

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Cristiane Ribeiro Cabral Rocha

**MOVIMENTOS DO *HABITUS* E AMPLIAÇÃO DO CAPITAL CULTURAL NA  
TRAJETÓRIA DE PROFESSORES INICIANTES**

Campo Grande, MS  
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Cristiane Ribeiro Cabral Rocha

**MOVIMENTOS DO *HABITUS* E AMPLIAÇÃO DO CAPITAL CULTURAL NA  
TRAJETÓRIA DE PROFESSORES INICIANTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Sociedade. Grupo de Estudos e Pesquisas em Antropologia e Sociologia da Educação (Gepase).

Orientadora: Prof. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis

Campo Grande, MS  
2021

Sxxp Rocha, Cristiane Ribeiro Cabral. 2021

Movimento do *habitus* e ampliação do capital cultural natrajetória de professores iniciantes / Cristiane Ribeiro Cabral Rocha – 2021.  
241f; il.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campo Grande, 2021.

Orientadora: Jacira Helena do Valle Pereira Assis.

1. *Habitus* estudantil. 2. *Habitus* professoral. 3. Formação inicial. I. Rocha, Cristiane Ribeiro Cabral. II. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande. III. Título

CDD (XX) XXX XXX

CRISTIANE RIBEIRO CABRAL ROCHA

**MOVIMENTO DO *HABITUS* E AMPLIAÇÃO DO CAPITAL CULTURAL  
NA TRAJETÓRIA DE PROFESSORES INICIANTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal de Mato  
Grosso do Sul como requisito parcial para obtenção  
do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação

Campo Grande, 31 de agosto de 2021

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis Orientadora)  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

---

Profa. Dra. Marilda da Silva  
Faculdade de Educação  
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

---

Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda  
Faculdade de Educação  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Suely Scherer  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

---

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Aos professores e professoras, iniciantes na docência ou não,  
que enfrentaram uma pandemia e não pararam em nenhum  
momento, superaram o negacionismo, estiveram junto com a  
ciência, comemoraram cada dose de vacina e seguem  
resistindo e insistindo na educação desse país.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, por ser meu guia espiritual e me ajudar a chegar até aqui.

À minha orientadora, Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis, a quem eu admirei e acompanho a jornada acadêmica e professoral desde quando ingressei no curso de Pedagogia, por ter me permitido chegar até aqui. Agradeço a orientação em todo o percurso da pesquisa.

À Profa. Dra. Marilda da Silva, a quem tive a honra de ter como meu referencial teórico e como parte da banca avaliadora. Agradeço por contribuir com o direcionamento do trabalho, com suas sugestões precisas, e por compartilhar de todo o seu conhecimento sobre a temática.

À Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda, que fez parte do meu processo formativo no curso de Pedagogia e no Mestrado em Educação. Poder contar com o seu olhar crítico e com suas contribuições para a minha pesquisa, sabendo o quanto a senhora conhece o meu processo formativo e profissional, foi muito importante.

À Profa. Dra. Suely Scherer, especialista na temática da formação de professores, que de forma cuidadosa, atenta e detalhada fez todo o percurso da pesquisa em seu parecer, possibilitando ver e compreender questões muito próximas do meu objeto, que em vários momentos me passaram despercebidas.

Ao Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório, meu professor de seminário de pesquisa durante as disciplinas do doutorado, agradeço pelas suas análises e sugestões que foram pertinentes e serviram para aprimorar este trabalho, pois foram fonte de aprendizado.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Antropologia e Sociologia da Educação (Gepase), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pelas contribuições, em especial a minha amiga Cintia Aguiar Rolbes.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf), agora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, ao qual eu faço parte desde a entrada no curso de Pedagogia, quando ainda era vinculado à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. À minha querida revisora, Sandra Novais Sousa, que me incentiva a todo o momento, compreende a minha escrita, auxilia nos momentos de dificuldade e inspira-me a buscar novos conhecimentos.

Aos agentes da pesquisa, egressos dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pelo tempo cedido em participar e colaborar com a pesquisa.

À minha família, minha mãe Maria Arlete Leite Ribeiro e meu pai Jadir Cabral.

Ao meu companheiro na vida, Rodrigo Rocha da Silva, que me impulsiona a novos desafios, por estar ao meu lado em todos os momentos, incentivando, apoiando nos estudos e na profissão. Agradeço por chorar comigo minhas tristezas e comemorar as minhas vitórias.

E, por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela colaboração e disponibilização para subsidiar a pesquisa.

*A importância de se repensar o processo de formação docente remete-nos a uma reflexão na autoformação de todos nós, educadores, independente do papel que desempenhamos na educação, também, nos remete a uma nova cultura de formação de professores [...] parece interessante aprofundar, discutir e refletir sobre as opções que temos e que podemos criar, uma vez que o desafio da formação docente passará sempre pelos confrontos das inúmeras possibilidades de ação que cada um dos projetos anuncia como alternativas nesse campo.*

*(NOGUEIRA, 2006)*

## RESUMO

A presente pesquisa trata de questões que abordam a formação inicial e a iniciação à docência de professores egressos dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), duas instituições de ensino superior públicas de Campo Grande. A pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa – Educação, Cultura, Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), mantido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O objetivo consiste em compreender o processo de alteração do *habitus* estudantil para o *habitus* professoral nas práticas de professores iniciantes. A relevância da pesquisa ocorre a partir do entendimento que a universidade pública possui a responsabilidade histórica de promover a aprendizagem teórico-prática, com dimensões técnicas, científicas e políticas, o que revela a importância de se investigar em que medida a participação em atividades acadêmicas, para além das disciplinas da matriz curricular do curso de Pedagogia das referidas instituições, cria disposições para a constituição de um *habitus* estudantil e o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre o campo escolar e as práticas docentes. Para essa proposta foi utilizado como aporte principal a teoria mobilizada por Pierre Bourdieu, que possibilita a compreensão das estruturas, estruturantes e estruturadas, que formam o *habitus*. Como procedimentos metodológicos foram realizados: revisão sistemática, análise documental das propostas pedagógicas e dos projetos e programas desenvolvidos pelas instituições investigadas; entrevistas narrativas com oito professores iniciantes egressos dos referidos cursos; análise de relatórios de estágio e memoriais, que os agentes produziram durante suas permanências na graduação. Com base no entendimento de que o *habitus* é durável, porém passível de movimentação, foram delimitados para análise três momentos da trajetória dos agentes da pesquisa: a) a infância, o convívio social e a introdução no ambiente escolar, por ser esse um ponto de partida para a constituição do processo formativo do agente; b) as experiências formativas vivenciadas no Ensino Superior, momento em que o agente pode ampliar seu capital cultural por meio do acesso aos conhecimentos científicos, que fundamentarão sua prática profissional; c) a inserção no campo profissional e a atuação como iniciante na docência. Como resultados, aponta-se que as instituições investigadas apresentaram um currículo que propiciou aos egressos a formação de um *habitus* estudantil, que se manteve depois de formados, uma vez que incorporaram à sua rotina momentos sistemáticos de estudos e pesquisas. Houve também a ampliação do volume de capital cultural, notadamente em seus estados institucionalizados e objetivados, com indícios de movimentação do capital incorporado. O processo de movimentação dos esquemas de percepção e aproximação do *habitus* estudantil com vista à estruturação do *habitus* professoral envolveu, a princípio, a modificação das concepções sobre o campo educacional e a mobilização de estratégias de enfrentamento dos desafios vivenciados nas primeiras experiências como profissionais.

