrigatoriedade de ação de um agente de acordo com a classe a que pertence. Pretendendo evitar o modelo de análise determinista sobre a classe social e propondo que a definição de classe seja construída, Bourdieu (2017) faz a seguinte afirmação:

A construção, [...] de classes – tanto quanto possível homogêneas no tocante aos determinantes fundamentais das condições materiais de existência e dos condicionamentos que elas impõem – implica, portanto, levar em consideração de modo consciente – *na própria construção dessas classes* e na interpretação das variações, segundo estas classes, da distribuição das propriedades e das práticas – a rede das características secundárias manipuladas, de maneira mais ou menos inconsciente, sempre que feito apelo a classe construído em critério único, mesmo que fosse tão pertinente quanto a profissão; trata-se também de aprender a origem das divisões objetivas, ou seja, incorporadas ou objetivadas em propriedades distintivas, com base nas quais os agentes têm mais possibilidades de se dividirem e de voltarem a agrupar-se realmente em suas práticas habituais, além de se mobilizarem ou serem mobilizados – em função, é claro, da lógica específica, associada a uma história específica, das organizações mobilizadoras – pela e para a ação política, individual ou coletiva (BOURDIEU, 2017 [1979], p. 101).

Ou seja, a partir da interpretação de “classe construída” Bourdieu reconhece a diversidade de práticas possíveis entre os agentes que pertencem a uma mesma classe, exemplificando que, a divisão do trabalho social pensada a partir das diferentes classes ou frações de classe tomará “formas completamente diferentes tanto nas práticas como quanto nas representações” (BOURDIEU, 2017 [1979], p. 102). O reconhecimento da diversidade das práticas motivadas pelo *habitus* acaba por reforçar a premissa de o que *habitus* não corresponde a uma noção estática para a análise sociológica e conforme descreveu Wacquant (2007), já citado anteriormente, o *habitus*:

[...] é durável, mas não estático ou eterno: as disposições são socialmente montadas ou podem ser corroídas contrariadas ou mesmo desmanteladas pela exposição a novas forças externas, como demonstrado, por exemplo, a propósito de situações de migração; (WACQUANT, 2007, p. 67).

Esta discussão acerca do caráter durável do *habitus* é retomada como uma crítica³¹ a Bourdieu, em razão de que, como será demonstrado na seção

³¹Um dos autores críticos ao conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu é o sociólogo Bernard Lahire. Especialmente na obra *O homem plural* (2002) o autor faz a seguinte afirmação: A

seguinte, o teórico concede peso grandioso às primeiras experiências socializadoras que acontecem no interior da família. Isto é, de acordo com esta interpretação crítica à noção de *habitus*, os indivíduos vivenciam contextos sociais essencialmente diversos como a mudanças geográficas, religiosas, políticas e financeiras que provoca o distanciamento daquelas primeiras experiências de socialização. Ou seja, não mais reproduzindo as práticas as quais haviam incorporado e, sim, reestruturando-as de acordo com as exigências dos novos espaços socializados. Deste modo, contrariando a premissa de que o *habitus* inculcado nas primeiras experiências familiares estruturaria as experiências futuras, como as escolares e as profissionais.

Bourdieu se propôs a refinar a noção de *habitus* com o objetivo de esclarecer seus pressupostos teóricos, afirmando que: “[...] leituras equivocadas são feitas, com frequência, de meu trabalho” (BOURDIEU, 2001, p. 75) e seu embasamento para tal foi, mais uma vez, a partir da análise da sociedade argelina, demonstrando a disponibilidade durável do *habitus* e as contradições. Gabriel Peters (2017) sobre este ponto, explica que no texto “A atitude da sociedade tradicional quanto ao tempo e ao comportamento econômico”, Bourdieu:

[...] analisa como o *fellah*, o camponês argelino cuja subjetividade havia sido moldada por atitudes temporais ligadas a uma tradicional economia rural de dádivas e contra dádivas entre vizinhos, foi lançado no desespero e/ou na improvisação desorganizada quando forçado a lidar com orientações temporais requeridas por uma economia capitalista impessoal, baseada no trabalho assalariado (PETERS, 2017, p. 281).

Tais improvisações, alterações e/ou adaptações nas práticas econômicas “antigas” para as “novas” que, ao mesmo tempo, possuem certo grau de consciência fundamentou o que Bourdieu denominou como *habitus*

coerência dos hábitos ou esquemas de ação (esquemas sensório-motores, esquemas de percepção, de apreciação, de avaliação...), que cada ator pode ter interiorizado, depende, portanto, da coerência dos princípios de socialização aos quais esteve sujeito. Uma vez que um ator foi colocado, simultaneamente ou sucessivamente, dentro de uma pluralidade de mundos sociais não homogêneos, às vezes até contraditórios, ou dentro de universos sociais relativamente coerentes mas que representam, em certos aspectos, contradições, então trata-se de um ator com estoque de esquemas de ações ou hábitos não homogêneos, não unificados, e com práticas consequentemente heterogêneas (e até contraditórias), que variam segundo o contexto social no qual será levado a evoluir. Pode-se resumir tudo isso dizendo que todo o corpo (individual) mergulhado numa pluralidade de mundos sociais está sujeito ao princípio de socialização heterogêneos e, às vezes, contraditórios que incorpora (LAHIRE, 2002, p. 37).

clivado. Setton (2018) explica que a “a noção de *habitus clivado* passou a existir na obra de maturidade do autor, visando a explicar o descompasso, sempre considerável, entre as relações primeiras experiências com o mundo social e a trajetória completa dos indivíduos” (SETTON, 2018, p. 13).

Bourdieu (2001) faz a seguinte explicação:

[...] tenho evocado, sobretudo, sobretudo a propósito dos sub-proletários argelinos, a existência de *habitus* clivados, destroçados, ostentando sob a forma de tensões e contradições a marca das condições de formação contraditórias de que são o produto), imutável (qualquer que seja o grau de reforço ou de inibição que tiver recebido), fatal (conferindo ao passado o poder de determinar todas as ações futuras) e exclusivo (sem nunca abrir qualquer espaço a intenção consciente), para que se possa ter a honra de triunfar sem esforço sobre o adversário caricatural que assim se produziu como não perceber que o grau em que o *habitus* é sistemático (ou, ao contrário, dividido, contraditório), constante (ou flutuante e variável) depende das condições sociais de sua formação e de seu exercício, e que então pode e deve ser medido e explicado empiricamente? ou que um dos interesses da teoria do *habitus* é lembrar que a probabilidade de lograr uma ação "racional"; em lugar de poder ser fixada a priori, pelo mandado de uma ou outra das teorias da ação estilizadas cujo confronto faz as delícias do *homo academicus*, depende de condições sociais passíveis de uma investigação empírica, ou seja, das condições sociais de produção das disposições e das condições sociais, orgânicas ou críticas, de seu exercício? (BOURDIEU, 2001, p. 79).

A trajetória social do próprio Bourdieu configura-se como um exemplo de *habitus clivado*, sendo ele, um produto da contradição, visto que pertenceu à fração de classe pouco privilegiada economicamente e, igualmente, fez parte do grupo de alta consagração escolar. Na obra, *Esboço de autoanálise*, (2005), o teórico explora teoricamente os conceitos e noções de seu empreendimento teórico articulados à sua trajetória social, possibilitando, de modo prático, inclusive, a compreensão do que vem a ser o *habitus clivado*. Em suas palavras, e acerca de sua trajetória social e das contradições identificadas em seu percurso – comum ao *habitus clivado* – faz a seguinte afirmação:

Não escondo a minhas apreensões que vão muito além do temor habitual de ser mal compreendido. Sobretudo por conta da amplitude de meu percurso no espaço social e da incompatibilidade prática entre mundos sociais que tal percurso conecta sem de fato reconciliá-los [...] (BOURDIEU, 2005, p. 37).

Nesta obra, Bourdieu reúne fragmentos da sua origem familiar, retomando a carreira profissional de seus genitores e as relações com as respectivas famílias que, por vezes, eram orientadas por suas profissões.

Igualmente, faz incursões nas lembranças de sua infância, no local de moradia, no apartamento sem água, a formação escolar, os anos de internato (assim como as suspensões em razão de seus comportamentos "arredios" ou "briguentos" – em suas próprias palavras), a aproximação com os esportes, o treinamento para seu ingresso no meio intelectual e a sua iniciação profissional como pesquisador. Essa série de eventos relatados foram nomeados pelo teórico como experiências duais que:

[...] que só podia reformar o efeito durável de uma defasagem bastante forte entre uma elevada consagração escolar e uma baixa extração social, ou seja, um *habitus* clivado, movido por tensões e contradições. Essa espécie de "coincidência entre os contrários" contribui decerto para instituir de modo durável uma relação ambivalente, contraditória, com a instituição escolar, feita de rebelião e submissão, de ruptura e esperança, que talvez seja na raiz de uma relação consigo igualmente ambivalente e contraditória: como se a certeza de si, ligada ao fato de sentir-se consagrado, fosse corrida em seu princípio, pela mais radical incerteza quanto à instância de consagração, espécie de mãe malvada, falha e enganosa. De um lado, a docilidade, ou até o empenho ou a submissão do bom aluno, sedento de conhecimento e reconhecimento, que me levava à curvar-me às regras do jogo, e não apenas às regras mais tortuosas e mais fáceis da retórica acadêmica [...]; de outro, uma disposição reticente, sobretudo, diante do sistema escolar: objeto talvez e um excesso de amor, de *Alguma Mater* ambígua suscita uma revolta violenta e persistente, fundada na dívida e na decepção, que se manifesta em toda uma série de crises, em especial por ocasião das competições ou das situações de solenidade acadêmica – discursos na distribuição de prêmios, aulas inaugurais, bancas de tese, defesa de candidaturas – as quais fazem brotar o ímpeto da dissidência, a tentação de arrebentar o jogo, ao desencadear o mal-estar provocado pela expectativa tacitamente imperativa dos sinais de submissão [...]

(BOURDIEU, 2005, p. 123-124).

Para além dos exemplos de *habitus clivado* a partir da própria trajetória social de Bourdieu, mas ainda no interior das contradições educacionais, é possível encontrar análises na literatura nacional que evidenciam as "tensões e contradições a marca das condições de formação contraditórias de que são o produto" (BOURDIEU, 2001, p. 79). Como exemplo, tem-se a pesquisa de Mello Neto (2021), que evidencia a condição de não pertencimento de estudantes do ensino superior que se situam em uma espécie de "não lugar" entre "dois mundos": o lugar de origem e o lugar do ensino superior. Neste caso, um grupo de estudantes que tiveram alguma ruptura na trajetória provável escolar, isto é, que alcançaram o ingresso no ensino superior (diferente de todo o grupo familiar que foi excluído), narravam suas histórias

como “um ponto fora da curva”, tanto na família, quanto no ensino superior.

Assim:

[...] estudantes nessas condições tendem a brigar para manter laços com os dois mundos possíveis, por meio da navegabilidade entre eles. Ou, bourdieusianamente falando, por meio do *habitus clivado*, eles terminam por adotar estratégias que lhes permitam sobreviver ao estágio híbrido entre mundos. [desenvolvendo] estratégias como a redução de diálogos com o mundo dos pais e a tentativa de disfarçar seu novo *habitus* ao lidar com antigos contatos (bem como o velho *habitus* com os novos contatos) tendem a forçar atitudes dos jovens que gera cobranças dos dois lados, de modo que a convivência com os dois espaços requer do jovem um grau de gestão e atenção – de estratégias, questões morais, valores e linguagens –, particulares em cada caso (MELLO NETO, 2021, p. 179).

Carolina Pulici (2006) afirma que o lugar do *habitus clivado* “é típico dos que vivem prensados entre dois universos de valores inconciliáveis, o que acabou de gerar uma relação consigo mesmo igualmente ambivalente: de um lado, a modéstia ligada à insegurança do parvenu filho de seu esforço e, de outro, a altivez” (PULICI, 2006, p. 201). A subjetividade desenvolvida no caso desses estudantes apresenta-se parcialmente integrada a esses dois mundos sociais. Para além das situações escolares, o *habitus clivado* pode ser identificado nas situações do matrimônio ou nas categorias profissionais em que os agentes demonstram igual desintegração em razão no novo espaço social frequentado destoar total ou parcialmente do espaço de origem.

Um exemplo possível de evocar acerca do *habitus clivado* são os escritos biográficos da escritora francesa Annie Ernaux, especificamente na obra *O lugar* (1983). A escritora trata exatamente a condição de não pertencimento aos diferentes espaços sociais em razão de sua condição ocupada pela origem e da condição construída por sua trajetória social. Inclusive, ela própria afirma que compreender a dimensão da obra de Bourdieu trata-se de “um choque ontológico violento” (ERNAUX, 2002 *apud* PONTES, p. 67, 2018).

A escritora, filha de pais de origem humilde, trabalhadores de fábricas na França e depois proprietários de uma pequena mercearia no bairro pobre, aborda a sua trajetória de ascensão social por meio da incorporação de *capital cultural institucionalizado* via meios escolares e acadêmicos que a tornou professora. Além disso, trata de um, um *capital cultural incorporado* (a muito custo) em razão do matrimônio e dos novos espaços sociais que foram

adicionados na sua trajetória social. Em *O Lugar* (1983), Ernaux faz a seguinte afirmação, que transparece uma forma de desabafo: “depois, ao longo do verão, enquanto esperava o meu primeiro cargo como professora, pensei: um dia terei que explicar todas essas coisas” (ERNAUX, 1983, s/p). O que Ernaux (1983) denomina como “todas essas coisas” é, na verdade, uma origem familiar regida pela necessidade, pelo gosto modesto, a vergonha, a linguagem simples, o apego à superação das dificuldades e a moral do trabalho intenso. Ao mesmo tempo, expõe certa vergonha por parte de seus pais pelo investimento feito no futuro escolar da filha demorar a trazer retorno financeiro para a família.

A escritora relata o momento em que percebeu que havia se distanciado do seu grupo familiar e que, em certo momento, seu pai havia se transformado apenas em uma pessoa que poderia ser classificado com os adjetivos “simples”, “modesto” e “bom”. Assim, faz a seguinte afirmação: “Quando comecei a me aproximar da pequena burguesia, me perguntaram primeiro pelos meus gostos musicais, jazz ou música clássica, e no cinema, Tati ou René Clair, e foi o suficiente para eu entender que estava entrando em um novo mundo” (ERNAUX, 1983, s/p). Ernaux ainda exemplifica o distanciamento de classe existente na sua família de origem e a classe alcançada por vias do casamento:

Acabava indo sozinha [a casa dos pais], calando os verdadeiros motivos para a indiferença que o genro demonstrava, motivos que ele e eu não discutíamos, e que eu aceitava resignada. De que maneira um homem nascido em uma família burguesa, com formação universitária e que manejava bem o uso da ironia, poderia se divertir na companhia de pessoas simples?

Em sua conclusão, estabelece: “deslizei para dentro dessa metade de mundo, para qual, a outra metade não passava de decoração” (ERNAUX, 1983, s/p). A trajetória social da escritora, marcada pela presença de um *habitus clivado* detalhado por ela mesma em seus livros expondo o conflito existente, engloba outra noção desenvolvida por Bourdieu (2008): o *trânsfuga de classe*. Os trânsfugas são os agentes que alcançam sucesso de ascensão social fora da probabilidade determinada pela classe, que resulta em um distanciamento com os agentes de origem e que causa o mal-estar tanto para o agente – que vive “entre dois mundos” – quanto para os seus – que não o

reconhecem mais como igual. Este caso, também pode ser observado na pesquisa de Melo Neto (2021) já apresentada anteriormente no caso de universitários pertencentes às camadas populares. Nas palavras de Bourdieu (2011):

De todos os dramas e conflitos, ao mesmo tempo interiores e exteriores, ligados tanto à ascensão como ao declínio, que resultam das contradições de sucessão, o mais inesperado é, sem dúvida, o dilaceramento que nasce da experiência do êxito como um fracasso, ou melhor, da transgressão: quanto mais sucesso você tem, isto é, quanto mais você cumpre a vontade materna de vê-lo bem sucedido), mais você fracassa, mais você mata o pai, mais você se separa dele (BOURDIEU, 2011, p. 590).

Atingir o sucesso escolar e profissional, ainda que dentro de profissões que ocupam um menor prestígio social, para as camadas populares é uma traição à origem social e a todos aqueles que dela fazem parte. Essa não é uma traição desejada conscientemente pelo traidor, porém, é o desejo de mudança das condições materiais da vida que apenas pode acontecer por meio dos estudos e do trabalho.

Além disso, essa condição de *trânsfuga de classe* consiste em uma incorporação às vezes deficiente de *capital cultural*, visto que não é um *capital* herdado do grupo familiar e sim, um *capital adquirido* de forma institucionalizada, por via da escola e universidade, sendo muito mais um *capital escolar* em vez de um *capital cultural* legítimo. Entre aqueles detentores de *capital cultural herdado* e *capital cultural adquirido*, a diferença está na “naturalidade garantida pela familiaridade” (BOURDIEU, 2011, p. 79) com relação à fluidez na “cultura livre” que os detentores de capital escolar não têm. Estes detêm apenas “uma relação menos familiar e mais escolar com a cultura, obtida de preferência da escola e não tanto da família” (BOURDIEU, 2011, p. 79).

Um dos efeitos desse descompasso – ou *handicap* – entre a aquisição e apenas a manutenção de um *capital herdado* e *incorporado* – e que Bourdieu denomina como *efeito de conversão desigual do capital* – é a tomada de posição dos agentes com relação às instituições de ensino: a docilidade. O comportamento *dócil* é, na verdade, uma submissão e aceitação dos agentes de que a única maneira de aprender sobre o mundo é por meio da escola. Estudantes com essa característica são aqueles que mais valorizam o esforço

e sofrimento com relação aos estudos, a assiduidade, tenacidade e considerando que sem a instituição escolar possivelmente nada alcançariam. Além disso, incorporam uma posição de fascínio com a instituição sem se dar conta que é este o mesmo caminho que o afasta da trajetória de origem de seus pares.

Diante dessa ambivalência e complexidade, a teoria bourdieusiana apresenta uma dimensão quase que psicanalítica. Isso porque, mostra o ônus e o bônus das ações dos indivíduos que, algumas vezes, apresentam as características de cálculo sobre os fins, mas, em outras, apresentam o determinismo das condições de classe social do agente. A reflexividade de um agente sobre a própria trajetória social tem seus custos e pode ser até mesmo desencantador, visto que se reconhece que as condições que possibilitou as escolhas individuais são exteriores ao agente e fruto do processo de socialização que, ao seu fim, são interiorizadas como fazendo parte das subjetividades. Ou seja, de modo geral, a margem da escolha individual é restrita.

A sociologia é, para Bourdieu, o caminho que possibilita a análise da própria trajetória – ou a *autoanálise* – e assim, algum grau de liberdade. Nas palavras de Bourdieu (1990):

A sociologia liberta libertando da ilusão de liberdade, ou, mais exatamente, da crença mal colocada nas liberdades de ilusórias. A liberdade não é um dado, mas uma conquista, e coletiva. E lamento que, em nome de uma libido narcisista qualquer, estimulada por uma denegação imatura das realidades, possamos nos privar de um instrumento que permite constituirmo-nos verdadeiramente ou um pouco mais, em todo caso como sujeitos livres, mediante um trabalho de reapropriação (BOURDIEU, 1990, p. 28).

Após esta seção dedicada à explicação das noções estruturantes da teoria bourdieusiana, como o *habitus*, *campo*, os *capitais*, *capital herdado*, *adquirido* e *habitus clivado* – todos essenciais para a composição de uma construção teórica do referencial desta tese – a seção seguinte terá como objetivo discutir de que forma a socialização é entendida como a incorporação de um *habitus* para o teórico francês.

4.4 A NOÇÃO DE *HABITUS* COMO SOCIALIZAÇÃO

Como já exposto brevemente na seção anterior, a construção do *habitus* de um agente é indissociável ao processo de socialização. Isso porque, o *habitus* é constituído socialmente; é resultado do tempo, espaço e hierarquias; é intransferível, durável, incorporável, não linear e em uma relação constante de construção – assim como a socialização. Ademais, o *habitus* tem a característica dialética entre a condição individual e coletiva, fazendo neste processo não ser possível, por exemplo, não eleger quais os agentes sociais, espaços ou instituições podem ou devem exercer maior ou menor grau de influência sob os agentes, em razão de uma troca contínua e independente da consciência ou de pretensões individuais. Contudo, a relação desses diferentes espaços sociais – que se configuram como espaços socializadores – na trajetória social de um agente resultam em complexas construções de *habitus*. Isso está relacionado com os sentidos que os agentes concedem a cada um desses espaços socializadores e o peso que eles detêm na socialização.

Analisar o *habitus* como resultado da socialização foi um caminho construído, como já destacado, pela sociologia contemporânea em um movimento de integração entre sociedade e indivíduo. Contudo, antes que Bourdieu propusesse sua “teoria da socialização” como um processo de formação de *habitus*, Berger e Luckmann (1985 [1966]) já haviam recorrido a uma análise da socialização que se distanciava daquelas empreendidas pela sociologia clássica. Estes teóricos compreendem a socialização como um duplo movimento entre as ações individuais e as incorporações coletivas e que acrescentaram ao debate da socialização os conceitos de socialização primária e socialização secundária. Segundo os teóricos:

Todo indivíduo nasceu em uma estrutura social objetiva, dentro da qual encontra os outros significativos que se encarregam de sua socialização. Estes outros significativos são-lhe impostos. As definições dadas por estes à situação dele apresentam-se como realidade objetiva. Desta maneira, nasceu não somente em uma estrutura social objetiva, mas também um mundo social objetivo. Os outros significativos que estabelecem a medição deste mundo para ele modificam o mundo no curso da medição. Escolhem aspectos do mundo de acordo com a sua própria localização na estrutura social e também em virtude de suas idiossincrasias individuais, cujo fundamento se encontra na biografia de cada um. O mundo social é “filtrado” para o indivíduo através dessa dupla seletividade (BERGER; LUCKMANN, 1985 [1966], p. 175-176)

A primeira estrutura social objetiva em que os agentes se inserem desde o primeiro momento da existência é a família. Essa primeira socialização é conhecida como socialização primária, quando os agentes “experimentam a infância, e em virtude da qual tornam-se membros da sociedade” (BERGER, LUCKMANN, 1985 [1966], p. 175). A socialização primária implica em série de aprendizados que, segundo Berger e Luckmann (1985 [1966]) não se restringem às situações práticas da vida cotidiana de uma criança, sendo, deste modo:

[...] mais do que o aprendizado puramente cognoscitivo. Ocorre em circunstâncias carregadas de alto grau de emoção. De fato, há boas razões para se acreditar que sem esta ligação emocional com os outros significativos o processo de aprendizado seria difícil, quando não de todo impossível. A criança identifica-se com os outros significativos por uma multiplicidade de modos emocionais. (BERGER; LUCKMANN, 1985 [1966], p. 176).

Os agentes constroem trajetórias sociais que consiste em locomover-se entre variadas instituições objetivas que ultrapassam o limite da esfera privada e, então chega à esfera pública. Assim, o agente social ingressa no que é denominado como socialização secundária, que se trata de “qualquer processo subsequente que introduz o indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (BERGER; LUCKMANN, 1985 [1966], p. 175).

A socialização secundária é a interiorização de “submundos” instituições ou baseados em instituições. [...] podemos dizer que a socialização secundária é a aquisição de conhecimento para funções específicas, funções direta ou indiretamente com raízes na divisão do trabalho. [...] A socialização secundária exige a aquisição de vocábulos específicos de funções, o que significa em primeiro lugar a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina em uma área institucional. [...] Os “submundos” interiorizados na socialização secundária são geralmente realidades parciais em contraste com o “mundo básico” adquirido na socialização primária. (BERGER; LUCKMANN, 1985 [1966], p. 185).

Como exemplos de estruturas objetivas que se configuram como espaços de socialização secundária, em geral, um dos primeiros deles é a instituição escolar ou, como apontados pelos autores, em razão de estar intimidade relacionada com a divisão social do trabalho, as profissões e carreiras do mercado de trabalho seguida pelos agentes. A socialização

secundária depende de conhecimentos e identificações com o mundo social que são construídos previamente pela socialização primária. Contudo, não exige que essa construção seja realizada da mesma forma que a socialização primária, visto que:

[...] a socialização primária não pode ser realizada sem identificação, carregada de emoção, da criança com seus outros significativos, a maior parte da socialização secundária pode dispensar esse tipo de identificação e prosseguir eficientemente só com a quantidade de identificação mútua incluída a qualquer comunicação entre seres humanos. (BERGER; LUCKMANN, 1985 [1966], p. 188).

Apesar do avanço da teoria de Berger e Luckmann (1985 [1966]), a pesquisadora Maria da Graça Setton (2005) afirma que esta se trata de uma análise datada pela seguinte razão:

[...] circunstanciar a socialização secundária em um aprendizado especializado e/ou na imersão de um universo de símbolos vinculados a um mundo profissional [...] em que o processo de diferenciação social e de autonomização dos campos do trabalho estavam consolidados e haviam construído e fortalecido novos grupos em interação (SETTON, 2005, p. 341).

Embora tenha elaborado tal observação, Setton (2005) afirma ainda que a divisão entre socialização primária e secundária possibilitaram “contribuições [que] deixam margem para refletir sobre outras instâncias socializadoras fora do mundo do trabalho que ocupariam papel significativo na formação das identidades sociais atuais” (SETTON, 2005, p. 342). Ou seja, outros espaços socializadores para além da família e daqueles destinados às profissões. Ademais o próprio Bourdieu incorpora a divisão “primário-secundário” em sua teoria se referindo à construção do *habitus* – também primário e secundário –, como um desencadeamento de processos que podem ou não se justapor de forma homogênea, heterogênea, harmoniosa ou conflituosa. O avanço de Bourdieu na teoria de Berger e Luckmann está em considerar a socialização secundária – ou *habitus* secundário – para além dos meios socioprofissionais, e, sim, todos aqueles que fazem parte da trajetória social de um agente na vida adulta. Além disso, de modo mais profícuo, Bourdieu consegue captar a exteriorização na interioridade dos agentes evidenciada a partir da classe social. Corcuff (2001), explica a relação entre socialização primária, secundária e a noção de *habitus* da seguinte forma:

O *habitus* corresponde, de algum modo, às estruturas sociais da nossa subjetividade, que se constituem de início através das nossas primeiras experiências (*habitus* primário), seguidamente da nossa vida adulta (*habitus* secundário). É a maneira como as estruturas sociais se imprimem na nossa mente e no nosso corpo, pela *interiorização da exterioridade* (CORCUFF, 2001, p. 40).

Em uma perspectiva bourdieusiana, a primeira estrutura social objetiva e socializadora – a família – refere-se a um princípio de construção do *habitus* dos agentes e que “foi inculcada em todas as mentes socializadas de uma certa maneira” (BOURDIEU, 1996 [1994], p. 127). Bourdieu, em um dos apêndices da obra *Razões Práticas: sobre uma teoria da ação* (1996 [1994]), dedicado à discussão acerca da família, afirma que, *grosso modo*, “família” é uma palavra carregada de pré-noções que, quando invocada, se possui certa compreensão do que está sendo tratado. Bourdieu cita como exemplo, o questionamento de informações acerca da “família” de modo implícito (como nos questionários de pesquisas sociais) ou explícito (como as do senso comum) os agentes têm alguma noção do que está sendo perguntado. Geralmente, nestes dois casos, “família” é entendida por aquele grupo de indivíduos vinculados por meio de laços consanguíneos ou afetivos e que resulta em filiações, casamentos e/ou adoções. Esta é uma definição que corresponde ao modelo de família nuclear que, como o próprio Bourdieu afirma nesta mesma obra:

[...] é uma experiência minoritária em relação aos casais que vivem juntos sem serem casados, aos casais que vivem separados etc. De fato, a família que somos considerados a considerar como *natural* porque se apresenta como uma aparência de ter sido sempre assim, é uma invenção recente³² [...] (BOURDIEU, 1996 [1994], p. 125).

³²Bourdieu faz referência aos estudos realizados por Philippe Ariès (1914-1984) sobre a infância e sobre a família. Este historiador, ao elaborar um estudo iconográfico, isto é, a partir de imagens, sobre a representação da infância e da família na idade média, afirma que a concepção do que é família foi construída socialmente, histórica e gradativamente. Segundo Ariès, a noção de família moderna demorou cerca de cinco séculos para ser constituída. Ao final da idade média (século XV), a vida pública e privada das famílias era mesclada e a criança era vista como um adulto em miniatura. Já no século XVIII e com a ascensão da aristocracia, o modelo predominante de organização familiar era o da vida privada em que a criança passou a ser de responsabilidade da família e da sociedade. Ariès disserta sobre “o sentimento de família” que, segundo ele “daí em diante a família não é mais vivida discretamente, mas é reconhecida como um valor e exaltada por todas as forças da emoção. Ora, esse sentimento se formou em torno da família conjugal, a família formada pelos pais e seus filhos. [...] Esse sentimento está muito ligado também ao sentimento da infância. Ele afasta-se cada vez mais das preocupações com a honra de linhagem ou com a integridade do patrimônio ou com a antiguidade ou permanência do nome: brota apenas uma reunião incomparável dos pais e dos filhos. Uma de suas impressões mais comuns seria o hábito

Essa compreensão sobre família até aqui explicitada nada mais é do que um significado compartilhado pelo senso comum, “isto é, pré-noções do senso comum e as *folkcategories*³³ da sociologia espontânea, aquelas que a boa metodologia manda que se questione primeiro ou podem, como aqui, estar bem fundamentadas, porque contribuem para criar a realidade que evocam” (BORDIEU, 1996 [1994], p. 127). Deste modo, em uma análise acerca das representações da família, o teórico indica um conjunto de propriedades encontradas na relação social familiar que pode ser reconhecida nos “dois lados” dos discursos, segundo ele, “seja no senso comum, seja no dos especialistas”.

A primeira propriedade identificada consiste em que a família se refere a uma realidade social construída e dotada de um espírito de coletividade (exemplo, quando um indivíduo “torna-se a sua família”) e de uma visão de mundo específica. A segunda é referente ao âmbito privado da família que, nas palavras de Bourdieu (1996 [1994], p. 125), “existe como um universo social separado, empenhado em um trabalho de perpetuação das fronteiras e orientado pela idealização do interior como um sagrado”. Para o teórico esse interior representa a barreira simbólica da intimidade e das relações privadas e íntimas que precisam ser mantidas em separado de tudo o que é de domínio público. Por fim, a última propriedade listada é a residência: a “casa como um lugar estável, que permanece, e do grupo doméstico como unidade permanente, associada de maneira duradoura à casa, indefinidamente transmissível” (BOURDIEU, 1996 [1994], p. 26).

Entretanto, em uma definição sociológica, da categoria de análise “família”, Bourdieu a compreende da seguinte maneira:

[...] [é uma] categoria social objetiva (estrutura estruturante) é o fundamento da família como categoria social subjetiva (estrutura estruturada), categoria mental que é a base de milhares de representações e de ações (casamentos, por exemplo) que contribuem para reproduzir a categoria social objetiva. Esse é o círculo de reprodução da ordem social. O acordo quase perfeito que se estabelece então entre as categorias subjetivas e categorias objetivas funda uma experiência do mundo como evidente, *takeforgrandet*³⁴. Nada parece mais natural que a família: essa

criado de se insistir nas semelhanças físicas entre pais e seus filhos (ARIÈS, 1986 [1960], p. 223).

³³Bourdieu denomina como *folkcategories* as categorias de análises preestabelecidas e concebidas como “naturais” sem que sejam colocadas à prova em uma desconstrução de origem.

³⁴“Tomar por certo” em tradução literal.

construção social arbitrária parece situar-se no polo do natural e do universal (BOURDIEU, 1996 [1994], p. 128).

Segunda a citação, a família é entendida por Bourdieu como uma estrutura e, deste modo, como uma instituição, dotada de todas as características comuns às instituições. Por exemplo, a realidade construída, a arbitrariedade, a ilusão de ser natural, a universalidade e “uma palavra de ordem, ou melhor, uma categoria, princípio coletivo de uma realidade coletiva” (BOURDIEU, 1996 [1994], p. 126). Assim sendo, a família executa o “trabalho de uma instituição”, que objetiva a integração dos indivíduos que é a condição fundamental para a sua própria existência e, principalmente, para a sua perpetuação. Isso ocorre por meio dos “ritos institucionais” comuns também à família, que consistem em uma série de práticas “que visam constituir a família como uma entidade unida, integrada e unitária, logo, estável, constante, indiferente às flutuações dos sentimentos individuais” (BOURDIEU, 1996 [1994], p. 129). São exemplos destes “ritos institucionais” os atos inaugurais de criação e os atos de reafirmação da família. O primeiro, estando relacionados com as categorias objetivas, ao passo que, o segundo, encontram-se mais próximos das representações, ou seja, das subjetividades.

[os] atos inaugurais de criação (imposição do nome pela família, casamento, etc.), encontram seu prolongamento lógico nos atos de reafirmação e de esforço que visam produzir, por uma espécie de criação continuada, as afeições obrigatórias e as obrigações afetivas do sentimento familiar (amor conjugal, amor paterno e materno, amor filial, amor fraterno, etc.). (BOURDIEU, 1996 [1994], p. 129). [...]

Coerente com o papel de uma instituição – ou seja, uma estrutura estruturante – a família socializadora tem em si a potencialidade da reprodução não apenas biológica, mas também social. Na obra *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura*, publicada em 1968, Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron anunciaram a influência da família na produção de heranças para além daquelas de origem econômica, evidenciando as heranças pertencentes à esfera simbólica, que resultavam nos bons resultados na vida escolar de seus descendentes. Neste estudo, o meio social em que os estudantes foram socializados detém autoridade sobre os destinos da escolarização dos estudantes. Sobre isso, os autores salientam que “de todos os fatores de diferenciação, a origem social é sem dúvida aquela cuja influência exerce mais

fortemente sobre o meio estudantil, mais fortemente em todo o caso que o sexo e a idade [...] (BOURDIEU; PASSERON, p. 27, p. 2018 [1968]).” e completam:

[...] é ao longo da escolarização, e particularmente durante as grandes transições da carreira escolar, que mais se exerce a influência da **origem social**: a consciência de que os estudos (e sobretudo alguns) custam caro e de que há profissões nas quais não se pode entrar sem algum patrimônio, as desigualdades da informação sobre os estudos e suas possibilidades, os modelos culturais que associam certas profissões e escolhas escolares (o latim, por exemplo) a um meio social, enfim a predisposição, socialmente condicionada, a adaptar-se aos modelos, às regras e aos valores que regem a escola [...] (BOURDIEU; PASSERON, 2018 [1968], p. 29, grifos meu).

A consciência sobre as (im)possibilidades de escolher uma ou outra carreira profissional é fundada na compreensão das condições da própria existência e de seu meio familiar, no qual se está inserido desde o nascimento. Isto é, os agentes constroem ao longo de suas trajetórias a compreensão de suas condições objetivas (visto que foram nelas socializados) e que estão estreitamente relacionadas às condições econômicas ou às condições subjetivas (simbólicas e presentes nas estruturas mentais). Por exemplo, as informações sobre um tipo específico de estudo ou sobre as condições e conhecimentos prévios exigidos para a escolha de alguma profissão, ou como descrito na citação anterior: o conhecimento de uma língua específica.

A configuração de socialização primária e, conseqüentemente, de um *habitus* de origem, ocorre quando as informações sobre o mundo escolar são restritas ou sequer são valorizadas em razão da não compreensão sobre o seu funcionamento. Segundo os autores de *Os Herdeiros* (2018 [1968], p. 30-31) “numa população de estudantes, não se aprende mais que o resultado de um conjunto de influências decorrentes da origem social e cuja ação exerce-se há muito tempo”. Essa primeira socialização que compete à família é condicionante da formação de um *habitus*— um *habitus* de origem — estruturador de todas as práticas e que é “adquirido através da inculcação familiar é primordial para a estruturação das experiências escolares” (MICELI, 2015, p. XLVII) que podem estar relacionadas ao sucesso — quando estes estudantes obtêm bom desempenho escolar — ou ao fracasso — quando são traduzidas em interrupções nos estudos, repetências ou desistências.

Como se pode observar, a socialização primária que é executada pelo meio familiar tem a potencialidade de influenciar positivamente ou não nas instituições escolares. Sendo estas instituições o “segundo espaço” de socialização, juntamente com aqueles de formação profissional. Essa socialização secundária, que é tudo o que acontece fora do âmbito privado familiar, será discutida aqui a partir das instituições escolares.

No que diz respeito apenas às instituições escolares, Bourdieu (1992 [1970]) afirma que, de modo geral, as teorias sociais clássicas definem essas instituições como aquelas detentoras de uma cultura e saberes acumulados e que por essa razão são instituições essenciais para a construção do conhecimento. Entretanto, a partir de uma elaboração crítica sobre tais instituições Bourdieu (1992 [1970]) faz a seguinte afirmação:

Definindo-se tradicionalmente o “sistema de educação” como conjunto de mecanismos institucionais ou habituais pelos quais se encontra assegurada transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado (isto é, a informação acumulada), as teorias clássicas tendem a dissociar a reprodução cultural de sua função de reprodução social, isto é, a ignorar o efeito próprio das relações simbólicas na reprodução das relações de força. [...] a diferentes AP³⁵ que se exercem em uma formação social colaboram harmoniosamente para a reprodução de um capital cultural concebido como uma propriedade indivisa de toda a “sociedade” (BOURDIEU, 1992 [1970], p. 25).

Bourdieu expõe que as ações das instituições escolares ultrapassam a transmissão de conhecimento exposta na forma de conteúdo escolar ou de cultura acumulada – uma forma de socialização – o que elas fazem é, sobretudo, a reprodução das estruturas presentes na sociedade, inclusive, das condições de desigualdades. Essa ideia se distancia da perspectiva funcionalista em que se defende a escola como um espaço de democratização do conhecimento de condições de aprendizado iguais para todos que nela ingressaram. Isso porque, os estudantes adquirem melhores desempenhos nos casos em que o *habitus* de origem é formado por maior volume e estrutura de *capital cultural* – tão valorizado pela escola.