**Palavras-chave:** *Habitus* estudantil. *Habitus* professoral. Formação inicial. Curso de Pedagogia.

## ABSTRACT

The following research addresses to issues that approach the initial academic formation and the beginning into teaching practice, of the teachers from Pedagogy degree at Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS) and also State University of Mato Grosso do Sul (UEMS) which are two public educational institutions located in Campo Grande. The research is linked to the Research Line – Education, Culture, Society, of the Postgraduate Program in Education (PPGEdu) that is maintained by the Education College of the Federal University of Mato Grosso do Sul. The aim is about understand the process of changing from the student “habitus” to the teacher “habitus” onto beginning teachers’ practices. The relevance of this research comes from the understanding that public universities have the historical responsibility for promoting theoretical-practical learning, with technical and scientific and political dimensions, whose reveals us the importance of looking into the extent of a participation through academic activities - in addition to the disciplines on Pedagogy course role at the aforementioned institutions - arising provisions for the constitution of a student “habitus” and the improvement of the ability to dwell on the school area and teaching practices. For this proposal, the main contribution has been the theory mobilized by Pierre Bourdieu, whose enables the understanding of the structuring and structured and structures which form the habitus. As methodological procedures systematic review, documental analysis of pedagogical proposals and projects and programs developed by the investigated institutions have been carried out; narrative interviews with eight beginning teachers who have graduated from these courses; analysis of internship reports and memorials, that were produced by agents during their stay in graduation. Based on the understanding that the “habitus” is durable, but is also capable of movement, three moments of the research agents’ way have been delimited for analysis: a) childhood, social interaction and introduction into the school environment, as this being a point of departing for the constitution of the agent's formative process; b) the formative experiences that they have lived in Higher Education, when the agent could expand their cultural capital through the access to scientific knowledge, which might support their professional practice; c) the insertion in the professional field and acting as a beginner in teaching. As a result, it is aimed in the looked into institutions dissipated a curriculum whose has provided to the graduates the formation of a student habitus, which has kept after degree, as they have incorporated systematic moments for studying and researching into their routine. There was also an increase in the cultural capital amount, notably in its institutionalized and objectified states, with signs of movement of this mentioned capital. The process of moving the perception schemes and approach of the student “habitus” with a view to structuring the teacher habitus involved, at first, the changing of conceptions about the educational area and, the mobilization to face the challenges which have been experienced in the first experiences as professionals.

**Keywords:** Student habitus. Professorial habitus. Initial formation. Pedagogy Course.

## QUADROS

Quadro 1 - Teses encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.....	46
Quadro 2 - Dissertações encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes...	54
Quadro 3- Artigos em periódicos de língua inglesa e espanhola .....	57
Quadro 4 - Perfil dos agentes da pesquisa.....	64
Quadro 5 - Produções de stricto sensu que abordamos cursos de Pedagogia da UFMS e UEMS .....	81
Quadro 6- Modificações no PPC do curso de Pedagogia/UFMS/Campo Grande .....	89
Quadro 7 - Organização curricular do curso de Pedagogia CCHS/UFMS (2009).....	94
Quadro 8 - Disciplinas do curso de Pedagogia CCHS/UFMS que colocavam os acadêmicos em contato direto com as instituições escolares e não escolares - 2009.....	96
Quadro 9 - Disciplinas voltadas à pesquisa e produção acadêmica - Pedagogia CCHS/UFMS (2009).....	98
Quadro 10 - Projetos de extensão desenvolvidos por docentes do curso de Pedagogia no período de 2009 a 2014 .....	102
Quadro 11 - Projetos de pesquisa desenvolvidos no período de 2009-2014 por professores do curso de Pedagogia CCHS/UFMS .....	103
Quadro 12 - Modificações no PPC do curso de Pedagogia/ UEMS/CG.....	109
Quadro 13 – Disciplinas de Estágio Supervisionado – curso de Pedagogia UEMS - 2012 .....	116
Quadro 14 - Projetos de pesquisa desenvolvidos por docentes do curso de Pedagogia da UEMS .....	119
Quadro 15 - Projetos de extensão desenvolvidos por docentes do curso de Pedagogia UEMS/Campo Grande.....	121
Quadro 16 - Programas de auxílio financeiro presentes na UEMS.....	122
Quadro 17- Síntese das informações profissionais dos agentes .....	180
Quadro 18 - Investimentos dos agentes na ampliação do capital cultural institucionalizado após a conclusão da graduação .....	202
Quadro 19- Síntese do movimento do habitus em professores iniciantes .....	214

## FIGURAS

Figura 1- Diagrama: habitus estudantil e habitus professoral .....	30
Figura 2 - Saberes da formação inicial: o habitus estudantil .....	129
Figura 3- Habitus professoral .....	169
Figura 4 - Espaços pessoais de estudo e acervo de livros dos agentes da pesquisa .....	200

## TABELAS

Tabela 1 - Tabela salarial professores da rede municipal (2018).....	38
Tabela 2 - Tabela salarial da rede estadual (2018).....	39
Tabela 3 - Pisos salariais rede privada – 2019/2021 .....	39
Tabela 4 - Variações da carga horária total do curso e das horas destinadas a estágio e práticas no Pedagogia/UFMS (1999-2018).....	92
Tabela 5 - Alterações na distribuição de carga horária do curso de Pedagogia CCHS/UFMS - Resolução nº 62/2010 .....	100
Tabela 6 - Variações da carga horária total do curso e das horas destinadas a estágio e práticas no Pedagogia/UEMS/CG (2007-2015).....	110
Tabela 7 - Unidades de estudos do 1º ano - Curso de Pedagogia UEMS/2012.....	114
Tabela 8 - Disciplinas do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos – curso de Pedagogia UEMS (2012) .....	115
Tabela 9 - Bolsistas de iniciação científica da UEMS.....	117

## SIGLAS

AEMS	-	Faculdades Integradas de Três Lagoas
ARWU	-	<i>Academic Ranking of World Universities</i>
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCHS	-	Centro de Ciências Humanas e Sociais
CONAES	-	Conselho Nacional da Educação Superior
EAD	-	Educação a Distância
ENADE	-	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FACSUL	-	Faculdade de Mato Grosso do Sul
FAFAS	-	Faculdade de Administração de Fátima do Sul
FAMAG	-	Faculdades Magsul
FCG	-	Faculdade Campo Grande
FECRA	-	Faculdade de Educação de Costa Rica
FENA	-	Faculdades Integradas de Nova Andradina
FETAC	-	Faculdade de Educação, Tecnologia e Administração de Caarapó
FIAMA	-	Faculdade de Amambaí
FIC	-	Faculdades Integradas de Cassilândia
FINAV	-	Faculdades Integradas de Naviraí
FIPAR	-	Faculdades Integradas de Paranaíba
FSST	-	Faculdade Salesiana de Santa Teresa
GEPASE	-	Grupo de Estudo e Pesquisa em Antropologia e Sociologia da Educação
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	-	Instituições de Educação Superior
IESF	-	Instituto de Ensino Superior da Funlec
IGC	-	Índice Geral de Cursos

INEP	- Instituto Nacionais de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	- Língua Brasileira de Sinais
MEC	- Ministério da Educação
PIBIC	- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIBID	- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC	- Projeto Pedagógico de Curso
PUC	- Pontifícia Universidade Católica
RUF	- Ranking Universitário Folha
SCIELO	- <i>Scientific Electronic Library On Line</i>
SINAES	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINTRAEM-MS	- Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino de Mato Grosso do Sul
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
TCD	- Trabalhos de Conclusão de Disciplina
THE	- <i>Times Higher Education</i>
UCDB	- Universidade Católica Dom Bosco
UEMS	- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UEPG	- Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFGD	- Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFV	- Universidade Federal de Viçosa
UNESP	- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNIGRAN	- Centro Universitário da Grande Dourados
UNINOVE	- Universidade Nove de Julho

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA .....	17
1 NOÇÕES CONCEITUAIS: APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS .....	23
1.1 NOÇÕES NA TEORIA BOURDIEUSIANA .....	24
1.1.1 Os estados do capital cultural e sua reconversão em capital econômico (remuneração salarial) na profissão docente .....	34
1.2 PROFESSORES INICIANTES .....	41
1.2.1 Os estudos acerca da relação entre formação inicial e iniciação à docência na produção acadêmica .....	45
1.3 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: TEMA, JUSTIFICATIVA E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA .....	59
1.4 METODOLOGIA DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA .....	62
1.5 ORGANIZAÇÃO DA TESE .....	65
2 POSSIBILIDADES DE CONSTITUIÇÃO DO <i>HABITUS</i> ESTUDANTIL: A FORMAÇÃO INICIAL DOS DOCENTES EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS .....	68
2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURRÍCULO DAS UNIVERSIDADES .....	68
2.1.2 CONTEXTO HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO PAÍS E EM MATO GROSSO DO SUL .....	74
2.2 AS ATIVIDADES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO E A FORMAÇÃO DO .....	79
<i>HABITUS</i> ESTUDANTIL .....	79
2.3 PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA .....	82
2.4 A CRIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMS .....	87
2.4.1 Atividades de ensino, pesquisa e extensão no curso de Pedagogia CCHS/UFMS .	93
2.4.2 O Pibid no curso de Pedagogia/CCHS/UFMS .....	105
2.5 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMS .....	107
2.5.1 Atividades de ensino, pesquisa e extensão no curso de Pedagogia da UEMS .....	112
2.5.2 O Pibid no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul .....	122
3 O <i>HABITUS</i> ESTUDANTIL DOS AGENTES: APROXIMAÇÕES A PARTIR	

DASHISTÓRIAS DE VIDA .....	126
3.1 O <i>HABITUS</i> PRIMÁRIO: A RELAÇÃO FAMILIAR COM OS ESTUDOS	130
3.1.1 Capital cultural: movimento do <i>habitus</i> primário.....	141
3.2 PEDAGOGIA: POR QUÊ? A ESCOLHA DO CURSO .....	148
3.3 <i>HABITUS</i> ESTUDANTIL: AS VIVÊNCIAS DOS AGENTES NAS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	153
3.4 A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA .....	161
3.5 AMPLIAÇÃO DE CAPITAL CULTURAL DURANTE O CURSO DE PEDAGOGIA .....	163
4 A CONSTITUIÇÃO DO <i>HABITUS</i> PROFISSIONAL EM EGRESSOS DE DUAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE CAMPO GRANDE, MS .....	168
4.1 INTERNALIZAÇÕES DO PERÍODO COMO ESTUDANTE NO INÍCIO DA PRÁTICA COMO DOCENTE.....	172
4.1.1 As influências dos primeiros professores na constituição do <i>habitus</i> professoral	172
4.1.2 As influências dos formadores de professores na constituição do <i>habitus</i> professoral .....	175
4.2 EXPERIÊNCIAS INICIAIS DA AMBIÊNCIA ESCOLAR PELOS DOCENTES INICIANTES .....	179
4.2.1 Mudanças nas formas de ver e perceber a escola .....	185
4.2.2 O apoio ou a falta de apoio no início profissional .....	189
4.3 MOVIMENTOS DO CAPITAL CULTURAL DOS PROFESSORES INICIANTES.....	193
4.3.1 Capital cultural no estado incorporado: movimento do <i>habitus</i> nos professores iniciantes.....	193
4.3.2 Capital cultural objetivado: os investimentos dos agentes .....	196
4.3.3 Investimentos no capital cultural institucionalizado: o desenvolvimento profissional docente.....	202
4.4 REALIZAÇÃO PROFISSIONAL E INVESTIMENTOS NA CARREIRA DOMAGISTÉRIO.....	210
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	219
REFERÊNCIAS .....	229
ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa .....	240

## APRESENTAÇÃO: TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA

Mas a saudade é isto mesmo; é o passar e repassar das memórias antigas.  
(ASSIS, 1994, p. 35).

A presente pesquisa aborda questões relacionadas à formação inicial e a iniciação à docência, especificamente no que se refere às possibilidades ofertadas por duas universidades públicas de Campo Grande, MS, em promover a constituição de um *habitus* estudantil e a movimentação do capital cultural de origem entre os acadêmicos de cursos de licenciatura em Pedagogia, bem como a formação de um *habitus* professoral, ao adentrarem como profissionais no campo da Educação Básica. Esses três conceitos – *habitus*, capital cultural e campo – serão basilares nesse estudo sobre a relação entre a formação inicial e a iniciação à docência, no qual se trará ao debate a responsabilidade social da universidade pública em propiciar uma formação que contribua para a melhoria da educação básica nas instituições de ensino mantidas pelo poder público.

Nesta seção, procuro apresentar minha<sup>1</sup> aproximação com a temática, por meio de uma breve narrativa da trajetória pessoal, acadêmica e profissional, como egressa de escolas públicas, de uma universidade pública e professora da rede municipal de Campo Grande, MS. Para tanto, inicio esta tese com uma epígrafe retirada do livro *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, escolhida em razão de que, no passar e repassar das minhas memórias, essa obra se configura como um marco em minha constituição como leitora, amante de obras clássicas, professora e, posteriormente, pesquisadora.

Lembro-me como se fosse hoje do dia em que chegou à escola em que estudava uma coleção de obras do autor, todos com capa dourada e com aquele inconfundível cheiro de livro novo. Eu tinha à época uns 10 anos de idade e estudava a 5ª série (6º ano na legislação atual). Minha professora de língua portuguesa, que me conhecia bem, apresentou-me logo *Dom Casmurro*, um romance que ela sabia que iria me encantar e me envolver, e, de fato, foi amor à primeira vista. Terminada a leitura, o encanto e o mistério

---

<sup>1</sup> O presente relatório de pesquisa será apresentado na primeira pessoa do singular. Esse tipo de registro acadêmico, conforme Prado, Soligo e Simas (2014, p.7), além de ser apropriado ao se registrar os momentos vividos pelo pesquisador, “[...]tem outra especificidade que tende a ampliar a complexidade da escrita, pois a situação é de produção de um tipo de discurso autobiográfico. Quando é assim, indiscutivelmente aquele que escreve desempenha três papéis de sujeito a um só tempo: autor, escritor e personagem protagonista. E, ainda que possa sugerir ficção literária, este tipo de registro é uma escrita de si, datada, contextualizada, nascida de uma experiência pessoal sensível.”

persistiam, e eu me perguntava: Capitu traiu Bentinho?