As próximas instituições socializadoras podem estar em consonância ou discordância do *habitus* de origem: escola (em consonância quando os agentes recebem heranças e discordância quando não recebem), os meios

³⁵Ação Pedagógica

socioprofissionais e, até mesmo, os matrimônios – seguem a mesma lógica da instituição escolar.

No que se refere aos meios socioprofissionais, por exemplo, no caso da carreira do magistério, a pesquisadora Adriane Knoblauch (2008), ao analisar um grupo de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, concluiu se tratar de profissionais que originaram das classes populares, o que também é reforçado por outros estudos (PENNA, 2011). Assim, Knoblauch (2008) observou que o *habitus de origem* desse grupo na relação da socialização da profissão, em algumas situações foi mantido, em outras, modificado e ainda foi possível observar a incorporação de um novo *habitus*, totalmente desconhecido pelo *habitus de origem*. Nas situações em que o *habitus de origem* foi mantido, a autora apontou como exemplo a submissão das professoras frente à esfera de poder da escola, a moral do esforço decorrente da visão de trabalho e a ética do cuidado e do carinho. Quando o *habitus de origem* passou por um processo de modificação, visto que a disposição já esteve presente no *habitus* das professoras quando foram alunas, foi a organização do tempo escolar. A autora do estudo identificou como incorporação de um novo *habitus*, quando as professoras tiveram que absorver disposições completamente novas em suas experiências, como a adoção de novos termos linguísticos, desconhecidos até então e que fazem parte do *capital cultural* exigido para a docência.

No caso das professoras, a comparação entre *habitus de origem* – anterior à docência – e o *habitus* atual – depois do ingresso na carreira do magistério foi perceptível na análise, em razão de que, o aprendizado ou adaptação do “novo *habitus*” ocorre de modo simulado. Caso as professoras já dispusessem de práticas com relação à organização do tempo ou de uso do vocabulário mais apurado como uma composição do *habitus* de origem, talvez a pesquisadora nem mesmo pudesse identificar tais modificações ou incorporações por parte das professoras.

Bourdieu (2017) afirma que tal possibilidade ocorre apenas quando se tem o efeito histerese, isto é:

[...] apenas no caso de discordância entre as condições de aquisição e as condições de utilização, ou seja, quando as práticas engendradas pelo *habitus* aparecem como mal adaptadas por terem sido ajustadas a um antigo estado das condições objetivas – eis que

poderia ser designado o efeito Dom Quixote (BOURDIEU, 2017, p. 103).

Essa distância entre o *habitus de origem* e o *habitus* do presente – chamada de histerese – é mais um dos instrumentos analíticos mobilizados por Bourdieu para demonstrar a potencialidade inventiva da noção de *habitus* e a possibilidade de mudança nos processos de socialização. Contudo, tais alterações custam ao agente a artificialidade de quem teve quase que a obrigação de colocar em funcionamento disposição de um *habitus* e em um cenário estrutural totalmente distinto. Assim, os agentes não passam despercebidos para sua falta de naturalidade com tais disposições, nas palavras de Bourdieu (2017):

Ao comparar as práticas de agentes que possuem as mesmas propriedades e ocupam a mesma posição social em determinado momento, mas separados por sua origem a análise estatística realiza uma operação análoga à percepção comum que, em um grupo, identifica os novos-ricos ou os desclassificados, apoiando-se nos indícios sutis das maneiras de ser ou da postura em que se denuncia o efeito de condições de existência diferentes das condições presentes [...].

A pesquisa de Knoblauch (2008) que relaciona o **habitus** e professoras do ensino fundamental foi mobilizada para demonstrar que os profissionais da docência possuem práticas que orientam o fazer docente e que parecem ser exclusivos da profissão, mas que estão intrinsecamente relacionados às condições de classe social. Isto é, a docência é orientada por um *habitus* de classe. Bernadete Gatti *et. al* (2019), pesquisadora da área da formação de professores, confirma em uma pesquisa recente a origem sociocultural dos estudantes de licenciaturas no Brasil. Deste modo, a partir dos dados do ENADE 2014, analisou o *capital cultural* das famílias de origem e renda do grupo familiar destes licenciados. O *capital cultural*, neste caso, foi entendido como a escolaridade dos pais e mães e a conclusão é que, de modo geral, tem-se o baixonível de escolarização das famílias dos estudantes que se preparam para a docência, quando comparado ao grupo familiar de estudantes de cursos de alta concorrência (GATTI, *et. al.* 2019). Quanto à renda, a conclusão é de que em 2014, o grupo familiar da maior parte dos estudantes (61,4%) matriculados em licenciaturas nas universidades brasileiras recebia até três salários mínimos. Para a pesquisadora, a análise do perfil dos licenciandos

“permite a constatação da força dos marcadores sociais e culturais na determinação da trajetória escolar dos estudantes” (GATTI, *et. al.* p. 148, 2019).

As informações destas pesquisas contribuem para a compreensão de um contexto geral do que será apresentado no capítulo seguinte, isto é, o perfil socioeconômico de estudantes egressos de cursinhos populares que ingressam em cursos de licenciaturas, assim como, o perfil detalhado dos entrevistados da pesquisa.

5. PERFIS SOCIOLÓGICOS

Este capítulo está organizado com a apresentação dos resultados do *survey* aplicado ao grupo de 53 egressos de cursinhos pré-vestibular populares da cidade de Curitiba – como indicado no capítulo 2, quando foi descrita a construção do *survey* e a forma de aplicação. Além disso, será empreendida a discussão sobre a construção dos perfis dos sete entrevistados, graduandos de cursos de licenciaturas – em que a forma de seleção foi previamente explicada também no capítulo 2 – abordando, principalmente, o modo de condução da entrevista, a construção dos dados e, sempre que possível, mas considerando todas as limitações de isolamento social em que a tese foi produzida em grande parte do tempo, cenas etnográficas dos momentos de entrevista.

Optou-se por apresentar o resultado do *survey* neste capítulo para que o movimento de macroanálise para a microanálise seja proporcionado. Assim, a partir dos dados quantitativos do grupo, será possível construir o perfil habitual de estudantes/egressos de cursinhos populares, assim como, analisar comparativamente os dados estatísticos com os perfis dos entrevistados

5.1 RESULTADO DO SURVEY

O quadro 4 apresenta as principais características do grupo de 47 estudantes de licenciaturas e egressos de cursinhos que responderam ao questionário. Assim, refere-se a um grupo relativamente jovem, a maioria com 20 anos ou menos, e quase a totalidade é composta por solteiros e sem filhos.

QUADRO 4 – INFORMAÇÕES GERAIS

Sexo	%	Idade	%
Feminino	68,1	17 anos	27,7
Masculino	31,9	18 anos	19,1
Filhos	%	19 anos	25,5
Não	95,7	20 anos	10,6
Sim	4,3	21 anos	4,3
Estado Civil	%	22 anos	2,1
Solteiros	97,7	24 anos	2,1
Casados	2,1	25 anos	4,3
Raça/etnia	%	26 anos	2,1
Branco	61,7	32 anos	2,1
Pardo	25,5	-	-
Pretos	10,6	-	-
Amarelos	2,1	-	-

Fonte: a autora.

Sobre o exercício de atividade remunerada no momento da aplicação do questionário³⁶, que coincidiu com os primeiros meses no ensino superior e também com o início da pandemia³⁷, a maior parte dos pesquisados não estava inserida no mercado de trabalho e, em razão disso, entre os que não trabalhavam, o financiamento dos gastos estava a cargo dos familiares e de programas governamentais. Do grupo que estava trabalhando, em diferentes proporções, alguns indicaram contribuir para renda familiar ou afirmavam ser a principal renda da residência – neste caso, trata-se de uma parcela com menor representação.

Quando questionados sobre a atividade de trabalho durante o ensino médio, os dados apontaram que a maior parte dos pesquisados não esteve inserido no mercado de trabalho. Entre aqueles que exerceram alguma atividade remunerada (37,2%), apresentaram condições diferentes dessa experiência no que diz respeito à carga horária, considerando que a maioria deles trabalhou até 20h semanais – possivelmente na condição de estagiários, mas que o questionário fechado não permitiu identificar. A renda do grupo familiar desses estudantes, para a maior parte, estava entre um e dois salários-

³⁶Abril de 2020.

³⁷Em 17 de março de 2020 foi decretado estado de pandemia no Brasil.

mínimos, ou seja, não ultrapassava R\$ 2.090,00, e, como esperado, à medida que a renda aumentou, diminuiu a proporção de representantes naquela faixa.

QUADRO 5 – TRABALHO E RENDA

Trabalho	%	Financiamento dos gastos	%
Não	63	Pela família	51,1
Sim	37,2	Com renda e <u>com</u> auxílio familiar.	17
Horas trabalhadas	%	Com renda e <u>sem</u> auxílio familiar.	6,4
Até 20h	24,4	Com renda e <u>contribui</u> para renda familiar	12,8
Mais de 20h	6,4	Sem renda e os gastos a cargo de programas governamentais.	6,4
40h	6,4	Principal responsável pela renda familiar	6,4
Trabalho durante o EM	%	Renda	%
Não	57,4	Até 1 salário	17
Sim, até 20h	31,9	Entre 1 e 2 salários	48,9
Mais de 20h	4,3	Entre 2 e 5 salários	25,5
40h	6,4	Entre 5 e 7 salários	8,5

Fonte: a autora.

Tratando-se da condição de habitação e moradia, a maioria declarou residir com a família em imóvel próprio, com até quatro moradores na residência, na cidade de Curitiba.

QUADRO 6 – HABITAÇÃO E MORADIA

Nº de pessoas na residência	%	Condição de moradia	%
Uma	8,5	Imóvel próprio da família	68,1
Até duas pessoas	14,9	Imóvel alugado (pais/parentes)	14,9
Até três pessoas	27,7	Financiado (pais parentes)	4,3
Até quatro pessoas	36,2	Imóvel cedido	4,3
Até cinco pessoas	12,8	Sozinho em imóvel próprio	2,1
Seis ou mais	8,5	Divide moradia com não familiares	4,3
Cidade de residência		Sozinho em imóvel alugado.	2,1
Curitiba ⁷⁴			
RMC26			

Fonte: a autora

Este grupo obteve majoritariamente aprovação em universidades públicas e em cursos no turno da noite, são egressos de escolas da rede

pública e nos casos de passagem pela rede privada ocorreu em razão de bolsas de estudos ou de alternância entre a escolarização pública e a privada financiada pela família. Estudar no turno da manhã foi a escolha feita pela maioria dos pesquisados, que cursaram o ensino médio na modalidade regular e um percentual significativo cursou o ensino médio concomitante ao ensino técnico profissionalizante.

QUADRO 7 – ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Tipo de escola no EM	%	Modalidade do EM	%
Pública	95,7	Regular	74,5
Privada com bolsa parcial	2,1	Técnico profissionalizante	23,4
Parcialmente em pública e privada	2,1	EJA	2,1
Acesso a cursos de língua estrangeira	%	Turno cursado o EM	%
Sim	23,4	Todo diurno	80,9
Não	76,6	Todo noturno	4,3
Público	72,7	Maior parte diurno	10,6
Privado	27,3	Maior parte noturno	4,3

Fonte: a autora

Sobre o ingresso no ensino superior, o acesso se deu majoritariamente pelo principal exame de seleção: o vestibular. Para um pouco mais da metade do grupo, a aprovação ocorreu na primeira tentativa e o questionário indicou que alguns egressos do cursinho tentaram até quatro vezes a entrada na universidade. O uso das políticas de ações afirmativas – que são medidas que visam à inclusão de grupos em condição de exclusão racial, social e econômica visando aumentar as possibilidades de acesso à educação superior – foi significativo para este grupo. Dessas políticas, a mais utilizada foi a destinada para egressos de escolas públicas, seguida pela de critério de renda e, por último, a de recorte étnico racial.

Cursar uma graduação voltada para a formação de professores era a primeira opção de curso para a maioria. Ademais, outros cursos apareceram nos questionários (e que não foram descritos na tabela) como sendo a primeira opção de ingresso, sendo eles: Medicina, Biomedicina, Engenharia Civil e Comunicação Organizacional.

QUADRO 8 – INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

Tipo de universidade	%	Tipo de seleção para o ES	%
Pública	97,9	Vestibular	80,9
Privada	2,1	ENEM	17
-	-	Prouni	2,4
Uso de políticas afirmativas	%	Cursos de aprovação	%
Não	25,8	Pedagogia	21
Sim	74,1	Química	10
Egressos de escolas públicas	44,7	Biologia, Geografia, matemática, Letras (Português)	8
Renda	17	Ed. Física, História, Letras (Espanhol)	5
Étnico racial	10	Ciências Sociais, Art. Visuais, Música,	5
Outros	2,4	Letras (Francês, Japonês, Inglês)	3
Tentativas de acesso ao ES			%
Uma vez			55,3
Duas vezes			21,3
Três vezes			17
Quatro vezes			6,4

Fonte: a autora

Quando questionados sobre as razões para a escolha do curso de licenciatura – e não propriamente pela docência, mas compreendendo a possibilidade de associação por parte dos respondentes na hora da escolha da melhor opção – a resposta mais indicada pelos pesquisados foi “a vocação de ser professor/a” e a segunda fração mais representativa das razões de escolha foi “a influência de professores” que serviram como modelo para a escolha da carreira. Sobre o interesse da atuação no magistério, conforme o Quadro 9, mais da metade afirmou ter pretensão em seguir a carreira docente.

QUADRO 9 – ESCOLHA DO CURSO SUPERIOR

Licenciatura como primeira opção de curso	%	Razões da escolha do curso	%
Sim	87,2	Vocação	42,6
Não	12,8	Influência de professores	38,3
Pretensão de seguir na carreira docente	%	Valorização profissional	6,3
Sim	76,6	Inserção do mercado de trabalho	4,3
Não	4,3	Prestígio social	4,3
Ainda não decidiu	19,1	Incentivo da família	4,3
Turno do Curso	%		
Manhã			29,8
Tarde			8,5
Noite			53,2
Integral			8,5

Fonte: a autora.

Com o ingresso no ensino superior, este grupo já logrou mais anos de estudo que os seus genitores considerando que, no geral, são pouco escolarizados, como descreve o Quadro 10. Analisando por um recorte de gênero, as mães possuem escolaridade significativamente maior que os pais quando se trata da conclusão do ensino médio e do ensino superior. O alcance da pós-graduação – o grau mais alto de escolarização do questionário – é baixo para ambos os sexos, porém, as mães representam números ligeiramente maiores em comparação aos pais. Resumidamente, os pais e mães deste grupo apresentaram uma baixa escolarização e, por consequência, as mais altas etapas de estudo foram alcançadas por parcelas menores, ao passo que, os níveis mais baixos apresentaram números mais representativos.

QUADRO 10 – ESCOLARIZAÇÃO E ATIVIDADE PROFISSIONAL DO PAI E DA MÃE

Escolarização do pai		Escolarização da mãe		%
1ª a 4ª série do EF	14,9	1ª a 4ª série do EF		10,6
5 a 8ª série do EF	29,8	5 a 8ª série do EF		8,5
EM incompleto	-	EM incompleto		4,3
EM completo	34	EM completo		46,8
Superior Completo	8,5	Superior Completo		21,3
Pós-graduação	4,3	Pós-graduação		6,4
Não estudou	6,1	Não estudou		2,1
Profissão do pai		Profissão da mãe		%
Profissão de transportes	15	Donas de casa		21
Construção Civil	10	Professoras		17
Segurança Pública	10	Engenharia Química, Arquitetura, Agronomia e Publicidade		8
Aposentados	6	Trabalhadoras do comércio		9
Professores	4	Setor administrativo/financeiro		4
Autônomos, trabalhadores do setor de serviços, funcionários públicos de baixo escalão;	4			
Não sabiam informar	19			

Fonte: a autora.

A baixa escolarização implica em ocupações no mercado de trabalho que exigem pouca ou nenhuma qualificação acadêmica. Os pais atuam em ocupações manuais, em atividades ligadas à área de transportes (caminhoneiros, motoristas, freteiros), na construção civil (pedreiros, calceteiros, marceneiros), na área de segurança pública (policiais, agentes penitenciários e guardas municipal) ou são aposentados (sem especificar quais as ocupações que atuaram quando faziam parte do mercado de trabalho) e, por fim, professores da educação básica – que possivelmente será a profissão seguida pelos filhos e filhas. Alguns pais foram classificados na categoria de profissionais autônomos e microempresários e, o restante deles trabalha em ocupações da área do varejo (vendedores, auxiliares, embaladores...), funcionários públicos de baixo escalão em instituições estatais de infraestrutura, profissionais área de serviços, agricultores, mecânicos e outros que no momento pesquisa estavam desempregados e procurando emprego.

No entanto, o que chamou a atenção foi que 19% dos filhos e filhas indicaram não saber a ocupação ou profissão de seus pais.

Se a primeira diferença entre pais e mães se trata das ocupações de trabalho relacionadas com a escolarização, a segunda pode ser quanto à informação que os filhos têm sobre o que fazem suas mães profissionalmente: nenhum dos respondentes indicou não saber o que fazem as mães e em maior número, elas foram classificadas como donas de casa. Isso não quer dizer que essas mães não exerçam nenhuma atividade de trabalho remunerado concomitante à dedicação doméstica. Entretanto, diante das respostas, os filhos e filhas compreendem que a atividade principal das mães é a atividade doméstica.

Decorrente da formação no ensino superior, a segunda maior representação profissional das mães é o magistério. O questionário indicou apenas quatro outras profissões decorrentes da escolarização, o que indica a baixa diversidade na escolha de carreiras e, ao mesmo tempo, a reprodução da carreira profissional das mães nas trajetórias dos filhos, visto que possivelmente também serão professores. As outras ocupações de trabalho dessas mães somam aproximadamente 25% do total e, assim como os pais, estão distribuídas em profissões relacionadas às áreas de baixa qualificação necessitando apenas da formação no ensino de nível fundamental e/ou médio para aquelas que atuam como empregadas domésticas, auxiliar de produção, agricultoras, trabalhadoras do varejo ou setores administrativos. Algumas mães trabalham em atividades derivadas da formação técnica, como as técnicas em enfermagem e outras que atuam em ocupações que eventualmente decorrem da formação em cursos livres, como nos casos das mães cabeleireiras, decoradoras e artesãs.

Analisando a família estendida, (avós, tios, primos etc.), constatou-se que o ingresso no ensino superior pelos pais e mães do grupo pesquisado, ainda que pouco representativo e com baixa diversificação nas carreiras, é observado como um avanço na trajetória de escolarização destas famílias. Isso porque, quando analisada a formação acadêmica da geração que antecede a dos pais, o ingresso em um curso universitário foi alcançado apenas pelas avós e é inexistente para os avôs. Ou seja, são famílias marcadas pela inacessibilidade à universidade e por uma trajetória de baixa escolarização que

apenas começou a ter alguma alteração mais substantiva na geração do grupo pesquisado.

QUADRO 11 – GRUPO FAMILIAR E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

	%
Avó	6,4
Avô	-
Irmão	10,6
Irmã	19,1
Tios	15
Tias	31,8
Primos/primas	51,1
Sobrinhos/as	2,1
Primeiro(a) da família a ingressar no ES	19

Compreender na dimensão sociológica sobre o que é ser professor envolve investigar, em perspectiva relacional, as experiências, vivências e relações estabelecidas pelos agentes pesquisados, e que, isto os posiciona estrutura do espaço social. Isto é, os sujeitos da pesquisa percorrem trajetórias e desempenham funções em diferentes espaços que de maneira interdependente contribuem de modo direto e indireto e, muitas vezes, não intencionalmente, para a aproximação com o curso de graduação escolhido. À vista disso, os dados analisados daqui em diante tratam dos hábitos culturais do grupo.

A maioria do grupo, no momento da aplicação do questionário, não tinha envolvimento com associações coletivas (ONGs, partidos políticos, associações/entidades religiosas, comunitárias, movimentos sociais, políticos, filantrópicos etc.). Dos que indicaram participar de algum espaço coletivo, parte estava atuando no cursinho popular do qual fizeram parte como alunos e são estes que também fazem parte de outras iniciativas de movimentos sociais de cunho político, citando como exemplo – e que não foi descrito na tabela – o movimento negro e movimento feminista e de associações coletivas voltadas para a juventude como grupo de escoteiros ou grupos dedicados também às ações de voluntariado. É preciso ressaltar que este grupo havia começado o

semestre letivo no início de março de 2020, que na segunda semana de aula foi suspenso em razão da pandemia do COVID19, o que implica em um tempo curto de integração ao curso de graduação e à universidade e impossibilita, por vezes, o conhecimento de ações coletivas próprias do meio universitário. Contudo, havia aqueles que indicaram o interesse na participação destes grupos característicos do espaço acadêmico.

QUADRO 12 – PARTICIPAÇÃO EM AÇÕES COLETIVAS

Participação em associações coletivas	%
Sim	32
Não	60
Não, mas gostariam.	8
Espaços de participação	%
Cursinho popular	23
Outros espaços (religiosos/ entidades da sociedade civil de fiscalização da gestão pública)	8

Fonte: a autora

Tratando-se de religiosidade, em um percentual muito próximo, o grupo se dividiu em “acreditar em Deus ou correspondente, mas sem participar de um grupo ou espaço específico” e “ter participação em um único grupo religioso específico” – ou seja, a identificação religiosa é alta. São, sobretudo, de identificação católica e com pouca frequência aos espaços religiosos.

QUADRO 13 – PARTICIPAÇÃO EM GRUPOS RELIGIOSOS

Pertença/participação em grupos religiosos	%	Frequência em espaços religiosos	%
Não. Acredito em Deus em força superior/transcendente, sem participação em grupos.	38,3	Diariamente	4,3
Não. Sou ateu e não participo de grupos religiosos.	12,8	Mais de uma vez por semana	4,3
Sim. Participo de mais de um grupo religioso, mas de modo alternado.	10,6	Uma vez por mês	4,3
Sim. Participo de um único grupo religioso e específico.	36,2	Algumas vezes no ano	17
Sim. Participo de vários grupos religiosos simultaneamente.	2,1	Não frequenta	46,8
Autodeclaração religiosa			%
Católicos			63
Evangélicos			18
Religiões de matriz afro-brasileira			14
Cristão ³⁸			5

Fonte: a autora.

Acerca dos hábitos de leitura deste grupo, tendo como referência o ano anterior ao da aplicação do questionário (o ano de 2019), conforme descrito no quadro 26, os maiores percentuais de leitura estão entre aqueles que leram dez livros ou mais ou entre os que leram no mínimo um e no máximo três livros. Sobre os últimos títulos dos livros³⁹ que leram sem estabelecer um número mínimo ou máximo de resposta, foi possível perceber uma variação entre obras acadêmicas de filosofia política – possivelmente ligados ao curso de graduação de humanidades – até séries de livros de fantasia juvenil como a saga Harry Potter ou que fazem parte de uma cultura *pop/geek*⁴⁰. Considerando que o ano de 2019 era o ano em que prestariam vestibular, os livros mais citados estavam na lista de obras cobradas no vestibular⁴¹ de 2020 da UFPR. Quando

³⁸ A resposta para o pertencimento religioso foi aberta, ou seja, o questionário não ofereceu alternativas. Optou-se por manter na tabela a redação dos respondentes, mesmo sabendo que cristão pode ser católico ou evangélico.

³⁹ Lista com os títulos dos livros que foram citados uma única vez no questionário aplicado: ver apêndice E.

⁴⁰ A cultura *geek* é atribuída à cultura juvenil e é atribuído para designar interessados por novas tecnologias e a cultura relacionada a quadrinhos, mangás, livros, séries e filmes de ficção científica e/ou fantasia.

⁴¹ O Uruguai, de Basílio da Gama; Último Cantos, de Gonçalves Dias; Várias Histórias, de Machado de Assis; Morte e Vida Severina, de João Cabral de Melo Neto; Eles não Usam

questionados sobre escritores de preferência sem, no entanto, exigir um número máximo ou mínimo de respostas, foram indicados 73 nomes de escritores⁴² diferentes.

QUADRO 14 – HÁBITOS DE LEITURA E ESCOLHAS LITERÁRIAS

Quantidade de livros lidos em 2019	%	Títulos lidos em 2019	N.º absolutos
Entre um e três livros	23,4	<i>Morte e vida Severina</i>	6
Entre três e cinco livros	19,1	<i>Clara dos Anjos</i>	5
Seis ou sete livros	23,4	<i>Casa de pensão</i>	4
Entre oito e dez livros	2,1	<i>Relato de um certo oriente</i>	5
Mais que dez livros	25,5	<i>Sagarana, Últimos Cantos</i>	3
Não leu	6,4	<i>Rainha Vermelha, Harry Potter, Guerra Fria, O Uruguai, Sapiens – uma breve história da humanidade</i>	2
Escritores preferidos			N.º absolutos
Machado de Assis			7
Clarice Lispector, Rick Riordan			5
KieraCass			4
J. K. Rowling, Fernando Pessoa, Gabriel García Márquez, John Green, Jorge Amado, Lima Barreto, Sarah J. Mass, Aluísio Azevedo, George Orwell, Guimarães Rosa,			3
H. P. Lovecraft, Jane Austen, Mia Couto, Nietzsche, Paula Pimenta, Platão, Schopenhauer, Stephen King, Vinícius de Moraes.			2

Fonte: a autora

O grupo informou ter um alto índice de acesso à internet na residência, majoritariamente pelo aparelho celular. E o meio mais frequente de acesso à informação é a TV aberta, sendo os temas que mais se interessam, a cultura, a educação e a saúde.

Black-tie, de Gianfrancesco Guarnieri; Relato de um Certo Oriente, de Milton Hatoum; Clara dos Anjos, de Lima Barreto; e Nove Noites, de Bernardo Carvalho.

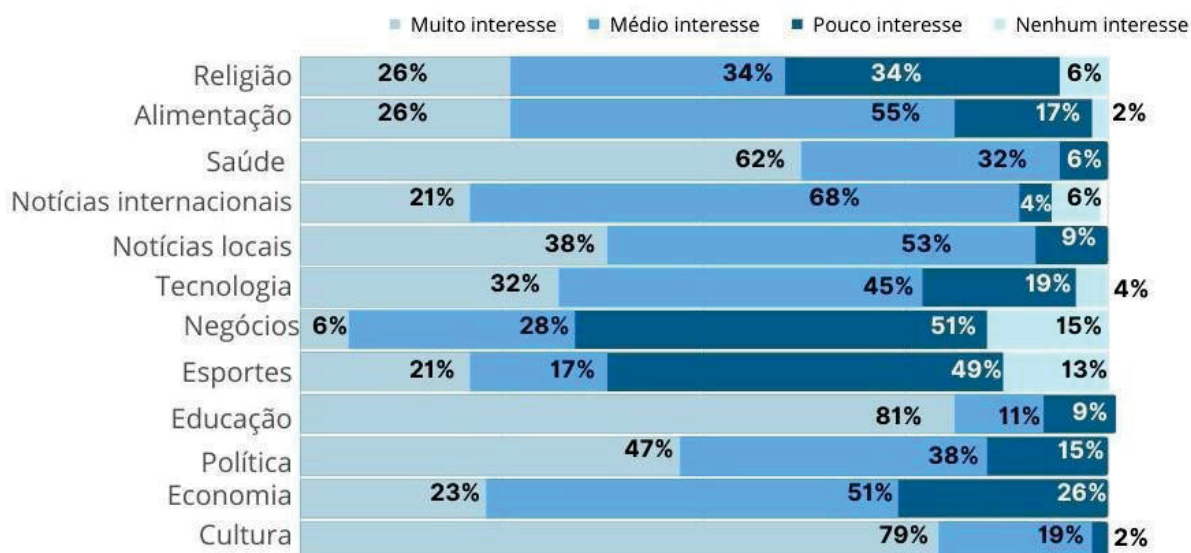
⁴²Lista com os nomes dos escritores que foram citados uma única vez no questionário aplicado: ver Apêndice D.

QUADRO 15 – ACESSO À INTERNET

Frequência de acesso à internet	%	Principal instrumento de acesso à internet	%
Muito frequente	78,7	Telefone celular/smartphone	89,4
Frequente	17	Computador	10,6
Pouco frequente	2,1		
Nunca acessa	2,1		
Local de acesso à internet	%	Principal meio de acesso à informação	%2
Em casa	97,9	Internet	78,7
Não tenho internet em casa e acesso na casa de amigos/parentes	2,1	TV aberta	21,3

Fonte: a autora

GRÁFICO 1 – ASSUNTOS DE INTERESSE



Fonte: a autora.

5.2 CONSTRUÇÃO DOS PERFIS

Sete agentes aceitaram ser entrevistados três vezes sobre temas relacionados à escola, à universidade, à família, ao trabalho, ao cursinho, às práticas culturais e ao lazer, compondo uma série de informações em momentos distintos que poderiam ser comparadas e complementadas, sobre um mesmo indivíduo em três momentos distintos.

A apresentação dos informantes da pesquisa foi elaborada ao modelo de “perfis sociológicos”, tendo como referência a obra *A miséria do*

mundo (2001 [1993]), organizada por Pierre Bourdieu – em que a partir da construção de perfis de entrevistados apresenta a *miséria* individual como parte de uma teoria que pode ser aplicada ao todo. Igualmente, foi usado como referência a obra *Retratos Sociológicos* (2004), de Bernard Lahire que, assim como Bourdieu, procurou ressaltar questões individuais dos entrevistados que devem ser posicionadas diante de vias coletivas.

Buscou-se, com o auxílio das duas obras como “guias” na construção dos “perfis sociológicos”, o distanciamento de uma exclusiva descrição da história de vida dos entrevistados e, sobretudo, um afastamento de uma *ilusão biográfica* – nos termos de Bourdieu (2006) – visto que o objetivo foi o de *objetivar* a narrativa das entrevistas. Nesse sentido, as duas obras contribuíram para construir perfis em que as trajetórias individuais fossem valorizadas, observando, ao mesmo tempo, as experiências coletivas, reconstruídas e relatadas com base na memória. Assim, relacionando o individual e o universal dos agentes e permitindo a compreensão de seus processos de socialização.

Em uma perspectiva bourdieusiana, os “perfis sociológicos” foram escritos de modo que evidenciem “as condições e os condicionamentos, dos quais o autor do discurso é produto sua trajetória, sua formação, suas experiências profissionais [...]” (BOURDIEU, 2001 [1993], p. 10) e, nas orientações de Lahire (2004), o objetivo foi o de descrever os informantes da pesquisa com o intuito de:

[...]seguir a cada vez um personagem em sua história e seus deslocamentos (de um contexto de atividade a outro ou de uma circunstância a outra, dentro de um mesmo tipo de atividade), tanto em suas dimensões factuais, episódicas, etc., quanto em suas dimensões subjetivas, já que são numerosas as falas citadas dos pesquisados revelando pontos de vista, raciocínio práticos, maneiras de ver, de sentir, de julgar... (LAHIRE, 2004, p. 45).

Compreende-se as diferenças entre os dois teóricos que serão utilizados nesta seção do trabalho. Enquanto a incorporação do social para Bourdieu ocorre por meio da noção de *habitus*, para Lahire são as *disposições* que têm essa função. Não faz parte do escopo deste trabalho adentrar à exaustiva explanação acerca da crítica de Lahire a Bourdieu, entretanto, julga-se necessário ao menos citar a existência deste debate entre os sociólogos. A divergência em ambos os autores acerca da socialização decorre de que

Lahire considera que a noção de *habitus*, de Bourdieu, é fundamentada nas condições de socialização essencialmente homogêneas o que, em seu julgamento, constroem atores pouco observáveis empiricamente em razão da ausência de pluralidade nos contextos de socialização. Ou ainda, Lahire também afirma que o *habitus* pressupõe a transferência das disposições incorporadas no processo de socialização – ou seja, o *habitus* – nos diferentes contextos da trajetória social de um ator.

[...] Pierre Bourdieu quando explica que a sua teoria do *habitus* “permite” construir e compreender de maneira unitária as dimensões da prática que frequentemente são estudadas de ordens dispersas. Mas, ao mesmo tempo, isso leva sem dúvida a insistir exclusivamente demais no aspecto “sistemático” e “unificador” do *habitus* (LAHIRE, 2002, p. 18).

Contudo, como já exposto anteriormente, esta pesquisa tem como opção teórica a noção de *habitus*, de Bourdieu, para tratar da socialização dos agentes pesquisados. Ademais, considera-se que a discordância entre os teóricos se trata mais de uma complementação teórica do que uma contradição que gera alguma impossibilidade de utilizá-las em conjunto, sobretudo, quando o objetivo é metodológico. Nas palavras de Lahire (2002, p. 10), “toda reflexão é necessariamente elaborada na relação crítica a outras reflexões. Nada mais comum que isso” e faz o convite aos leitores da obra *O homem plural* (2002) a pensar “com e contra Bourdieu”.

Após as ressalvas quanto às duas teorias, explicarei a forma de construção dos perfis que serão apresentados na seção seguinte. As entrevistas serão apresentadas privilegiando eixos de análise denominados por Lahire (2004) como matrizes socializadoras que correspondem: “a família (e todas as “instituições educativas” ligadas à primeira infância: escola maternal, creche, jardim da infância), a escola e o universo do trabalho, assim como instituições culturais, esportivas, religiosas, políticas, movimentos de jovens” (LAHIRE, 2004, p. 38). A tentativa foi a de abordar as diferentes esferas da vida dos entrevistados – seja nas entrevistas ou nas construções dos perfis – de forma que não aparentem blocos estanques e desconexos uns dos outros como se a vida não fosse organizada na relação das diferentes esferas. Lahire (2004) denomina essas diferentes esferas como “grades” que são grandes

temas que orientam as entrevistas e organizam a elaboração dos perfis. Deste modo, segundo Lahire (2004):

Cada grade de entrevista tem um caráter mais ou menos biográfico: a grade “família” parte da infância e chega à vida conjugal e paterna eventualmente vivida pelo entrevistado; a grade “escola” começa com a escola maternal e abrange toda a carreira escolar do entrevistado; a grade “trabalho” reconstrói todo o percurso profissional; a grade “sociabilidade” abrange desde as amizades da infância até as mais recentes; “lazer-cultura” remonta às primeiras experiências de socialização cultural e tenta situar no passado a origem das práticas de lazer e de cultura atuais; a grade “corpo” capta as mudanças das práticas esportivas, dos gostos alimentares através do tempo...Existem essencialmente duas razões para essas escolhas biográficas: por um lado a vontade de captar variações intraindividuais, tanto de um ponto de vista diacrônico como sincrônico e, por outro lado, na medida do possível, a tentativa de abordar a questão da gênese das disposições, apetências e competências que fazem parte do patrimônio individual atual dos pesquisados (LAHIRE, 2004, p. 39).

Lahire (2004) orienta ainda acerca da fundamental percepção do pesquisador sobre as dicotomias presentes nas disposições da socialização – e que na medida do possível foram expostas nos perfis –observando, por exemplo, quais os contextos em que determinadas disposições são ativadas e/ou a extensão que percorrem tais disposições. Nesse sentido, faz indicações de questões a serem observadas como:

- i) os modos práticos de aprendizagens *versus* modos escolares e pedagógicos de aprendizagem;
- ii) ascetismo *versus* hedonismo;
- iii) rigorismo *versus* liberalismo;
- iv) disposições de planejamento *versus* disposições espontâneas;
- v) relação estrita e tensa com regras e normas *versus* relação relaxada com regras e normas;
- vi) disposições culturais legítimas *versus* disposições culturais pouco legítimas;
- vii) disposições estéticas *versus* disposições utilitárias;
- viii) disposição à atividade pública e coletiva *versus* retiro individualista ou na esfera privada;
- ix) entrega de si mesmo e passividade *versus* iniciativa ou liderança.

Ademais, o teórico ainda afirma sobre a utilidade de evidenciar as dissonâncias e desarmonias narradas e que devem ser inseridas na construção

dos “perfis” dos entrevistados, considerando que “trata-se de encontrar sinais ou sintomas de desajustes e contradições” (LAHIRE, 2004).

Algumas perguntas tentam evidenciar mal-estar, atritos, tensões, crises (grandes e pequenas), frustrações passageiras ou duradouras, assim como fatos que permitam reconstruir disposições inibidas, contrariadas ou contraditas por certas propriedades do contexto (do mais imediato e restrito ou do mais duradouro e amplo) ou pelas propriedades das pessoas com as quais os pesquisados se relacionam (entre em relações de interdependência direta). (LAHIRE, 2004, p. 41).

Como já descrito, os perfis apresentados a seguir, foram construídos a partir das entrevistas, que tanto o processo de produção como o de análise tiveram como base as orientações produzidas por Bourdieu na obra *A miséria do mundo* (2003) em especial, o capítulo “Compreender”.

Como já descrito, as entrevistas foram realizadas de forma online o que, em certa medida, reduziu possíveis efeitos de desconforto de estar “frente a frente”, pesquisadora e informantes, e que, ao mesmo tempo, gerou outros. Por exemplo, os entrevistados limitaram o contato não ligando as câmeras ou mostrando pouco sobre o espaço físico em que se encontravam, às vezes, mostrando apenas uma parede branca ao fundo. Contudo, ainda assim, a produção da entrevista “é uma *relação social* que exerce efeitos (variáveis cujos diferentes padrões podem afetar) sobre os resultados obtidos” (BOURDIEU, 2001 [1993], p. 624) e por mais que os pesquisadores não intencionem produzir efeitos que afetem as respostas dos informantes, por si só, a intenção não causa resultado. É preciso um constante movimento de vigilância epistemológica.

Bourdieu (2001) esclarece que é necessário controlar, de acordo com as possibilidades, possíveis efeitos presentes nas situações de entrevista. Uma forma desse controle, que foi adotado nesta pesquisa, reside na atenção à *comunicação não violenta*. Para Bourdieu (2001 [1993]), a linguagem é um dos meios possíveis de violência simbólica em razão de ser a forma de articulação de todos os tipos de *capitais*. Como alternativa para a reversão ou redução deste efeito, Bourdieu propõe a *escuta ativa e metódica*, que:

[...] associa a disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, à submissão da singularidade de sua história particular, que pode conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adotar a sua linguagem e entrar em seus pontos de vistas, em seus sentimentos, em seus pensamentos com a construção metódica,

forte, do conhecimento das condições objetivas comuns a toda uma categoria (BOURDIEU, 2001 [1993], p. 695).