Depois dessa indicação da professora, passei a ler, por iniciativa própria, as outras obras da coleção de capa dourada, como “Esaú e Jacó”, “Ressurreição” e “Quincas Borba”. Não demorei em descobrir outras temáticas e autores, dos quais destaco Lima Barreto e a sua obra “Triste fim de Policarpo Quaresma”, a qual me fez, do alto dos meus 10 ou 11 anos, pensar que devíamos voltar a adotar o Tupi-Guarani como língua oficial.

Naquele momento da infância eu entendi o poder da leitura, algo que poderia me fazer compreender as coisas de uma forma diferente daquilo que os outros me contavam, como o fato de o Brasil não ter sido descoberto, como eu havia aprendido antes, e sim invadido. Causou-me enorme alvoroço interno perceber que poderia formular minhas próprias opiniões e que a leitura era a chave para isso.

Antes de descobrir os romances de Machado de Assis e Lima Barreto, entre outros, já havia sido inserida no mundo letrado. Filha única de pais bem jovens, desde os quatro anos de idade convivia com inúmeros livros de histórias infantis. Aos nove anos, acompanhei a trajetória formativa da minha mãe, desde o seu ingresso no curso de Pedagogia até o final do processo de formação acadêmica. Acompanhei suas alegrias e angústias para conciliar trabalho e estudo, uma vez que antes de obter o diploma do curso de licenciatura ela já atuava no campo do trabalho escolar ministrando aulas de reforço e trabalhando em projetos locais em Bela Vista, município do interior de Mato Grosso do Sul, próximo à fronteira com o Paraguai, em que morávamos.

Fui alfabetizada em casa, pela minha mãe, e antes mesmo de ir para a escola já sabia ler e fazer operações matemáticas simples. Talvez por ser filha única, além dos incentivos havia também muitas exigências em relação ao meu desempenho escolar, especialmente no que se refere às notas. Como meu pai gostava de música, fazia parte do nosso cotidiano ouvir músicas instrumentais em casa. Assim, fui incentivada desde cedo a tocar piano e clarinete, fazia aulas na cidade de Bela Vista e cheguei a viajar por algumas semanas para Nioaque e Campo Grande, a fim de aperfeiçoar a técnica musical.

Outras viagens de teor mais cultural também foram propiciadas, indiretamente, pelo incentivo dos meus pais para que me dedicasse o máximo aos estudos, já que as maiores notas eram recompensadas, na escola em que fiz o ensino fundamental, com aulas-passeio a lugares históricos. Assim, conheci alguns museus e prédios históricos, ficando gravada em minha memória especialmente uma visita a Porto Murtinho, cidade histórica de Mato Grosso do Sul em que são encontradas construções arquitetônicas como o Museu Jaime Aníbal Barrera, também conhecido como “Padaria Velha”, uma

edificação do início do século XX, em estilo europeu, que abrigava a padaria e o moinho de trigo da cidade, e o “Castelinho”, construído com materiais importados da Europa.

Nesse período, por morar próxima à fronteira do Brasil com o Paraguai, conversava com pessoas que participaram ou de certa forma tiveram suas vidas modificadas pela Guerra do Paraguai, o que me fez conhecer, aprender e valorizar não somente a versão oficial e escolarizada desse episódio histórico, mas também as histórias de vida e as memórias individuais e coletivas dessas pessoas. Tudo isso me proporcionou experiências que, inevitavelmente, contribuíram para a minha constituição pessoal e profissional e para a construção da minha relação com a cultura, a Arte, a leitura, os estudos e a escolha da profissão docente.

No entanto, a carreira do magistério não foi, desde o início, minha primeira opção. Durante o ensino médio, meu desejo era me formar em alguma profissão ligada à área da saúde, não necessariamente por ter afinidade com medicina, fisioterapia, enfermagem ou odontologia, mas tão somente pelo fato de que eu associava o prestígio profissional ao uso de um jaleco branco. A licenciatura em Pedagogia entrou em minha vida por meio dos conselhos de minha família, especialmente de minha mãe, que me incentivou a prestar o vestibular da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) no ano de 2009. Apenas no segundo ano do curso, em 2011, comecei realmente a me identificar com a profissão, principalmente quando me envolvi em projetos de pesquisa e extensão.

Foi neste ano, a partir da adesão da UEMS a um novo programa federal, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que vivenciei um novo sentido para minha escolha profissional. No subprojeto em que ingressei, por meio de um processo seletivo interno, havia reuniões quinzenais em que discutíamos textos que tratavam da formação e constituição docente e dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Essas leituras, associadas ao contato direto com o campo escolar, ressignificaram a minha formação inicial e me despertaram para a necessidade de investigação sobre os problemas educacionais encontrados na educação básica, sobretudo nas classes de alfabetização. Concomitantemente, passei a frequentar um grupo de pesquisa, denominado Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf), o que também me propiciou outra perspectiva sobre o que é o conhecimento científico e como ele é produzido e socializado.

Percebi que, apesar de sempre ter sido uma aluna com boas notas e de ter desenvolvido um gosto pessoal pelos livros literários, a universidade demandava outra rotina de estudo e outras formas de leitura, ou seja, a constituição de um *habitus* estudantil

secundário que me permitisse, por assim dizer, “viver a universidade” e aproveitar todas as oportunidades daquele espaço social para meu desenvolvimento cultural, científico, acadêmico e, futuramente, profissional.

Essas oportunidades, no meu caso, estiveram ligadas à participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), em um grupo de pesquisa e em projetos de extensão e de pesquisa. Em outros casos, além destas atividades acadêmicas já mencionadas, houve licenciandos que também puderam ser bolsistas de iniciação científica, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic).

Foi na universidade também que tanto eu como meus colegas de curso tivemos nossas primeiras experiências com a escrita acadêmica, devido à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) exigir, além da escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a produção de artigos ao final de cada disciplina, chamados na instituição de Trabalhos de Conclusão de Disciplina (TCD).

Meu TCC teve como temática o Pibid e as práticas de alfabetização, obtendo uma avaliação positiva da banca e o incentivo para dar continuidade à pesquisa na pós-graduação. Assim, logo após a conclusão da graduação ingressei no Mestrado Profissional em Educação da UEMS, sob a orientação da Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira, que havia sido a coordenadora do subprojeto do Pibid do qual eu tinha participado e também a orientadora do TCC que acabara de ser defendido, o que foi essencial para que eu pudesse dar continuidade à pesquisa iniciada na licenciatura.

Durante o curso do Mestrado, continuei contando com o suporte teórico e metodológico do Gepenaf, que era coordenado por minha orientadora. À época, uma das pesquisadoras do grupo, Sandra Novais Sousa, estava cursando o doutorado em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), e trazia para as discussões do Gepenaf alguns conceitos do sociólogo Pierre Bourdieu, tais como capital cultural, *habitus* e campo, uma vez que utilizava esse referencial teórico em sua pesquisa de doutorado, orientada pela Profa. Dra. Jacira Helena do Vale Pereira Assis. Como discutíamos no grupo o andamento de nossas pesquisas, comecei cada vez mais a me aproximar da teoria bourdieusiana, pois percebia que contribuiria para a compreensão do meu objeto de pesquisa.

Dessa forma, com a inclusão em minha dissertação de algumas aproximações aos conceitos bourdieusianos, minha orientadora convidou para a minha banca a Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis, que opera com Pierre Bourdieu em suas pesquisas, e tive a grata surpresa de seu aceite. A dissertação intitulada “Quando o contar de si

desvela uma história sobre nós”: narrativas (auto) biográficas de professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UEMS/Campo Grande” foi defendida no ano de 2016. Quando finalizei o Mestrado, o interesse por esse teórico, aliado às muitas indagações sobre o campo educacional, especialmente sobre a formação inicial e iniciação à docência, levaram-me a participar do Grupo de Estudo e Pesquisa em Antropologia e Sociologia da Educação (Gepase), vinculado à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e liderado pela Profa. Dra. Jacira Helena.

Nessa trajetória, ocupando o duplo lugar de professora em início de carreira e pesquisadora iniciante, passei a transitar em dois campos distintos, mas interligados: o **campo universitário**, com a participação ativa nos grupos de pesquisa Gepenaf e Gepase, nos quais precisava continuar desenvolvendo um *habitus* estudantil, ou seja, desenvolver estratégias de estudo, aprendizagem e pesquisa; e o meu **campo profissional**, a escola de Educação básica, que demandava outros saberes mais específicos, para além dos conhecimentos acadêmicos, que me subsidiassem na prática docente e me ajudassem a compreender a cultura escolar, o jeito de ser e estar na profissão, o modo de agir como professora e não como acadêmica, enfim, era preciso constituir um novo *habitus*, o *habitus* professoral.

Segundo Marcelo Garcia (2011, p. 9), o período de indução, ou seja, os primeiros anos de atividade docente como profissional, “[...] em que os professores têm que fazer a transição de alunos para professores”, é marcado por tensões e aprendizagens intensivas. Minha experiência pessoal como professora iniciante não fugiu a essa regra. Embora o ambiente de trabalho em si, ou seja, a escola, não fosse desconhecido, afinal eu havia passado anos nos bancos escolares como aluna, havia feito os estágios na graduação, participado do Pibid e, ainda, tinha acompanhado a formação e iniciação profissional de minha mãe, que também é professora, eu precisava aprender a desempenhar um novo papel nesse ambiente, agora como professora e não como aluna. Essa aprendizagem teve um elemento dificultador a mais: não iniciei na profissão como professora regente de uma sala, mas como professora contratada para ministrar duas disciplinas que se mostraram desafiadoras: uma, a de Raciocínio Lógico<sup>2</sup>, por ser nova no currículo da rede estadual de ensino; a outra, Arte, por sua especificidade, que nem sempre é tratada com profundidade no curso de Pedagogia.

---

<sup>2</sup> A disciplina “Raciocínio Lógico”, junto com a disciplina “Produções Interativas”, foi implantada no currículo da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul por um breve período, entre 2011 e 2013, a fim de atender ao direito a um terço da carga horária dos professores regentes para planejamento. A partir de 2014, colocou-se a disciplina de Ciências para cumprir essa demanda.

Dessa forma, percebi a necessidade de compreender aquele campo a partir de outra perspectiva, não mais como acadêmica, a fim de conseguir mobilizar os conhecimentos que tinha adquirido em minha formação inicial, bem como as experiências que havia vivenciado como acadêmica no Pibid e nos estágios, em prol da constituição de saberes que pudessem subsidiar a minha prática cotidiana, ou seja, os modos de me apresentar como profissional, de ser e estar na profissão. De fato, conforme Silva (2011, p. 346), é no exercício da prática que “[...] surgem questões muito pontuais, específicas, muitas vezes inesperadas, que não podem ser transmitidas nem vivenciadas no âmbito da formação teórica justamente por aparecerem conforme as contingências do ambiente de trabalho.”

Em meio a essas dúvidas e descobertas, em 2017, com a abertura do processo seletivo para doutorado em Educação da UFMS, vislumbrei a oportunidade continuar pesquisando as questões relacionadas à iniciação à docência que foram aguçadas com as primeiras experiências profissionais e durante o Mestrado, dentre as quais destaco:

- a) Quais os capitais mobilizados durante a formação inicial de professores? Esses capitais perduram durante o início da docência?
- b) Quais conhecimentos o estudante de curso de Pedagogia adquire ao ser inserido no campo ainda na formação inicial? O *habitus* do estudante já vaise estruturando no *habitus* professoral, por meio de uma entrada prematurana docência?
- c) Como o *habitus* professoral se constitui nos iniciantes à docência que vivenciaram na formação inicial o Pibid? Em que medida a vivência em atividades acadêmicas, tais como a participação em projetos de pesquisa ou extensão, grupos de pesquisa ou programas de iniciação científica, pode contribuir para a ampliação do capital cultural e para a constituição de um *habitus* estudantil?
- d) Como a formação de um *habitus* estudantil durante a licenciatura **pode contribuir** para minimizar o choque de realidade no início profissional e maximizar a transição para o *habitus* professoral? Em caso afirmativo, em que circunstâncias, isto é, quais são os fatores mais decisivos para que haja essa transição? Em caso negativo, quais os fatores impeditivos?

Desse modo, a partir dessas indagações e após apresentar minha aproximação com o objeto de pesquisa, procurarei justificar, na próxima seção, a relevância da utilização do aporte teórico de Pierre Bourdieu para a presente investigação, trazendo à discussão as noções conceituais que embasaram a pesquisa.

## 1 NOÇÕES CONCEITUAIS: APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O objetivo dessa seção é apresentar os aportes teórico-metodológicos utilizados nesse estudo, bem como discorrer sobre os conceitos basilares que serão mobilizados, a saber: *habitus*, campo, capital cultural e experiência.

O principal aporte teórico operado nessa investigação deriva das obras de Pierre Bourdieu, autor que durante a sua vida abordou uma diversidade de temas e lançou mão dos mais variados instrumentos metodológicos de pesquisa, tais como: “observação direta, genealogia, documentação histórica e institucional, pesquisas estatísticas, entrevistas, análise linguística”, entre outros, sempre demonstrando “uma grande preocupação com o trabalho de campo” e uma sólida base teórica, apoiada na “filosofia, antropologia, sociologia e linguística.” (LOYOLA, 2002, p. 88).