Em razão das entrevistas terem acontecido online, a observação da linguagem não verbal que poderia levar à identificação de incômodos por parte dos entrevistados, também indicado por Bourdieu como necessária para o constante exercício de vigilância epistemológica, foi pouco explorada devido às questões já citadas anteriormente. Outro ponto destacado por Bourdieu que poderá influenciar negativamente na produção dos resultados da entrevista trata-se da *imposição* (BOURDIEU, 2001 [1993]) do pesquisador ao pesquisado no contexto de entrevista. Isto é, das sugestões feitas pelo primeiro ao segundo sobre, por exemplo, a trajetória futura de trabalho, de estudos ou de local de moradia, levando o entrevistado a refletir sobre situações que ainda não havia refletido e, às vezes, pelo impulso de concordar com o pesquisador acaba por alterar a sugestão à sua resposta.

Distanciar-se da *comunicação não violenta*, da *imposição* e compreender que o ato de entrevistar é um *exercício espiritual*, por que se “se visa obter pelo esquecimento de si, uma verdadeira conversão do olhar que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida” (BOURDIEU, 2001 [1993], p. 704). Segundo o teórico, trata-se da necessidade constante de se colocar em modo de compreensão do outro, sem incorporar uma posição de benevolência acerca das misérias “mais ou menos comuns”, com declarações “mais ou menos ritualizadas” (BOURDIEU, 2001 [1993], p. 701). O exercício de entrevistas é afastar-se do local da:

[...] indiferença da atenção favorecida pela ilusão do já visto e do já ouvido para entrar na singularidade da história de uma vida e tentar compreender ao mesmo tempo na sua unicidade e generalidade os dramas de uma existência. A semicompreensão imediata do olhar distraído e banalizante que desencoraja o esforço que deve ser realizado para superar os lugares-comuns nos quais cada um de nós vive e diz de suas pequenas misérias como sendo grandes males. Aquilo que o “a gente”, filosoficamente estigmatizado e literariamente desconsiderado, que nós todos somos tentados a dizer, com seus meios, desesperadamente “inautênticos”, é sem dúvida, para os “eu” que nós acreditamos ser, pela mais comum das reivindicações de singularidade, o que há de mais difícil escutar (BOURDIEU, 2001 [1993], p. 701).

Como explicitado anteriormente, a situação de entrevista é uma *relação social* e, deste modo, são inúmeras as possibilidades de efeitos resultantes

dessa relação, inclusive, a condição de *autoanálise*, por parte dos entrevistados. Isso ocorre quando o entrevistado aproveita a ocasião da entrevista para refletir sobre sua própria trajetória. Deste modo, elaborando “um trabalho de explicitação, gratificante e doloroso ao mesmo tempo, e para enunciar, às vezes como uma extraordinária intensidade expressiva, experiências e reflexões há muito reservada ou reprimidas” (BOURDIEU, 2001 [1993], p. 705).

Por fim, as indicações de Bourdieu acerca da produção dos dados na entrevista, estão à volta do que chamou de “construção realista” e sobre a transcrição da entrevista. A *construção realista* é o exercício do pesquisador em sua tarefa de ir para além do nome do informante, da sua profissão, do seu local de moradia, de sua escolaridade e traçar um caminho que o faça chegar às estruturas invisíveis que organizam o espaço social em que os entrevistados estão situados. A alternativa para uma construção realista da pesquisa é o conhecimento da realidade dos entrevistados.

Por fim, a transcrição do material que levou à construção dos perfis sociológicos que serão apresentados na seção seguinte, é, segundo Bourdieu, um trabalho de tradução e interpretação. Isso porque, além da inserção ou supressão das pontuações que podem modificar o sentido da frase, a transcrição joga “deliberadamente com a pragmática da escrita, [...] para orientar a atenção do leitor para traços sociologicamente pertinentes que a percepção desarmada ou distraída deixaria escapar” (BOURDIEU, 2001 [1993], p. 709). Ademais, o trabalho de transcrição, para o teórico, corresponde a um trabalho tomado de ambiguidades que, por vezes, é difícil de conciliar. Por exemplo, por ter que se manter fiel ao que é dito na entrevista e, ao mesmo tempo, aceitar as perdas das marcas fonéticas – impossíveis de serem transcritas – e que dão sentido ao que foi dito.

Existem as demoras, as repetições, as frases interrompidas e prolongadas por gestos, olhares, suspiros ou exclamações, há digressões laboriosas, as ambiguidades que uma transcrição desfaz inevitavelmente, as referências de situações concretas, acontecimentos ligados à história singular de uma cidade [...] (BOURDIEU, 2001 [1993], p. 710).

Assim como há casos impossíveis de serem transcritos, há exclusões que são necessárias na transcrição e que não causam prejuízos às respostas,

como é o caso, dos vícios de linguagens e redundâncias verbais presentes na oralidade. Entretanto, orienta Bourdieu que, em nenhum dos casos, substitui-se uma palavra pela outra.

Após essa exposição acerca dos procedimentos metodológicos levados em consideração para construção dos “perfis sociológicos”, as próximas seções deste capítulo serão dedicadas à apresentação dos sete participantes da pesquisa, sendo eles: Bibiana, Rodrigo, Rebeca, Pedro, Enzo, Ana e Aureliano.

5.2.1 BIBIANA

Quando começamos as entrevistas (2020), Bibiana havia acabado de completar 18 anos e quando finalizamos a última entrevista já estava com 20. Ela é moradora da cidade de Curitiba e reside com o pai (que é graduado em Administração e trabalha como gerente de operações de logística em uma empresa em que Bibiana também trabalhou como Jovem Aprendiz), a mãe (também graduada em administração, trabalha como artesã produzindo cartonagens que Bibiana me mostrou pela câmera em nossa primeira conversa), uma irmã mais nova que cursa o ensino fundamental e com o avô (aposentado, mas trabalhando na pequena gráfica da qual é proprietário) que mora no mesmo terreno, mas em casa separada. Seus pais, portanto, fazem parte do pequeno grupo que possui formação superior, conforme dados apresentados no *survey* anteriormente. Sobre religião, afirma ser evangélica, mas com pouca frequência à igreja. Na infância frequentou com mais intensidade uma igreja na qual sua tia era pastora, mas diminuiu a participação com o passar do tempo.

Bibiana conta sua trajetória escolar antes da universidade com precisão: estudou em três escolas, contou ser uma boa aluna no que se trata de notas e assiduidade – *eu geralmente era uma das melhores da sala ou a melhor*. Ela inicia seu relato com a seguinte afirmação: *eu gosto muito da escola pública*. De fato, a maior parte de sua trajetória escolar aconteceu em escolas públicas próximas a sua residência. A única experiência em escola privada foi durante um ano porque o sistema de georreferenciamento, utilizado

pelos órgãos públicos na ocasião, havia enviado sua matrícula para uma escola do bairro que, em suas palavras – *não era muito amigável, é meio que uma favelinha* – assim sua família optou por matriculá-la em uma escola privada e, no ano seguinte, retornou para a escola pública. Bibiana contou que cursar a universidade sempre esteve em seu horizonte e quando ficou sabendo por meio de seus professores do ensino médio sobre o cursinho popular, não hesitou em se inscrever.

No último ano do ensino médio, sua rotina diária era de escola pela manhã, o trabalho de Jovem Aprendiz durante as tardes e o cursinho durante a noite. Mesmo com a rotina diária que não sobrava muito tempo livre, disse que a escola nunca foi prejudicada.

Em 2020 Bibiana foi aprovada em duas universidades públicas em Curitiba para o curso de Matemática (pelo ENEM e vestibular), após cursar um ano em um pré-vestibular popular. Ela cursou as aulas presencialmente por duas semanas, depois disso, ocorreu a suspensão por conta da COVID19 por um longo período e, posteriormente, a retomada das aulas de modo remoto (síncronas e assíncronas) em caráter emergencial. A previsão de finalização da graduação era em 2023, porém disse que atrasou algumas disciplinas por causa da suspensão das aulas e finaliza apenas em 2024.

Sobre esse o formato de aulas, inicialmente Bibiana demonstrava dúvidas sobre a possibilidade de finalizar o semestre com aulas remotas por ser um modelo com o qual não estava acostumada. Porém, no primeiro semestre de aulas, dizia que as disciplinas que cursava não apresentavam dificuldades de compreensão e que já era algo que definia com “certa facilidade”. Aparentemente, esse modelo de aulas não foi algo que teve influência negativa em seu caso, visto que, quando conversamos pela segunda vez, ela cursava as disciplinas exigidas pelo currículo para a sua etapa de curso e disse que ainda queria cursar mais disciplinas do que exigido, porém não foi possível. Segundo ela, *“acordar e ficar olhando pra um computador não era a melhor opção do mundo, mas também dava liberdade para estudar a hora que a gente quer”*.

Quando conversamos pela terceira vez, Bibiana já cursava as disciplinas de forma presencial e contou que durante o ensino remoto deu prioridade para as disciplinas da habilitação em licenciatura e para as

disciplinas optativas também ofertadas pelo Setor de Educação da UFPR. Bibiana, inclusive, faz a comparação com seus colegas de cursos – [...] *muita gente que entra em Matemática faz essas horas optativas só em áreas de Matemática. Eu estou usando todas as minhas horas optativas pra fazer matérias de Educação, porque eu acho que é muito mais importante para mim do que a Matemática em si que eu aprendo na universidade*. Bibiana afirma que “a matemática que aprende na universidade” não é aquela que ensina em sala de aula, porque para isso, é preciso fazer uma transposição didática que a disciplinas voltadas para a didática ou educação de modo geral podem ajudá-la.

Desde o início da graduação (2020), Bibiana já se envolveu em atividades da universidade mesmo com a situação atípica de pandemia. A primeira delas foi o ingresso no PIBID (8h/semanais) em que exercia atividades como o acompanhamento das aulas virtuais da Aula Paraná⁴³, a elaboração de diários de campo sobre as aulas e leituras e reflexão em grupos sobre os documentos oficiais como o PPP e BNCC. Essa experiência lhe causava empolgação ao contar sobre as atividades que desenvolvia, inclusive, com muito entusiasmo falou sobre um aplicativo em desenvolvimento (no PIBID) que tinha o objetivo de trabalhar porcentagens com os alunos do sétimo ano. Ainda em 2020, disse que tinha o desejo de desenvolver um projeto de reforço da disciplina de matemática na escola em que estudou e que o professor da disciplina (seu ex-professor e amigo) apoiava, porém, devido a pandemia não foi possível.

Em nossa última entrevista, Bibiana contou que estava fazendo um estágio não obrigatório em uma escola particular de Curitiba como auxiliar da disciplina de Matemática, mas não exclusivamente (já que era solicitada em diversas demandas da escola – *até chão eu já varri*), e planejava dar inícios aos quatro estágios obrigatórios no ano de 2023. Sobre a experiência em escola privada ela relatou o contexto de extremo privilégio dos alunos da instituição, em suas palavras – *são pessoas absurdamente ricas* – e suscitou a comparação com o cursinho popular: *Toda vez que eu penso nesse tipo de*

⁴³Aula Paraná é um portal desenvolvido pelo estado do Paraná destinado ao ensino emergencial remoto durante a pandemia. Nele, os estudantes da rede pública puderam assistir às aulas da educação básica por meio de um aplicativo ou em canais de TV vinculados à RIC, afiliada da Rede Record no Paraná.

coisa... são alunos que recebem 3 mil reais do pai todo mês só para comer, só pra almoçar. Eu tinha alunos que foram para copa assistir aos jogos da Copa do Mundo. Além disso, refletiu sobre sua falta de preparo, que em sua perspectiva deveria ser propiciada pela universidade, para vivenciar as desigualdades materiais dos estudantes.

Então, na faculdade você não aprende a lidar com essas pessoas, você não aprende a lidar com realidades tão diferentes. Eu fiquei boa parte do ano inteiro, lidando com realidades completamente opostas. Eu estava com pessoas que ganham por mês pra comer o triplo do meu salário e depois eu estou lá, à noite, com pessoas que talvez trabalhassem para ganhar 3.000 mil e sustentar outras pessoas e, às vezes, considerando que ganhavam bem. [...] Então, são realidades completamente diferentes. Eu acho que isso ensina muito o professor.

Essa característica de comparação sobre os diferentes espaços educacionais Bibiana já elaborava desde a primeira entrevista, quando reconhecia o cursinho popular como essencial para a sua formação, visto que reconhecia que suas condições financeiras eram proibitivas para o investimento em um cursinho pré-vestibular particular. A entrevistada disse considerar as disciplinas voltadas para a educação importante para a sua formação e contou que estava matriculada em disciplinas optativas da licenciatura, ou seja, não obrigatórias. No entanto reforçou que a universidade não “ensina” para a realidade, fazendo a seguinte afirmação:

A universidade te dá uma preparação genérica. Eu fiz aulas de didática da matemática e a gente tem discussões que dizem que você tem que trabalhar dessa forma, fazer propostas assim para seu aluno entender melhor e que tem que analisar a realidade do aluno. Mas na prática, como você vai analisar a realidade do aluno eles não falam isso, entendeu?

O cursinho que Bibiana participa é o mesmo em que cursou o preparatório para o vestibular e que fez o percurso de aluna (em 2019), de monitora de matemática em 2020 ainda com aulas online, de professora (2021) e em 2022 estava à frente da coordenação da iniciativa. Participar do cursinho nas diferentes posições parecia encher Bibiana de orgulho e entusiasmo desde quando iniciou seu vínculo com o espaço. Quando foi aluna, contou se recordar do apoio e da proximidade dos professores voluntários com o grupo de estudantes. Segundo ela, a sua passagem pela iniciativa foi um movimento *de entrar com uma cabeça e sair com outra*, explicando, por exemplo, a mudança

sobre a escolha do curso, o apoio psicológico profissional encontrado no cursinho e, principalmente, dos professores, além de citar um apoio quase familiar encontrado naquele espaço.

É como se eles ajudassem a gente a nos encontrar, entendeu? Muitas pessoas entraram pensando em um curso e fizeram outro completamente diferente porque se descobriram no meio disso. Eles ajudaram muito a gente nessa parte de descobrimento, de aconselhar. [...] Eles dão também o apoio psicológico porque muitos adolescentes têm crises de ansiedade, pressão, com escolher o curso. [...] Você está lá, conhece pessoas novas, busca seus objetivos e aprende de uma forma muito mais leve e mais tranquila mesmo com a pressão do vestibular. Parece que é tudo mais tranquilo dentro do cursinho e com aqueles professores, aquele método de ensino, aquela fórmula que você está aprendendo... e realmente forma uma família. A cada ano forma uma família diferente e de pessoas que conhecem colegas de faculdade, de amigos pra vida, é realmente incrível [...] eu aprendi muito com o cursinho, no pessoal, me descobrindo, me ajudando.

Acerca dessa mudança de curso que pretendia seguir, disse que teve *muitas profissões ao longo da vida*. A primeira delas foi Medicina Veterinária, depois, quando cursava o sétimo ano do fundamental começou a pensar sobre seguir a carreira de professora (mas sem uma disciplina definida) e no ensino médio, ao visitar a Feira de Profissões da UFPR disse ter ficado atraída pelo curso de Engenharia de Produção. Quando estava cursando o terceiro ano do ensino médio e ingressou no cursinho popular, sua decisão era mesmo pela engenharia (com o objetivo de ser professora e não engenheira), porém, por meio de conversas com professores da iniciativa, cursar Matemática tornou-se uma possibilidade. Segundo ela, um professor explicou sobre a importância da licenciatura, das possibilidades de dar aulas em disciplinas de cursos de engenharias, sobre as disciplinas que ela deveria cursar obrigatoriamente sem ter o objetivo de tornar-se engenheira.

A escolha profissional de Bibiana pode ser resumida na seguinte frase: *“não foi, ‘ah, eu escolhi licenciatura’, eu escolhi dar aula e ser professora. O resto veio no pacote*. A obrigatoriedade de selecionar uma segunda opção de curso além da matemática, em razão de que sua aprovação ocorreu via nota do ENEM e SISU, Bibiana escolheu o curso de Pedagogia. Segundo ela, na época da inscrição dos processos seletivos de ingresso no ensino superior, estava trabalhando temporariamente com sua tia, que é proprietária de uma escola de educação infantil. Sua família não participou diretamente da sua

escolha de carreira profissional, contou apenas que desejavam vê-la feliz. Os questionamentos sobre sua escolha chegavam da família estendida e não diretamente de seus pais – *não era ‘não faça’, mas era aquele negócio de ficar questionando... ‘é isso mesmo? Tem certeza?’*

Sobre a proximidade entre alunos e professores no cursinho que pareceu ser tão valorizada por Bibiana quando era aluna, aparenta ser algo que ela busca manter com seus alunos da iniciativa popular. Com a retomada das aulas presenciais e a dinâmica frente a frente com os alunos e no curso extensivo (que tinha mais carga horária de aula), fez o seguinte relato:

[eu] gostava de chegar em sala, sentar na mesa com perninha de índio, [perguntar] e aí, gente, como é que vocês estão, o que aconteceu essa semana? [...] Eu acho que essa relação ajuda muito porque daí eles confiam mais em mim, eles prestam mais atenção no que eu falo quando é da matéria, eles se soltam mais. [...] eu não vou entrar, vou empurrar a matéria neles e ir embora, até porque o cursinho tem muita parte da pressão psicológica [...] tem gente que estava lá e não é a primeira vez que está tentando, é a segunda terceira, então eles precisam descarregar um pouco dessa energia, sabe? Então, muitas vezes eu chegava, perdia 5, 10 minutos da aula conversando com eles “O que você fez hoje?”. Até porque eles têm idade muito próxima a minha e eu acho que daí eles ficam mais tranquilos. Depois eu falava ‘tá, gente, agora chega, agora vou dar aula’ daí todo mundo presta atenção, [...] nunca tive problema de fazer uma pergunta e ninguém me responder porque as pessoas não escutaram o que eu falei [...].

Práticas como a citada, em sala de aula, Bibiana diz que fazia diferença quando era aluna e que quer que faça diferença para seus alunos. Ela cita, inclusive, que esse é um exemplo que “pegou de seus ex-professores”. Inclusive, disse que o modelo de professor que *se coloca em um pedestal* não é algo que a atrai. Segundo ela, isso pouco ajuda a ser professor. Na entrevista contou valorizar a troca com os professores do seu estágio e professores do cursinho. Em suas palavras é nessa relação que se constrói como professora.

[...] me ajuda muito a formar a professora que eu quero ser. Me ajuda muito a formar a pessoa e a professora que eu estou sendo agora e a melhorar. Então eu acho que o que mais me ajuda é a relação com as pessoas. É falar sobre situação, é eu dar uma aula sendo assistida por alguém. Esses dias um professor deixou eu dar a aula dele de matemática e ela assistiu e depois da aula veio falar comigo e me deu um feedback, isso me ajudou.

Inclusive, no dia da entrevista, horas antes ela comentou que estava conversando com um professor do trabalho e que o assunto era a respeito das bancas de avaliação de professores para os processos seletivos da escola. Falavam sobre como um determinado tema de aula pode ser abordado e temas da ordem comportamental dos alunos. Mais uma vez, Bibiana afirmou que a universidade não a prepara para conflito na sala de aula entre aluno e professor – *e quando ele diz ‘sou eu quem pago o teu salário’*. Também definiu o estágio como uma simulação apenas do que pode acontecer em sala e que cursar uma disciplina sobre educação inclusiva, por exemplo, não vai preparar o professor para receber um aluno de inclusão. Porém, disse defender que mais graduandos possam participar do PIBID ou de Residência Pedagógica. Contou que se não fosse a sua participação em um desses projetos provavelmente não teria acesso às análises dos documentos oficiais de forma tão minuciosa.

Quando questionada sobre suas redes de relacionamentos Bibiana afirmou que são bem diversificadas:

[...] eu sou amiga de todo mundo! (risos) [...] Eu tenho amigos de outras faculdades, que eram da época do colégio, que é da vida, que é amigo do amigo. Outros que são de outros cursos. Tem gente que não faz faculdade, tem gente que não quer fazer faculdade. Tem gente que é artista, que é ator e que faz teatro, tem gente que trabalha [...].

Porém, reconhece que parte das suas relações estão voltadas para pessoas que são professores ou professores em formação. Inclusive, na última entrevista contou que havia iniciado um relacionamento amoroso com um professor de Biologia que trabalha na mesma escola em que ela faz estágio e disse também que eles conversavam muito sobre preparação de aulas, filmes pedagógicos e tantos outros assuntos sobre educação.

5.2.2 RODRIGO

Quando iniciamos as entrevistas, Rodrigo tinha 18 anos e em dezembro de 2022 estava com 20. Ele é branco, solteiro, sem filhos e mora com a mãe e o irmão adolescente (de idade próxima a sua), em um apartamento próprio da família na cidade de Curitiba. Enquanto me

acompanhava até a saída do seu condomínio na ocasião da entrevista presencial, ele me contou que a região mudou bastante desde a mudança de sua família para lá. Disse que o bairro possui um importante terminal de ônibus e houve valorização dos imóveis devido ao processo de aumento da população do bairro. Relatou que o valor dos imóveis atualmente é bem mais alto do que à época em que sua família adquiriu o apartamento. Antes disso, juntamente com a mãe e o irmão, residia junto a sua avó materna em decorrência da separação de seus pais e fez questão de evidenciar que esse acontecimento em nada impediu a participação de seu pai na sua vida. Em todas as entrevistas Rodrigo fazia menção ao pai, por exemplo, quando contou que ele é professor de Matemática (com graduação em Economia e pós-graduação em educação) em escolas públicas estaduais no Paraná e que os dois faziam “trocas pedagógicas” quando Rodrigo ainda era aluno e compartilhava sua experiência de aprendizado de alguns conteúdos. Além disso, as conversas são sobre a docência ou planos profissionais.

A mãe de Rodrigo, que pude conhecer na última entrevista, também é graduada em Economia com pós-graduação em Gestão de Pessoas. Na primeira conversa Rodrigo contou que ela trabalhava em uma empresa de *home care* em um cargo de coordenação, mas devido às situações econômicas durante a pandemia foi demitida e quando conversamos pela segunda vez estava iniciando em outro trabalho no mesmo ramo de cuidados de saúde em domicílio. Seus dois pais, portanto, também possuem uma escolarização mais longa, como os pais de Bibiana.

Rodrigo não soube precisar a renda da família em nenhuma das entrevistas. Porém, forneceu indicativos de como funcionava a organização financeira familiar expondo, por exemplo, que apesar da renda de sua mãe não ser tão alta, ultrapassava o exigido pela empresa de transporte coletivo para o uso de passagens com o valor referente ao “passe de estudante” e, deste modo, ele e o irmão custeavam o transporte para a escola em valor integral⁴⁴. Rodrigo também fez referência a sua baixa frequência ao cinema em razão do preço do ingresso que, segundo ele, – *é caro, então não é sempre que eu tenho a oportunidade, mas claro, sempre que tem alguma promoção ou coisa*

⁴⁴O valor da passagem de ônibus em Curitiba no momento das primeiras entrevistas era de R\$ 4,50.

do gênero eu vou. A situação de restrições econômicas também foi identificada quando ele contou sobre a sua impossibilidade de prestar o vestibular da UFPR como treineiro em razão do valor cobrado pela inscrição.

Apesar de indicar nas entrevistas algumas limitações financeiras, disse que nunca trabalhou porque sua mãe não permitiu porque queria a dedicação dos integralmente aos estudos básicos.

Com frequência Rodrigo usou o termo “a gente” nas entrevistas, fazendo referência também ao seu irmão e exemplificando que os planos de seus pais com relação aos estudos se estendiam aos dois filhos.

A formação no ensino médio ocorreu integralmente em escolas públicas. Inicialmente em uma escola municipal do bairro designada pelo sistema de georreferenciamento e no 9º ano transferiu-se para o Colégio Estadual do Paraná⁴⁵, que contou que já era algo planejado por ele. Nesse período ingressou em um curso de língua espanhola três vezes por semana na própria escola e também em um projeto de iniciação científica com bolsa, em uma parceria da escola com a universidade PUCPR. O projeto era na área da saúde, mais especificamente na área da fisioterapia, com a elaboração de materiais para o desenvolvimento motor de pessoas com baixa mobilidade física. Rodrigo contou que foi uma experiência muito interessante e seu caminho para a escolha profissional teve início naquele momento: *o que eu faria começou a ser traçado ali pelo que eu não queria.*

Ingressar no ensino superior pareceu não ser uma dúvida para Rodrigo. Segundo ele, seu ingresso na universidade já era algo esperado por sua família e foi estipulado um prazo por sua mãe para que ele manifestasse a intenção de prestar vestibular para alguma carreira, que foi o 2º ano do ensino médio. Sua mãe nunca influenciou diretamente nessa escolha, ao contrário de sua avó materna (que é corretora de imóveis) e que tinha o desejo de oneto seguir a carreira profissional em alguma engenharia ou em medicina. Entretanto, foi ao visitar uma feira de profissões da PUC que ele se percebeu interessado pelo curso de Química —*eu tive a certeza de que era aquilo que eu*

⁴⁵O Colégio Estadual do Paraná, fundado em 1846, é uma instituição pública de ensino fundamental, médio e profissional nas modalidades integrado ou subsequente de bastante prestígio na cidade. A forma de ingresso para alunos novos é feita por meio de análise curricular. Está localizado no centro da cidade, portanto, longe da residência de Rodrigo.

queria, porque além de terem me “vendido” o curso muito bem, eu vi que conseguiria fazer aquilo pelo resto da minha vida sem enjoar”.

Ainda que conhecer o curso de Química em uma feira da universidade tenha sido importante, Rodrigo fez a seguinte observação:

*Eu admito que terminei o segundo [ano da escola] achando que eu sabia o que eu queria fazer, mas eu só decidi de fato que eu queria ser professor por causa da ONG (referindo-se ao cursinho), porque os **meus exemplos de como era dar aula e do que eu queria fazer estavam lá dentro** (grifo da autoria).*

O cursinho pré-vestibular popular não era novidade para Rodrigo, visto que suas primas estudaram para o vestibular na iniciativa em que ele ingressou. Elas foram aprovadas na universidade, porém, ainda assim, Rodrigo via a iniciativa com certo descrédito por ter aulas exclusivamente aos finais de semana.

Durante o ensino médio Rodrigo tinha em sua rotina o “*hábito de estudar*”, “*para compreender o que era preciso*”, “*eu estudava o quanto tempo era preciso*”, mas afirmou ter um *déficit muito grande do ensino público* – que em sua avaliação foi sanado pelo cursinho popular, que fez mais que ensiná-lo os conteúdos, o acolheu como um espaço familiar – *depois de um tempo já não era mais uma sala de aula, era uma família muito grande*.

Após um ano de cursinho, Rodrigo foi aprovado no primeiro vestibular que prestou no curso de Química. Quando iniciamos as entrevistas, suas aulas aconteciam de modo virtual o que, em sua avaliação, era algo positivo porque poderia ter aulas com professores que em condições “normais” não seria possível em razão de choque de horários. Também contou que durante o ensino remoto os professores da universidade adotaram a posição de *fazer questão que a gente aprenda e não correr com os conteúdos*, que em sua compreensão foi um ponto positivo para seu aprendizado, mas, ainda assim, dedicava muitas horas de estudo para ter bons resultados nas disciplinas – *eu tinha planilhado bem bonitinho os horários que eu tinha para estudar cada uma das coisas e não começar a me atropelar*.

No primeiro semestre da universidade, Rodrigo ingressou no PIBID relatando que uma das etapas do processo seletivo de ingresso era uma carta de apresentação – *falei o porquê queria ingressar e o meu objetivo bem claro de me tornar professor desde que entrei na faculdade*. A partir do ingresso no

PIBID e ainda no primeiro semestre de curso, Rodrigo foi apresentado a outros espaços de formação intelectual como um grupo de estudos sobre o ensino de química em que discutiam textos sobre psicologia da educação, metodologia de ensino – inclusive fez questão de contar sobre o encontro do grupo no dia anterior ao da entrevista, em que discutiram um texto de Paulo Freire. Ainda no primeiro semestre de curso, Rodrigo começou a participar de um projeto de iniciação científica (IC) inicialmente como voluntário e, quando conversamos pela última vez, havia deixado o PIBID para participar da IC como bolsista em uma pesquisa relacionada ao ensino de química. Mesmo não participando mais do PIBID, disse que é um grande “defensor” do Programa para os colegas de curso.

Eu defendo o PIBID com unhas e dentes, tanto que eu faço a defesa do estudo do PIBID agora no intuito de defender o programa, porque eu falo que tem duas frentes para você defender esse programa. Você defende o programa por dentro e aí eu falo defender academicamente, você defende o programa por dentro, quando você é aluno do PIBID, então você vai estar ali, você vai, está aplicando suas atividades e você estará escrevendo seus artigos, seus resumos sobre as atividades e como elas deram resultados.

Durante os tempos de pandemia, Rodrigo participou do cursinho popular em que foi aluno como monitor de disciplinas. Como as atividades estavam reduzidas, participava das aulas online e tirava dúvidas dos alunos. Após o retorno das aulas presenciais, ele optou por deixar as atividades de monitoria deste cursinho para iniciar o trabalho voluntário em outro, localizado em uma cidade da RMC – Região Metropolitana de Curitiba, como professor de química. Nessa iniciativa ministrava as aulas nos finais de semana e percorreu durante um longo tempo em nossa entrevista sobre suas aulas e tentativas de elaboração de atividades em aula que definiu como “mais lúdica” como, por exemplo, uma molécula 3D feita de balas de gomas conectadas por palitinhos de madeira. Rodrigo afirma que se espelha em alguns professores da universidade nesse esforço em fazer com que os alunos compreendam melhor os conteúdos por meio de diferentes estratégias:

Acho que na maior parte dos professores que eu tenho um carinho, uma afinidade maior é a paciência com aluno, os professores que eu tenho mais afinidade dentro da universidade são professores, que explicam seis vezes a mesma coisa, de seis jeitos diferentes até que o aluno entenda. Eu vou usar [o exemplo de uma professora], porque é que eu estou tendo agora e eu acho que é o jeito mais fácil. Ela dá uma matéria muito abstrata e quando você coloca as coisas no

quadro em 2D, é muito difícil de visualizar, ela leva os modelos dela para dentro de sala de aula e se um aluno não entender de jeito nenhum, ela monta um modelo em 3D, entrega na mão dele, diz “tenta”, “faz exatamente aquilo que eu estava tentando reproduzir e vai” e a galera está indo, sabe? A gente não tem vergonha de admitir que não está entendendo e estamos avançando porque ela sempre se mostrou muito acessível.

Além da característica “paciência”, Rodrigo destacou como importante a “maturidade” dos professores com relação aos alunos: *se tem alguma coisa que eu não quero me espelhar é não ter maturidade com os meus alunos e dar o conteúdo jogado ou de dar uma prova que seja no intuito dos alunos irem mal. Eu não acho que a prova tem o intuito de avaliar o aluno como mau aluno.*

Ainda sobre os professores de seu curso de graduação, Rodrigo contou que costuma ter mais proximidade com os professores do ensino de química do que com os das disciplinas gerais de educação, assim como os do bacharelado. Inclusive, fez a comparação entre dois professores de uma mesma disciplina e questionou as razões pelas quais ele e os colegas compreendiam os conteúdos com maior facilidade e chegou à seguinte conclusão:

[...] a gente puxou o Lattes desses professores. Esse professor é formado em farmácia, ela é formada numa licenciatura. Então a gente começou a perceber muito claramente a diferença e a gente começou a pesquisar as outras coisas. E os professores de inorgânica que a gente não se dava bem químico, licenciatura, magistério. Então a gente vai vendo que os professores que a gente tem afinidade, que vão explicando as matérias melhor, que são os professores que a gente costuma tentar se espelhar. Então, entre usar o exemplo de um e usar o exemplo do outro, a gente prefere usar o exemplo daquele que tem a licenciatura.

Sobre as disciplinas voltadas para a educação já cursadas por Rodrigo, ele destacou “Seminários da Educação” que em sua análise proporcionou uma visão crítica da química. Destacou também a disciplina de Libras, que proporcionou a socialização com estudantes de outras licenciaturas e do bacharelado de outros cursos que não a Química. Essa aproximação com outros estudantes, segundo ele, é benéfica porque é uma tentativa de redução das dicotomias entre as habilitações dos cursos.

[...] você ter contato com essas outras pessoas você percebe gostos diferentes, você percebe maneiras de comunicar a mesma coisa de maneiras diferentes. A gente conseguia ter essa proximidade, coisa que você não vê muito com os alunos da [inaudível] com os cursos de campos diferentes, principalmente. Você não tem essa conversa

entre as licenciaturas. Existe um discurso muito forte de que tudo precisa ser interdisciplinar e que a gente precisa trabalhar a interdisciplinaridade, mas é como é que eu vou fazer isso se eu não sei o que o professor de história quer ensinar, sabe?

Inclusive, contou sobre conversas no cursinho com os alunos que pretendiam prestar vestibular para cursos de licenciaturas, em que buscava explicar sobre a obrigatoriedade de cursar outras disciplinas que não exatamente a disciplina específica que se pretende ensinar –*quando você se senta para falar sobre teoria da educação, você consegue engatar, consegue engatar sociologia...*

Para além da universidade e cursinho, Rodrigo falou sobre seus momentos de lazer. Desde a primeira conversa, ele comentou sobre filmes que fazem parte de seu momento de lazer. No primeiro momento, vivíamos a fase mais intensa da pandemia, então sair de casa para assistir filme não era uma possibilidade. Na última vez, quando não vivíamos mais a situação pandêmica, contou que ir ao cinema voltou a fazer parte da sua rotina. Afirmou que há pouco tempo assistiu filmes de super-heróis que foram recentemente lançados. Além disso, contou que costuma jogar jogos de tabuleiro na universidade com os colegas de curso entre uma aula e outra e também se dedica à leitura de livros que não fazem parte da bibliografia básica das disciplinas da universidade, mas foram indicados por seus professores e ele considera esse tipo de leitura como um *hobby*.

Tem uma pergunta que eu faço para todo o professor em algum momento do período que é, qual que é a tua área de pesquisa? E aí teve uma professora que eu achei a área de pesquisa dela simplesmente sensacional e quando estou sem nada pra fazer e estou com cabeça pra coisa da faculdade, eu leio – eu estou aprendendo inglês na marra para fazer isso – os papers dela são todos em inglês.

Nestes momentos as suas companhias são colegas do curso de licenciatura, alguns colegas da escola quando se reúnem para ir ao cinema e também os poucos colegas da época do cursinho – *quando você sai daquele curso de um cursinho, daquele contexto e tem cada um objetivo de vida, você não perde o contato e está cada um num canto. Então hoje eu tenho contato com gente que está na licenciatura.* A última entrevista aconteceu no final de 2022 e Rodrigo estava à espera de ser convocado em um processo seletivo

para professor temporário do estado do Paraná. Mesmo sem ainda ter finalizado o curso de Química ou ter feito os estágios, estava esperançoso para dar aulas em escolas.

5.2.3 REBECA

Encontrei Rebeca para a terceira e última entrevista no Setor de Educação da UFPR, era 21 de dezembro de 2022 e ela estava nos últimos dias de aula daquele ano, mas o semestre continuaria no ano seguinte, em razão da organização do calendário após o período de isolamento social da pandemia. Ela conseguiu um intervalo entre as aulas da noite e pode conversar comigo.

Rebeca tem 24 anos, é estudante do curso de Física na UFPR, é branca, moradora de uma cidade da RMC de onde se desloca todos os dias para as aulas na universidade e também para o trabalho. Ela reside com os pais, ambos trabalhadores autônomos – a mãe cabeleireira e o pai, pedreiro – e duas irmãs mais jovens que ela. Seus pais são pouco escolarizados, seu pai estudou o ensino fundamental e a mãe terminou o ensino médio em cursos de formação para jovens e adultos depois que as filhas cresceram – o que difere da trajetória escolar dos pais de Bibiana e Rodrigo.

Na primeira entrevista definiu a condição financeira da família no momento pandêmico como *com um pouco mais de dificuldade*, mas observou que essa não era uma condição específica de sua família: *acho que todo mundo está passando um pouco mais de dificuldade no geral*. Rebeca e suas irmãs cursaram a escolarização básica em escolas públicas, segundo ela – *em umas seis ou sete* – pois foram transferidas a cada mudança de residência de família. Atualmente, suas irmãs também estão cursando graduação em instituições públicas (uma no curso de arquitetura e a outra em engenharia mecatrônica).

Sobre as atividades que pratica como lazer, ela contou que praticou artes marciais durante três anos, mas no momento da última entrevista disse que não conseguia mais conciliar os horários das aulas, trabalho e o esporte. Além disso, disse que gosta de frequentar shoppings, cafés e vai à igreja evangélica com a família aos domingos.

Quando conversamos pela primeira vez, Rebeca não estava cursando nenhuma disciplina. Segundo ela, as vagas ofertadas nas disciplinas foram preenchidas rapidamente e não conseguiu fazer a matrícula-, e então passou o primeiro período das aulas online sem estudar. Apesar de não iniciar as aulas efetivamente no primeiro semestre de 2020, a universidade não era algo tão novo para ela, visto que, antes de ingressar no curso de Física, ela cursou Engenharia Química (também em uma instituição pública) por quatro períodos. A escolha pelo curso de Engenharia, segundo ela, foi pouco refletida – *eu não tinha muita noção sobre o que era você trabalhar em uma profissão que você tinha feito faculdade*. A sua única orientação foi pensar em um curso superior que tinha matérias que na escola ela costumava gostar: – *matemática, química e física... foi sempre pelas matérias que eu gostava*. Apesar disso, em nenhuma das entrevistas ficou evidente o seu desempenho nas disciplinas citadas, Rebeca comentou apenas que, de modo geral, apresentou dificuldades no curso e fez a seguinte reflexão:

[...] o curso de engenharia é um curso muito pesado e, como eu falei, eu não tinha uma base tão boa assim da escola, então eu tinha bastante dificuldade. Apesar de que o cursinho ajudou, porque se eu tivesse passado da escola direto pra universidade, eu não sei se eu não teria desistido já no começo do curso [...].

A mudança para o curso de Física aconteceu quando se deparou com as disciplinas práticas do curso de Engenharia e disse que não se via trabalhando na profissão. No mesmo período, Rebeca ministrava aulas particulares de matemática, química e física para o ensino básico (inicialmente seus alunos eram filhos de clientes de sua mãe e depois começaram a chegar até ela por indicação) e percebeu que o curso de Engenharia não era mais a sua escolha profissional.

Então eu percebi que eu não estava mais me desenvolvendo naquele curso, que não era uma coisa que eu gostava e eu não me via naquela profissão futuramente, eu me via como professora e isso era uma coisa que eu ia gostar de fazer, então decidi mudar para licenciatura.

Sua família não fez grandes interferências em suas escolhas profissionais, quando optou por deixar a graduação em Engenharia contou que seus pais ficaram receosos – *falaram que era uma mudança meio radical, que eu tinha que pensar bem no que eu estava fazendo, mas eles nunca criticaram*.

Além da família, Rebeca compartilhou a sua intenção de mudar de curso com uma professora do curso de Física, que também era orientadora de um projeto de iniciação científica em que Rebeca participou como voluntária, quando ainda cursava Engenharia e que se manteve ao ingressar na Física

Eu fui conversar com ela sobre [o curso de Física] porque ela tinha feito bacharelado e eu queria saber como era... se eu faria bacharelado, licenciatura... e como eu também quero dar aula na universidade um dia e ela faz isso, então eu fui conversar com ela.

Ainda no primeiro ano do curso de Física, além da participação em iniciação científica, Rebeca participou de um projeto de extensão como bolsista que tinha o objetivo difundir o conhecimento prático de química a estudantes do ensino básico por meio de revistas e jornais eletrônicos. Naquele momento, em paralelo à essas atividades, Rebeca ainda ministrava aulas particulares quando era procurada, mas devido à pandemia, com a suspensão de aulas nas escolas e depois à adesão do ensino remoto, a procura passou a ser menor.

Quando conversamos pela segunda vez, como suas aulas na universidade ainda não haviam iniciado, além das aulas particulares que ministrava e dos projetos extracurricular, ela ainda estava trabalhando em uma escola particular (em regime MEI – Microempreendedor Individual) em diversas funções como dar aulas de reforço para alunos do ensino fundamental I das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, telemarketing para vender matrículas e produção de material didático. Por fim, optou por não permanecer neste trabalho para se dedicar apenas às aulas particulares.

Na última entrevista, a situação de trabalho de Rebeca tinha mudado novamente, naquele momento ela estava atuando como estagiária (não exatamente da disciplina de Física) em uma escola particular da RMC (que não fica na cidade em que mora). O seu plano era buscar outro estágio na sua área de formação, visto que se encaminharia para o final do curso e o tempo permitido pela legislação naquela instituição estava acabando. Rebeca contou ainda que iniciando um estágio na área de Física em uma nova instituição acreditava na possibilidade de contratação como professora efetiva após a finalizar a graduação. Essa expectativa foi embasada na trajetória de seu namorado, o qual ela conheceu na mesma escola em que ela fazia estágio. Naquele momento, ele que também era estagiário, estava finalizando o curso

de Biologia e participando do processo de seleção para professor contratado daquela instituição. Inclusive, Rebeca comentou sobre as conversas pedagógicas entre o casal.

Direto a gente conversa sobre os conteúdos e sempre tem coisas interessantes, mas mais relação da ciência assim, porque Física e Biologia se conversam... então a gente acaba conversando muito sobre coisas interessantes assim das áreas e muito sobre docentes, sobre nossos planos de dar aula.

Rebeca tentou relacionar a utilidade das disciplinas voltadas para a educação e o estágio não obrigatório que estava fazendo. Comentou que ainda não conseguia elaborar como essas disciplinas da universidade poderiam ajudá-la de modo prático porque não ministrava aulas de especificamente de física e fez a seguinte observação: *acho que na parte de você conseguir entender como a mente dos alunos funciona, e chegar no estágio de conseguir ver isso em prática, [...] como que é construído o conhecimento na mente dos alunos.* Essa observação de Rebeca era referente à disciplina de Psicologia da Educação que havia cursado. Além desta, contou que cursou Metodologia de Ensino, Educação e Direitos Humanos e Políticas Educacionais, esta última, em sua avaliação é considerada como *não muitodivertida, mas é bem importante.*

Na primeira conversa, Rebeca contou que pretendia esperar a chegada de períodos mais avançados do seu curso para ministrar as aulas de física no cursinho, até mesmo porque a dinâmica das aulas tinha sido modificada para o formato online. Na nossa última conversa, em dezembro de 2022, ela ainda não tinha essa experiência, contudo, disse que fazer parte do cursinho era algo que tentava manter mesmo com pouco tempo na agenda desde a sua aprovação no primeiro vestibular para o curso de Engenharia Química, em 2016. Porém, com o passar dos anos foi ficando ainda mais difícil – *quando eu fazia engenharia química eu não trabalhava e tinha mais tempo, agora é mais difícil.* As atividades desenvolvidas por ela eram aquelas que o cursinho demandava maior atenção no momento, às vezes, participação na aplicação de simulados de provas (algo que fez na semana de nossa última entrevista), às vezes nos processos seletivos e também já atuou na parte de gestão, em um Núcleo de Apoio e Permanência para estudantes. A participação no Núcleo pareceu ser bastante significativa para Rebeca, visto que fazia comentários

sobre ele desde a primeira entrevista, expondo a importância desse setor do cursinho para ela e para grande parte de seus colegas naquele ano.

É todo o apoio na verdade. A gente costumava dizer que o cursinho é como uma família. Então eles apoiavam a gente com problemas financeiros, ajudavam com passagem [de ônibus], material de estudo, mesmo depois de entrar na faculdade a gente tinha apoio às vezes com a passagem.

Ela disse também que antes do cursinho, o ingresso no ensino superior já estava em seus planos, porém, frequentando a iniciativa teve maior conhecimento sobre os cursos de graduação de cada universidade de Curitiba e foi possível elaborar melhor o que buscava profissionalmente – ainda que tenha mudado de curso. Além disso, comentou que a formação no cursinho popular é construída para além da aprovação na universidade.

[...] é muito importante porque, tanto por experiência própria como a de outros alunos que participaram, o cursinho acaba sendo mais do que para você aprender a passar no vestibular. O cursinho ajudou no convívio dessas pessoas e acabou transformando mais do que a vida da própria pessoa que fez o cursinho, [transforma] a da família da pessoa, o futuro de uma geração inteira que está sendo transformada. [...] como a maioria das pessoas que estudam na escola pública têm uma bagagem bem fraca, a gente não consegue recuperar tudo o que não conseguiu aprender na escola, mas já é uma boa ajuda. Então eu vi essa diferença dentro da universidade de, às vezes, ter uma facilidade maior de aprender alguma coisa porque eu aprendi no cursinho.

Ao que tudo indica a “facilidade maior” citada por Rebeca se refere, principalmente, da sua experiência no curso de Física, visto que, na primeira entrevista havia relatado as suas dificuldades na graduação em Engenharia Química e quando conversamos pela última vez fez a seguinte observação:

Por sofrer tanto e direi química, eu acabei aprendendo a estudar e aprendendo a fazer prova, que é uma coisa importante [...] [tem que] saber o conteúdo, tem que saber fazer provas [...] os professores têm jeitos diferentes de cobrar e às vezes você não sabe como é. Eu estou faz seis anos na faculdade hoje e depois de tanto tempo, você acaba aprendendo o tipo, a forma, nas aulas mesmo acaba tendo uma noção do que professor quer de você.

Sobre seus professores da universidade, Rebeca comentou que possui mais proximidade com aqueles que “dedicam maior atenção aos alunos”, citando como exemplo uma das aulas que teve.

[...] na primeira aula, ela [a professora] quis saber um pouco de cada um, falar, o que faz, se participa de algum projeto e ela foi perguntando um a um e conversando com os alunos... ela queria

conhecer. Isso não é comum, professor de física só quer saber do seu mundo [...] acho que constrói uma relação mais próxima, você vê como é o professor é quando ele conhece os alunos. [...] Eu tive vários professores que eram muito bons do departamento de física, mas eu tive vários professores que eram muito, muito atenciosos.

Segundo Rebeca, essa atenção ainda está relacionada com *querer saber se a forma que estão ensinando, está funcionando pra gente*[alunos] e exemplificou com o caso de outro professor do seu curso, que *é bacharel de formação*, mas desenvolveu interesse por disciplinas da licenciatura:

[...] ele achava muito interessante, não sei se ele já tinha ideia de ser professor, provavelmente. Mas ele achava muito interessante entender essas coisas. Você vai na aula dele e percebe que ele tinha essa preocupação com a forma que a gente estava aprendendo e de ensinar e avaliar, estava preocupado com o estilo, com aprendizado do aluno, não era só chegar lá, fazer a chamada e passar matéria e ir embora.

Rebeca refletiu sobre como organizaria uma aula de física caso fosse necessário naquele momento e disse que teria como exemplo aqueles professores que dedicam atenção aos seus alunos. Segundo ela, todos têm muito conhecimento, mas existe um distanciamento tão grande entre alunos e professores da universidade que causa falta de compreensão sobre as dúvidas relacionadas às matérias que os alunos têm – *[...] a coisa que eu mais admiro em um professor é aquele professor que não banaliza nenhuma dúvida.*

Sobre os planos para o futuro, Rebeca compartilhou que havia feito a prova para professora substituta do estado do Paraná e foi a décima colocada na categoria “não habilitados” e escolheu uma regional de lotação que, em sua análise, possivelmente terá um número menor de inscritos. Disse que espera ser chamada para dar aulas, mas entende que pode demorar. Ela mostrou que a sua certeza, naquele momento, era sobre ser professora.

Eu sei que eu quero dar aula. Isso eu sei que eu quero fazer. Mas eu fico muito em dúvida se eu quero ir para escola ou se eu quero para a universidade, porque eu teria que fazer no mestrado, doutorado e eu teria que trabalhar com pesquisa. Eu gosto, mas eu gosto mais de dar aula, entende? Daí eu fico em dúvida, será que quer a vida que eu quero? Será que eu tenho disposição para fazer um mestrado, doutorado?

5.2.4 PEDRO

Pedro é graduando do curso Ciências Biológicas e também em Biomedicina, é pardo, solteiro, sem filhos e em nossa primeira entrevista estava com 17 anos. Quando conversamos pela última vez, em dezembro de 2022, no apartamento alugado em Curitiba em que ele mora com a sua mãe, já havia completado 20 anos. Não tive a oportunidade de conhecê-la, pois no momento em que marcamos a entrevista ela, que é auxiliar administrativo, estava em horário de trabalho. O seu pai (auxiliar de montagem de peças) mora na cidade de São Paulo junto aos seus dois irmãos mais velhos – a irmã que trabalha como vendedora no shopping e o irmão que estava fazendo faculdade. Pedro e sua mãe mudaram para Curitiba quando ele tinha nove anos e desde então mudou diversas vezes de casa pela busca de aluguéis mais acessíveis, mas permaneceram no mesmo bairro, que é o maior de Curitiba em extensão geográfica. Sua mãe cursou o ensino médio completo e seu pai, além do ensino médio, fez um curso profissionalizante voltado para a área do seu trabalho que havia completado em data próxima de quando conversamos pela primeira vez (2020). Pedro não trabalhou durante o ensino médio, contou que pretendia encontrar um trabalho no ano de 2019 e até mudou o horário da escola para o período noturno para ter maior disponibilidade de tempo, mas isso não se concretizou. Durante a pandemia ele fez trabalhos administrativos como *freelancer* em um curso preparatório para concursos indicado por uma professora sua do curso de Biomedicina.

No seu tempo dedicado ao lazer, Pedro gosta de assistir filmes e séries em casa na companhia de sua mãe, amigos e do namorado (também graduando em biologia). Disse ser caseiro e preferir atividades “mais tranquilas”: *saio bem menos do que eu vejo filmes, por exemplo. Às vezes eu vou pra alguma coisa [lugar] quando me arrastam e quando sobra dinheiro que é raro*. Também indicou a leitura de romances de terror biológico e filosófico e livros sobre a religião da umbanda (frequentada por ele e sua mãe) – *minha casa está até decorada, inclusive!* (apontando para as decorações religiosas nas paredes e estantes da sala). Além disso, tem como atividade de lazer a escrita de contos – *desde 2016 eu escrevo bastante*.

Pedro é egresso de escolas públicas localizadas nos bairros em que morou e se definiu como um excelente aluno – *um dos melhores da escola, sem modéstia (risos)* – considerando as notas, o comportamento e a

participação nas atividades propostas pela escola. Disse também que entrar na universidade era uma ideia um pouco vaga e que foi se desenhando com mais exatidão após o seu ingresso no cursinho popular porque, em suas palavras, foi *aí [no cursinho] que eu comecei a aprender [sobre a universidade]*.

O bom desempenho de Pedro na escola básica fez com que ele fosse contemplado com uma bolsa de estudos no curso de Biomedicina na modalidade semipresencial em uma faculdade particular em Curitiba. A instituição privada e a antiga escola de Pedro tinham uma parceria que concedia uma bolsa de estudos a um aluno, e a diretora da instituição, sabendo do bom desempenho de Pedro, repassou a bolsa a ele. As boas notas era um critério relevante para essa escolha, contudo, ele afirma que talvez esse não tenha sido o critério exclusivo para a sua escolha.

Eu sempre fui muito amigo da diretoria, então talvez isso tenha pesado um pouco na escola. Eles [a diretoria] me falaram que analisaram as notas dos alunos do ensino médio, dos três anos do ensino médio, e ficou [empatado] eu e outra menina e me perguntaram se eu poderia participar e perguntaram pra ela também, e analisaram se na grade tinha matérias que a gente queria cursar e o que pesou mais foi que as matérias que eu disse que queria cursar tinha na faculdade na grade da faculdade e a matérias que ela disse não tinha.

Cursar Biomedicina nunca foi o seu objetivo, porém, quando foi contemplado com a bolsa ele ainda não sabia o resultado do vestibular de Biologia na instituição federal, assim, iniciou o curso, mas sem saber ao certo se chegaria ao fim. A Biomedicina permaneceria em seus planos somente até o momento em que não interferisse negativamente no curso de Biologia que, segundo ele, é *mais puxado*. Em nossa segunda entrevista ele ainda cursava Biomedicina e contou que o vínculo afetivo construído com uma professora do curso era um dos motivos que o mantinha no curso.

[...] eu acho que falei isso na outra entrevista, e tenho só uma professora para o curso inteiro, ela é meio que uma coordenadora da sala e aí a gente acabou se aproximando muito, ela começou a me ajudar muito durante as matérias e por conta desse contato maior que a gente teve, eu decidi não sair mais.

Na primeira entrevista, Pedro havia comentado sobre a proximidade com a professora tanto para uma amizade pessoal, quanto para a troca de materiais de estudos para além daqueles fornecidos pela instituição. Ao contrário do que planejava, não abandonou o curso de Biomedicina, estava se

encaminhando para o fim da graduação e dias antes da entrevista tinha apresentado um projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre saúde pública, que fez questão de comentar: *é basicamente sobre redução de danos, políticas de redução de danos, demonização de drogas, demonização do usuário de drogas na sociedade*. Na última entrevista não tinha dúvidas quanto à finalização do curso de Biomedicina e contou que apesar de concluí-lo, não pretendia atuar profissionalmente como biomédico. Contou ainda que mesmo se encaminhando para o final do curso não se sentia integrado aos colegas e tinha dificuldades de socialização em razão de posicionamentos ideológicos e políticos com os quais não concordava.

[...] antes do começo de pandemia e já teve uma movimentação dos alunos para defender pseudociência [...], mas naquela época deixei passar, aí quando começou a pandemia, começou a ter muitas mensagens no grupo da sala sobre ivermectina, defendendo... super favoráveis. Então assim, foi bem complicado. Aí eu tive uns atritos na sala e cheguei a sair do grupo e a pedido dessa professora eu voltei pro grupo. Então é bem complicado essa relação. Inclusive, o tema que eu escolhi de vários trabalhos que eu apresentei durante a faculdade foi com intuito de provocar esse pessoal, também já pra bater um pouco e agora eu decidi fazer sobre redução de danos e drogas justamente pra dar essa martelada final nos meus valores. Eu estou levando essa faculdade como enfrentamento constante.

Sobre o curso de Biologia, Pedro contou ter certeza de que é com o que pretende trabalhar, especialmente como professor – *tenho certeza de que eu vou fazer a licenciatura, mas o bacharel ainda estou meio em dúvida*. Quando pretendia se inscrever para o vestibular, Pedro tinha uma vaga intenção em cursar Enfermagem (profissão de sua avó materna). Já apresentava interesse em Biologia, mas disse que tinha pouco conhecimento sobre a atuação profissional e sobre os retornos financeiros da área. A certeza sobre cursar Biologia aconteceu depois de conversas com os professores do cursinho popular em que foi aluno que puderam esclarecer algumas de suas dúvidas, uma vez que, seus questionamentos sobre a escolha da carreira profissional eram pouco compartilhados com sua família. Apesar de não participar diretamente de sua escolha, sua mãe, que é com quem morava, desejava e apoiava o seu ingresso no ensino superior.

Na última entrevista, Pedro compartilhou que sua mãe tem pouco conhecimento sobre o que ele faz – *às vezes eu falo pra ela: “mãe escrevi um*

resumo, eu escrevi um artigo! Legal, vai dar dinheiro? Não vai dar dinheiro”, às vezes eu pago para enviar (risos). Na real não entende muito bem, mas ela super me apoia e vibra quando eu conquisto as coisas.

O cursinho popular em que estudou simbolizou um espaço de preparação para o vestibular, socialização de informações sobre o ensino superior e de formação política para Pedro. Segundo ele:

Eu não era muito familiarizado com todo esse mundo, eu não sabia direito o que era a universidade, eu não sabia nada. Eu comecei a aprender as coisas depois que eu entrei no cursinho e depois disso é que veio a vontade de entrar na universidade mesmo. [...] Eu nem tinha ideia do que era universidade, eu não tinha ideia de que era gratuito, eu não sabia de nada, tinham pessoas ali da periferia – já que é onde o cursinho atua – que todo mundo aprendeu junto e até hoje tem esse conhecimento na prática. [...] Depois que eu entrei no cursinho eu me politizei muito mais e foi bem importante pra mim.

Pedro pareceu fazer o curso de Biologia sem grandes dificuldades nas disciplinas que cursou até aquele momento. Durante o período de aulas remotas ele optou por se matricular em poucas disciplinas com a justificativa de que era preciso maior dedicação em cada uma delas. Em uma situação em que julgou não estar com bom aproveitamento da disciplina e solicitou o trancamento para que pudesse cursá-la na modalidade presencial na retomada das aulas. Antes mesmo da pandemia, ainda nas duas primeiras semanas de aula, Pedro contou que o sentimento *de não fazer muito bem* as disciplinas já se fazia presente, devido aos conteúdos apresentados pelos professores que faziam parte da Biologia do ensino básico, da qual ele não tinha conhecimento.

Mesmo que seus primeiros anos de graduação tenham sido com aulas remotas e afastado do espaço físico na universidade, isso não o impediu de ingressar logo no primeiro período de curso na Empresa Júnior (EJ) de Biologia. Segundo ele, foi uma experiência que possibilitou que ele compreendesse *que aquela não era a parte da Biologia que não gostava*. Principalmente, em razão da forma de trabalho desenvolvida. Sobre isso, ele fez o seguinte comentário:

[...] o meio empresarial ele tem uns vícios que não batem muito comigo, tipo essa parte de gestão de pessoas e você cobrar produtividade e você dar feedbacks em público com várias pessoas [...]. E esse foi um dos problemas que eu tive que eu acho que o meio empresarial é muita cobrança e não sei se a licenciatura não tem muita cobrança, mas parece ser mais livre e parece realmente que eu estou fazendo de importante.

Depois da participação na EJ, Pedro ingressou em um projeto de extensão como bolsista e em nossa última conversa ele tinha acabado de entrar no PIBID, como voluntário, mas em breve pretendia ser bolsista também, visto que finalizaria a sua bolsa de extensão. Além disso, dedicava o seu tempo para o envolvimento nas questões políticas da universidade, fazendo parte do Centro Acadêmico (CA) do curso – *é gestão horizontal, então eu participo às vezes cuidando do espaço físico do centro acadêmico, fazendo empréstimo de jaleco, participei da feira de profissões e ajudei a organizar a semana acadêmica. Participar do CA pareceu ser uma experiência importante para Pedro, mas disse que ao fim da sua gestão não pretendia não pleitear uma nova eleição com a chapa em razão da falta de tempo disponível e listou algumas de suas atividades naquele momento: eu faço muita coisa na Biologia, eu vou tentar reduzir isso no próximo período. Eu peguei muita coisa pra fazer, juntando com a faculdade, o cursinho [popular].*

No cursinho popular, no início da pandemia, Pedro teve uma participação reduzida, contou sobre o alto índice de evasão dos alunos daquele ano e que então suas atividades ficaram voltadas mais para formações da Universidade Emancipa⁴⁶ e no auxílio de angariar recursos para pessoas da comunidade em que o cursinho está inserido. Quando as aulas voltaram ao formato presencial, ele passou a integrar o grupo de professores da disciplina de Biologia. Sobre as aulas que teve a oportunidade de ministrar no cursinho e também no PIBID, disse que no ensino médio foi uma aula *mais vertical*, definição que encontrou para exemplificar quando um professor ministra uma aula mais expositiva e justificou que, na ocasião, era necessário, em razão do tempo disponível para a aula. No cursinho, contou que fez a tentativa de deixar a aula teórica mais dinâmica, ensinando o conteúdo de botânica a partir de plantas que levou para a sala de aula. Segundo ele, o resultado foi

⁴⁶ A Universidade Emancipa foi fundada em julho de 2017, quando o cursinho popular Emancipa (hoje uma rede de cursinhos espalhadas pelo Brasil) completou 10 anos de atuação. A Universidade Emancipa tem o intuito de criar uma Universidade Popular, construindo pontes entre o debate acadêmico e as periferias – um espaço que utilize os conhecimentos acadêmicos, profissionais e culturais como instrumento de melhoria e transformação da vida cotidiana do povo. As atividades realizadas aulas, seminários e debates amplos no sentido tanto de contribuir para a mobilização em torno do Projeto, quanto para a formulação de uma concepção de cursos universitários que partam das reais necessidades do povo que mais precisa deles.

interessante, porém, afirma que para a preparação para o vestibular talvez não seja o suficiente para os alunos, considerando a necessidade de memorização das classificações, categorias, etc. Contudo, disse que procura refletir sobre estratégias para melhorar a qualidade de suas aulas e torná-las mais dinâmicas e instrutivas para seus alunos.

[...] eu ainda acho que eu tenho uma tendência de falar, falar, falar, falar, falar e deixar pouco tempo pra eles falarem. Isso é ruim na minha avaliação. Mas é muito complicado porque quando a gente está falando de uma preparação pro vestibular é difícil não tornar o assunto denso. É muito complicado esse balanço entre fazer uma aula que seja boa, gostosa de fazer e que seja proveitosa para o vestibular [...] esse vai ser o meu desafio pro próximo ano. Inclusive já estou pensando com... estou pensando em conversar com os professores [...] comecei a ler o Morin pra isso, por exemplo.

Na graduação, as aulas “mais verticais” são as menos atrativas para Pedro. Segundo ele, é mais comum que no curso de Biologia seus professores bacharéis tenham uma metodologia de aula que se alinha mais a esse modelo, até mesmo em razão dos conteúdos. Porém, falou das disciplinas da licenciatura em são menos “verticais”, usando como exemplo duas de suas professoras, em que fez uso de uma proposta metodológica que chamou de “ensino afetivo”, outra que fez uso da metodologia “círculo de cultura”. Questionado sobre o funcionamento das duas estratégias utilizadas pelas professoras, Pedro fez a seguinte explicação:

[...] a gente se organizava em roda, a turma foi dividida em várias equipes de no máximo três pessoas e cada semana um desses grupos lia um artigo e apresentava esse artigo na roda e a gente discutia. No final a gente tinha um cartaz enorme no chão que foi o mesmo cartaz durante toda a disciplina fazendo um emaranhado de escritos no cartaz de todo mundo em conjunto. Então é bem freiriano...

Citou também outro professor que em todo início de fim de aula elabora alguma atividade lúdica com os alunos – é *superdidático*. Porém, contou que, em seu curso, metodologias, como estas descritas e que são atrativas para o seu aprendizado, são pouco aceitas por parte dos alunos.

[...] todos esses professores na Biologia eles são muito odiados. Eles são superdidáticos e eu estava conversando e cheguei à conclusão que é cansativo, são cansativas essas aulas porque a gente está muito acostumado com um modelo muito tradicional de educação na Biologia. Vamos dizer o professor lá na frente conversando a aula inteira, por alguma razão isso é menos cansativo do que as aulas superdidáticas e até eu acho essas aulas superdidáticas cansativas, mas eu entendo que porque parece que a interação constante... sair

desse modelo tradicional demanda mais esforço do que só escutar e anotar e aí assim em consenso, tirando alguns poucos alunos que também são da licenciatura, a maioria dos alunos não gostam desses professores e evitam a todo custo.

Pedro contou que na graduação acabou se aproximando mais dos professores *que têm outra metodologia, esses outros que são mais tradicionais, mas bacharelado eu não tenho tanto contato, então a minha relação é bem com as pessoas da licenciatura.* Além disso, disse que a relação desenvolvida com os professores da licenciatura não fica restrita às disciplinas e que frequentemente é convidado para participar de um projeto de oficinas organizado por uma de suas professoras e que recebia indicações de leituras que não estavam nos planos de ensino das disciplinas em razão da formação de laços mais estreitos com professores. Essa aproximação também o impulsionou para a escrita de trabalhos que pretendia enviar para revistas acadêmicas com correções e sugestões desses professores.

Ainda sobre as práticas didático-pedagógicas dos professores, Pedro se recordou de uma professora de Sociologia do ensino médio, pelo modo como dava aulas: *ela conseguia fazer no ensino médio uma metodologia, um plano de aula que funcionava, ela conseguia provocar gente pra gente falar, o que é uma coisa que eu tenho muita dificuldade dentro da Biologia.*

A decisão pela docência na área de Biologia foi tomada no cursinho. Atua como docente no cursinho, planeja, dá aula e a avalia (isso faz parte do ofício docente). Tenta levar atividades mais didáticas (menos verticais, nas suas palavras). Na universidade, é mais próximo dos professores da licenciatura, com aulas menos verticais. Mas, reconhece que há um conflito: para aprovação no vestibular, às vezes, é preciso uma aula mais expositiva.

5.2.5 ENZO

Na última entrevista pude conhecer Enzo pessoalmente. Nos encontramos em um café em um shopping de Curitiba em dezembro de 2022. Ele aceitou me encontrar depois do seu horário de trabalho como Jovem Aprendiz (em uma empresa de produção de fios para instalação de internet) que também fica em Curitiba. Quando iniciamos as entrevistas, ele tinha 18

anos e em nosso último encontro tinha 20. Enzo se declara pardo, sem filhos, cursa Geografia em uma instituição federal em Curitiba e mora em uma cidade na RMC com o pai (que trabalha como freteiro) e a mãe (que é professora do ensino fundamental, intérprete de libras e professora de natação). Seu pai cursou o ensino fundamental completo e, sua mãe, concluiu o ensino superior em Pedagogia,   pós-graduada e estava cursando a sua segunda graduação em Educação Física. Neste caso, a formação dos pais difere significativamente um do outro, considerando que apenas a mãe chegou ao ensino superior. Comparado aos outros entrevistados, também   o do grupo familiar mais diverso com relação   formação dos pais, visto que, nos outros casos, pai e mãe eram graduados ou não eram graduados.

Enzo achou importante comentar que seus av s residem ao lado de sua casa e apesar de casas separadas *vivem todos juntos*. Antes de mudar para RMC, morava em Curitiba com a família em uma casa alugada que foi destruída em razão de um incêndio. Depois disso, mudou de cidade quando sua família adquiriu um imóvel por meio do programa social Minha Casa Minha Vida em uma cidade que disse ter valores com imóveis mais acessíveis. Enzo não tem religião e se considera ateu. Na primeira entrevista disse que um de seus *hobbies* era ir ao cinema e como tinha inaugurado uma sala de cinema em sua cidade pouco tempo antes da pandemia. Também citou as aulas de natação que, posteriormente, ocupou o lugar de trabalho em sua rotina. Em nossa última conversa incluiu às suas atividades de lazer a prática de atividade física na academia, o jogo de xadrez e também as trilhas que costumava fazer com seus colegas da graduação.

Quando iniciamos as entrevistas, o momento de pandemia era bem crítico e questionado com relação   possíveis alterações impulsionadas pelo contexto pand mico. Enzo afirmou que sua família não passou por grandes mudanças: *obviamente que todo mundo foi afetado, mas bem menos drasticamente do que muitas pessoas que foram muito afetadas, então seria até injusto eu falar sobre isso*. Apesar da pandemia, naquele momento ele estava trabalhando em turno integral em uma vidraçaria da sua cidade. Contou que permaneceu no emprego por três meses e que optou por se demitir – *era muito puxado e não valia apena* – definiu. Assim, deu início à procura por outro trabalho e encontrou uma vaga de atendente de telemarketing *home office* que

lhe permitia conciliar trabalho com os estudos da universidade – *aí eu sempre puxava alguma coisa das matérias e ia fazendo enquanto trabalhava*. Ao deixar o telemarketing, iniciou no trabalho como Jovem Aprendiz – *eu saio de casa mais ou menos 9 da manhã, vou trabalhar, isso num dia normal, e saio 17h15 e já vou direto para o Centro Politécnico e eu tenho, tenho aulas e saio de lá às 22 horas e depois eu chego e durmo*. Aos sábados pela manhã Enzo trabalha como professor de natação para crianças. Disse que não gosta muito, mas é uma experiência interessante porque é uma forma de aprender a como ensinar alguém – *mesmo que não seja bem um conteúdo teórico e é um negócio bem diferente do que ensinar numa sala de aula, mas você vai vendo os métodos que dão certo*.

Quando cursou o ensino básico, foi aluno de escola particular até o terceiro ano do fundamental e depois migrou para escolas públicas e disse que tinha bom desempenho escolar, nunca reprovou ou se aproximou de alguma reprovação. Como sua mãe é professora, disse que ele e seu irmão tinham descontos na mensalidade na rede privada de ensino. No ano em que ingressou no cursinho pré-vestibular popular, lembrou que era uma rotina de atividades intensa, em razão das aulas da escola durante a semana inteira e aos finais de semana se deslocava de ônibus até Curitiba para o cursinho – *foi bem cansativo, mas foi uma experiência boa, [...] [já que] nem todo mundo tem a capacidade pra pagar algo e se preparar, então acho uma ideia muito interessante essas ONGS de pré-vestibular*.

O interesse por cursar Geografia iniciou quando ainda estava na escola – *por um tempo eu pensei em fazer História, por outro tempo eu pensei em fazer Engenharia de Produção, mas cogitar mesmo, sempre foi só Geografia*. Apesar de sua mãe ser professora, contou que a carreira que decidiu seguir nunca ocupou grande espaço nas conversas da família, tampouco foi influenciado por ela. O interesse pela Geografia começou por gostar das aulas de um professor que teve na escola.

[...] eu tinha uma ideia de ir para uma área mais técnica, mas eu ainda gostaria que minhas aulas fossem tão boas quanto as dele, eu gostaria de dar aula, mas eu queria uma coisa mais técnica. Daí, no ano passado lá no cursinho, além dos professores serem muito bons, eu conversei com muita gente que estudava lá e que queria seguir a área da licenciatura e daí conversando eu vi que era o que eu queria seguir também.

Nas duas primeiras entrevistas, Enzo não estava cursando as disciplinas de seu curso de graduação. Isso porque, o curso de Geografia se posicionou contrário ao ensino remoto emergencial e como as disciplinas disponibilizadas para matrículas eram de períodos mais avançados e não exatamente do primeiro período, disse que acatou a decisão do curso por não querer iniciar a graduação com disciplinas que não correspondiam com a grade de disciplinas para os ingressantes – *seria só pra cumprir as matérias, então eu pensei que não valia a pena me inscrever*. Mesmo sem fazer as disciplinas, no primeiro período de curso, Enzo ingressou como voluntário em um projeto de extensão na universidade que tinha como objetivo a discussão de metodologias para o ensino de Geografia em escolas públicas. Porém, antes do fim do primeiro período, Enzo parou de participar – *gostava bastante de participar, só que acabou meu tempo* – isso porque iniciou o trabalho na vidraçaria.

Sobre a graduação em Geografia, Enzo contou que vaidemorar um tempo a mais para se formar em razão da pandemia. Contou também que não tem muito contato com seus professores fora das aulas do semestre pela falta de tempo para participar de grupos de estudos, grupos de pesquisa ou de outras atividades relacionadas à licenciatura. Porém, de acordo com seus colegas de graduação que participam dessas atividades, os professores são bem abertos e disponíveis aos alunos.

Até aquele momento, com base nas aulas que participava disse que poderia classificar seus professores em dois grupos: os muito bons e os horríveis. As características dos professores que pertencem ao segundo grupo referem-se às questões metodológicas: *aqueles que literalmente leem os slides*.

[...] você sai de casa para ir ver a aula, aí você chega lá, ele passa 50 slides. Ele leu os 50 e simplesmente acabou [a aula] e não falou nada. [...]. Ele [o professor] deu uma semana pra gente ler um texto, era um texto de cinco páginas e um texto bem fácil de. Eu li o texto. A gente chegou lá, ele falou “vou dar 40 minutos para vocês lerem o texto, para quem não teve tempo”. Ou seja, fiquei 40 minutos sem fazer nada, porque eu já tinha ali o texto. [...] Aí ele literalmente abriu o texto nos slides e leu o texto. Ele não fez um comentário. Ele literalmente leu o texto inteiro. Aí depois ele falou, alguém ficou com alguma dúvida, alguma coisa e acabou a aula, foi isso. Não acrescentou nada sobre para além do texto. Ele só leu o texto ainda acho que assim. [...] na minha opinião, se for só pra ler, não precisava ter aula, ele [o professor] mandava o slide, você lê casa, teria acesso muito mais fácil.

Em contrapartida, segundo Enzo, o que considera como bons professores são aqueles que têm aulas dinâmicas, introduzem exemplos nas aulas, fazem uso de recursos visuais e não deixam de fazer anotações no quadro. Como modelo desse professor, usou o seu professor de Geografia da escola básica:

Ele tinha uma aula bem dinâmica, não era aula monótona. Eu acho que para o aprendizado é preciso os momentos de explicação. Não tem como fugir disso. Tem que ter um momento em que você se senta, pega um livro, escreve tem que ter um momento mais teórico. Mas para a Geografia é muito importante também você não esquecer da parte prática, porque a Geografia é basicamente tudo que tem ao nosso redor: é o relevo, é a paisagem e não dá pra você aprender isso só no livro. O livro é importante para você se basear na teoria, mas se você ficar só nisso, às vezes o aluno não entende. Eu, por exemplo, sempre enxergava Geografia como um negócio muito fechado. Depois da aula dele, sempre que eu saía na rua, eu olhava pro céu e qualquer coisa me lembrava Geografia e eu pensava, “caramba, eu aprendi isso!”.

Enzo também comentou sobre o quanto a diversificação de recursos didáticos é importante para o aprendizado, dando como exemplo uma aula sua da faculdade em que precisava apresentar um plano de aula para o ensino médio e propôs para os colegas o uso de paródias. Disse que, em primeiro momento, todos ficaram reticentes, mas por fim aceitaram e a turma toda gostou.

A gente falou: vamos pegar uma música mais famosa que tenha e aí a gente viu que era uma música que estava bombando no TikTok. Na hora todo mundo riu, falaram que não iam cantar. Mas, por exemplo, até hoje, se a gente canta um pedaço da música, o povo da sala ainda lembra. Enquanto os outros métodos, das outras apresentações que teve ninguém lembra, mas a nossa ficou marcada por causa da música, ou seja, foi uma forma dinâmica de ensinar.

Sobre os professores da universidade, disse que chegou à conclusão de que nem sempre boas pessoas são bons professores, visto que já teve exemplos em sala de aula de professores excelentes, com boas metodologias de ensino e didática, mas que eram pessoas preconceituosas e classistas, porém, ao mesmo tempo foi um dos conteúdos que julgou melhor ter aprendido. Sobre os planos para o futuro, Enzo disse que pretendia talvez ingressar em projetos de extensão ou de pesquisa da graduação e também se organizar para dar aulas no cursinho em que participou, visto que, conseguiu participar

apenas de duas atividades organizadas pelo cursinho antes da pandemia. Depois, com a suspensão das aulas e a retomada no modelo remoto acabou não tendo muito como se envolver.

[...] eu estava planejando dar aula de reforço durante a semana para Geografia, mas eu não tive tempo e as minhas matérias [da graduação] também eram todas à noite. Esse ano eu planejo voltar a trabalhar de voluntário lá, tanto no processo seletivo como ajudando o final de semana e se eu conseguir organizar, talvez dar começar a dar aula de reforço de Geografia, mas eu não tenho certeza se eu vou conseguir. Ano passado, por exemplo, eu quase não tive tempo para ir lá, muito menos para conseguir planejar uma aula pro pessoal para vestibular.

5.2.6 ANA

Infelizmente Ana é um caso que não consegui a terceira entrevista para pesquisa. Assim, conversamos apenas duas vezes, uma por ligação e uma por vídeo chamada. Mesmo se tivéssemos a oportunidade de um terceiro momento, possivelmente não nos conheceríamos pessoalmente porque ela mudou de estado em 2021, saiu de Curitiba/PR e fixou-se em Brasília/DF, antes disso residiu por um período em Palmas/TO. Em nossa primeira entrevista, Ana tinha 19 anos, se definiu como “filha do mundo”, é negra, umbandista e poucos dias antes da primeira entrevista descobriu que estava grávida. Naquele momento afirmava que sua vida passaria por mudanças e a primeira delas seria geográfica, ainda não sabia ao certo quais seriam, mas comentava que não poderia permanecer em Curitiba, segundo ela, por questões familiares. Em Curitiba, Ana morava no mesmo terreno que seu pai, mãe, irmão e irmã (mais velhos que ela), mas em uma casa separada. Seus irmãos não trabalhavam por problemas de saúde, sua mãe era aposentada por invalidez e seu pai era pedreiro, porém não podia mais trabalhar também por questões de saúde. Seus pais são semialfabetizados (os genitores com menor escolaridade entre todos os entrevistados) e a renda familiar ficava a cargo de Ana e de sua mãe. Ela tem duas irmãs (uma pedagoga e outra assistente social) que disse ter “contato básico”, no entanto fez referência a elas durante as duas entrevistas quando citava as mudanças na trajetória de suas irmãs a partir do ingresso no ensino superior e uma carreira profissional. O bairro em que morava na primeira vez que conversamos, ela disse que “era favelinha” e

nomeando de forma genérica e justificando que quase ninguém se localizava na região.