Embora a formação inicial de Pierre Bourdieu tenha se dado em Filosofia, ao mudar-se para a Argélia, a fim de assumir o cargo de professor assistente na Faculdade de Letras de Argel, passou a pesquisar temas mais próximos à Antropologia e à Sociologia, sendo seus primeiros trabalhos consagrados a esse país: “Sociologia da Argélia”, “Trabalho e trabalhadores na Argélia” e “O desenraizamento – a crise da agricultura na Argélia”. De acordo com Loyola (2002, p. 87), “Esses textos logo se tornaram conhecidos no meio acadêmico; sobretudo seus artigos sobre o sentimento de honra e a casa Cabile (esse em homenagem a Claude Lévi-Strauss), amplamente traduzidos.”

Patrick Champagne, no prefácio da obra “Os usos sociais da ciência” (BOURDIEU, 2004), que se refere à publicação de uma conferência de Bourdieu realizada em Paris, em 11 de março de 1997, retrata sua dificuldade em apresentar um resumo de “[...] uma obra tão importante e densa como a de Pierre Bourdieu, que estudou quase de tudo: os camponeses, os artistas, a escola, os clérigos, os patrões, as classes populares, etc.” (CHAMPAGNE, 2004, p. 7).

Nogueira e Nogueira (2002) destacam que a questão fundamental que marca o conjunto das obras de Bourdieu é a busca da superação da oposição, presente nas ciências sociais, entre o subjetivismo e objetivismo. Essa superação é realizada pela formulação de alguns conceitos chave, tais como: *habitus*, capitais (econômico, social, cultural e simbólico) e campo, entre outros, que expressam a impossibilidade de compreender as ações individuais de um ator social sem se atentar para a posição que ocupa na estrutura objetiva da sociedade e para o acúmulo histórico das experiências dos grupos sociais em

que circula e nos quais está inserido.

A presente pesquisa, com base em tais pressupostos, ancora-se nessa visão bourdieusiana para compreender o campo educacional e a iniciação à docência, partindo do entendimento que, embora os agentes<sup>3</sup> tragam consigo marcas da socialização primária, as condições objetivas não determinam mecanicamente cada uma de suas ações. Assim, o estudo propõe investigar os efeitos da vivência universitária na movimentação do capital cultural herdado do meio familiar, na formação do *habitus* estudantil e na transição para o *habitus* professoral.

As escolhas metodológicas e as técnicas utilizadas foram fundamentadas no entendimento de Bourdieu de que, por um lado, os objetos devem ser levados em consideração nas opções metodológicas do pesquisador, e, por outro, que todos os objetos fazem parte de um todo na estrutura social. Assim, na próxima subseção apresento os conceitos de *habitus*, campo e capitais e como estes serão operados nessa pesquisa.

### 1.1 NOÇÕES NA TEORIA BOURDIEUSIANA

Os conceitos de *habitus*, campo e capital cultural estarão presentes ao longo da tese de uma forma relacional, uma vez que nas pesquisas desenvolvidas por Bourdieu e socializadas por meio de suas obras esses conceitos só podem ser compreendidos quando relacionados entre si.

As influências e ações que regem os temas, os objetos e as intervenções do pesquisador sobre a sua pesquisa estão relativamente ligados ao lugar ocupado por esse agente nas estruturas. Na estrutura do campo acadêmico, como nos outros espaços sociais, há relações de forças que incidem sobre o que é considerado legítimo ou não, sobre qual método, teoria ou objeto serão prestigiados ou mais aceitos. O fato de Bourdieu transitar por diversos objetos e técnicas de pesquisa robusteceu sua crítica e seu conhecimento sobre as regras do jogo acadêmico.

---

<sup>3</sup> Utiliza-se o termo “agentes” e não “participantes” como indica a Resolução CNS nº 510/2016, opto por mobilizar este termo por ser apropriado à teoria bourdieusiana. O termo marca, por um lado, a distância que Bourdieu quer estabelecer em relação às concepções subjetivista ou individualista, que tendem a se limitar à experiência imediata dos sujeitos e por outro lado, o termo também permite um distanciamento em relação às concepções estruturalistas ou objetivistas, que reduziram os atores a simples executores de regras estruturais estabelecidas a partir do ponto de vista do observador.

De fato, o mundo da ciência como o mundo econômico, conhece relações de força, fenômenos de concentração do capital e do poder ou mesmo de monopólio, relações sociais de dominação que implicam uma apropriação dos meios de produção e de reprodução, conhece também lutas que, em parte, têm por móvel o controle dos meios de produção e reprodução específicos, próprios do subuniverso considerado. (BOURDIEU, 2004, p. 34).

Operar com a teoria bourdieusiana significa, portanto, trabalhar com a crítica e a denúncia, a fim de explicar como as estruturas operam dentro de determinado campo e compreender emaranhados que subjaz cada objeto de pesquisa.

No coletivo das reflexões, o pesquisador é aquele que compreende os conceitos mobilizados na investigação de forma relacional, como operadores que contribuirão para que possa se aproximar das temáticas estudadas, em busca de superar um pensamento unitário, objetivista e tendencioso, que produz “[...] dados pré-constituídos que são, a seguir, tratados como se se tratasse de estatísticas tão objetivas quanto às da pluviometria.” (BOURDIEU 2004, p. 77). Assim, no tratamento das informações, é preciso, com um aporte teórico sólido, aproximações para expor a totalidade das relações que incidem sobre o problema pesquisado.

O cerne da teoria bourdieusiana e o princípio norteador da presente pesquisa é o conceito de *habitus*, que remete às estruturas de práticas e representações de um determinado campo. O *habitus*, apesar de durável, pode passar por uma movimentação, uma vez que, sendo uma estrutura estruturada e estruturante, não reduz o agente a um mero suporte ou reflexo inconsciente do campo.

Segundo Bourdieu (2002), o conceito de *habitus* foi elaborado por ele com a finalidade de exprimir sua

[...] recusa a toda uma série de alternativas nas quais a ciência social se encerrou, a da consciência (ou do indivíduo) e do inconsciente, a do finalismo e do mecanicismo, etc. [...] tal noção permitia-me romper com o paradigma estruturalista sem cair na velha filosofia do sujeito ou da consciência, a da economia clássica e do seu *homo economicus* que regressa hoje com o nome de individualismo metodológico. Retomando a velha noção aristotélica de *hexis*, convertida pela escolástica em *habitus*, eu desejava reagir contra o estruturalismo e a sua estranha filosofia da ação que, implícita na noção levi-straussiana de inconsciente, se exprimia com toda a clareza entre os althusserianos, com o seu agente reduzido ao papel de suporte da estrutura. (BOURDIEU, 2002, p. 60-61).

Nota-se, pelo trecho citado de Bourdieu (2002), que, apesar de utilizar os termos “estrutura”, “estruturado” e “estruturante” em sua definição do conceito de *habitus*, o teórico se posiciona claramente contra uma visão da ação pautada no inconsciente, própria do estruturalismo levi-straussiano, ou determinista, como no marxismo de Althusser.

O *habitus* é conceituado por Pierre Bourdieu como um:

[...] sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente "regulamentadas" e "reguladas" sem que por isso sejam os produtos de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU, 1994, p. 46).