Durante a escolarização básica, Ana estudou em escolas públicas e foi ela quem orientava seus pais sobre as decisões com relação à escola. Assim, no terceiro ano do ensino fundamental orientou a família que deveria mudar de escola e citou as seguintes razões:

[...] lá mal tinha professora, também os colegas tinham uma vida completamente forte, então as crianças eram completamente bagunceiras e que não tinham noção de como se estuda, tinha crianças gestantes dentro da instituição que eu estava estudando, tinha pessoas que desistiam no 4º ano do ensino fundamental... então ali eu vi que eu não ia evoluir. Desde nova eu sempre gostei dessa qualidade educacional e eu não tinha visto lá, então eu tive que sair dessa escola que era mais próximo da minha casa e ir pra outra que era mais centralizada no bairro porque parecia melhor.

Ana finalizou o ensino fundamental nesta escola e quando iniciou o ensino médio se transferiu para o Instituto de Educação do Paraná, no Centro de Curitiba, para cursar o Magistério por influência de sua irmã pedagoga que repassou informações sobre a instituição. Neste mesmo período, Ana iniciou um trabalho como Jovem Aprendiz e assim estudava e trabalhava durante o dia. O trabalho como jovem aprendiz não era a sua primeira atividade remunerada, antes disso, ela vendia doces na escola para ter alguma renda para suas despesas.

[...] eu vendia doces dentro da sala de aula pra eu poder pagar o meu transporte, poder me alimentar durante os períodos que eu ficava em tempo integral no Instituto. Eu sofri bastante porque as pessoas não acreditavam, elas fingiam acreditar que eu precisava vender as coisas pra poder me sustentar. Também por eu ser uma mulher negra e eu sei que esse fato incomoda muito.

Estudando, trabalhando e vendendo os doces disse que viveu um período de *verdadeiro esgotamento*. Depois do trabalho como jovem aprendiz, Ana começou a trabalhar como auxiliar de escritório em uma empresa na RMC durante o dia e a estudar à noite, porém, devido adistância passou a se atrasar para todas as aulas – *ficava [no trabalho] até às 18h e minha escola começava às 18h40 e eu chegava sempre na aula às 19h ou 19h20 [...] muitas vezes eu ficava pra fora porque estava acontecendo prova e eu não podia entrar*. Por conta dessa rotina, Ana havia pedido demissão do trabalho pouco tempo antes de iniciar a pandemia e passou a prestar serviços *freelancer home office* para a

mesma empresa, mesmo depois que mudou de estado, permaneceu fazendo essas atividades. Na segunda entrevista disse que o volume de trabalho era menor, mas sua chefia fazia o pagamento integral, segundo ela, como uma forma de auxílio pela “sua condição”.

Ana cursou um pré-vestibular popular por dois anos. No primeiro ano ela ainda não havia terminado o curso do Magistério e, no segundo, prestou vestibular para o curso de Pedagogia e foi aprovada em uma instituição federal. No cursinho, Ana fazia as aulas todos os sábados durante o dia inteiro, porém, quando iniciou os estágios obrigatórios do Magistério passou a ter choque de horários e nem sempre comparecia às aulas do cursinho no período integral. Relembrando do período dos estágios e de como o cursinho popular era para ela uma maneira de “melhorar de vida” assim como suas irmãs, Ana relatou um episódio em que se percebeu diante de intensa desigualdade econômica.

[...] eu estava indo para um estágio obrigatório dentro de um CMEI e eu não tinha dinheiro pra comprar jaleco, que é obrigatório, e eu fui expulsa do CMEI pela minha orientadora no primeiro ano. Ela falou que eu não podia entrar sem jaleco e que era para eu providenciar um, comprar um e me virar e que eu não poderia fazer o estágio, no meu caso, eu não tinha dinheiro pra comprar jaleco, então fui a pé andando embora pra casa. Esse episódio foi muito marcante pra mim porque eu vi a diferença social, eu comecei a perceber que eu precisava estudar pra poder evoluir porque eu estava sozinha. [...] no dia seguinte uma pessoa me doou um jaleco pra eu poder integrar o grupo de estágio, senão eu não tinha esse direito.

Ana ficou sabendo do cursinho popular por meio de uma roda de conversa sobre questões raciais e políticas de ações afirmativas voltadas para pessoas negras. Nas duas entrevistas que tivemos, Ana se dedicou bastante a falar sobre o cursinho popular, destacando, inclusive, que sem a sua participação no cursinho ela não estaria participando da minha tese. Segundo ela, a dinâmica do cursinho *era diferente*, porque havia preocupação com o aluno e pensavam até mesmo no café com bolo servido para estudantes. No seu caso, o lanche servido era o que a sustentava nos dias que saía do estágio para as aulas do cursinho. Além disso, comentou sobre os professores da iniciativa, definidos como profissionais que:

[...] tinham amor nos olhos pela questão de ser voluntário, porque é uma experiência importante para ver uma determinada realidade e que também faz parte dessa realidade, então eles também estão doando amor e não é só a questão da aprendizagem. Por isso é que eu digo que dentro de um cursinho popular e principalmente todo esse ramo público, tem que estar muito a questão para além do

ensino, tem que estar engajado a questão do sentimento, afetiva... porque a gente precisa disso.

O vínculo desenvolvido com o cursinho era para Ana o que ela definiu como um espaço para sanar “o desconforto financeiro, físico e espiritual”, que era reflexo da sua condição de origem – *eu chamo de segunda família*.

Sobre a escolha do curso de Pedagogia, Ana disse que nunca teve outra opção de curso, que sua escolha estava relacionada com a sua religiosidade e, segundo ela, o comportamento de um indivíduo é similar ao de seu orixá – *omeu orixá de cabeça tem muito essa questão do ensinar e até do maternar*. Completou que o desejo de entrar no ensino superior era inspirado em suas irmãs e que essa foi a única forma de ascensão social delas e seria a sua também.

No período do ensino remoto, Ana optou por não se inscrever nas disciplinas por considerar que não teria condições adequadas para estudar. Também não soube descrever em quantas disciplinas estava matriculada ainda nas primeiras semanas de aula presencial por não estar *acostumada com as coisas da universidade*. Na segunda entrevista Ana já estava morando em Brasília e estava fazendo as aulas online ainda da universidade de Curitiba, segundo ela, *pra não se sentir tão mal por não estar estudando*, mesmo sabendo que não poderia manter os estudos com a retomada das aulas presenciais.

Com a mudança para Brasília Ana pretendia transferir o curso para a UNB, porém, não atingiu os pré-requisitos exigidos pela universidade, nota mínima de 500 no ENEM e 20% de frequência no curso – *imagina o esforço que a pessoa tem: participar de cursinho, estudar dois anos para conseguir ingressar em uma universidade federal pra mudar de estado e perder a vaga*. Sua alternativa foi participar de um segundo processo seletivo em que a exigência era nota mínima no ENEM de 300 pontos considerando as notas mais altas para a colocação dos candidatos nas vagas. Ana foi selecionada mais uma vez para o curso de Pedagogia, o que a deixava satisfeita com o seu desempenho.

[...] consegui passar em primeira chamada inclusive. [...] Eu passei em dois vestibulares públicos, isso me deixa muito feliz! Acontece que no começo eu fiquei muito desestruturada e agora no final eu

descobri a minha capacidade ainda dobrada, o quanto eu posso, o quanto eu consigo.

Na segunda entrevista, ela já tinha cursado algumas disciplinas e relatou as dificuldades que estava enfrentando na universidade devido às suas condições materiais. As aulas ainda estavam acontecendo de modo online, porém de modo precário, *não tinha o recurso adequado... o meu computador não suportava muitos slides, não suportava textos, então foi muito defasado.* Aliado a isso, sua nova condição de mãe, trabalhadora *home office*, dificultava a sua organização de tempo para os estudos – *recebi muita ajuda do meu companheiro, ele estudava por mim e trabalhava por mim porque a condição era muito delicada.*

Na primeira entrevista, Ana contou que pretendia estudar inglês em algum momento e que ainda não era possível em razão de suas condições financeiras e de todas as transformações da sua vida. A mudança de estado e de rotina fez com que Ana estivesse afastada dos espaços de movimentos coletivos, como quando morava em Curitiba. Na sua cidade natal, Ana era atuante em coletivos de militância política e social, como o movimento negro, a capoeira e a escola de samba. O seu envolvimento com a militância política iniciou durante o ensino médio, quando seus professores da escola a convidaram para participar de um congresso e de bancas de cotas. Ainda no ensino médio, Ana participou de um grupo de estudos de História da Educação na universidade PUC– PR (Pontifícia Universidade Católica do Paraná) e considerou como mais um dos seus espaços de participação política.

[...] eu não poderia deixar de participar desse grupo de estudos e ver realmente como era o âmbito universitário, que era o meu maior sonho desde pequena. Aí eu fiz parte desse grupo de estudos durante um tempo, com pessoas que faziam mestrado e doutorado e com uma professora super conceituada. Eu lembro até o livro que pegamos pra estudar, era um livro muito complexo, lembro que li na Biblioteca Pública do Paraná, lá também é uma segunda escola pra mim, amo aquele lugar!

Os hábitos culturais de Ana eram bastante relacionados à sua militância que apresentava a cultura negra ou marginalizada. O cursinho popular teve participação na sua introdução à cultura, porque a primeira peça de teatro que assistiu foi por meio do cursinho – *conforme o tempo foi passando eu fui tendo mais autonomia para descobrir onde ficavam esses*

espaços e depois que eu descobri eu explorei o máximo que eu pude. Além disso, disse que passou a frequentar o espaço do SESC – Serviço Social do Comércio, que já conhecia quando ainda era estudante do ensino médio, mas usava apenas para descansar e depois passou a utilizar pelos serviços oferecidos à valores populares.

[...] é um lugar muito acessível pra quem quer cultura, palestras, cinema e a comida também é acessível e foi algo que me deixou muito feliz. Você viu que eu vivia na rua, então eu tive que procurar esses lugares para fornecer alimentos e lá tinha até alimentos de graça. Isso me fazia feliz, era uma segunda casa.

5.2.7 AURELIANO

Encontrei Aureliano no Setor de Educação da UFPR em dezembro de 2022 por sugestão dele, mesmo não tendo aulas no local naquele dia, disse que é um espaço em que gosta de estar. Na primeira entrevista, Aureliano tinha 20 anos e na última vez que conversamos estava com 22. É branco, sem filhos, estudante do curso de Filosofia em uma instituição pública, morador de uma cidade da RMC, onde reside com a mãe, o irmão mais novo e seus avós maternos. Os seus pais são separados e ele demonstrou ter poucas informações sobre seu pai. Informou apenas a profissão “militar aposentado” e a escolarização como “o básico”. A sua mãe é professora de Biologia em escolas públicas estaduais do estado do Paraná e os seus avós são aposentados de carreiras públicas – ele como militar e ela como professora. Na última entrevista, disse que além de ser filho e neto de mulheres professoras, tinha a informação de que sua bisavó também era docente.

Quando conversamos pela primeira vez, Aureliano disse que não fazia parte de nenhuma religião por considerar *uma questão complicada, [tenho] críticas à estrutura da religião e que tem me feito não estar presente dentro de alguma*. Em nossa última conversa ele contou que passou a fazer parte da umbanda – *hoje eu posso dizer que eu sou umbandista, estou seguindo na casa, eu sou membro da casa, eu participo das giras, sou ajudante na casa também*. Contou que como estudante de filosofia *tinha um pé atrás com a religião, quando você estuda meio você vê mais a fundo o problema e você vê que o problema é com o catolicismo tradicional que subjogou as outras culturas e não com a religião em si*.

Como *hobby* disse gostar de música e que definiu como sendo esta a sua *válvula de escape do ambiente excessivamente intelectual [...] se eu quero me distanciar um pouco do mundo, eu vou pro meu mundo particular e fico lá escutando música*. Também já fez parte de bandas de rock e fez composições de músicas que, segundo ele, *tem muito da filosofia, muito da política. Eu misturo, é tudo que eu estudo dentro das minhas letras*. A leitura também aparece como uma atividade de lazer para ele, mesmo àquelas relacionadas ao seu curso de graduação e em suas palavras – *está muito dentro do meu hobby, não consigo vê-la [a filosofia] fora disso*. Contou também que estava se arriscando na escrita de poemas e, além disso, em seus momentos de espairecer gostava de caminhar por ruas desconhecidas e estar com seus avós conversando sobre assuntos de interesse deles – em especial, com seu avô.

Aureliano é egresso de escolas públicas e cursou o ensino médio integrado ao ensino técnico em Meio Ambiente. Disse que era bom aluno, que teve notas baixas, mas nunca reprovou ou se aproximou disso. Cursar o ensino técnico era a condição para estudar na escola próxima à sua casa, a outra opção de curso ofertado por aquela instituição era o Magistério, em relação ao qual não tinha interesse. Durante o ensino médio ingressou em um estágio com carga horária de 20h semanais no Tribunal de Justiça/PR. Disse ter gostado do que fazia e também porque não atrapalhava as atividades escolares, visto que, nos dias de contraturno escolar tinha permissão para não frequentar o estágio. Depois disso, quando terminou o ensino básico e ingressou no cursinho pré-vestibular popular, trabalhou durante um ano como operador de caixa e repositor de mercadorias em um pequeno comércio de bairro.

Aureliano prestou vestibular duas vezes para o curso de Filosofia. Na primeira como treineiro e, na segunda, concorrendo às vagas oficiais e conseguiu a aprovação. A escolha pelo curso de Filosofia aconteceu apenas depois de decidir que pretendia ingressar em algum curso com habilitação em licenciatura.

[...] desde que entrei no ensino médio e comecei a ter contato com a matéria e com os professores eu me interessei pela área e comecei a querer fazer Filosofia. Acho que sempre fui bem decidido nessa parte. Se eu pensei em não fazer Filosofia, mas pensei em áreas coligadas na parte de humanas, mas, em suma, Filosofia nunca saiu das opções, sempre foi a opção mais forte. Eu pensei em várias áreas da

própria licenciatura como os cursos de História, Sociologia, Geografia... pensei até em Psicologia e Serviço Social, áreas bem ligadas com a questão do social, do contato humano.

O interesse pela licenciatura começou quando ouvia de colegas da escola que [eu] *tinha um certo jeito pra isso [dar aulas] e isso me motivava*. Na última entrevista fez menção a uma ocasião, quando ainda estava no cursinho popular e começou a explicar para uma colega de aula suas anotações sobre as obras de filosofia que estavam listadas para o vestibular – *quando eu pisquei o olho, tinha cinco pessoas que estavam me olhando, então, eu pensei “quero me preparar pra isso”. [...] passou um tempo e eu a encontrei, ela comentou que passou em Direito com a minha ajuda*. A escolha por ser professor é muito respeitada por sua família – *principalmente por minha mãe e minha avó*:

[...] elas sabem que é um caminho árduo, caminho difícil, mas também elas sabem da beleza. Eu falo beleza no sentido meio péssimo... é meio poético, mas a beleza é no sentido de que é uma profissão que transforma. Então essa capacidade de ensinar é umas das coisas que acho que são mais relevantes que a gente pode ter.

Ao mesmo tempo em que considera a carreira do magistério com uma *beleza poética*, faz uma análise das atuais condições da profissão e chega à seguinte conclusão: *convenhamos, ser professor no estado do Paraná, a maneira que ele está sendo regido, a maneira das políticas públicas de educação é quase uma loucura, quase uma concessão de suicídio social*.

Desde o primeiro ano da graduação, Aureliano participa de maneira voluntária do Programa de Educação Tutorial (PET), em que as atividades incluem a organização de seminários, da semana acadêmica e dos aulões de filosofia que são preparatórios para o vestibular da UFPR. Além disso, está vinculado a um projeto de iniciação científica como bolsista e participa de um grupo de estudos também do curso de Filosofia. Todas essas atividades são distribuídas no turno da tarde e suas aulas da graduação na parte da noite. Durante a manhã, Aureliano trabalha como atendente em uma cafeteria estilo *to go* das 7h às 13h. Contou que gosta das atividades que participa na universidade e vai *encaixando tudo do jeito que dá*.

Quando conversamos pela primeira vez, Aureliano estava afastado do cursinho em que foi aluno em razão da pandemia. Porém, havia conhecido

uma iniciativa popular que estava iniciando as atividades em uma cidade da RMC e ministrou duas aulas da disciplina de Filosofia. Não tinha intenção de continuar, mas considerou importante a sua participação. Na última entrevista, Aureliano contou que estava participando ativamente do cursinho popular do qual foi aluno.

Eu não tinha função certa lá, eu auxiliava no que era preciso para os professores e os alunos quando precisava organizar alguma questão na sala, organizar o horário, orientar os alunos com determinado problema e cuidado da frequência, quem entra e quem sai, que também cuida um pouco dessa questão de controle dos alunos. Do jeito que estava organizado geralmente era um auxiliar por semana e eu ia todas as quintas-feiras.

Relembrando de seus tempos como aluno do cursinho, disse que era uma rotina diária intensa, de muitas aulas e de deslocamento de casa até a escola e ao cursinho que o deixava cansado. Porém, o cursinho era um espaço que proporcionava o seu bem-estar. Sobre os antigos professores fez a seguinte afirmação: *era como se fosse um contato com um amigo, com uma pessoa que a gente sabia que podia confiar e contar com ela e que ela ia fazer a gente se sentir bem ali* – sendo essa a principal diferença apontada por ele entre a maioria de seus professores da escola e do cursinho popular.

Sobre os professores da universidade, Aureliano comentou que tem mais proximidade com aqueles que têm projetos de pesquisa que são de seu interesse e isso acaba formando vínculos para, por exemplo, compartilhar *as dores sobre questões estruturais da política com relação à universidade. Então, é uma dor que a gente experimenta em conjunto e tenta se engajar junto. Da maneira que dá, da maneira que cada um pode.* Segundo ele, os professores que têm estilos *de dar aula* e de comportamento que mais chama a sua atenção têm as seguintes características:

[...] um professor que saiba tratar bem do aluno, não é um professor que desrespeita, que deixa o aluno de escanteio. Um professor que é, enfatize e dê ênfase nas pesquisas do aluno que ele quer pesquisar, ou que ele quer fazer nos projetos que ele tem para querer direcionar o aluno, queira direcionar projetos de pesquisa e que ele seja honesto com aluno também.

Segundo ele, existe uma tradição dos professores universitários de que os conteúdos devem ser ministrados de forma complexa e pouco acessível aos graduandos.

[...] eles são muito apoiados ao tipo de ensino que é mais “eu vou jogar a matéria para você, e se não fizer do jeito que eu gosto, você não estará apto a fazer certas atividades e não estará passado na minha disciplina etc.”. Então têm professores desse tipo, tem professores que também que não se importam em descomplicar certos conteúdos, que se importam em responder as dúvidas do aluno, não se importam com o aluno em si e não dão auxílio para ele. Digamos que eles não estão nem aí pra nada e é esse tipo de pessoa que me incomoda, que eu tento manter distância.

Aureliano afirmou que tenta se aproximar de professores e atividades na universidade que lhe deem o que chamou de uma “visão *ampliativa*”. Isto é, que não fique restrita apenas aos temas e conteúdos clássicos da Filosofia – *eu acho impossível você se prender só a sua disciplina, acho muito fraco*. Como exemplo, citou o grupo de estudo que participa.

[...] são assuntos extremamente variados, a gente acaba se deparando com um leque de informações e de conteúdos gigantescos que dá para se aproximar da área da filosofia. Eu, nesses grupos, vejo biologia, filogenia, vejo cultura africana, vejo cultura religiosa, problemas políticos, racismo. Então, tem um leque de possibilidade de ensino muito grande. [Tem] aquele pessoal da formação mais canônica, clássica, “não porque só filosofia alemã!” (risos) Você tem que ser capaz de absorver várias coisas para a sua formação. [...]tem que estar ligada com a atualidade! eu, por exemplo, eu estou estudando filosofia, eu estudo tecnologia junto, estudo técnicas! tudo é máquina! estudo relações com as máquinas!

6. A GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA E OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO

Esta seção tem o objetivo de retomar a discussão sobre socialização como a incorporação de um *habitus*, evidenciando categorias de análise que compõem as trajetórias sociais do grupo pesquisado. Ou seja, será uma forma de ampliar as instituições, interações e posições destes agentes que constituíram os seus processos de socialização, relacionando com a trajetória na formação de professores.

A formação de professores é entendida a partir da perspectiva de Marcelo-García (1999), o qual afirma que é um processo de natureza complexa que envolve além da transmissão de conhecimentos específicos, o desenvolvimento de habilidades práticas, de atitudes, valores e de identidade profissional. Para o teórico, a formação é ainda um processo contínuo, que inicia antes do ingresso em instituições especializadas para a formação específica e não finaliza após a saída desses espaços. Isso porque essa formação ocorre ao longo da vida, em todos os espaços em que os professores estão na relação de aprendizado da cultura da educação de modo geral e do ensino, da escola e ou da prática profissional da docência de modo específico. Deste modo, a formação de professores está intrinsecamente ligada ao processo de socialização.

Como descrito nos capítulos anteriores, os sociólogos Berger e Luckmann (1985 [1966]) afirmam que a socialização é compreendida como um processo duradouro, contínuo, não linear e aprendido pelos indivíduos por meio da cultura, que é quando internalizam as regras, valores, papéis sociais, crenças, posicionamentos e expectativas de ações futuras e de comportamentos. Portanto, é a construção de uma realidade social por parte dos agentes e que é percebida, reafirmada e, por vezes, transformada e, assim, novamente ensinada aos agentes garantindo a perpetuação da sociedade. Tal definição de socialização é coerente com a noção de *habitus* do sociólogo francês Pierre Bourdieu (2003), que define o *habitus* como um conjunto de disposições duradouras que são aprendidas pelos agentes por meio das experiências sociais que, ao mesmo tempo que são individuais, por serem vividas por um agente, são coletivas, visto que são experiências

orientadas pelas estruturas sociais. Desta forma, com o conceito de *habitus*, há uma ampliação do conceito de socialização, tal como proposto por Berger e Luckmann (1996). Além disso, a partir do conceito de *habitus*, em uma análise contemporânea da socialização, Bourdieu propõe a aproximação das dimensões macro e microanalíticas ou subjetivas e objetivas – tão distanciadas e tratadas pela sociologia clássica como reflexões dicotômicas.

O *habitus*, sendo este conjunto de disposições aprendidas por meio da socialização, é incorporado pelos agentes de maneiras diferentes, em razão dos distintos processos socializadores. Bourdieu (2003) expõe que o *habitus* de um agente é formado a partir das estruturas sociais pelas quais ele transita, isto é, as estruturas educacionais, as estruturas do mundo do trabalho, as estruturas familiares e as estruturas religiosas e, deste modo, a estrutura do *habitus* é condicionada pela posição ocupada pelos agentes em uma das estruturas sociais. A posição dos agentes (e o *habitus*), por sua vez, é determinada a partir do volume e estrutura dos diferentes tipos *capitais* – econômico (renda, salários, imóveis); social (relações que podem ser capitalizadas); capital cultural (saberes e conhecimentos que podem ser institucionalizados por meio de diplomas, internalizados via competências e habilidades linguísticas, construções estéticas ou ainda materializado pela posse de livros e de obras de arte) e simbólico, que não é diretamente ligado a um valor intrínseco, e sim, ao prestígio, à legitimação ou ao reconhecimento de um agente no interior de um *campo* social. A partir destes principais capitais, Bourdieu (2003) pensou em aprimoramentos como, por exemplo, o *capital escolar* que não é central da teoria do sociólogo, porém, foi acionado pelo teórico para explicar o não pertencimento de alguns agentes que tiveram um “acesso pela metade” a determinados *campos* em que a valorização do *capital cultural* é essencial, porque o *capital cultural* que possuem foi adquirido exclusivamente pelo meio escolar. Assim, por mais que não seja uma noção central de capital para Bourdieu, esse aprimoramento permite analisar as formas sutis da desigualdade e do não reconhecimento da cultura legítima para aqueles que não têm como uma extensão de seus corpos biológicos o *savoir faire* cultural. Para estes, a aquisição da cultura ocorreu de forma mecanizada e pouco autônoma. Resumidamente, a teoria dos *capitais* de Pierre Bourdieu

(2003), produz dinâmicas mais ou menos sutis de poder, dominação e da reprodução social às quais os agentes estão submetidos.

Por fim, os *campos sociais* (BOURDIEU, 2003) são esferas sociais, que possuem regras, competições e relações específicas, em que os atores sociais (indivíduos, e instituições) interagem em busca de determinados objetivos e interesses. Ou seja, são as estruturas sociais, que estão interligadas no espaço social e que são mais ou menos autônomas umas em relação às outras considerando a ação e a influência. Assim, os indivíduos acabam por competir no interior desses campos por posições que são orientadas pela composição do *habitus* que, ao fim e ao cabo, é o processo de socialização dos indivíduos.

Em uma perspectiva bourdieusiana, os espaços sociais que fizeram parte da trajetória social dos agentes são fundamentais para a decisão dos agentes da pesquisa em cursar uma graduação em uma formação de professores. Do mesmo modo, estes espaços sociais, igualmente contribuem para a construção das concepções de críticas ou não da educação, da didática, da metodologia e das relações sociais estabelecidas nos processos educativos e, mais especificamente, entre alunos e professores. Isso porque Bourdieu (2003) tem como uma das teses centrais de sua teoria que *o real é relacional*, isso quer dizer que analisar um agente ou um grupo de agentes buscando explicar suas tomadas de posição, apenas faz sentido, quando o pesquisador estabelece uma análise que considera a dinamicidade das relações e das posições no espaço social. Isto é, que não considera tais relações ou posições fixas, absolutas ou resultantes da vontade individual dos agentes, mas, sim, como parte de um jogo, dotado de fluidez e em que a mobilidade das posições dos agentes é determinada pelos *capitais*. Assim, a realidade social não é estática, mas é definida pelas dinâmicas relacionais em constante mudança e pelas relações entre as posições, as quais mudam à medida que os agentes adquirem ou dispersam *capital* e à medida que as regras e estruturas dos campos evoluem. À vista disso, as tomadas de posição dos agentes são orientadas a partir do *habitus* adquirido, reproduzido, reafirmado, reestruturado e, às vezes, *clivado* durante o processo de socialização.

A tomada de posição do grupo estudado – os professores em formação – é influenciada por uma interação entre suas disposições internas (*habitus*) e

as estruturas externas dos campos sociais em que operam. As pessoas têm agência e capacidade de escolha, mas essas escolhas são sempre moldadas, em certo grau, pelas estruturas sociais em que estão inseridas. As seções seguintes apresentam discussões sobre como o *habitus*, formado pela socialização destes agentes influenciou em suas escolhas, em especial, os modos de influência do cursinho pré-vestibular popular.

6.1 AS MARCAS DA CLASSE SOCIAL: UMA FRAÇÃO DE CLASSE RELATIVAMENTE PRIVILEGIADA

Buscando o distanciamento de uma elaboração de classe social com base nos determinismos econômicos – uma compreensão tradicional nas teorias sociológicas clássicas – que entende a classe social como resultado de uma posição exclusivamente econômica na hierarquia social, Bourdieu, (2017 [1979]) optou em seus estudos pelo que denominou de *classe social construída*, ou também *classes lógicas* ou *classe social no papel*. Isso porque, coerente com sua proposta que o *real é relacional*, o sociólogo afirma que a *classe social construída* é resultado de um conjunto de propriedades que se relacionam de modo convergente ou divergente e, não, uma única propriedade – como o dinheiro. Deste modo, Bourdieu (2017 [1979]) reconhece a classe social como formação no espaço social a partir de três dimensões: i) o volume global dos capitais, ou seja, “a soma”, o “resultado” de todos os capitais juntos; ii) a estrutura do capital, ou seja, o peso relativo dos diversos tipos de capitais e iii) a trajetória de tempo do capital conquistado relacionando com a estrutura e volume. A partir deste esquema, Bourdieu (2017 [1979]) afirma que a posição – ou classe – dos agentes no espaço social passa a ser construída aproximando aqueles que têm aspectos semelhantes das três dimensões citadas. Assim, em um espaço social, os indivíduos que estão agrupados pelas semelhanças – isto é, volume, estrutura e trajetória dos capitais – possuem tendências de compartilharem as mesmas disposições e interesses similares em razão do fato de terem incorporado, por meio da socialização, um *habitus* similar. Tal elaboração de classe exclui qualquer possibilidade de determinismo ao concentrar um agente em uma mesma classe em razão de sua renda, de sua profissão, do bairro de residência ou posse de um ou outro bem de consumo.

Além disso, exclui a interpretação de um *habitus* rígido e impossível de ser modificado porque um agente faz parte de um grupo profissional específico e, deste modo, teria que corresponder a todas às ações praticadas por agentes daquele grupo.

A classe social construída é resultado de um *habitus*, que engloba além das propriedades já citadas, o estilo de vida, o gosto e as práticas sociais possibilitadas pela acumulação dos diferentes tipos de capitais. Assim, em uma análise contemporânea, a classe social pode ser observada de modo muito mais heterogêneo, valendo-se de subdivisões no interior de uma ampla classe social, dando origem às *frações de classe*. A partir da compreensão das *frações de classe* social, é possível observar as diferentes formas de poder, de submissão, de lutas e de estratégias mobilizadas pelos agentes para manutenção ou transformação da posição no interior do espaço social, ou seja, da classe social. Além do mais, as disputas dos agentes que pertencem a frações de classe muito próximas, potencializa a intensidade dessa competição, considerando que, tais frações, competem pelo capital que é mais valorizado no interior daquele campo. No que se trata de classes sociais distintas, isso ocorre em menor intensidade, visto que, a distância entre os agentes é tão significativa que eles nem mesmo têm a possibilidade de considerar alguma disputa por capital com uma classe superior, pois a distinção entre estes dois grupos está nitidamente demarcada.

As análises elaboradas por Bourdieu utilizam como exemplo a burguesia francesa que não corresponde a uma classe homogênea, ocupando até mesmo um lugar de ambiguidade e de não pertencimento ou reconhecimento pelos próprios agentes que dela fazem parte. Isso porque, este grupo pode ser detentor de uma quantidade razoável de capital cultural, porém apresenta uma quantidade pouco significativa de capital econômico. Ao mesmo tempo em que, outros agentes, ainda no interior da média burguesia, podem apresentar uma composição do capital cultural mais relevante que os primeiros, contudo, o capital econômico poderá ter ainda menos significância e, em cada um dos casos, a socialização inculcará um *habitus* específico nos agentes.

A complexificação da noção de classe social elaborada por Pierre Bourdieu permite a compreensão do grupo de professores em formação desta tese. Em uma análise menos criteriosa de classe social, a afirmação sobre este

grupo poderia estar à ordem de: por serem egressos de cursinhos populares, todos são oriundos das classes mais populares considerando exclusivamente os rendimentos financeiros em razão de este ser o público historicamente atendido pelos cursinhos populares. Além disso, considerando apenas o público-alvo historicamente presente nestes espaços, seria possível afirmar que o grupo é formado por egressos de escolas públicas e que fazem parte da primeira geração que contou com a possibilidade de ingressar no ensino superior. Tais afirmações de classe social ampla poderiam ser confirmadas pelos dados produzidos a partir do *survey* aplicado (e descritos nos capítulos anteriores) ao grupo de egressos de cursinhos do ano de 2019, na cidade de Curitiba e que foram aprovados nos vestibulares para cursos de formação de professores. Assim, aqueles resultados indicaram que indivíduos, de fato, pertenciam a um grupo muito homogêneo quando considerada a renda familiar, a escola pública, a ausência de investimentos financeiros em cursos de língua estrangeira e as profissões de pais e mães. Contudo, ao analisar este grupo por meio das entrevistas, é evidente a heterogeneidade entre os sete agentes entrevistados. Ainda que, de modo geral, todos eles pertençam a grupos familiares sem grandes posses econômicas, é incontestável que as condições financeiras entre eles são diversificadas e possibilitam a visualização de nuances no interior da classe social como, por exemplo, que neste grupo, a maioria deles são filhos de trabalhadores que tiveram alguma mudança na condição econômica familiar a partir da escolarização um pouco mais prolongada dos pais. Ainda que estes jovens pertençam às classes populares, é possível afirmar que ocupam um lugar de *fração de classe* relativamente privilegiada no interior da classe popular, considerando o olhar para alguns pontos das trajetórias sociais destes agentes que serão analisados a seguir, a saber: a situação do grupo familiar durante o período de pandemia da Covid-19, a busca por melhores condições na básica e a condição de trabalho durante o ensino médio.

Nas entrevistas durante o momento de pandemia da Covid-19, em que a situação econômica do país passava por um período delicado em razão do fechamento de diversos setores de atividade econômica, sendo autorizados apenas aqueles considerados como serviços essenciais para a população, nenhum dos entrevistados relatou que o período intensificou ou gerou alguma

dificuldade econômica. No caso de Rodrigo (pais separados, pai professor e mãe trabalhadora da área administrativa), sua mãe que trabalhava em uma empresa de *home care* perdeu o emprego, mas em seguida foi recolocada no mercado de trabalho e em nenhum momento de nossas conversas ele apontou alterações na dinâmica familiar em razão disso. Sobre o momento da pandemia em específico, Enzo (mãe professora e pai freteiro) fez o seguinte comentário: *todo mundo foi afetado, mas [minha a família] bem menos drasticamente do que muitas pessoas que foram muito afetadas, então seria até injusto eu falar sobre isso*. Rebeca (mãe cabeleireira e pai pedreiro) também considerou que as questões econômicas específicas do momento não eram uma demanda individual, mas sim coletiva e observou que a família viveu o momento com *um pouco mais de dificuldade [mas] acho que todo mundo está passando um pouco mais de dificuldade no geral*. Pedro (pais separados, mãe auxiliar administrativa e pai auxiliar de montagem de peças), Bibiana (mãe dona de casa e artesã e pai gerente de logística) e Aureliano (mãe professora e pai militar aposentado/tem pouco contato) não relataram alterações em suas famílias. Ana, responsável financeira por seus custos, continuava exercendo a mesma função no trabalho do qual havia pedido demissão antes da pandemia e depois foi recontratada como *freelancer* modalidade *home office*. Ela, inclusive, comentou que mesmo com uma demanda menor de trabalho e que não sabia até quando iria durar, reconhecia que o pagamento era feito pela chefia de forma integral como uma maneira de não a prejudicar financeiramente. Ou seja, Ana apontou ter passado por aquele momento com mais incertezas financeiras que os outros entrevistados.

Ao que tudo indica, a existência de algum *capital econômico*, ainda que não seja tão significativo, é gerado pelo salário do trabalho e pouco convertido para uma situação de manutenção ou reprodução de poder. Neste caso, o capital econômico foi incorporado (e não reproduzido) a partir da ocupação profissional dos pais e mães de Rodrigo, Enzo, Pedro, Bibiana e Aureliano, garantindo alguma segurança financeira aos filhos durante este tempo. Dos sete jovens professores em formação entrevistados, quatro deles (Rodrigo, Enzo, Pedro e Aureliano) têm pai ou mãe professores de escolas públicas municipais ou estaduais e que não tiveram suas atividades de trabalho interrompidas com prejuízos salariais durante a pandemia. Outra jovem que

não indicou alterações em suas condições financeiras em decorrência da pandemia foi Bibiana, filha de um gerente de logística que também não passou por interrupção de trabalho durante a pandemia. Ou seja, são famílias em que os genitores possuem carreiras profissionais que permitiram alguma estabilidade financeira durante o período.

O mesmo pareceu não ocorrer com Rebeca e Ana, jovens que tiveram que trabalhar – *um pouco mais* – que antes do período pandêmico, seja pela pouca estabilidade financeira que as ocupações profissionais de seu grupo familiar proporcionavam (no caso de Rebeca, pai pedreiro e mãe cabeleireira, ou seja, ambos autônomos) ou, até mesmo, em razão da inexistência de qualquer estabilidade, como no caso de Ana.

A análise da estabilidade econômica do grupo familiar destes jovens durante o período pandêmico foi como uma “fotografia” daquele momento. Essa “fotografia” tem a possibilidade de voltar ao passado e reconstruir trajetórias sociais de cada um dos jovens e demonstrar e evidenciar que as situações vivenciadas pelas condições materiais, naquele momento atípico de saúde pública mundial, não retratavam uma condição isolada. Isso porque, em uma análise das trajetórias passadas destes indivíduos, é possível concluir que as condições relativamente privilegiadas períodos da pandemia, apresentavam-se como uma condição anterior de privilégio destes jovens. Ou seja, condições estruturais relativamente privilegiadas nas estruturas educacionais e no mundo do trabalho.

A escolarização básica deste grupo de jovens professores em formação pode ser retratada a partir de aproximações e distanciamentos entre eles. A primeira característica que aproxima todos eles e os coloca em uma situação de aparente homogeneidade, é a condição de egressos de escolas públicas. A passagem por escolas da rede privada aconteceu para Bibiana e Enzo por curtos períodos de tempo. Bibiana em razão do fato de que sua família não aceitou a escola pública para qual ela foi indicada pelo sistema de georreferenciamento usado pela secretaria estadual de educação do Paraná, assim optou por financiar as mensalidades de uma escola em um bairro próximo ao que residia durante um ano letivo. Segundo ela, o principal motivo foi o julgamento de sua família com relação à escola como *um ambiente não muito amigável*, e que pouco contribuiria para a sua formação.

Eu fui mandada pra esse [colégio] que era "o do ambiente não agradável e não muito amigável" (risos), é meio que uma favelinha e é uma galera meio esquisita e daí a minha mãe não queria me mandar pra lá, queria me mandar pra outro colégio.

Bourdieu explica práticas como a dos pais de Bibiana a partir de duas noções de sua teoria: o ascetismo e a *boa vontade cultural*, presente nas famílias das classes populares, mas que buscam a ascensão social para os filhos.