O *habitus*, então, está relacionado à forma com que o agente age dentro de determinada estrutura ou campo e às experiências que acumula durante sua trajetória de vida ao transitar por esses campos. Nesse sentido, compreendendo que os docentes iniciantes, ao iniciarem sua carreira profissional, passam a transitar em um novo campo, ocupando uma função social e passando a fazer parte de uma classe/grupo em que as ações pedagógicas são “tendencialmente ajustadas” (BOURDIEU, 2015, p. 94), torna-se relevante compreender os efeitos desse campo e dessas novas experiências na estrutura de seu *habitus* de origem.

Para Bourdieu (2011, p. 40), compreender a constituição do *habitus* implica vê-lo não somente como um “sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói”, mas também como fruto das “relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade.”

Segundo Setton (2002), o *habitus* surge da necessidade empírica de aprender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais. Assim, o *habitus* sofre interferência substancial do meio externo, ou seja, da sociedade, portanto, ele vai se estruturando de acordo com as relações sociais dos campos em que o agente está inserido.

De fato, conforme Bourdieu, os ajustamentos às novas demandas podem gerar mudanças, dentro de certos limites, que venham a produzir transformações duráveisdo

*habitus*:

Os ajustamentos, que são incessantemente impostos pelas necessidades de adaptação às situações novas e imprevistas, podem determinar transformações duráveis do *habitus*, mas dentro de certos limites: entre outras razões porque o *habitus* define a percepção da situação que o determina. (BOURDIEU, 1983, p. 106).

No que se refere à presente pesquisa, parto da suposição de que a vivência universitária de atividades acadêmicas, como a participação em grupos de pesquisa, projetos de extensão ou pesquisa, programas de iniciação científica ou à docência, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), podem contribuir para provocar mudanças no *habitus* estudantil e, posteriormente, propiciar ao professor iniciante disposições para o investimento em seu desenvolvimento profissional.

Esse investimento pode se dar, por exemplo, por meio da participação em uma pesquisa- formação, do ingresso em programas de pós-graduação, cursos de curta duração, participação política em associações/sindicatos ou outros dispositivos que levem o agente a ampliar seus conhecimentos teóricos enquanto exerce a prática docente, ou seja, que propiciem a constituição de um *habitus* professoral.

A adjetivação do *habitus* do docente (*habitus* professoral) e do estudante (*habitus* estudantil) foi proposta e cunhada pela Profa. Dra. Marilda da Silva<sup>4</sup>, com base na teoria bourdieusiana e no conceito de experiência de Edward Palmer Thompson, conforme explica a pesquisadora:

A produção dessa ideia iniciou-se no final da década de 1980 com as duas primeiras pesquisas que realizamos, e ganhou estruturas mais estáveis com a produção da dissertação e da tese, defendidas, respectivamente, em 1994 e 1999. Essa arquitetura contou com as ideias de Pierre Bourdieu [...]. Outra categoria decisiva para o *habitus* professoral foi a formulada por Edward Palmer Thompson (1981), denominada experiência. (SILVA, 2005, p. 152).

---

<sup>4</sup> Marilda da Silva (2005, p. 152) compreende que a produção do conceito de *habitus* professoral “iniciou-se no final da década de 1980” com as duas primeiras pesquisas que realizou, e “ganhou estruturas mais estáveis com a produção da dissertação e da tese, defendidas, respectivamente, em 1994 e 1999”. A dissertação intitula-se “O movimento a didática em questão: alguns de seus embarços” e dela derivou o livro “Controvérsias em didática” (SILVA, 1995). A tese denominada “As experiências vividas na formação e a constituição do *habitus* professoral: implicações para o estudo da didática”, foi publicada com título “Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do *habitus* professoral e da natureza prática da didática” (SILVA, 2003). A autora possui, ainda, vários artigos publicados sobre o tema, os quais também são utilizados com suporte à pesquisa.

Segundo Silva (2009, p. 92), a análise das informações produzidas para sua pesquisa realizada a partir da observação das aulas ministradas nas disciplinas de “Didática” e “Conteúdo e Metodologia” possibilitou-lhe afirmar que: “[...] se aprende para ensinar na prática desse exercício. E ainda: é nesse e com esse exercício que se desenvolve o *habitus professoral*”. (SILVA, 2009, p. 92).

Para a autora, a prática exercida pelos docentes ou futuros docentes gera a experiência, no sentido denotado por Thompson.

[...] pode-se considerar que a experiência adquirida pelos educadores sobre o ensino na sala de aula também é uma repetição de acontecimentos inter-relacionados, ou a repetição de determinadas e mesmas ações com determinado fins, que são frutos dos condicionantes práticos oriundos da natureza prática do ato de ensinar. A semelhança entre a lógica da noção de experiência e a noção de *habitus* é visível. (SILVA, 2005, p. 157).

Edward Palmer Thompson, nascido em Oxford, Inglaterra, em 1924, e graduado em História no ano de 1946, foi filiado ao partido socialista e era adepto da teoria marxista. (MELO JUNIOR, 2011). Assim, é compreensível que em seus estudos as experiências retratadas sejam as da classe trabalhadora, que buscava, nesse dado momento histórico, agir de forma transformadora.

Nesse sentido, para Thompson (1981, p. 15), os acontecimentos sociais, as “agitações”, quando se manifestam dentro “do ser social”, podem propor “novos problemas e, acima de tudo, dar origem continuamente à experiência”, caracterizada por ele como uma categoria indispensável ao historiador, “já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento.”

Dessa forma, relacionando esse conceito ao objeto de pesquisa aqui proposto, a experiência, que forma o *habitus*, seria a resposta mental e emocional do professor iniciante ao que vivencia repetidamente na escola, seu campo de atuação profissional. Thompson (1981, p. 16) acredita que “as experiências são válidas e efetivas, mas dentro de determinados limites”, ou seja, a experiência adquirida em um campo não necessariamente será válida para outro campo. No entanto, o mais importante para o teórico não são os limites da experiência, “mas a maneira de alcançá-la, ou produzi-la”. (THOMPSON, 1981, p. 17). Disso é possível inferir, tendo em perspectiva o objeto de pesquisa delineado na presente investigação, que uma experiência bem-sucedida do

professor iniciante como aluno, como estagiário ou como participante do Pibid não significaria, automaticamente, a garantia de sucesso ao iniciar no campo profissional, uma vez que precisam ser levadas em consideração as condições objetivas de produção dessa experiência.

Outro fator que demanda do conceito de experiência elaborado por Thompson (1981, p. 19) é que ele pode “surgir espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo.” Sob essa ótica, a experiência, como elemento de movimentação do *habitus*, será potencializada em espaços sociais em que seja permitida a exposição do pensamento racional e da crítica, ou seja, em que seja possível formular novas soluções para os problemas encontrados naquele campo, em uma atitude reflexiva, tanto individual como coletivamente.

O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem a *experiência* modificada; e essa experiência é *determinante*, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados. A experiência, ao que se supõe, constitui uma parte da matéria-prima oferecida aos processos do discurso científico da demonstração. E mesmo alguns intelectuais atuantes sofreram, eles próprios, experiências. (THOMPSON, 1981, p. 19, grifo do autor).