Toda a existência do pequeno-burguês ascendente é antecipação de um futuro que, na maioria das vezes, não poderá viver senão por procuração, por intermédio dos filhos, para os quais “transfere, como se diz, suas ambições”. Espécie de sua trajetória passada, o futuro “que sonha para o filho” e no qual se projeta desesperadamente devora o seu presente. (BOURDIEU, 2010, p. 102)

Maria Alice Nogueira e Cláudio Nogueira (2002) explicam de forma objetiva as duas noções de característica bourdiesiana:

O ascetismo se caracterizaria pela disposição das classes médias para renunciarem aos prazeres imediatos em benefício do seu projeto de futuro. Essa disposição pode ser claramente ilustrada pelos sacrifícios (renúncia à compra de bens materiais, redução de gastos com passeios etc.) que essas famílias realizam para garantir uma boa escolarização da prole (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 25).

Ao passo que, a boa vontade cultural é descrita pelos autores da seguinte forma:

[...] se caracterizaria pelo reconhecimento da cultura legítima e pelo esforço sistemático para adquiri-la. As famílias das classes médias – particularmente aquelas originárias das camadas populares e que detêm, portanto, um limitado capital cultural – empreenderiam uma série de ações (compra de livros premiados, frequência a eventos culturais etc.) com vistas à aquisição de capital cultural (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 25).

No caso de Enzo, por sua mãe ser professora em uma escola privada, foi concedido a ele e ao irmão mais novo, descontos nas mensalidades. Ambos tiveram essas experiências ainda no ensino fundamental II e I, respectivamente. Rodrigo e Aureliano também estudantes de escolas públicas relataram aproximações com Bibiana no que se trata da escolha do estabelecimento escolar. Rodrigo, após estudar em escolas municipais e

estaduais localizadas nos bairros em que residiu, optou por transferir-se para uma escola na região central de Curitiba em que o ingresso é mediado por um processo de seleção de notas da escola anterior. Esta escola é a mais antiga instituição de ensino do estado do Paraná, datada de 1846 e é conhecida pela acirrada busca por vagas para estudantes de toda a RMC. Segundo dados da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, em 2023, considerando o ensino fundamental e médio, a escola comporta 4.562 matrículas e 180 turmas. Além disso, possui uma estrutura física que contempla laboratórios de ensino, espaços para a prática de esportes e centro de ensino de línguas estrangeiras. Ou seja, trata-se de uma escola distinta das demais que também fazem parte da rede pública, em razão das melhores condições de financiamento, infraestrutura e ensino. Segundo Rodrigo – *O projeto era ir estudar lá a partir do ensino médio, mas como abriu essa vaga e a minha nota estava dentro do que eles precisavam, do que eles exigiam, e então eu fui.* Aureliano após finalizar o ensino fundamental II em uma escola municipal e ter que escolher outra instituição, contou que iniciou a pesquisa por escolas relativamente próximas a sua residência, com estudantes que já eram seus conhecidos e com um ensino de referência. Assim, chegou à escolha da instituição de ensino médio integrado ao técnico em que se matriculou – *eu sempre gostei dessa parte ambiental e achei que seria uma formação interessante, então me propus a fazer a formação.*

Estes quatro jovens apresentaram características de racionalização da escolha pelo estabelecimento escolar mobilizando estratégias diferentes em cada um dos casos. Porém, com o mesmo objetivo final: a matrícula na melhor instituição de ensino de acordo com os juízos valorativos do jovem ou da família. Estudar em uma escola pública era a realidade para os quatro jovens, sendo a matrícula em uma instituição privada realizada por dois deles, apenas uma exceção. No caso de Bibiana, a estratégia empreendida por sua mãe teve como objetivo distanciá-la de um espaço e de indivíduos considerados “distantes” da realidade social de Bibiana. Para Enzo, ao que tudo indica, o critério empenhado foi o financeiro e o de reconhecimento da instituição privada como uma boa escola. Por fim, no caso de Rodrigo e Aureliano, ocorreu além da racionalização sobre a escolha, a instrumentalização do que é ensinado pela escola, visto como a possibilidade de aquisição de competências

que podem gerar bons resultados tanto para um futuro escolar, quanto para o mercado de trabalho. Diante destes exemplos, fica evidente que a escolha da escola por algumas famílias em que a escolarização faz parte de um *habitus* constituído pelo *capital cultural, escolar ou econômico* – ainda que todos em pequena escala – não se apresenta como uma ação desinteressada e, sim, uma ação planejada dentro das possibilidades materiais.

A possibilidade de escolher a instituição escolar configura-se como uma posição de relativo privilégio, considerando que, apenas é possível escolher dentro das possibilidades que se tem conhecimento da existência e, além disso, dentro das permissões econômicas de cada família. Ou seja, possuir informações sobre o sistema de ensino é essencial para essas escolhas que são orientadas por *capital cultural, capital social*, ou capital escolar e econômico – sendo estes dois últimos os que parecem mais se adequar no caso de Bibiana, Enzo, Rodrigo e Aureliano. Isso porque, exceto o pai de Enzo e o pai de Aureliano, o restante dos genitores tiveram acesso ao ensino superior e, três deles, são professores da escola básica – o que indica algum conhecimento sobre a estrutura de ensino, os processos de seleção para o ingresso, o perfil social dos estudantes de algumas escolas e os melhores estabelecimentos públicos ofertados.

Diante desses exemplos, é possível identificar tentativas de distinção dessas famílias para a escolarização dos filhos, assim, essas práticas refletem em mais uma das formas de reprodução das desigualdades escolares – que faz parte do cerne do sistema de ensino. Na França dos anos 1960 (BOURDIEU, 1968 [1918]), o que determinava o sucesso acadêmico dos jovens universitários era, essencialmente, a posse de *capital cultural* das famílias de elite e da média burguesia francesa – tão valorizado pelas instituições escolares. No caso brasileiro, em decorrência de uma forte segregação econômica, o acesso ao capital cultural institucionalizado, que é o que mais se aproxima de uma capital escolar, está diretamente relacionado à posse de capital econômico. Deste modo, famílias com capital econômico garantem instituições de ensino de qualidade para a prole, direcionando para a rede privada de ensino. No entanto, nestes casos de reduzido *capital econômico*, a forma de reproduzir as desigualdades pela escolarização é por meio da escolha da escola, quando grupos familiares que já se encontram em posição

desprivilegiada, encontram meios de obter alguma forma de privilégio. Em suma, trata-se da tentativa de ocupação de posições nos espaços sociais.

Em um polo oposto aos destes quatro jovens, é possível posicionar as trajetórias de escolarização de Rebeca e Pedro. Os depoimentos destes dois jovens apresentam trajetórias mais determinadas pela dimensão objetiva do *habitus* em comparação à dimensão subjetiva. Isso porque, se nos casos listados anteriormente foi possível identificar ações dos indivíduos de acordo com os seus limites e possibilidades para a racionalização da escolha da escola, nestes dois casos, essa característica não foi observada. Rebeca contou sobre as constantes mudanças de escola em razão das mudanças de residência e não listou nenhum outro motivo que partiu de um desejo individual. Quando mudou do turno matutino para o noturno, também foi em razão de que era o único turno ofertado pela escola, se distanciando, assim, de qualquer escolha utilitária acerca do ensino. Pedro, que também estudou em escolas do bairro em que residiu, escolheu as instituições de ensino pela distância de sua casa, sem projeções sobre os benefícios que a escola poderia agregar.

Por fim, a entrevistada Ana se posiciona entre as possibilidades inventivas e as amarras da determinação objetiva do *habitus* – esta última, parecendo agir com maior eficiência em sua biografia. A trajetória de escolarização da entrevistada é marcada pela ausência do envolvimento familiar, em especial, pai e mãe, em razão das limitações de conhecimento sobre a instituição escolar – *ambos analfabetos* – como ela mesma definiu. Além disso, vivenciou intensas limitações econômicas da família e a escolarização fundamental I, feita em uma instituição localizada em *uma zona bem periférica*.

[...] que mal tinha professor, os colegas tinham uma vida completamente forte, eram crianças totalmente bagunceiras, que não tinham noção de como que se estuda, tinha crianças gestantes dentro dessa instituição que eu estava estudando, tinha pessoas que desistiam no quarto ano do ensino fundamental...

A experiência desta escola em específico causava em Ana a sensação de *que não era um lugar que conseguiria evoluir*. Desse modo, articulou o que estava dentro de suas possibilidades para contornar o desprivilégio da instituição escolar: orientou sua mãe para providenciar a sua transferência de escola, esse papel geralmente ocupado pelos pais e com o auxílio dos filhos foi

integralmente assumido por Ana – *desde pequena eu sempre instruo a minha mãe de como ela vai fazer pra me matricular, assinar o que precisava. Então eu fiz tudo isso sozinha.* A primeira mudança de escola aconteceu entre duas escolas localizadas no mesmo bairro em que morava, saindo da instituição que considerava em *uma zona bem periférica* para uma *que era mais centralizada no bairro para que eu pudesse aprender.* A segunda vez que buscou por melhores condições de escolarização foi quando decidiu ingressar no curso de Magistério em uma instituição no Centro de Curitiba, que ficou sabendo por sua irmã paterna que também havia estudado no local. A mudança de escola e a circulação por outros espaços físicos simbolizou para Ana a possibilidade de distanciamento do seu lugar de origem – *porque as pessoas da região central têm maiores possibilidades.*

Quando fui terminando o ensino fundamental, eu vi que eu era diferente da minha mãe, por exemplo, que é uma analfabeta, também diferente do meu pai. [...] Viver da forma que a minha família vive é algo que me aterroriza, por isso que eu busco estudar, eu tenho medo de não ter instrução, de ser uma pessoa agressiva, uma pessoa violenta, porque quem não tem uma instrução educacional, não vai ter discernimento pra nada.

A expectativa de Ana de alcançar as “possibilidades” era por meio da escolarização e tinha como inspiração suas duas irmãs paternas, uma pedagoga e, outra, assistente social – *elas conseguiram aumentar duas gerações da minha família, elas conseguiram acender uma esperança grande em quem não tinha perspectiva de vida, por exemplo. Eu costumo dizer que eu sou fruto desse ato heroico delas.* A mudança de vida das irmãs alimenta a crença nos casos de exceção social exclusivamente pela escolarização. Bourdieu (2010) faz a seguinte afirmação:

O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam do destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou [...] (BOURDIEU, 2010, p. 59).

As expectativas de Ana em alguns momentos foram frustradas pela realidade objetiva que encontrou na instituição escolar, que acreditou ser a possibilidade de alteração da sua trajetória social e de não reprodução do seu grupo familiar. Citando algumas das situações, Ana comentou a respeito de quando se deparou com a evidente diferença de condição de classe social

com suas colegas da escola – *a maioria dos educandos de lá tinham uma vida completamente privilegiada*. Apesar de ser uma escola pública, é uma instituição de referência na cidade de Curitiba, que foi criada em 1876, como Escola Normal e, desde então, recebe estudantes da capital e região metropolitana e, assim, apresenta diversidade econômica, de disponibilidade de tempo, de possibilidade lazer na comunidade discente que conta com mais de 1.600 alunos. Em seu depoimento, Ana relatou o quanto suas colegas de sala não acreditavam que a venda de doces que fazia na escola era por uma necessidade – *pra eu ter uma renda mínima, para ter alguma autonomia e porque eu tinha que ajudar a minha família*. Relembrando uma situação que vivenciou em razão da falta de condições financeiras, contou que durante um dos estágios obrigatórios do curso de Magistério, era exigido das estagiárias o uso de jalecos dentro do Centro Municipal de Educação Infantil. Porém, não podendo comprar, recebeu o aviso de que não poderia permanecer no local.

[...] era pra eu providenciar, me virar e eu não poderia fazer o estágio, porque, no caso, eu não tinha dinheiro pra comprar jaleco. Então eu fui a pé, andando... embora pra casa [...]. Esse episódio foi muito marcante pra mim porque eu vi a diferença social. Eu comecei a perceber que eu precisava estudar para poder evoluir porque eu estava sozinha.

Não apenas a diferença financeira era percebida por Ana com relação aos colegas. Segundo ela, o seu desempenho escolar também era inferior.

[...] eu praticamente não tive muito desempenho. Logo que eu entrei [esta escola], eu comecei a trabalhar! [...], então eu acordava às 5 da manhã pra poder chegar [no trabalho] às 8h, ficava lá até às 18h e a minha escola, que ficava na região central, começava às 18h40. Eu chegava sempre na aula às 19h, 19h20, então nunca era no horário da aula.

A cor de Ana também foi apontada como um agravante de desprivilegio com relação às colegas de turma – *por eu ser uma mulher negra e eu sei que esse fator incomoda muito*. Ana definiu o seu sentimento com relação a sua condição na escola em que estudou como: *uma tristeza por parecer que eu estou em um andar mais abaixo das outras colegas*.

A trajetória escolar de Ana é marcada pela ausência de escolarização no grupo familiar, desde modo, é inexistente uma disposição de *habitus escolar* que, de modo geral, é desempenhado pelos genitores que por mais que não tenham alçado significativos níveis de ensino, estudaram o mínimo para crer no

sistema educacional como um meio de mobilidade social e equidade para seus filhos. Ou seja, em seu grupo familiar não existia nem mesmo a boa vontade cultural vazia, comum às famílias das classes populares, para estímulo aos estudos e à escola (BOURDIEU, 2010). Tampouco, a imposição de valores escolares, práticas ou rotinas na socialização familiar, passageiros ou permanentes, que sejam favoráveis ao aprendizado e ao desempenho escolar. Além disso, as condições materiais influenciaram para certa exclusão na sua experiência escolar durante o ensino médio, seja pela obrigatoriedade de inserção no mercado de trabalho ou pela impossibilidade de frequentar as aulas no horário exigido pela instituição. No caso desta entrevistada é possível observar a dimensão objetiva do *habitus*, que se reproduz independentemente da intenção e das estratégias individuais, visto que se trata de uma reprodução da condição do *habitus* de um grupo ou classe de agentes. Mais uma vez, a escola impôs a sua condição de reprodutora das desigualdades sociais.

Sobre a condição de trabalho destes professores em formação durante o ensino básico, também ocorreu em diferentes nuances, visto que, dos sete entrevistados, três não exerceram atividade remunerada por diferentes motivos. Rodrigo contou que sua mãe prezava pela dedicação integral dos filhos à escola, assim, exigindo que ele se mantivesse afastado do trabalho durante o ensino médio. Segundo ele, *[a mãe] sempre carregou com ela para que a gente conseguisse pelo menos se formar pra gente não ter uma vida não tão difícil, acho que dá pra colocar assim, então a gente nunca trabalhou porque ela não permitiu*. Quando ele conseguiu uma bolsa de iniciação científica na escola, o valor recebido foi direcionado para custear o transporte diário e a alimentação fora de casa.

Ao passo que, Pedro e Enzo relataram não conseguir ingressar no mercado de trabalho quando haviam se programado para tal. Bibiana e Aureliano trabalharam em um regime de quatro horas diárias, ela fazendo parte do programa Jovem Aprendiz na mesma empresa em que o pai trabalhava e, ele, como estagiário de um Tribunal de Justiça do Paraná, ambos exercendo a atividade no turno contrário ao da escola. Nos depoimentos, ao menos durante o ensino médio, Bibiana e Aureliano não indicaram o ingresso no mercado de trabalho como uma demanda familiar e, sim, que aquela atividade era uma

escolha individual. Bibiana comentou durante nossa primeira entrevista que após finalizar o contrato com Jovem Aprendiz e trabalhar por dois meses como auxiliar de sala da educação infantil para “ajudar” sua tia, dona da escola de educação infantil, disse que no ano de 2020 pretendia dedicar o seu tempo à universidade e *a outros projetos que vão agregar na formação*, segundo suas palavras. Após a finalização do ensino médio, para estes dois jovens o trabalho pareceu não ser uma obrigatoriedade, inclusive, diante dos meses de incerteza durante a pandemia de COVID-19, Aureliano disse que o seu plano era iniciar em algum trabalho, porém, optou por fazer naquele momento, com a seguinte explicação:

[...] cheguei a procurar alguns lugares para tentar arranjar algum emprego só que devido à situação atual, então eu achei melhor ficar do jeito que eu estou. Por ora eu acho que não vai ser tão viável. Eu tenho como me manter, eu não dependeria disso, então eu me sinto seguro. Morando com a minha família eu tenho uma renda e eu também recebo uma quantia de pensão alimentícia.

A condição de trabalho destes cinco jovens, ainda que tenha suas especificidades, apresentam um privilégio com relação à condição de Rebeca e Ana, por exemplo. Rebeca, durante o ensino médio trabalhou como babá de crianças pequenas. Em seu depoimento disse que o trabalho era um desejo seu e não uma demanda familiar, porém, a partir da reconstrução de sua trajetória social, que engloba os aspectos subjetivos e objetivos também de seu grupo familiar e considerando uma linha do tempo com um antes de depois do seu ingresso na universidade. Além da atividade ocupacional dos pais e até mesmo da situação econômica no decorrer dos meses mais intensos da pandemia, em que Rebeca afirmou ter *de trabalhar um pouco mais* e que *a condição das pessoas de modo geral estava mais difícil*, é possível inferir uma condição de menor privilégio financeiro em comparação aos outros entrevistados.

Ana, por sua vez, afirmou desde a sua primeira entrevista a sua obrigatoriedade com relação ao trabalho que iniciou ainda no ensino fundamental e manteve durante o ensino médio, mesmo depois de ter iniciado um trabalho como jovem aprendiz. Ana fez a seguinte definição sobre a experiência de estudante e também trabalhadora – *sofri muito porque eu vendia doces dentro da sala de aula pra eu poder pagar meu transporte, poder*

me alimentar durante os períodos que eu ficava em tempo integral dentro da escola. Segundo seus depoimentos, a sua atividade de trabalho informal era para ter uma renda mínima e para ajudar minha família. Ela relatou a experiência de que suas colegas de sala não acreditavam nas suas condições econômicas de desprivilégio e da necessidade em relação ao trabalho – elas fingiam acreditar que eu precisava vender as coisas para me sustentar.

Diante das diferentes condições de trabalho observadas no decorrer dos depoimentos dos sete entrevistados, é possível assegurar duas classificações da situação do entrevistado e do grupo familiar com relação ao trabalho. A primeira delas trata-se do grupo de entrevistados que, apesar da condição financeira do grupo familiar pertencer à classe social popular, pensando na posse e composição de *capitais*, é possível identificar um comportamento por parte das famílias, que representa uma disposição do *habitus*, que é um princípio de visão de mundo, que priorizava a formação básica escolar dos filhos. Ou seja, mesmo aqueles que experienciaram alguma atividade remunerada durante o ensino médio, não apareceu nos depoimentos dos entrevistados que o trabalho era uma condição obrigatória para a sobrevivência. Visto que, os depoimentos indicaram uma estruturação familiar para que os filhos sejam projetados e mantidos no sistema de ensino e, assim como, tenham uma inserção no mundo do trabalho que não possibilite a exclusão da escolarização. Esses grupos familiares atuam nessa perspectiva não apenas para os entrevistados da pesquisa, mas também, para toda a sua prole, ou seja, os irmãos mais novos de Rodrigo, Bibiana, Enzo e Aureliano. Os depoimentos destes quatro jovens indicaram a inserção no mundo do trabalho em condições relativamente privilegiadas, visto que, desfrutaram de: i) contratos formais; ii) institucionalizados por políticas públicas voltadas para jovens e estudantes (Jovem Aprendiz e estágio em nível de ensino médio); iii) carga horária preestabelecida e respeitada por parte das instituições contratantes (inclusive, com a dispensa do trabalho em véspera de provas ou quando necessário cumprir algum contraturno escolar) e iv) condicionado à continuação da escolarização básica.

A estruturação familiar para que os filhos pudessem ter dedicação à escola, parece ser uma conversão de *capitais* disponíveis no meio familiar – em especial, o *capital econômico* (ainda que restrito) – em estratégias de

reconversão para escolarização e até mesmo, para a distinção destes jovens de parte do seu grupo familiar que não pode priorizar os estudos. Ou seja, daqueles pais e mães que não tiveram acesso ao ensino superior, como o caso do pai de Enzo, o pai e mãe de Pedro, o pai e mãe de Rebeca ou daqueles pais e mães que fazem parte da primeira geração do grupo familiar que acessaram à universidade, como os pais de Rodrigo, Rebeca e a mãe de Enzo. Assim, estes jovens têm a possibilidade de se desviar da trajetória de pouca escolarização dos pais e mães, ou da escolarização superior cursada apenas por um dos genitores.

A pretensão de prolongamento dos anos de estudos para os filhos com o ingresso no ensino superior e o distanciamento de postos de trabalho precarizados, por meio de uma conversão *do capital econômico* em *capital escolar* e, se possível, em *capital cultural*, trata-se de uma disposição de um *habitus* incorporado por estas famílias de valorização da escolarização. Essa disposição de *habitus* de famílias das classes populares e que têm seus filhos como egressos de cursinhos populares, já foi identificado em outro estudo realizado por Bonaldi (2016). O pesquisador constatou que os egressos do cursinho popular o qual fez parte do desenvolvimento de sua análise, poderiam ser classificados como um grupo de relativo privilégio, visto que, considerando a situação de trabalho, o grupo familiar destes jovens permite o que definiu como “moratória” para a dedicação aos estudos. Contudo, essa moratória não poderia se prolongar por muito tempo, ou seja, o ingresso no mundo do trabalho de forma obrigatória poderia ocorrer de mais tardiamente ou não como atividade principal do jovem (e sim os estudos), mas ainda assim havia a necessidade de existir em algum momento na vida dos jovens. Deste modo, o pesquisador observou que se tratava de uma “moratória provisória”, já que, era possível apenas até a finalização do ensino médio em razão das condições objetivas do grupo familiar.

As famílias das classes populares que reconhecem seus limites objetivos enxergam na ampliação da escolarização a possibilidade de melhores postos de trabalho e, assim, a possibilidade de melhores condições de vida material. Ou seja, mais uma vez, trata-se de racionalização da economia das práticas desse grupo familiar, por meio da gestão dos recursos financeiros da família que faz com que estes jovens se dediquem aos estudos. Pierre

Bourdieu (2010) considera tal racionalização como *estratégias objetivas* dos indivíduos, que são cálculos orientados pelo valor utilitário que poderá ser alcançado no futuro, a partir de uma antecipação. Sobre a crença das classes populares como uma possibilidade de mobilidade social, Bourdieu faz a seguinte afirmação:

É provavelmente por um efeito da inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando ao contrário, tudo tende a mostrar que é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois favorece a aparência da legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2010, p. 41).

A possibilidade de antecipação do futuro e de mobilização de estratégias objetivas já se apresenta como uma espécie de disposição de *habitus* incorporado por esses grupos familiares pela crença da ascensão social. Isso possivelmente ocorre por parte daqueles que alcançaram o acesso ao ensino superior e, assim, ocupações no mundo do trabalho mais estáveis – como o caso de do pai e mãe de Rodrigo e Bibiana e as mães de Enzo e Aureliano – ou aqueles que não ingressaram no ensino superior e atuam em ocupações manuais, informais, ou de baixa exigência de qualificação no mercado – como o caso do pai e mãe de Rebeca, Pedro e o pai de Enzo.

Ao mesmo tempo em que a *estratégia objetiva* demonstra mais dos traços de relativo privilégio e é reflexo de uma disposição do *habitus*, se apresenta como uma condição positiva para estes jovens. Visto que, é uma possibilidade dessas famílias projetarem seus filhos em espaços em que eles não estiveram, ou então, que já desbravaram e que esperam que a prole refaça o caminho em melhores condições. Essa é uma demonstração da dimensão subjetiva da noção de *habitus*, pois apresenta a possibilidade de ação dos indivíduos por meio de estratégias calculadas. No entanto, a teoria bourdieusiana anuncia as limitações impostas à ação individual pelas estruturas sociais, para o teórico:

O *habitus* engendra [ações] que são comandadas pelas condições passadas da produção de seu princípio gerador, já estão previamente adaptadas às condições objetivas todas as vezes em que as condições nas quais o *habitus* funciona tenham permanecido idênticas (ou semelhantes) às condições nas quais ele se constitui. O ajustamento às condições objetivas é, com efeito, perfeita e imediatamente bem-sucedido e a ilusão da finalidade ou, o que vem a dar mesmo, do mecanismo autorregulado, é total no caso e somente

no caso em que as condições de produção e as condições de efetuação coincidam perfeitamente (BOURDIEU, 2010, p. 84).

Sumariamente, o que o teórico explica é que as ações individuais são orientadas e, até mesmo, limitadas pelas condições objetivas da vida material. Ou seja, as famílias destes jovens almejavam como futuro para seus filhos o que reconheciam como possibilidade de alcançar e, assim, considerar o que foi conquistado, como o objetivo planejado anteriormente. No caso do grupo de jovens professores em formação aqui analisados, é possível observar pelos depoimentos que, com exceção do pai e mãe de Ana, que não tinham competência sobre o funcionamento das instituições de ensino e que ela mesma reconheceu que o planejamento com relação à escola foi feito por ela, todos os outros pais e mães racionalizaram o futuro da prole dentro das possibilidades materiais. Ou seja, não desejam para os seus filhos o que poderia parecer improvável para a fração de classe social que pertencem, já que tais desejos não poderiam ser “bancados”.

Ainda que em condições de relativo privilégio, as restrições econômicas vivenciadas pelo grupo familiar eram perceptíveis pelos filhos, que sabiam reconhecer os limites do que era possível, seja com relação aos estudos, à moradia ou ao lazer. Tais limites foram mencionados durante as entrevistas, Rodrigo, por exemplo, fez referência ao bairro em que fica localizado o apartamento da família, que à época da compra do imóvel era pouco desenvolvido e com valores de compra mais acessíveis em comparação a outras regiões. Além disso, quando relatou sobre seus hábitos de lazer e as suas raras idas ao cinema: *[eu gosto de] sair pra assistir filme de vez em quando... e sair pra assistir filme eu não vou incluir exatamente um cinema, porque é caro, então não é sempre que eu tenho a oportunidade, mas claro, sempre que tem alguma promoção ou coisa do gênero... que eu sei que eu posso gastar e que não vai afetar o meu bolso, eu vou*. Bibiana mencionou o quanto o cursinho era uma possibilidade de acesso ao ensino superior para jovens que sem condições financeiras de ingressar em cursinhos particulares, inclusive, ela mesma não teria tal possibilidade: *Eu, por exemplo... se fosse fazer o cursinho, aqui de Curitiba, é 1.000 ou 1.300 reais por mês! Tem gente que não recebe isso por mês!* Pedro demonstrou as fragilidades econômicas enfrentadas quando contou, ainda primeira entrevista, que nos dias em que

concentrava as aulas de dois cursos de graduação que cursava, ia para uma universidade no turno da manhã, permanecia durante a tarde na instituição, e seguia para a outra universidade na parte da noite, sem dirigir-se para a casa, segundo ele, *“ia acabar gastando muito dinheiro em passagem e daí eu preferia ficar até o horário de ir [para a outra]”*. Mais uma evidência que se apresenta um indício de desprivilégio nas condições materiais de vida, é o fato de que, apesar do apoio da mãe de Pedro ao ingresso na universidade e às atividades acadêmicas as quais ele se dedica, existe a urgência feita pela necessidade de que o filho seja recompensado financeiramente o quanto antes. Pedro contou que nos diálogos com sua mãe para contar suas conquistas acadêmicas (publicação de artigos, participação em eventos) é sempre interposto pelos questionamentos da mãe: *que legal, vai dar dinheiro?* e ele responde *“não, não vai dar dinheiro (risos)”*. Além disso, as mudanças de casa feitas por Pedro e sua mãe, foram sempre motivadas pela busca de aluguéis que pudessem ser acessíveis para mãe e filho.

Nos depoimentos de Enzo, foi possível identificar alguma fragilidade na condição financeira de seu grupo familiar quando ele relatou os motivos da escolha do local de residência da família.

[...] minha casa pegou fogo e aí as outras casas em Curitiba estavam muito caras e não estava tendo condição e a gente ficou sabendo pelo programa Minha Casa, Minha Vida que tinha bastante casa na RMC e minha mãe resolveu tomar essa iniciativa pra gente vir morar pra cá.

Além disso, ao descrever suas atividades de lazer, assim como Rodrigo, comentou o seu entusiasmo em ir ao cinema, contudo, não deixou de observar que a prática dependia dos seus recursos financeiros – *Eu sou uma pessoa que sempre gostou muito de ir ao cinema e desde que abriu um cinema aqui [na cidade] eu ia com bastante frequência [antes da pandemia]. Esse ano eu acho que só fui uma vez, mas costumo ir sempre que dá, sempre que sobra um dinheiro eu gosto de ir ao cinema.*

Rebeca e Aureliano não citaram em suas entrevistas episódios específicos para além dos já expostos anteriormente sobre os momentos que demonstraram fragilidades econômicas. Ao passo que as entrevistas de Ana continham diversos relatos apenas sobre a sua condição de desprivilégio.

6.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES AMPLIADA

Diante das considerações de Marcelo-García (1999), acerca da noção de formação de professores, é possível destacar que se trata de uma formação ampliada. Assim, esta seção tem o objetivo de expor o que pode ser compreendido como “ampliada”, isto é, pretende-se dar ênfase aos espaços socializadores que contribuíram para as construções do “ser professor” dos jovens pesquisados.

Segundo Marcelo-García (1999) a formação para professores não se restringe ao período de formação inicial e institucionalizada, ou seja, aquela restrita ao tempo de preparação no interior da universidade. Para o estudioso, a formação é iniciada em uma etapa anterior à formação institucionalizada, se estende durante o curso de graduação para a formação de professores, porém, neste momento, ainda sem a atuação profissional, e se prolonga na forma de uma formação continuada, após a inserção do indivíduo no mercado de trabalho como docente. Esta última etapa do processo se trata da formação permanente, que é a continuidade do aprendizado por parte do docente na relação com seus pares, na autoformação e por meio da reflexão crítica da sua prática.

Esta pesquisa compreende a formação ampliada resultando de um processo de socialização dos indivíduos – isto é, um processo constante, não finalizado e independente da vontade dos indivíduos – que, por sua vez, é resultante da incorporação de um *habitus*. Deste modo, concentra-se na intersecção de uma disposição de *habitus* de origem materializado na trajetória da escolarização básica, da participação no cursinho popular, da incorporação dos primeiros traços da docência durante os estágios obrigatórios e não obrigatórios e da compreensão individualizada sobre a religião em relação com a formação docente, seja ela pensada diante de aproximações ou distanciamentos.

Os estágios da formação de professores evidenciados por Marcelo-García (1999) manifestam-se nos depoimentos dos jovens entrevistados para esta pesquisa. Em especial, o primeiro deles, aquele que é denominado como “formação pré-profissional”, que corresponde à etapa que concentra as primeiras experiências que estes indivíduos, hoje professores em formação

inicial, tiveram enquanto ocupavam a posição de alunos. Sobre essas primeiras experiências, são acionadas as memórias relacionadas às interações vivenciadas com os antigos professores que, possivelmente, permitiram a internalização de comportamentos, iniciando uma construção mental sobre o que é ser professor e o papel destes profissionais em sala de aula e os métodos utilizados para ensinar seus alunos. Isso quer dizer que, os professores em formação não iniciam esta primeira etapa sem aprendizados prévios, visto que, já carregam em suas trajetórias um conjunto de práticas, crenças, atitudes e percepções da educação e da escola pré-construídas pela experiência vivida.

A partir das lembranças dos anos de escolarização básica, os entrevistados relataram os modos de ser e agir de seus antigos professores da escola. Isso inclui desde os comportamentos dos professores com relação aos seus alunos, como também, as práticas pedagógicas que executavam em sala de aula. Essa articulação de lembranças do passado serviu de inspiração para orientar a prática docente no presente ou no futuro, como também serve de orientação para uma espécie de ruptura com o que vivenciaram e que não desejam reproduzir em suas carreiras.

O exercício de contemplar as experiências escolares do passado apresenta-se como uma maneira de relatar as difusas práticas de socialização às quais estiveram submetidos. Ainda que, naquele momento, não tinham como objetivo o aprendizado de como ser professor e, sim, os aprendizados na posição de alunos. Deste modo, tais experiências socializadoras, articuladas às trajetórias individuais dos jovens em formação inicial para professores, apresentam características do que se pode denominar como as disposições de *habitus* que orientaram tanto a escolha pela profissão, como os posicionamentos frente à educação e à docência. Deste modo, nas palavras de Bourdieu (1989), o *habitus* “é um conhecimento adquirido, também um haver, um capital [...], indica a disposição incorporada, quase que postural” (BOURDIEU, 1989, p. 63). Como já explicitado anteriormente, o *habitus* é constituído a partir das primeiras experiências individuais, aquelas inculcadas pelo grupo familiar e, posteriormente, diante das experiências vivenciadas para além da família. Assim, em um primeiro momento, trata-se de um *habitus* primário ou um *habitus* de origem e, em seguida, de um *habitus* secundário.

Entretanto, a incorporação eficiente de um *habitus* secundário, especialmente aquele que se trata das experiências escolares, tem em seu princípio estruturante, o *habitus* de origem ou primário. Por sua vez, as experiências profissionais no mundo do trabalho, que igualmente fazem parte do *habitus* secundário, estruturam-se a partir das experiências escolares e acadêmicas.

O *habitus* formado a partir da posse dos diferentes tipos de *capitais*, que são distribuídos em estrutura e volume desiguais entre os agentes, movimenta a dimensão da ação subjetiva dos agentes sociais, ou seja, a orientação de suas práticas – que corresponde ao modo de agir considerando as relações interpessoais, de construções dos sentimentos, das tomadas de posições políticas, das disposições estéticas sobre a música, a moda e o vestuário, das percepções sobre os espaços, etc. Do mesmo modo, as ações citadas são circunscritas às estruturas sociais que criam possibilidades e limites à agência individual por meio das estruturas econômicas, do espaço geográfico, das estruturas religiosas e das estruturas escolares – assim articulando a dimensão objetiva da noção desenvolvida por Bourdieu. Ou seja, a ideia de que os gostos, disposições, pré-disposições que, de tão subjetivos e individuais, acabam por ser indiscutíveis e fruto de uma ideologia de natureza, na verdade, correspondem a determinações de um *habitus* individual atrelado a um *habitus* de uma estrutura social, como a estrutura de classe que os agentes pesquisados pertencem.

6.2.1 A VIVÊNCIA NO ENSINO PÚBLICO: “A MAIORIA DAS PESSOAS QUE ESTUDAM EM ESCOLA PÚBLICA TEM UMA BAGAGEM BEM FRACA”

Um dos primeiros pontos a ser destacado sobre o passado escolar destes jovens pesquisados está relacionado ao comentário que fazem sobre a educação de modo geral, em um discurso a respeito da ineficiência da educação pública. Essa ineficiência é entendida pelos entrevistados como um conjunto de fatores, como uma escolarização que não prepara para o vestibular, excessivamente contextualizada e com professores desmotivados – o que, ao fim, se apresenta como um dos entraves para o ingresso na universidade. Um a um dos entrevistados expôs suas críticas ao ensino, escola ou professores da rede pública. Rodrigo, por exemplo, apesar de considerar

uma escola em que estudou como *um colégio bom em alguns aspectos, principalmente nas áreas exatas... eu tinha um déficit muito grande no ensino público porque, às vezes, faltava professor, ou, às vezes, a gente acaba tendo aquele professor que não estava tão interessado*. Na mesma direção de Rodrigo, Rebeca elabora a seguinte afirmação: *a maioria das pessoas que estudam na escola pública têm uma bagagem bem fraca*. Bibiana teve uma fala elogiosa para a escola pública de modo geral - *eu gosto muito da escola pública!* - Contudo, essa afirmação não a esquivou da crítica aos professores - *têm muitos professores que trabalham também de forma obrigada, que não estão lá porque realmente gostam ou querem ou estão lá pela vontade de ensinar*. A perspectiva de Aureliano é de que o ensino da escola tem o objetivo de alcançar notas e não o aprendizado do aluno - *alguns professores não têm tanto aquela questão de fazer a gente prestar atenção nas aulas, [e] tem aquela cobrança de atividade e de nota, então tem uma preocupação da atividade em si, em fazer valer a nota e não tem uma preocupação direta com uma absorção maior do conteúdo*. Enzo comentou que no seu último ano da escola considera que não teve um bom aproveitamento *não entendia muito os que os professores diziam e muitos não se esforçavam, [...] no colégio tem diversos fatores, nem sempre é só o professor, às vezes, é a turma que não quer aprender, é tudo bagunçado, o professor está desanimado*. Diferindo um pouco dos outros entrevistados, Pedro considerou que o ensino da escola “era diferente” porque tinha um objetivo diferente que, segundo ele, “*médio era mais uma construção, né, pensando no histórico, pegando uma data e indo pra frente, era uma coisa bem mais lenta e mais detalhada*”.

Como já destacado, o discurso de ineficiência sobre a escola pública é consenso entre os entrevistados. O argumento é embasado pela comparação entre a escola e o cursinho popular - outro espaço público. Nesse sentido, a complexidade do sistema escolar é desconsiderada e, ao mesmo tempo, produz um discurso que se encontra em um lugar de senso comum e endossado pelas mídias do fracasso da escola pública e que tem a origem nas ações individuais, no âmbito dos sujeitos, e não coletivas e institucionais. Ou seja, são ignoradas questões estruturais como aquelas voltadas às discussões do currículo da educação, políticas e financiamento educacional, formação de professores entretantas outras. Principalmente, desconsiderando a intensa

segregação econômica que se transforma em grandes desigualdades educacionais que até são observadas e sentidas pelos entrevistados, no entanto, nem sempre de modo crítico, reflexivo e relacionadas à educação.

A elaboração desse discurso sobre a escola faz parte das experiências individuais que foram internalizadas, que se tornaram construções mentais e que, de alguma maneira, passam a orientar as ações e tomadas de decisões por esses professores em formação. Isto é, essas experiências com o processo de aprendizagem na escola pública e que foram consideradas por eles como pouco eficientes para o objetivo que buscavam - ingressar na universidade - e que sem outros meios não conseguiriam, faz parte do processo de socialização enquanto alunos, que orienta um *habitus* enquanto professores em formação. Entretanto, nas entrevistas não ficou evidente de que modo estes jovens tinham pretensões de agir profissionalmente diante da escola pública em relação à ineficiência que relataram. É necessário considerar que os depoimentos sobre a escola reunidos nesta seção são integralmente da primeira entrevista e, segundo Marcelo-García (1999), ainda são parte da fase “acrítica” da formação de professores. Ou seja, foram elaborados exclusivamente com base nas experiências individuais e ainda distantes de conhecimentos acerca da educação de modo geral, da escola em específico e de questões didático-pedagógicas. Grosso modo, pode-se afirmar que é um olhar ainda leigo e romantizado sobre a educação e a escola que ora poderá pender para críticas intensas e, ora, para idealização.

6.2.2 OS ANTIGOS PROFESSORES: ENTRE A APROXIMAÇÃO E O DISTANCIAMENTO

Ainda sobre as experiências escolares, foi possível observar o quanto este grupo faz referência a lembranças de professores que tiveram. Essas lembranças são organizadas em uma perspectiva de aproximação ou distanciamento das práticas pedagógicas desses sujeitos, e de quando também atuarem na docência. Igualmente, em uma perspectiva de elaborar um paralelo entre a escola, o curso e a universidade.

Retomando as recordações dos antigos professores da escola, Bibiana comentou que tinha como inspiração um ex-professor de matemática do ensino

fundamental (da rede pública), que se tornou um amigo pessoal e foi quem a convidou para participar de um projeto de reforço da disciplina de matemática na escola em que ele era diretor (mas que não foi possível se concretizar em razão da pandemia da COVID-19). Rodrigo, em sua entrevista, comentou que devido às experiências que classificou como “não tão positivas” com antigos professores, tinha certo receio de exercer a profissão.

Embora eu tivesse o gosto de em algum momento [dar aulas], eu tinha muito medo de me formar e ficar parecido com aqueles professores que eu não queria porque tiveram muitos professores que de fato não foram muito legais. [...] Eu tive um professor no segundo ano do ensino médio que ele não queria dar aula, ele tinha se formado em química, ele tinha feito engenharia química, mas ele não tinha conseguido se firmar no mercado de trabalho como engenheiro químico e então ele foi pra sala de aula como professor do Estado e ele falava que a experiência dele o tornava um professor muito bom. Mas que ele nunca estava disposto a escutar os alunos, ele nunca estava disposto a mudar a metodologia dela pra facilitar a compreensão dos alunos, então muitas das vezes haviam discussões dele com a turma porque a turma precisava que ele colaborasse de alguma maneira pra explicar aquele conteúdo de uma maneira diferente e era algo que ele não estava disposto a fazer. [...] Eram professores que me desmotivaram bastante sobre a carreira, com medo de que em algum momento eu me tornasse o que eles eram em sala de aula.

Enzo relatou as lembranças das aulas de seu professor de geografia da escola que, segundo ele, eram dinâmicas, entrelaçadas entre teoria e prática e divertidas. Sobre uma aula em específico, Enzo fez o seguinte comentário:

[...] ao lado do colégio, tinha um barranco e a partir de um barranco e ele começou a falar os tipos de relevo, e sempre que a gente passava pelo barranco eu lembrava da aula dele, então acho que assim uma aula mais dinâmica, uma aula com conteúdos mais práticos assim. Acho que a minha ideia é realmente inspirar o aluno a estudar [...]

Diferentemente de Bibiana, Rodrigo e Enzo (graduandos em Matemática, Química e Geografia), Pedro foi o único entrevistado a não comentar de um professor diferente ao da área em que está estudando. Em nenhum momento citou seus antigos professores de Biologia, mas elaborou uma análise geral sobre o grupo de professores do ensino médio, afirmando que o ensino era “verticalizado”, assim como o ensino dos professores da universidade, especificamente aqueles que ministram disciplinas voltadas para a habilitação de bacharel. Entretanto, relatou que sua inspiração como docente era sua ex-professora da disciplina de Sociologia.

Olhando agora eu vejo que ela fazia uma parada super revolucionária, que cada turma que ela pegava, ela fazia uma metodologia completamente diferente e abordava temas completamente diferentes, dependendo do que a turma sugeria. Eu acho que hoje ela é uma das professoras que eu mais me inspiro do meu ensino médio, que eu mais me inspiro para coordenar uma turma, funcionava.

Como estes jovens são professores de disciplinas específicas, as memórias acionadas dos professores da escola são sempre do ensino fundamental II ou do ensino médio. Também, não fazem distinção de gênero às críticas ou aos elogios, assim como, não relataram o desejo de reprodução integral de alguma prática ou atividade em específico e sempre que faziam menção aos antigos professores, se referiam ao fato de tê-los como inspiração. Ana, graduanda no curso de Pedagogia, por exemplo, não mencionou professores que serviram de entusiasmo ou estímulo para a prática da docência.

6.2.3 A PERCEPÇÃO SOBRE O CURSINHO PRÉ-VESTIBULAR POPULAR

O cursinho pré-vestibular popular aparece nos depoimentos como um espaço de total inspiração (diferentemente da escola, à qual ainda cabiam algumas críticas) para os egressos entrevistados. Assim, é analisado sempre em comparação à escola com o objetivo de traçar os seguintes paralelos: i) enquanto na escola a matrícula e frequência dos alunos é obrigatória, no cursinho é opcional e isso faz do ambiente muito mais atrativo e produtivo com relação ao aprendizado; ii) a escola proporciona um ensino dos conteúdos de modo aprofundado e historicamente situados, às vezes, considerado por estes jovens como pouco atrativo. O cursinho popular, ao contrário, expõe os conteúdos de maneira sintetizada e focado em um objetivo e no que “de fato é importante”; iii) os professores do cursinho são vistos como exemplos de profissionais pela disposição ao trabalho voluntário, pelo envolvimento com a instituição, e pelo compromisso com o ensino e com os alunos; iv) a iniciativa é considerada para além de um espaço para a preparação para o vestibular e interpretada como uma família.

Todas estas particularidades descritas nos depoimentos dos

entrevistados foram reconhecidas como parte constituintes da carreira docente, visto que esta prática não é uma construção essencialmente da universidade, e, neste caso, é também produzida apartir das comparações entre os espaços educacionais dos quais fizeram parte e das experiências individuais acerca da preparação e do ingresso na universidade em um curso de licenciatura. As conversas com todos entrevistados convergiram para as quatro particularidades listadas anteriormente e em todas as entrevistas foram feitas menções a todos os itens.

O primeiro ponto descrito pode ser explorado no depoimento de Bibiana ao comparar quando compara a escola ao cursinho popular.

[...] muito diferente. Primeiro porque se você está no cursinho é porque você quer realmente aprender, você não vai estar lá obrigada em nenhum momento. Na escola tem muita gente que vai porque tem se formar [inaudível], e passa a faltar, às vezes tem a pressão familiar e no cursinho não, você realmente está lá pra aprender porque realmente tem interesse de fazer uma faculdade, de seguir um sonho, enfim....isso eu acho que já muda muito o ambiente, o clima de não ter ninguém atrapalhando na aula do professor, você está lá para aprender e colabora com o professor e isso já faz muita diferença.

O segundo fato que consideram como muito positivo é o de que os entrevistados entendem os conteúdos do cursinho mais completos que os da escola e entendem que não teriam ingresso na universidade sem os cursinhos em suas trajetórias de escolarização. Segundo Rodrigo, o seu aprendizado foi melhor construído no cursinho popular do que durante os anos de ensino médio da escola e explicou o quanto descreditou na possibilidade de aprender no modelo em que o cursinho ofertava.

[...] na minha cabeça não fazia sentido dois dias do final de semana passar todo o conteúdo que eu precisava ter tido durante o ensino médio e que eu não tive, foi muita coisa nova que eu aprendi na ONG. [...] Eu estava errado, no segundo final de semana eu já percebi a diferença que era. [...] foi uma experiência muito única e muito importante porque provavelmente sem eles, eu provavelmente não teria passado no vestibular.

No mesmo sentido da fala de Rodrigo, Pedro contou sobre as aulas do cursinho e, além disso, credita sua aprovação no vestibular à iniciativa.

No cursinho era bem vestibularização mesmo, aulas bem dinâmicas, bem rápidos, passando muito conteúdo por vez e focando mais nas partes que eram importantes para o vestibular e no ensino médio era mais uma construção, né, pensando no histórico, pegando uma data e indo pra frente, era uma coisa bem mais lenta e mais detalhada. Se eu não tivesse no cursinho eu não teria entrado na universidade [...]

Rebeca considerou que além da sua aprovação no vestibular, a sua permanência na universidade como resultado do cursinho popular. Em suas palavras, [...] *foi importante o cursinho ter ajudado, porque eu acho que se eu tivesse passado da escola direto para universidade eu não sei se eu não teria desistido já no começo do curso* [em razão das dificuldades em disciplinas como matemática e química básica].

O depoimento de Enzo estava em concordância com o argumento de Bibiana sobre a participação no cursinho de alunos que “realmente têm o interesse de aprender”, além disso, fez observações sobre a metodologia dos conteúdos ensinados. Assim, foi possível identificar o segundo aspecto que este grupo considerou como relevante nas práticas do cursinho popular - a forma de exposição de conteúdos e metodologias - e que, com o andamento das entrevistas, foi possível compreender que isso serviu para elaborar noções sobre como ensinar a partir de como aprenderam. Essa característica pode ser exemplificada com base no depoimento de Aureliano, que definiu as aulas do cursinho com *[uma] abordagem mais didática, a abordagem mais... um pouco mais solta, livre, ela acaba prendendo mais os alunos, é como se a gente se sentisse mais à vontade*. Rodrigo e Enzo também fizeram observações nesta mesma ordem.

[...] algo que sempre citavam é que no cursinho quem estava lá é porque queria, então todo mundo queria aprender. No cursinho era diferente, era um tema mais específico que cada professor passava e eles se empenhavam mais. Então eu aprendi bastante no cursinho, só que no colégio eu não aprendi tanta coisa (Enzo).

[...]Existia uma diferença didática. Principalmente por causa da objetividade. Na escola os professores levam em conta que eles têm muito mais tempo pra ensinar o conteúdo porque um conteúdo pode levar 3, 5 aulas pra ministrar na aula do ensino médio, coisa que na ONG, como a gente só tinha 1 final de semana pra fazer e normalmente era uma aula só daquele professor, então ele tinha 45 minutos para explicar aquilo, então era mais objetivo. [...] tornava a aula bem mais objetiva e não pior por causa disso. Talvez até mais interessante (Rodrigo).

O terceiro fator destacado e o que indicou ter exercido maior influência para os jovens professores em formação, sem dúvida, é com relação aos professores do cursinho popular. Todos os entrevistados demonstraram certa sensibilização pelo trabalho voluntário realizado pelos professores. Bibiana

refletiu sobre os ex-professores da escola e os ex-professores cursinho, chegando à seguinte conclusão:

[no cursinho] todo mundo estava lá por vontade própria, são todos voluntários e, às vezes, nem estavam tão animados, mas enfim... sempre deram o seu melhor pra passar o conteúdo pra gente e a gente também sempre dava o nosso melhor pra ajudar eles, animar e tal, então acho que isso faz muita diferença, a vontade de estar lá e de ensinar.

Rodrigo ao acionar memórias sobre seus ex-professores do cursinho fez o seguinte relato:

A iniciativa é muito ousada, porque até certo ponto é uma ideia muito revolucionária você querer trazer pessoas que vão estar ali lecionando de graça pra ter a esperança de que a universidade pública vai estar, de fato, com um público que deveria ter. Muitos professores chegavam e a gente via que eles estavam dando tudo de si para dar aquele conteúdo. Tinha professores que, às vezes, o dia não estava tão bom e eles já chegavam e se desculpavam falando que talvez eles estivessem menos animados que o habitual, mas as aulas eram sempre espetaculares. [...] Tinha professores com didáticas bastante diferentes, até porque alguns dos nossos professores de fato não eram alunos ou formados na licenciatura, mas que tinham um gosto por dar aula.

Reforçando todos os argumentos mobilizados até o momento, a entrevistada Ana definiu a atuação dos professores voluntários como uma prática que envolvia o ensino, mas para além dele, “o brilho nos olhos”.

[...] eu lembro que todos os professores, além da qualidade que eles tinham em ensinar, eles tinham amor nos olhos, tanto pela questão de ser voluntário, porque é uma experiência importante pra ver uma determinada realidade e também faz parte dessa realidade, então eles também estão doando amor, não é só a questão da aprendizagem

6.2.4 A ESCOLHA PELA DOCÊNCIA: VOCAÇÃO, INFLUÊNCIAS DE ANTIGOS PROFESSORES E ADAPTAÇÃO ÀS POSSIBILIDADES.

Uma das perguntas do questionário de entrevista buscou adentrar às explicações sobre a escolha da carreira profissional. No *survey* aplicado (e apresentado nos capítulos anteriores) a 53 egressos de cursinhos populares e ingressos em cursos de licenciaturas, as duas respostas mais expressivas para a escolha da carreira docente foram: vocação (42,6%) e influência de antigos professores (32,6%). Em um estudo elaborado por Gatti *et. al.* (2019), acerca dos estudantes de licenciaturas no Brasil a partir dos dados do Enem de 2014

em comparação com o ENADE de 2005, afirmou que nos dois anos analisados, o motivo “vocação” para a docência é a opção mais escolhida pelos licenciandos. Segundo Gatti (2019, p. 151), entre as representações sociais que, do ponto de vista histórico, têm prevalecido sobre o ofício do professor figuram a do magistério como vocação, em que estão presentes as ideias de missão, compromisso e dedicação”. Por utilizar dados do ENADE, o estudo apresenta a divisão entre estudantes de Pedagogia e outras licenciaturas e as conclusões da autora afirmam que a representação da docência como vocação é expressiva tanto para os estudantes de Pedagogia quanto para os demais licenciados. A influência de professores foi identificada apenas em 2014 (por razões da elaboração do questionário) e Gatti *et. al.* possui maior representação entre os demais licenciados em comparação aos estudantes de licenciatura.

Estas duas respostas se confirmaram nas entrevistas dos jovens professores em formação. Para este grupo entrevistado, a vocação apareceu quando “se viram ensinando”, pois entenderam que a “maneira de ensinar” era algo que possuíam antes mesmo do ingresso na universidade. No que se refere à “influência de professores” foi possível constatar que essa influência foi exercida por professores do cursinho popular, visto que, apesar da “inspiração” em alguns antigos professores da escola, nenhum dos entrevistados fez referência a um professor em específico ou a sua experiência na educação básica como um fator relevante para a tomada de decisão quanto à carreira profissional.

Ana foi quem mais fez referência à vocação pela docência. A “vocação” que contou possuir foi ganhando nas entrevistas os contornos da sua religião de origem de matriz africana. Segundo Ana, seus orixás evidenciam aspectos do cuidado, da maternidade e do desejo de ensinar. Além disso, nas entrevistas Ana expôs que tem um “propósito” que precisa seguir, que é o de ser professora universitária e a trajetória que planejou para alcançar o seu propósito foi a de iniciar no curso de Magistério e depois na graduação em Pedagogia. Seus propósitos, assim como suas escolhas, foram também orientados pela religião -*acredito que há uma manifestação religiosa porque é o que guia os nossos caminhos para poder executar.*

Todos os outros entrevistados não invocaram a religião como parte da

vocação para a docência. Rodrigo, Bibiana e Aureliano associaram a um dos motivos para o ingresso em alguma licenciatura, a habilidade de ensinar. Ou seja, a vocação para a docência para estes três entrevistados tem fundamento tanto em uma predisposição, quanto no bom desempenho em experiências isoladas em que explicaram conteúdos de alguma disciplina do ensino médio para seus ex-colegas de classe. Essa aptidão foi identificada pelo público que estavam ensinando e/ou era reforçada pelos professores que tinham na época. Rodrigo fez o seguinte relato: *Alguns deles [amigos] começaram a falar quando eu parava para ajudar a resolver algum conteúdo e muitos deles falavam "Por que você não tenta licenciatura? Você explica muito bem, já pensou em dar aula?"*

Para Bibiana, a “vocação” para a licenciatura chegou ao ensinar um conteúdo de matemática.

[...] eu entrei na sala uma época de prova de recuperação e dei uma aula. Eu peguei giz, estava só eu e outros amigos meus na sala e quando percebi tinha uma galera que eu nunca vi sentando na frente, e que sentou na primeira carteira... E eu ensinando, passando coisas no quadro pra ajudar eles. Daí vi que queria ser professora de matemática e que queria fazer isso para o resto da minha vida, é o que eu gosto

Aureliano compartilhou um episódio semelhante, porém, enquanto era aluno do cursinho popular.

[...] eu comecei a escrever umas anotações minhas das obras de filosofia [do vestibular] no quadro e aí tinha uma amiga minha que queria fazer direito, ela tinha algumas dúvidas, ela conversou comigo e comecei a explicar para ela. Quando eu pisquei o olho, tinha umas cinco pessoas que estavam me olhando, então eu pensei “quero me preparar pra isso”. Aí galera, meus ficaram alimentando o ego, o que foi muito, muito confortável [...]. Sempre ouvi comentários alheios... tanto de profissionais, quanto de colegas alunos que eu seria um bom professor, que eu tinha um certo jeito pra isso e isso me motivava.

O segundo motivo indicado para a escolha pela docência, como já citado, foi a influência de antigos professores que, neste estudo, está diretamente vinculado à escolha do curso após o ingresso no cursinho popular e ao compartilhamento dos interesses profissionais com os professores da iniciativa.

Vale ressaltar que o momento de cursar o pré-vestibular popular era o momento indicado para a escolha da carreira profissional. Deste modo, seria esperado que os entrevistados indicassem aquele período como referência a

quando escolheram o curso para o qual prestariam vestibular. No entanto, a observação feita pelos entrevistados foi a de que o contexto do cursinho popular e de seus agentes foram decisivos para a tomada de decisão. Isso porque, ainda que nas entrevistas tenha aparecido timidamente a lembrança inspiradora de algum professor da escola, assim como, das experiências citadas como parte da descoberta da inspiração da docência, ou, ainda, remotas reflexões sobre a possibilidade de serem professores, como no caso de Bibiana que afirmou ter pensado sobre o assunto na sétima série do fundamental. Dos setes entrevistados, foi possível fazer a seguinte constatação: três atribuem à passagem pelo cursinho como fundamental para a decisão; um dos entrevistados remeteu como influência para a escolha um ex-professor da escola, porém, com o reforço do cursinho; um à sua família (mãe e avó professoras); um às experiências em ministrar aulas; um (indiretamente) à irmã professora.

Como já explorado no perfil sociológico de Bibiana, inicialmente sua escolha foi pelo curso de Engenharia de Produção, depois de conhecê-lo em uma Feira de Profissões da universidade e também por influência de pessoas com quem conversava que questionavam sobre o seu desejo de se professora - *você já pensou em fazer alguma coisa diferente, alguma coisa que dá mais dinheiro?* Assim, ao compartilhar com os professores do cursinho sobre a engenharia e a docência, mudou a sua primeira opção.

Nos primeiros dois ou três primeiros meses de curso eu mudei e falei que queria matemática e ao longo cursinho muitos professores começaram a contar como escolheram o curso deles. Um professor fez jornalismo, depois acabou dando aula de matemática e se descobriu nisso. Então escutando esse tipo de história comecei a pensar "cara, o que eu quero de verdade? ah, eu quero matemática, eu vou dar e então vou fazer licenciatura".

Rodrigo, que por orientação de sua mãe, deveria escolher pensar durante o segundo ano do ensino médio sobre qual curso superior faria o vestibular. Também por meio da visita a uma Feira de Profissões, pode conhecer melhor o curso de Química, porém, não sabia qual habilitação seguir.

Eu vou admitir que antes da ONG eu não queria dar aula. Não sabia qual área [da Química] que eu queria ir. Mas quando eu entrei pra ONG e eu comecei a ver que não era uma regra ser aquele professor que eu tinha tido no ensino médio [...] e aí conversando com alguns professores da ONG, eles acabaram me incentivando a ir pra licenciatura. Eu admito que terminei o meu segundo ano achando que

eu sabia o que eu queria fazer, mas eu só decidi de fato que eu queria ser professor por causa da ONG, porque os meus exemplos de como era dar aula e do que eu queria fazer estavam ali dentro.

No caso de Pedro, cursar Biologia não era a sua primeira opção, pois queria ingressar em enfermagem: [...] *mudei o que eu queria, a minha primeira opção e foi depois de eu conversar com os professores. Eu entrei em contato com professores das aulas, principalmente, de Geografia e Sociologia e eu comecei a entender mais essa parte da educação.* Na última entrevista Pedro complementou a resposta sobre a escolha por ser professor e afirmou a existência de outros dois momentos que contribuíram, os dois com antigos professores de Biologia das escolas em que estudou. No ensino fundamental disse que tinha um professor com quem tinha uma boa relação e por quem era bajulado - *mas eu ia muito bem na disciplina também.* O segundo momento foi no ensino médio, quando teve aula uma aula sobre sexualidade e gênero, que coincidiu com um momento delicado pelo qual estava passando com relação a sua sexualidade. Contou que a aula foi muito significativa e também que pode participar bastante. Quando chegou ao fim da aula, a sua professora o chamou para continuar o assunto.

[...] ela conversou comigo e perguntou o que estava acontecendo, porque eu tinha chorado. Eu expliquei pra ela tudo que estava acontecendo, aí ela me consolou, me falou um monte de coisa. Daí foi ali que eu pensei, “poxa, eu tenho que fazer licenciatura porque eu quero fazer isso”! Isso que ela fez comigo, eu quero poder fazer com outros alunos, mas ainda pensava em Enfermagem e até em Biomedicina.

Enzo é um entrevistado que afirmou que a sua decisão por um curso de licenciatura aconteceu inspirado em um ex-professor de Geografia da escola e foi reforçada a partir dos professores do cursinho pré-vestibular popular.

Eu pensava um pouco desde o sétimo ano por causa do professor de Geografia, né. Eu tinha uma ideia de ir pra uma área mais técnica [da Geografia], mas eu ainda gostaria que minhas aulas fossem tão boas quanto as dele, eu gostaria de dar aula, mas eu sempre queria mais uma coisa técnica. Daí, no ano passado no cursinho, além dos professores serem muito bons, eu conversei com muita gente que estudava lá e que queria seguir na

área de licenciatura, mas principalmente os professores e conversando eu vi que era o que eu gostaria de seguir também.

Conforme consta na descrição do perfil sociológico de Ana, ela atribui o seu ingresso no curso de Pedagogia à sua irmã pedagoga. No entanto, com o progresso das entrevistas, a percepção é a de que a justificativa que ganha maior robustez é a de vocação para profissão - o que já foi explorado no início desta seção. Aureliano relaciona o seu ingresso em um curso de licenciatura foi o único entrevistado, filho, neto e bisneto de professoras, que relacionou a escolha da profissão à uma possível influência das mulheres de sua família. Ainda que não tenha uma inferência direta feita pela família, contou que às vezes acompanhava a sua mãe no trabalho e considera que pelo fato de a profissão ser algo comum na família, isso pode ter influenciado em sua decisão.

Dos três entrevistados que são filhos de professores (Rodrigo, Enzo e Aureliano), não relataram questionamentos por parte do grupo familiar mais próximo com relação à escolha profissional, diferente de Bibiana ou Rebeca, por exemplo, que nos depoimentos relataram os questionamentos sobre a decisão, seja por questões de remuneração ou pela mudança de área do estudo.

Por fim, Rebeca é quem apresenta um perfil que destoa dos demais entrevistados com relação à escolha pela docência. O curso de licenciatura em Física entrou na trajetória da entrevistada depois de ela ter cursado por aproximadamente dois anos Engenharia Química. A mudança, segundo ela, foi pelo seu envolvimento com o ensino quando ainda cursava engenharia por meio de monitorias de disciplinas, projetos de extensão e aulas particulares de disciplinas de exatas para o reforço de conteúdos de ensino fundamental e médio - *comecei a gostar muito e a perceber que eu gostava muito mais de ensinar do que das matérias aplicadas à engenharia*. Entretanto, ao explorar o processo de decisão sobre a mudança de curso que ela remeteu à sua não identificação com a engenharia, ela contou sobre as dificuldades encontradas neste curso. Assim, listou as reprovações nas disciplinas, o sentimento de que *teria desistido já no começo do curso* (por causa das dificuldades) caso não tivesse feito o cursinho e a necessidade *de estudar o máximo que eu pudesse*. *Na maioria do tempo, [...] nos fins de semana, tentava sempre estudar cada vez mais pra tentar seguir e, às vezes, não conseguir ser aprovada.*

Em uma perspectiva bourdieusiana de análise, a mudança de curso de Rebeca pode ser explicada por uma “adaptação à realidade”, ou seja, uma forma de adaptar desenvolver disposições e tendências que são adaptadas às suas condições sociais e que, muitas vezes, reproduzem sua posição na estrutura social. Assim, o *habitus* incorporado em Rebeca opera em fazer ajustes em seus desejos, aspirações e sonhos de acordo com o que é percebido como possível ou provável, dadas as suas condições sociais, buscando adaptar seus sonhos e aspirações a carreiras ou ocupações que parecem mais "realistas" ou acessíveis em vez de aspirar a profissões que requerem investimentos de diferentes capitais dos quais não se dispõe no momento, tampouco, tempo para adquiri-lo.

6.2.5 A FORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE: ENTRE O RECONHECIMENTO DE QUE É IMPORTANTE E O SENTIMENTO DE INSUFICIÊNCIA PARA A ATUAÇÃO NA REALIDADE

As seções anteriores tratavam a respeito das construções sobre a docência em uma etapa pré-profissional, ou seja, aquela ainda sem os conhecimentos sistematizados e em uma instituição dedicada à formação de professores. Esta seção, será dedicada a explorar a construção da docência na etapa seguinte a pré-profissional: a formação inicial (MARCELO-GARCÍA, 1999). Nesta etapa de formação é que os fundamentos teóricos por meio das discussões pedagógicas e psicológicas da educação, além da aplicação prática e a compreensão das políticas educacionais, passam a ser aplicados. Além disso, é o início da etapa de identidade profissional que continuará sendo desenvolvida durante todos os anos da docência. Ao mesmo tempo que estes jovens professores em formação são posicionados na etapa de formação inicial, eles já estão inseridos na profissão de alguma forma, visto que, atuam como professores do cursinho e, além disso, alguns deles fazem estágios não obrigatórios na área educacional. A etapa denominada como “entrada na profissão” (MARCELO-GARCÍA, 1999) é entendida como quando os professores se deparam com a prática da profissão intermediada pelas expectativas iniciais e os desafios da educação de modo geral e dos espaços

educacionais que participam, seja em escolas, seja em cursinhos. Assim, passam a vivenciar as particularidades dos estudantes os quais convivem, como também dos diferentes contextos dos espaços que são colocados em perspectiva com as experiências individuais e também os modelos idealizados na universidade. Pelo momento em que se encontram os entrevistados - entre a formação inicial e o ingresso na profissão - eles estão mais próximos da característica citada anteriormente. Contudo, Marcelo-García (1999) observa que esta etapa é formada por outras características como um momento em que a reflexão e avaliação das estratégias pedagógicas ocorrem com intensidade, assim como a construção da identidade profissional, a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo e a busca por socialização de experiências com professores mais experientes na profissão, principalmente, em razão da indisciplina dos alunos.

Bibiana é uma das entrevistadas que expõe o choque de realidade entre o que é aprendido na universidade e o que é vivenciado no estágio não obrigatório em uma escola particular e também no cursinho. Trechos da sua entrevista que abordam reflexões dessa ordem foram explorados na construção do perfil sociológico dedicado a ela e nesta seção os argumentos serão mobilizados resumidamente para melhor compreensão dos antagonismos vivenciados.

Ela definiu o contexto em que trabalhava como tomado por *extremo privilégio*, em que os alunos, para os quais prestava monitoria de matemática, tinham condições econômicas que possibilitavam viagens internacionais frequentes, inclusive, para assistir à Copa do Mundo de 2022 acompanhados dos familiares e distantes das preocupações com as ausências nas aulas da escola. Segundo ela, essa tranquilidade era motivada, principalmente, pela certeza de que poderiam mobilizar recursos financeiros para professores particulares em caso de dificuldades nas provas. Além disso, comentou a respeito do tratamento de alguns alunos com os professores, por terem consciência da posição de dominância que ocupam e que é motivada pela posse de recursos financeiros. Em comparação a isso, no cursinho popular observava nos estudantes uma realidade oposta e mediada por privações materiais que em alguns casos levou à desistência da participação na iniciativa - *porque ou ele pagava o valor que tinha em transporte pra ir pro curso ou ele*

comprava comida. Essas diferentes realidades ainda são comparadas à sua trajetória individual, de aluna de escola pública com alguma possibilidade de mobilização de recursos para a tentativa de sucesso escolar e, no fim, profissional.

Diante de todos esses antagonismos vivenciados, Bibiana conclui que o curso de licenciatura na universidade não prepara o aluno para lidar com essas diferentes realidades. Segundo ela, as disciplinas da universidade oferecem *uma preparação genérica [...] para entender a realidade do aluno, beleza, mas na prática, como você vai analisar a realidade do aluno? [por exemplo]. Se tem um aluno com essas características, uma turma dessa, dessa como você apresentaria?* Outro ponto levantado por ela foi o de que a universidade até faz tentativas de preparar os futuros professores para uma realidade *mais vulnerável* e nunca para uma mais privilegiada. Ainda assim, não é uma vulnerabilidade tão acentuada, visto que nos estágios obrigatórios realizados em escolas públicas que propiciam condições para tal, deste modo, a experiência com a educação *não é nem parte mais bonita, nem a mais vulnerável*.

Em sua compreensão, a universidade oferece o preparo para *uma ideia de professor*.

[...] uma “ideia de ser professor” é a ideia que a universidade passa, seus alunos vão te respeitar, esses alunos vão te escutar, que você vai conseguir aplicar todos os trabalhos que você planeja e a universidade não te prepara para isso? Tem muita gente que faz a universidade, vai pra prática e fica frustrado. Você tem uma expectativa, chega na hora, você se frustra, então se você não tiver a prática, se você não viver isso, você não vai entender.

O argumento sobre “uma ideia de professor” é reforçado quando Bibiana afirma que ter os conhecimentos sobre a disciplina que ministra aulas não é suficiente para ser professor - *eu via isso na escola*.

Eu tive uma professora de Filosofia no meu primeiro ano do ensino médio, muito inteligente. já tinha ido pra vários lugares pra conhecer várias coisas, estudar, mas ela não tinha domínio de turma, então ninguém escutava ela é, ela não sabia direito que ela estava falando, [...] ela não tinha uma linha de raciocínio contínua.

O predomínio da experiência em oposição ao conhecimento teórico pode ser resumido na seguinte reflexão de Bibiana: *Tenho amigos meus que falam que você nasce professor ou você não nasce professor, você pode ser o*

melhor nessa matéria, você pode saber tudo, mas se você não nasceu professor, se você não souber ensinar, você não é um professor, é só uma pessoa muito inteligente.

De forma semelhante a Bibiana, Rebeca defende que a universidade precisa preparar o estudante de licenciatura para a prática da docência. Como já descrito, esta entrevistada atua em projetos de extensão voltados para a docência e também trabalhou como professora particular. Por fazer um estágio como auxiliar das disciplinas exatas do ensino fundamental em uma escola particular, considerou como uma experiência positiva para “aprender na prática” - algo que já fazia nas suas outras atividades de trabalho.

Apesar de eu não estar de fato ensinando [Física], acho que na parte de você conseguir entender como a mente dos alunos funciona, chegar no estágio e conseguir ver isso em prática você começa a aprender, por exemplo, como é construído o conhecimento na mente dos alunos. Você não vê isso acontecendo na faculdade, não por enquanto, porque ainda não fiz uma matéria que você vai na escola, mas enquanto não faço essas disciplinas, eu já consigo ver na prática como funciona na escola direto com os alunos.

A principal preocupação de Rebeca pareceu ser sobre como ensinar e como os alunos podem aprender de maneira mais eficiente. Em consonância com essa aflição, dedicou um longo período descrevendo seus aprendizados na disciplina de psicologia da educação. Porém, apesar disso, contou que não gostava da disciplina - *Não, não gostava! É importante, mas é meio chato. Não é muito divertido, mas ela é bem importante.*

[...] a gente estudava Piaget e Vygotsky, que explicavam como que funcionava o aprendizado da mente humana, para criança, divide em fases... [...] para saber como que você vai ensinar. Também a gente via muita coisa sobre as diferenças na aprendizagem das pessoas como, por exemplo, a diferença de gênero, às vezes de raça, de classe social.[...] como que os alunos aprendem com as influências e as diferenças de condições de vida.

Rodrigo considerou que as disciplinas da educação cursadas na universidade foram essenciais para a sua prática como professor do cursinho popular.

[...] sobretudo a matéria de seminários de educação. Porque nessa matéria a gente trabalhou vários tópicos com ela, então tinha um tópico de educação ambiental, tinha um tópico de decolonialidade, tinha um tópico que o intuito, era tentar trazer um conhecimento crítico e cultural para dentro da química, para dentro dos estudos. Principalmente no quesito que é como eu estou ensinando, como que eu faço pra entrar na cabeça do aluno com esse conteúdo, porque

eles [alunos do cursinho] vieram de 2 anos de pandemia.

Pedro, que também é um dos entrevistados que ministra aulas em um cursinho popular, afirmou que entende que a universidade e o cursinho são espaços que se complementam, ao fazer relação com as disciplinas que estuda na licenciatura e as aulas que elabora - *forma uma teia de várias coisas que dá uma formação bem completa*. Aureliano considera todas as atividades que desenvolve na universidade e não apenas as disciplinas voltadas para a licenciatura - que até o momento havia cursado poucas - como essenciais para o seu desenvolvimento como professor. Para ele, a diversidade de atividades desenvolvidas permite que o professor tenha uma formação ampla e não restrita exclusivamente a sua disciplina. *Você tem que ser capaz de absorver todas as coisas possíveis para vê que a tua formação [...] tem que estar ligada com a atualidade. Tem que ter essa capacidade de você conseguir trabalhar em várias disciplinas ao mesmo tempo, e em vários assuntos.*

Dos setes entrevistados, os cinco citados nesta seção são os que atuam mais diretamente como professores em alguns espaços de educação. Enzo, até aquele momento trabalhava em outra área e estava afastado das aulas do cursinho, participava esporadicamente auxiliando na organização de atividades isoladas e Ana não participou da última entrevista.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi compreender de que modo os egressos de cursinhos populares, que ingressaram em cursos de licenciaturas e atuam nestes espaços, formam-se professores. Especificamente, investigando a influência dos cursinhos populares na constituição da docência desses professores em formação inicial. A combinação dos instrumentos de produção de dados da pesquisa utilizados permitiu atingir os resultados a seguir.

A ideia de “formar-se professor” de modo ampliado engloba aspectos que são anteriores à universidade e ao início da prática docente. Assim, o primeiro ponto a ser destacado refere-se à escolha pela carreira do magistério, resultado de um combinado de fatores como: a condição de classe social menos privilegiada, considerando a distribuição de recursos econômicos, que influencia em desprivilégios com relação à escolarização e ao mundo do trabalho. Em geral, estudantes de cursos de licenciaturas não fazem parte de grupos que pertencem à uma classe economicamente dominante, tampouco no que se trata de uma dominação cultural. Deste modo, em uma análise bourdieusiana, entende-se que estes são agentes desprovidos dos dois principais tipos de *capitais* que podem posicioná-los em polos dominantes e que, a partir de suas posições, escolhem carreiras profissionais que garantem essa dominação e permitem a reprodução.

Apesar dessa constatação que reitera resultados de pesquisas anteriores e já citadas no decorrer deste trabalho, especificamente, o grupo de professores em formação aqui analisado demonstra fazer parte de uma fração de classe social que apresenta “relativos privilégios”. Isto é, ao analisar todo o grupo de entrevistados, foi possível perceber que eles ocupam diferentes posições no espaço social que são sustentadas pelos diferentes tipos e desiguais volumes de *capitais*. Assim, apesar do pertencimento a uma classe de menos privilégios, no caso dos entrevistados Rodrigo, Bibiana, Aureliano e Enzo, foi possível identificar estratégias por parte dos grupos familiares. Principalmente, com relação à escolarização e ao mundo do trabalho durante o ensino médio, com o objetivo de obtenção de melhores resultados na vida escolar e, posteriormente, no trabalho. Ou seja, existiu o reconhecimento de “boa vontade cultural”. Esse “relativo privilégio” também foi identificado nas

formas de grupo familiar de enfrentar as possíveis alterações na dinâmica financeira da família durante o período pandêmico. Deste modo, aqueles já possuíam alguma previsibilidade das condições materiais, apesar das dificuldades encontradas de modo geral - como reconheceu um dos entrevistados - ainda assim, se mantiveram em condições muito semelhantes à condição anterior à pandemia. Esse “relativo privilégio” foi alcançado pela condição de estabilidade nos postos de trabalho dos genitores que, por sua vez, foi propiciada pelo acesso à escolarização de ensino superior. De maneira oposta, Ana, Rebeca e Pedro, se encontram em posições que não possibilitam meios para que possam desfrutar dos “relativos privilégios” alcançados pelos outros. Dessa maneira, é importante reafirmar que os “relativos privilégios”, sempre colocada entre aspas para indicar um grupo de entrevistados com algumas condições materiais superior a outros, trata-se na verdade de condições de subsistência conquistadas por meio do trabalho formal e estável de seus familiares. Sobretudo, por meio de direitos trabalhistas conquistados. Assim, essa condição de “relativo privilégio” apenas é usada para uma comparação entre os entrevistados com a finalidade de identificar a heterogeneidade do grupo pesquisado e não de marcá-los como agentes detentores de alguma vantagem que gera desigualdades.

Além da escolha da docência ser marcada pela classe social, as entrevistas revelaram que as razões mais substanciais para essa tomada de decisão é a “vocação” ou mesmo influência de antigos professores. A “vocação” para a docência foi identificada por estes jovens durante o ensino fundamental II ou no ensino médio, quando indicaram as primeiras reflexões sobre a escolha de carreira profissional. Posteriormente, essa “vocação” foi reforçada quando “se viram ensinando” seus colegas da sala e se depararam com comentários elogiosos sobre o que estavam fazendo e que destacavam as suas habilidades para o ensino. De modo geral, a lembrança sobre os momentos em que “se viram ensinando” e que “despertou” a vocação para a docência também possibilitou quelecionassem assuntos/temas da disciplina que, posteriormente, fizeram parte da graduação. A segunda maior razão para a escolha da docência foi a “influência de antigos professores”, inicialmente, do ensino básico e que ministravam disciplinas que os entrevistados se interessavam e, mais que isso, tinham afinidades com os docentes. A maior

parte dos entrevistados que indicou a “vocação” e a influência de antigos professores para a escolha da profissão docente, informaram também a existência de uma segunda opção de curso que intencionavam prestar vestibular e que não estava relacionada ao magistério – o que pode indicar que a vocação não garantia a certeza da escolha pela carreira docente. Outros ainda indicaram como motivos possíveis para a escolha, a influência (indireta) de familiares também professores, a vocação influenciada pela religião e não pela habilidade de ensino e a não adaptação em outro curso superior, optando pela saída do curso de Engenharia Química e o ingresso em uma licenciatura, estruturando um ajustamento das possibilidades.

Por mais que todos os entrevistados tenham informado sobre a intenção de ingressar no magistério ainda na escola, a certeza, de fato, ocorreu apenas após o ingresso no cursinho popular e passarem pela influência em razão das trocas de experiências com os professores da iniciativa. O cursinho popular ocupou na trajetória educacional deste grupo o lugar que contribuiu para a decisão da escolha pelo magistério e também para o ingresso na universidade e, às vezes, também para a permanência - o que nem de longe atribuem à escola.

Ademais, a partir da passagem pelo cursinho popular, estes professores em formação construíram uma concepção sobre o “bom professor” da seguinte forma: i) inspirados na experiência que tiveram na iniciativa; ii) traçando paralelos com a escola; e iii) reforçando essas concepções anteriores nas experiências como estudantes na universidade. Ou seja, de modo geral, este grupo tem como inspiração para a docência, os professores do cursinho popular, que são constantemente comparados aos professores da escola, quando consideradas questões sobre o método de ensino (em instituições com diferentes objetivos) e posturas/conduitas com relação ao ensino e à educação, as quais foram denominadas como “vontade de dar aulas”, “gostar de ensinar”. Assim, os professores da universidade que são considerados como “bons professores” são aqueles que aproximam suas condutas e posturas das adotadas por professores do cursinho popular e que possuem as características de ensinar com afeto, de demonstrar interesse pelas trajetórias individuais dos estudantes, de estar à disposição para responder aos questionamentos dos alunos com relação aos conteúdos sem banalizar

dúvidas e que não se limitam ao modelo tradicional de aulas. Os professores em formação entrevistados afirmavam em suas entrevistas não questionar o conhecimento de seus professores da universidade. Em suas falas, todos os professores que possuíam formação e conhecimento adequados para ocupar a posição que ocupavam, contudo, o conhecimento teórico não fazia dos professores da universidade ser “o bom professor”. Para este grupo, o “bom professor” precisa ter os conhecimentos teóricos, mas, sobretudo, ter em seu fazer docente posturas marcadas pela subjetividade que foi identificado como o “gostar de ensinar” e “ter vontade de dar aulas” – característica dos professores do cursinho popular. Outra característica subjetiva que foi intensivamente evidenciada pelos entrevistados foi o afeto. Para eles, o ensino de maneira afetuosa fez a diferença no cursinho popular, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e que na universidade também tem efeitos positivos.

A afetividade na prática pedagógica no cursinho popular foi exemplificada pelos entrevistados como os momentos em que os professores comentavam sobre suas vidas privadas, identificavam alguma desmotivação por parte dos alunos e, em razão disso, se aproximavam para compreender o que estava acontecendo com determinado estudante e demonstravam interesse pela trajetória individual – demonstrando desejo de saber sobre seus planos futuros com relação aos estudos, ao trabalho ou dificuldades da vida. Na universidade, professores que demonstram adotar esse posicionamento afetivo com relação aos alunos, segundo os entrevistados, são aqueles “mais abertos” com quem os estudantes sentem-se mais à vontade para compartilhar às dúvidas com relação à aprendizagem, dedicam tempo de atendimento aos alunos fora do horário de aula, buscam diferentes metodologias para ensinar e buscar saber a trajetória dos estudantes até a chegada na universidade e as razões de escolha de um curso de licenciatura. Segundo eles, esse comportamento caracteriza afeto por parte do professor universitário e é um fator catalizador para o aprendizado dos estudantes e também para que eles possam demonstrar interesses de atividades de pesquisas ou de extensão para estes professores e assim procurá-los para uma possível inserção em tais atividades. Vale destacar que o grupo pesquisado evidenciou que essas características elencadas no que denominam como “um bom professor” são

geralmente identificadas com maior frequência em professores que são graduados em cursos de licenciaturas, ainda que não ministrem disciplinas específicas da educação.

Por fim, os professores em formação entrevistados buscam organizar as aulas que ministram no cursinho popular de acordo com o que experienciaram no cursinho enquanto eram alunos e as aulas que tiveram na universidade a partir do conceito de “bom professor” e que, segundo eles, alcançaram um resultavam mais significativo na aprendizagem.

Além das conclusões alcançadas por meio das entrevistas com o grupo pesquisado, é necessário salientar a importância do papel dos cursinhos populares como uma possibilidade de enfrentamento das desigualdades de acesso ao ensino superior e, por vezes, de permanência. Além disso, é uma possibilidade de equalização de informações sobre a universidade e os cursos de graduação para estudantes que não as tiveram. Por esse motivo, é de extrema importância a elaboração de novas pesquisas que tenham como interesse estes espaços e suas inúmeras possibilidades de investigação. Como foi evidenciado nos decorrer do texto, o número de iniciativas se ampliou com o passar dos anos, assim como, o número de pesquisa na academia, o que demonstrou o alcance de alguma visibilidade. Mas, ainda assim, é preciso adentrar aos pormenores das iniciativas e de seus resultados. Destaca-se ainda com base no mesmo argumento de ampliação das iniciativas e de pesquisas, a necessidade de quantificar os inscritos e aprovados nos vestibulares e em outros processos seletivos das universidades que egressaram dos cursinhos populares. Desta forma, sendo necessária a adaptação de questionários que contemplem a opção específica “cursinho pré-vestibular popular”. Afinal, se o perfil social do estudante universitário brasileiro foi modificado nos últimos anos, é necessário que a universidade possa analisá-lo, inclusive, a sua trajetória de escolarização anterior a ela.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Pedro. Para uma teoria da socialização. **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Porto, v., p. 121-139, 2011. Disponível em: ><https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2229/2064>< . Acesso em: 15 fev. 2022.
- ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de. **As escolas dos dirigentes paulistas: ensino médio, vestibular, desigualdade social**. Belo Horizonte, Argvmentvm, 2009, 192 pp.
- ALVES, Paulo César. A teoria sociológica contemporânea: da super determinação pela teoria à historicidade. **Sociedade e Estado** [online]. 2010, v. 25, n. 1 [Acessado 20 maio 2022], pp. 15-31. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-69922010000100002>>. Epub 25 Mar 2011. ISSN 1980-5462. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922010000100002>.
- ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e cultural dos(as) graduando(as) das IFES 2018**. Brasília: Andifes, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 22 maio 2022.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 1985 [1966].
- BEUAD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para uma pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BONALDI, Eduardo Vilar. **Tentando chegar lá: as experiências sociais de jovens em um cursinho popular de São Paulo**. 2015. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:<<https://10.11606/T.8.2016.tde-09052016-105247>>.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.
- _____, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Trad. Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus. 1996 [1994].
- _____, Pierre (Org.). **A miséria do mundo**. Com contribuições de A. Accardo i et. al. Petrópolis, RJ: Vozes. 4. ed. 2001 [1993].
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. (8. ed.) Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006 [1996], p. 183-191.

_____, Pierre. **O senso prático**. Trad. Maria Ferreira. Revisão de trad. Odaci Luiz Coradini. – Petrópolis, RJ: Vozes: 2009 [1980].

_____, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. Petrópolis: Vozes, 2010 [1968].

_____, Pierre; CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira, com a colaboração de Jaime A. Clasen. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

_____, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. Vários tradutores. Introdução, organização e seleção Sérgio Miceli. (8.ed.). São Paulo: Perspectiva, 2015 [1982].

_____, Pierre. **Sociologia**. Organização: Renato Ortiz. Trad: Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

_____, Pierre. **Meditações pascalianas**. Trad.: Sérgio Miceli. 2. ed.. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2007 [1998].

_____, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**. Organização: Renato Ortiz. São Paulo. Olhos D'água, 2003.

_____, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Trad. Denice Barbara Catani. Revi: Patrick Champagne e Etienne Landais. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____, Pierre. **Escritos da educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Nogueira (org.). 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Trad.: Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. 2.ed. 4ª reimpressão. Porto Alegre. Zouk, 2017 [1979].

_____, Pierre. **Questões de Sociologia**. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa. Fim de Século Edições, Sociedade Unipessoal, 2003 [1980].

_____, Pierre. **Esboço de auto-análise**. Trad. Sergio Miceli. São Paulo. Companhia das Letras, 2005.

_____, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Trad. Reynaldo Bairão. Rev: Pedro Benjamim Garcia e Ana Maria Baeta. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1992 [1970].

_____, Pierre; **Coisas ditas**. Trad.: Cássia R. da Silva e Denise Moreno Pegorin. Revisão técnica Paula Montero. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. (8 ed.) Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 183-191.

COHN, Gabriel. **Crítica e resignação: Max Weber e a teoria social**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CORCUFF, Philippe. **As Novas Sociologias: construções da realidade social**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru, São Paulo: editora EDUSC, 2001.

DIEESE. Observatório do Trabalho de Curitiba. Estudo temático 2: perfil demográfico e socioeconômico dos bairros agregados de Curitiba. Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.coreconpr.gov.br/wp-content/uploads/2016/07/bairros.pdf>. Acesso em 03 jun. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Políticas públicas e reforma da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 91-115, 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643796>. Acesso em: 15 jan. 2022.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Trad. Andrea Stabel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes. 2005 [1997].

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política** [online]. 1997, n. 40-41 [Acessado 6 Março 2022], pp. 241-266. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-64451997000200011>>. Epub 10 Nov 2010. ISSN 1807-0175. ><https://doi.org/10.1590/S0102-64451997000200011><.

DUVAL, Julien. Sobre a transformação do sistema de gostos na França. In: **As lógicas sociais do gosto**. Carolina Pulici e Dmitri Fernandes (Org.). São Paulo. UNIFESP 2019.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 1994.

ERNAUX, Annie. **O lugar**. Tradução António Moreira e Joel Goes. Lisboa: Fragmentos, 1983.

FERRANTE, Elena. **A amiga genial**. Trad. Maurício Santana Dias. São Paulo: Biblioteca Azul, 2015.

GIDDENS, Antony. **Política, sociologia e teoria social: encontros com o pensamento social e clássico**. Trad.: Cibeale SalibaRizek. São Paulo: Fundação Editora: UNESP, 1998.

GOHN, Maria Gloria. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 1999.

IPPUC, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba. Nosso Bairro: São Braz/ Lucimara Wons, Coord. Curitiba: IPPUC, 2015. Disponível em: <https://www.ippuc.org.br/nossobairro/anexos/60-S%C3%A3o%20Braz.pdf>. Acesso em 03 jun. 2022.

KNOBLAUCH, Adriane. **Aprendendo a ser professora**: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba. Tese de doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, PUCSP, 2008.

KNOBLAUCH, Adriane; LOPES, Luana; SANTANA, Izabel Jensen. Formação de professores e análise de trajetórias sociais: possibilidades a partir de Pierre Bourdieu. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.L.], v. 16, p. 9099, 30 ago. 2021. Fundação Universidade Regional de Blumenau. <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354202116e9099>. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/9099>. Acesso em: 27 set. 2021.

KNOBLAUCH, Adriane; HELPA, Caren Adur de Souza; LOPES, Luana. O conceito de habitus nas pesquisas sobre formação de professores: análise de teses e dissertações. In: BRITO, Glaucia da Silva (Org.). **Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação**: percursos metodológicos e significativos. Rio de Janeiro: Business Graphics Editora, 2020. p. 182-197. Disponível em: <https://businessgraphics.com.br/wp->

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Trad: Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. 1 ed. São Paulo. Editora Ática, 2008.

_____, Bernard. **Retratos Sociológicos**: disposições e variações individuais. Trad: Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e Didier Martin. Porto Alegre. Artmed, 2004.

_____, Bernard. **Homem Plural**: os determinantes da ação. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LEBARON, Frédéric. Capital. In: In: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. (Organização). **O Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LOPES, Luana. **Uma forma de empreendedorismo social, uma forma de politização**: trajetórias e perspectivas de agentes em duas iniciativas distintas de cursinho popular. 2019. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/215041>. Acesso em: 27 set. 2021.

_____, Luana. **Cursinho popular e ideário liberal**: um estudo de caso sobre o pré-vestibular Gauss/ Luana Lopes; orientador, Antonio Alberto Brunetta - Florianópolis, SC, 2015. 74 p. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Graduação em Ciências Sociais.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

_____, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da educação**, Servilha, n. 8, p. 07-22, 2009. Disponível em: >http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf<. Acesso em: 4 mar. 2022.

MARTINI, Renato da S.A fenomenologia e a epochê. **Trans/Form/Ação** [online]. 1999, v. 21-22, n. 1 [Acessado 21 Maio 2022] , pp. 43-51. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-31731999000100006>>. Epub 10 Mar 2009. ISSN 1980-539X. <https://doi.org/10.1590/S0101-31731999000100006>.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. **Cem anos de solidão**. Trad. Éric Nepomuceno. 121. ed. Rio de Janeiro. Record, 2021.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Biografia coletiva, engajamento e memória: a miséria do mundo. **Tempo Social** [online]. 2009, v. 21, n. 2 [Acessado 8 Fevereiro 2022] , pp. 259-282. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-20702009000200012>>. Epub 02 Fev 2010. ISSN 1809-4554. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702009000200012>

MELLO NETO, Ruy. Prouni e um mundo entre mundos: o inédito acesso ao ensino superior e a construção de um *habitus* clivado. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, América do Norte, 2021.

NOGUEIRA, Claudio. Escolha racional ou disposições incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores. **Estudos de Sociologia**, v. 2, n. 18, 2012.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; Nogueira, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade** [online]. 2002, v. 23, n. 78 [Acessado 20 Maio 2022] , pp. 15-35. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>>. Epub 13 Dez 2006. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1 ed. São Paulo. Expressão Popular. 2011.

PETERS, Gabriel. De volta à Argélia. A encruzilhada etnossociológica de Bourdieu. **Tempo Social** [online]. 2017, v. 29, n. 1 [Acessado 23 Junho 2022] ,

pp. 275-303. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2017.104448>>. ISSN 1809-4554. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2017.104448>.

PLAISANCE, Éric. Socialização: modelo de inclusão ou modelo de interação?
Socialisation: modèle de l' Inculcation ou Modèle de l' Interaction?. **PerCursos**, Florianópolis, v. 4, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1464>. Acesso em: 10 fev. 2022.

PONTES, Isadora de Araujo. Annie Ernaux, uma escritora trãnsfuga de classe. **Magma**, 25(14), 65-84, 2018. <https://doi.org/10.11606/issn.2448-1769.mag.2018.154405>

PULICE, Carolina. A “anti-autobiografia” de Pierre Bourdieu. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.12, n.22, p.197-202, 2006.

TAVARES dos Santos, José Vicente. **Sociologia contemporânea e crise social**. Anos 90, 2(2), 47–59, 1994. <https://doi.org/10.22456/1983-201X.6124>

SAINT-MARTIN, Monique. Capital Simbólico.In: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. (Organização). **O Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação.*In* N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) **Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia Clássica: Marx, Dukheim e Weber**. (2. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SETTON, Maria Graça Jacintho. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. **Educação e Pesquisa** [online]. 2011, v. 37, n. 4 [Acessado 21 Maio 2022] , pp. 711-724. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400003>>. Epub 15 Dez 2011. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400003>.

_____, Maria Graça Jacintho. Socialização de habitus: um diálogo entre Norbert Elias e Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2018, v. 23 [Acessado 27 Julho 2022], e230072. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230072>>. Epub 25 Out 2018. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230072>.

_____, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social** [online]. 2005, v. 17, n. 2 [Acessado 29 Julho 2022] , pp. 335-350. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-20702005000200015>>. Epub 09 Jan 2006. ISSN 1809-4554. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702005000200015>.

VALLE, Ione Ribeiro. Formação de professores: um esforço de síntese. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 25, p. 215-235, jun. 2005. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.374>. Disponível em: >><https://www.scielo.br/j/er/a/YFpm4dDkzBnzg4z7z6MB4HK/?lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2021. content/uploads/2020/12/CULTURA-ESCOLA-E-PROCESSOS-FORMATIVOS-EM-EDUCACAO.pdf<< Acesso em: 27 set. 2021.

VERÍSSIMO, Érico. **O tempo e o vento**: o continente 1/ O continente 2.4.ed. São Paulo. Companhia das Letras, 2013.

ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 149-174, abr. 2009. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795x.2008v26n1p149/9569>>. doi: <https://doi.org/10.5007/2175795x.2008v26n1p149>.

_____, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: Reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: Dp&a, 2003. p. 287-309.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Da invenção do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a orientação profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 11, n. 2, p. 289-297, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/125179>>.

WACQUANT, Loïc. Seguindo Pierre Bourdieu no campo. **Revista de Sociologia & Política**, Curitiba, n.26, pp. 13-29, 2006.

_____, Loïc. Esclarecer o Habitus. **Educação e Linguagem**, São Paulo, v. 10, n. 16, p. 63-71, jul. 2017. Semestral. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/126/136>. Acesso em: 20 maio 2022.L

APÊNDICES A – QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO (SURVEY)

Pesquisa sobre egressos de cursinhos populares que ingressam em cursos de licenciaturas

O questionário é parte da metodologia de uma pesquisa de doutorado que está em andamento no Programa de pós-graduação em Educação da UFPR, da linha de pesquisa "Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação", orientada pela ProfªDrª Adriane Knoblauch. A pesquisa visa investigar as razões da escolha pelos cursos de licenciaturas ou com dupla titulação (bacharel/licenciado) e a concepção sobre ser professor depois da passagem por uma iniciativa de cursinho popular. O objetivo do questionário é de fazer um levantamento sobre o perfil socioeconômico e cultural dos ex-alunos de cursinhos que ingressaram em cursos de licenciaturas.

* A pesquisa é anônima.

* Em aproximadamente 10 minutos você responderá o questionário completo.

*Ao final do questionário você poderá participar de um sorteio de um vale presente na Livraria Cultura no valor de 60,00 reais indicando o seu e-mail para sorteio.

- | | |
|-----------------------|--|
| 1. Idade: | () Cinco ou mais. |
| 2. Sexo: | |
| () masculino | |
| () feminino | |
| 3. Estado Civil: | |
| () solteiro/a. | |
| () casado/a. | |
| () divorciado/a. | |
| () viúvo/a. | |
| 4. Cor/raça: | |
| () branca. | |
| () preta. | |
| () amarela. | |
| () parda. | |
| () indígena. | |
| 5. Possui filho? | |
| () Não tenho filhos. | |
| () Um. | |
| () Dois. | |
| () três. | |
| () Quatro. | |
| | SOBRE A PARTICIPAÇÃO EM CURSINHOS PRÉ-VESTIBULARES: |
| | 6. Por quanto tempo você cursou pré-vestibular popular? |
| | () Um semestre. |
| | () Um ano. |
| | () Dois anos. |
| | () Três anos. |
| | () Quatro anos. |
| | () Cinco anos. |
| | 7. Cursou pré-vestibular privado? |
| | () Sim |
| | () Não |
| | 8. Caso tenha respondido SIM na questão 6, por quanto tempo cursou pré-vestibular privado? |
| | () Um semestre. |
| | () Um ano. |
| | () Dois anos. |

- ☐ Três anos.
- ☐ Quatro anos.
- ☐ Cinco anos.
- 9. Como tomou conhecimento do cursinho popular?
 - ☐ Internet.
 - ☐ Eventos de natureza política/ movimentos sociais.
- ☐ Através de amigos/ conhecidos da escola.
- ☐ Através de amigos/ conhecidos fora da escola.
- ☐ Através de professores da escola.
- ☐ Conheci por outras vias e modos.
- 10. Se você respondeu a opção “conheci por outras vias e modos” indique quais.

SOBRE O CURSO DE GRADUAÇÃO

- 11. Iniciou algum curso superior antes?
 - ☐ Sim, mas abandonei.
 - ☐ Sim, estou cursando.
- ☐ Sim, mas já concluí.
- ☐ Sim, já concluí e estou cursando outro.
- ☐ Sim, já concluí e abandonei outro.
 - ☐ Não.
- 12. Em qual curso de graduação você foi aprovado/a no vestibular ou ENEM 2019/2020?
- 13. Qual o turno do curso em que você foi aprovado/a?
 - ☐ Manhã.
 - ☐ Tarde.
 - ☐ Noite.
- ☐ Meu curso é integral.

- 14. O curso em que foi aprovado/a era a sua primeira opção?
 - ☐ Sim.
- ☐ Não (indicar qual o curso na próxima pergunta).
- 15. Caso tenha respondido NÃO na pergunta 14, qual era a sua primeira opção de curso?
- 16. Qual o principal motivo para a escolha do curso?
 - ☐ Menos concorrência na relação candidato-vaga.
 - ☐ Prestígio econômico.
 - ☐ Prestígio social.
- ☐ Influência da família e/ou amigos.
- ☐ Influência de professores/ Tive um professor/a que serviu de modelo.
- ☐ Valorização profissional.
- ☐ Inserção no mercado de trabalho.
 - ☐ Vocação.
- 17. Você pretende ser professor/a?
 - ☐ Sim.
 - ☐ Não.
- ☐ Ainda não decidi.

SOBRE O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

- 18. Qual o tipo de universidade em que foi aprovado/a?
 - ☐ Pública (federal/ estadual/ municipal).
 - ☐ Privada.
- 19. Qual o meio de aprovação?
 - ☐ Vestibular.
 - ☐ ENEM – Fies.
 - ☐ ENEM – Sisu.
 - ☐ ENEM – ProUni.
- 20. Seu ingresso no ensino superior se deu por meio de políticas de ação

afirmativa ou inclusão social
(cotas)?

- ☐ Não.
- ☐ Sim, por critério étnico racial.
- ☐ Sim, por critério de renda.
- ☐ Sim, por ter estudado em escola pública ou particular com bolsa.
- ☐ Outros.

21. Quantas vezes você participou da seleção para ingresso no ensino superior (vestibular e ENEM)?

- ☐ Uma vez.
- ☐ Duas vezes.
- ☐ Três vezes.
- ☐ Quatro vezes.
- ☐ Cinco vezes ou mais.

Sobre o ensino médio

22. Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

- ☐ Todo em escola pública.
- ☐ Todo em escola privada.
- ☐ Em escola privada com bolsa total.
- ☐ Em escola privada com bolsa parcial.

☐ Parcialmente em escola pública e privada.

23. Qual a modalidade de ensino médio você concluiu?

- ☐ Ensino médio regular.
- ☐ Profissionalizante técnico.
- ☐ Educação de Jovens e Adultos.
- ☐ Outra modalidade.
24. Qual o turno você cursou o ensino médio?
- ☐ Todo diurno.
- ☐ Todo noturno.
- ☐ Maior parte diurno.
- ☐ Maior parte noturno.

25. Você fez algum curso de língua estrangeira durante o ensino médio?

- ☐ Não fiz curso de língua estrangeira.
- ☐ Sim, fiz um curso gratuito.
- ☐ Sim, fiz um curso privado.

SOBRE A SITUAÇÃO DE TRABALHO E RENDA

26. Durante o ensino médio você exerceu alguma atividade de trabalho remunerado?

- ☐ Sim. Até 20 horas semanais.
- ☐ Sim. Mais de 20 horas semanais.
- ☐ Sim. Trabalhei 40 horas semanais.
- ☐ Não exerci nenhuma atividade remunerada durante o ensino médio.

27. Qual a alternativa a seguir melhor descreve a sua situação financeira (incluindo bolsas)?

- ☐ Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais.
- ☐ Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas.
- ☐ Tenho renda, mas recebo ajuda da minha família ou de outras pessoas para financiar meus gastos.
- ☐ Tenho renda e contribuo com o sustento da família.
- ☐ Sou o principal responsável pelo sustento da família.

28. Atualmente você exerce alguma atividade remunerada (incluindo bolsas na universidade ou estágios)?
29. Sobre a renda do grupo familiar, somando rendimentos do trabalho e de outras fontes recebidas por membros da família (se você mora sozinho ou divide residência com amigos/colegas, indique apenas a sua renda).
- () Até um salário mínimo (R\$ 1.045,00).
- () De um a dois salários mínimos (de R\$ 1.045,00 a 2.090,00).
- () De dois a cinco salários mínimos (de R\$ 2.090,00 a 5.225,00).
- () De cinco a sete salários mínimos (de R\$ 5.225,00 a 7.315,00).
- () De sete a dez salários mínimos (de R\$ 7.315,00 a 10.450,00).
- () Mais de dez salários mínimos (mais que R\$ 10.450,00).

SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DO GRUPO FAMILIAR

30. Até que série o seu pai estudou?
- () Da 1ª a 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).
- () Da 5ª a 8ª série do ensino fundamental (antigo primário).
- () Ensino médio (2º grau) incompleto.
- () Ensino superior incompleto.
- () Ensino superior completo.
- () Pós-graduação.
- () Não estudou.
31. Qual a ocupação do seu pai?
32. Até qual série a sua mãe estudou?

- () Da 1ª a 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).
- () Da 5ª a 8ª série do ensino fundamental (antigo primário).
- () Ensino médio (2º grau) incompleto.
- () Ensino superior incompleto.
- () Ensino superior completo.
- () Pós-graduação.
- () Não estudou.
33. Qual a ocupação da sua mãe?
34. Indique os familiares com o ensino superior, excluindo pai e mãe?
- () Avó.
- () Avó.
- () Irmão.
- () Irmãs.
- () Cônjuge.
- () Filhos/as.
- () Tios.
- () Tias.
- () Sobrinhos/as.
- () Primos/as.
- () Sou o primeiro/a da família a entrar no ensino superior.

SOBRE A SITUAÇÃO DE MORADIA

35. Sobre a sua situação de moradia, responda:
- () Em imóvel próprio sozinho/a.
- () Em imóvel alugado sozinho/a.
- () Em imóvel próprio com pais ou parentes.
- () E imóvel alugado com pais ou parentes.
- () Em imóvel financiado com pais ou parentes.
- () Em imóvel financiado sozinho.

() Em imóvel cedido.

(Divido um imóvel com outras pessoas (colegas, amigos).

36. Em qual cidade e bairro você reside?

37. Quantas pessoas moram na sua residência?

() Uma.

() Duas.

() Três.

() Quatro.

() Cinco.

() Seis ou mais.

SOBRE HÁBITOS CULTURAIS

38. Você participa de entidades e/ou associações coletivas? (ONG, partido político, associações/entidades religiosas, associações de bairro, projetos políticos/sociais, movimentos sociais, movimentos filantrópicos). Especifique.

39. Você pertence ou participa de algum(s) grupo(s) religioso(s)?

() Não. Acredito em Deus e/ou em uma força superior/transcendente, mas não participo de nenhum grupo religioso.

() Não. Sou ateu e não participo de grupos religiosos.

() Sim. Participo de mais de um grupo religioso, mas de modo alternado.

() Sim. Participo de um único grupo religioso específico.

() Sim. Participo de vários grupos religiosos simultaneamente.

40. Caso tenha respondido SIM na questão anterior, escreva a/as religião/religiões que você segue:

41. Caso siga alguma religião, com que frequência você participa?

() Diariamente.

() Mais de uma vez por semana.

() Uma vez por semana.

() Uma vez por mês.

() Algumas vezes ao ano.

() Não frequenta.

42. Sobre seus hábitos de leitura, quantos livros você leu no último ano?

() Entre um e três livros.

() Entre três e cinco livros.

() Entre cinco e sete livros.

() Entre sete e dez livros.

() Mais que dez livros.

() Não leu.

43. Indique os títulos dos últimos livros que você leu.

44. Indique escritores de livros que você mais gosta

45. Em relação a outros hábitos culturais, você tem costume de frequentar museus, teatros, shows, cinema? Lembre-se de qual foi a última vez que esteve nesses locais? Especifique.

46. Com que frequência você acessa à internet?

(1) (2) (3) (4) (5)

47. Qual o lugar de principal acesso à internet?

() Em casa.

() Não tenho internet em casa e acesso na universidade.

() Não tenho internet em casa e acesso na casa de amigos/parentes.

() Não tenho internet em casa e não acesso.

48. Qual o principal instrumento de acesso à internet?
- () Computador.
() Telefone móvel celular.
() Tablet.
() Televisão aberta.
() TV privada.
() Internet.
() Rádio.
49. Qual o principal meio pelo qual você costuma se informar sobre o que acontece no Brasil e no mundo.
50. Indique programas de televisão, programas on-line, sites de qualquer tipo que você costuma se informar.
51. Indique qual o tipo de informação você tem interesse e classifique em "muito", "médio" e "pouco interesse".

	Muito interesse	Médio interesse	Pouco interesse	Nenhum interesse
Cultura (cinema, literatura, música, teatro, televisão, moda)				
Economia				
Política				
Educação				
Esportes				
Negócios				
Tecnologia				
Notícias locais (sobre sua cidade e estado)				
Notícias internacionais				
Saúde				
Alimentação				
Religião				

52. Você assina algum serviço online de entretenimento (Netflix, Amazon, Spotify, Globoplay) ou informação (jornais online)? Se sim, indique quais.
53. Indique as atividades que você costuma fazer nas horas vagas e classifique em "sempre", "às vezes", "nunca" faço.

	Sempr e	Às vezes	Nunc a
Prática de atividade física/esportes			
Assistir filmes/ séries			
Assistir programas de televisão			
Jogos eletrônicos			
Leitura			
Estudar			
Ir ao cinema			
Ir ao teatro			
Ir a shows			
Ir ao Shopping			
Atividades manuais (artesanato/costura/marcenaria, pinturas, jardinagem e afins)			
Atividades domésticas			
Atividades religiosas			
Atividades de solidariedade/filantropia			
Atividades musicais (ouvir, tocar)			
Encontrar/estar com amigos/parentes			
Namorar			
Acessar redes sociais (Facebook, Instagram, Twitter e afins)			
Acessar sites de notícias			
Acessar sites de entretenimento			
Viagens/turismo			
Passeios (bares, restaurantes, parques e afins)			
Dormir/descansar			

APÊNDICE B – CARTA DE INTENÇÃO DA PESQUISA



Universidade Federal do Paraná
Setor de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Processos
Formativos em Educação



CARTA DE INTENÇÃO DE PESQUISA

Aos cursinhos pré-universitários/ vestibulares populares,

Como discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR pretendo desenvolver uma pesquisa acadêmica, orientada pela Prof^a. Dr^a Adriane Knoblauch, que tem como objeto de investigação os egressos de cursinhos populares que ingressaram na universidade em cursos de licenciaturas. Em linhas gerais, o objetivo da pesquisa é compreender as razões da escolha pelo curso de licenciatura e, igualmente, a concepção sobre a constituição do ser professor depois da passagem por uma iniciativa de cursinho popular. A perspectiva é que os objetivos da pesquisa sejam alcançados por meio de entrevistas em profundidade – realizadas a cada semestre – com alguns dos aprovados (número ainda não definido) com a finalidade de acompanhar suas trajetórias na universidade. O primeiro momento da pesquisa é saber quantitativamente o número de aprovados em provas de seleção de ingresso para o ensino superior (vestibular/ ENEM). Deste modo, conta-se com a colaboração dos cursinhos para disponibilizar o nome dos provados e algum meio de contatá-los (e-mail, telefone ou alguma rede social), para que seja enviado a apresentação e o convite de participação da pesquisa. Esta pesquisa visa contribuir para os campos de estudo da Educação e da Sociologia, sobretudo, acerca da formação de professores, da escolha da carreira no ensino superior e das desigualdades educacionais. Salientamos a importância de pesquisas sobre os cursinhos pré-universitários/vestibulares, que são novos espaços de formação para estudantes de camadas menos favorecidas da sociedade e que se encontram em desvantagens educacionais para o ingresso no Ensino Superior.

Luana Lopes / Contato: luanalopes.cso@gmail.com / (48) 99975 0073
Discente do PPGE/UFPR

Adriane Knoblauch
Orientadora da Pesquisa

APÊNDICE C –ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Informações gerais sobre o entrevistado:

Idade

Sexo

Filhos

Estado civil

Cor/raça

2. Sobre a família

Local em que mora atualmente e locais que já morou, quais as razões da mudança.

Tem irmãos? O que fazem?

Local em que os pais moraram, por que mudaram? O que fazem? E os avós? O que fazem? Com quem mora?

3. Sobre a escola

Terminou o ensino médio em que ano? Em que tipo de escola estudou? Qual o turno? Mudou de escola? Como era o desempenho na escola? Teve alguma reprovação? Já pensava sobre qual curso do ensino superior pretendia ingressar?

4. Sobre trabalho

Trabalhou durante o ensino médio? Em qual atividade? Quantas horas? Trabalha atualmente? Contribui para a renda da família?

5. Sobre atividades extracurriculares

Fez alguma? Por quanto tempo? Por que escolheu? Era pública ou privada?

6. Hábitos religiosos

Tem religião? Qual? Frequenta espaços dedicados a sua religião? Quantas vezes?

7. Hábitos culturais

O que costuma fazer nas horas vagas? Tem algum *hobbie*? Faz alguma aula? Participa de algum grupo?

8. Sobre o cursinho pré-vestibular popular

Como conheceu? Fez por quanto tempo? O que pensa sobre as iniciativas de cursinhos pré-vestibulares populares? Como foi participar do cursinho?

9. Sobre os professores do cursinho

Teve aulas com quantos professores? Lembra-se de todos? Como eram as aulas? Havia diferenças entre a forma de dar aulas entre os professores? Quais eram? E há diferenças entre as aulas do cursinho e as do ensino médio? Explique. De qual metodologia você gostou mais? Teve alguma aproximação maior com algum professor/a? Por quê? Como foi?

10. Sobre o vestibular

Fez a prova quantas vezes? Fez o ENEM? Como foi o desempenho no vestibular e no ENEM?

11. Sobre o ensino superior

Lembra como foi o processo de decidir sobre fazer uma graduação? Quais os cursos que pensou em se inscrever no vestibular? Como decidiu cursar uma licenciatura? O que contribuiu para a escolha? Seus familiares fizeram parte desse processo, com sugestões, opiniões sobre o curso? Considera que a religião ou hábitos culturais (conforme respostas acima) possam ter influenciado na sua escolha pela licenciatura/docência? Por quê? Como está sendo, agora, na pandemia, com as aulas? Está fazendo disciplina? Como está sendo a experiência? O que tem pensado sobre o curso?

12. Sobre o cursinho na pandemia

O que você pensa sobre a ocorrência de aulas na pandemia? O cursinho está mantendo as aulas? Você está dando aula? Como tem sido? E que os alunos comentam? Todos têm acesso? Como o cursinho organizou isso (houve alguma ajuda com computadores, internet etc...)?

APÊNDICE D – LISTA DE ESCRITORES CITADOS UMA ÚNICA VEZ NO *SURVEY*

Ana Maria Gonçalves	J.R.R. Tolkien
Angela Davis	Ken Follett
Anne Frank	Khalil Gibran
Caio Carneiro	L. Frank Baum
Chimamanda Ngozi Adichie	Lélia Gonzalez
Emma Marriott,	Lisa Kleypas
George R. R. Martin	
Herman Hesse	Lygia Bojunga
Thomas Hobbes	Margaret Atwood
Hugh Prather	Milton Santos
Lewis Carroll	Nora Roberts
Mário Quintana	Pablo Neruda
Nicola Yoon	Paulo Freire
Pittacus Lore	Paulo Leminski
Rabindranath Tagore	Paulo Vieira
A. G. Howard	Rainer Maria Rilke
Alan Kardec	Rubem Alves
Annabel Lyon	Sêneca
Carina Rissi	Sidney Sheldon
Carlos Drummond de Andrade	Simone Beauvoir
Carolina Maria de Jesus	Stephanie Mayer
Cecília Meirelles	Victoria Aveyard
Dan Brown	W. Bruce Cameron
Edgar Allan Poe	Yuukamiya
Fiódor Dostoiévski,	Zíbia Gasparetto
Franz Kafka	

APÊNDICE E – LISTA COM TÍTULOS DE LIVROS CITADOS NO SURVEY

<i>A garota das laranjas;</i>	<i>Poder da ação.</i>
<i>A história do mundo pra quem tem</i>	<i>Quarenta Dias;</i>
<i>pressa;</i>	<i>Quem é você, Alasca?;</i>
<i>A natureza do espaço: técnica e</i>	<i>Seja foda;</i>
<i>tempo;</i>	<i>Senhor dos anéis;</i>
<i>Razão e emoção;</i>	<i>Senhor Fedor;</i>
<i>A política; A revolução dos bichos;</i>	<i>Sin-léqi-unnníni;</i>
<i>A Tolice da inteligência brasileira;</i>	<i>Tenda dos Milagres;</i>
<i>Amor Gelato;</i>	<i>Trilogia Magnus Chase</i>
<i>Anarquismo Social e Organização;</i>	<i>Deuses de Asgard;d</i>
<i>Anjos de demônios;</i>	
<i>Apologia da história</i>	
<i>O Conto da Aia;</i>	
<i>O corcunda de NotreDame;</i>	
<i>O cortiço</i>	
<i>O diário de Anne Frank;</i>	
<i>O guia do mochileiro das galáxias;</i>	
<i>O livro dos ressignificados;</i>	
<i>O menino que emanava nazistas;</i>	
<i>O mulato;</i>	
<i>O Príncipe</i>	
<i>O quarto de despejo: diário de uma</i>	
<i>favelada;</i>	
<i>O que é ser geógrafo;</i>	
<i>O retrato de Dorian Gray;</i>	
<i>A Odisseia;</i>	
<i>Oryx e Crake;</i>	
<i>Os três mosqueteiros;</i>	
<i>Os velhos marinheiros;</i>	
<i>Para não esquecer;</i>	
<i>Pele negra, máscaras brancas;</i>	
<i>Percy Jackson;</i>	