Portanto, é a partir do processo reflexivo gestado sob as experiências que um *habitus* pode ser modificado e pode, inclusive, modificar as estruturas, por meio das “pressões sobre a consciência social existente”, ao se propor “novas questões” e desenvolver “exercícios intelectuais mais elaborados”, conforme as palavras do autor na citação acima.

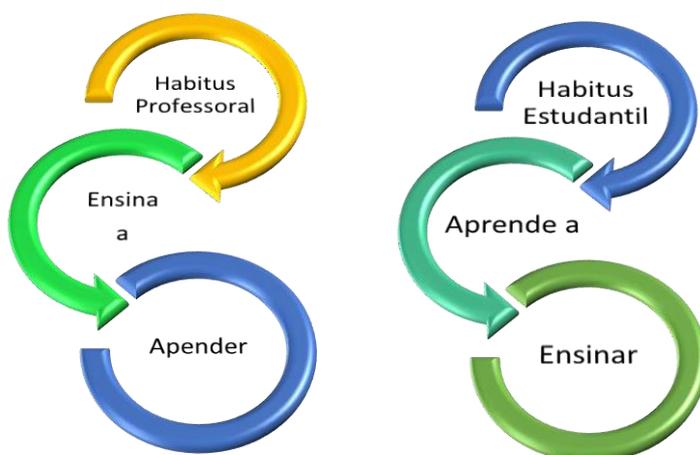
Silva (2009, p. 93, grifo nosso) aponta que: “O trabalho docente constitui um *habitus* profissional e o *habitus* professoral é **constituído no exercício prático da docência**” ou seja, a partir das ações realizadas pelos docentes dentro do ambiente escolar, mais especificadamente dentro da sala de aula. O *habitus* estudantil, por sua vez, retrata, segundo a autora, os modos de ser estudante, independentemente do nível escolar.

Em sua formação universitária, ainda que em disciplinas e programas que propiciem o contato com a prática ou experiências didáticas, tais como o Estágio Supervisionado ou o Pibid, o agente, futuro professor, desenvolve uma prática de estudante, pois está nesse momento no papel de aprendiz, no aprendizado das relações

entre as informações teóricas e práticas sobre sua área de conhecimentos e as competências necessárias para atuar naquela realidade, ou seja, está reproduzindo um *habitus* estudantil não um *habitus* professoral. Portanto, no *habitus* estudantil o agente aprende a ensinar, aprende com objetivo de ensinar alunos e no *habitus* professoral o agente ensina seus alunos a aprenderem, ou seja, ensina com objetivo na aprendizagem dos alunos.

O diagrama apresentado na Figura 1 ilustra essa relação:

**Figura 1- Diagrama: *habitus* estudantil e *habitus* professoral**



Fonte: Produção da autora, baseado em Silva (2009, 2011).

Da mesma forma, ao iniciar a docência, esse agente não praticará ações com o objetivo de estudar em sala de aula, pois: “Os mestres não têm a função de **memorizar conceitos** em sala de aula, eles têm, sim, a obrigação de **criar condições para que seus alunos o façam.**” (SILVA, 2011. p. 352).

Ao tratar da natureza distinta desses dois *habitus*, Marilda da Silva (2011) traz o seguinte argumento:

Se estamos considerando que a prática do professor e a prática do aluno consubstanciam um *habitus*, neste caso, teremos de considerar o fato de que a formação de professores tem um aprendizado teórico e outro prático que, inexoravelmente, interagem, tendo em vista o processo de interiorização e exteriorização, em sentido largo, que opera o tipo e a estética de um *habitus*. Nesse sentido, é inevitável pensar os dois referidos *habitus* entremeados com as questões que dizem respeito às características da teoria e da prática como dois tipos de saberes que interagem, mas **são distintos do ponto de vista da epistemologia interna de cada um deles que implica os modos de aprendê-los.** É justamente por isso que a base empírica que sustenta esta proposição

são os estudos que mostram como se aprende para ensinar na sala de aula, isto é, como se aprendem os saberes práticos da docência. A partir disso, simultaneamente, mostramos que **os saberes teóricos são historicamente de responsabilidade da universidade**. (SILVA, 2011, p. 346, grifo nosso).

Percebe-se que para a autora há diferenças na forma de aprendizagem de cada um desses *habitus*, pois são mobilizados a partir da experiência em campos distintos: um no campo universitário ou acadêmico, outro no campo profissional. Assim, entendendo-se que a universidade possui a responsabilidade histórica de promover essa aprendizagem teórico-prática-, com dimensões técnicas, científicas e políticas, nessa pesquisa proponho a investigar, por um lado, em que medida a participação em atividades acadêmicas, para além das disciplinas ordinárias da matriz curricular do curso de Pedagogia, influenciam a estruturação do *habitus* estudantil e, por outro lado, o desenvolvimento dessas atividades pode levar à formação de um *habitus* professoral crítico, voltado à transformação social ou redução das diferenças de aprendizagem.

É desse ponto de vista que a pesquisa parte: “[...] os professores exibem ações/comportamentos no dia a dia que permitem ao observador identificar a que grupo de profissão o sujeito exposto pertence”, assim como os estudantes “[...] também exibem ações/comportamentos que facilitam a identificação do grupo de agentes ao qual pertencem.” (SILVA, 2011, p. 338).

No entanto, sabemos que há professores que desenvolvem uma prática estrategicamente direcionada à mediação da aprendizagem, enquanto há profissionais que não apresentam essa característica, passando anos na carreira do magistério sem realmente exercerem sua função social de mediar a aprendizagem. De igual modo, há estudantes que desenvolvem estratégias eficazes de estudo e aprendizagem, criam rotinas de leitura, ampliam seus conhecimentos teóricos durante o curso da graduação, enquanto outros passam pela universidade com poucas modificações em seus esquemas e disposições para estudar e aprender, fazendo apenas o mínimo para ser aprovado.

Nesse sentido, entendendo que os grupos “[...] produzem e reproduzem práticas semelhantes no interior do respectivo campo.” (SILVA, 2011, p. 348), considero que o campo universitário pode influenciar a formação de um *habitus* estudantil voltado à responsabilidade em aprender, estudar e pesquisar, o que não significa que todos os estudantes irão, na mesma medida, produzir práticas comprometidas com a aprendizagem e o enriquecimento teórico.

Da mesma forma, levando em conta que “[...] as práticas de agentes sociais que

exercem socialmente uma mesma profissão guardam entre si semelhanças que podem ser facilmente? percebidas por meio de sua *hexis*, ações objetivadas, atendendo às exigências de seu *ethos*.” (SILVA, 2011, p. 248), compreende-se que o campo escolar da educação básica pode propiciar ao professor iniciante a formação de uma *hexis* pautada no comprometimento profissional com a aprendizagem dos estudantes, ou colocá-lo em contato constante e duradouro com jeitos “de ser e estar na profissão” descomprometidos com o papel social esperado de um agente político.

Para Silva (2005) só se constitui o *habitus* professoral quando se conhece os conflitos e as nuances do cotidiano da prática na escola, sou seja, na vivência concreta do campo profissional. Nesse sentido, além dos conceitos de *habitus* e experiência, o conceito de campo também se mostra fundamental para os estudos sobre professores iniciantes, pois permite problematizar o lugar da teoria e da prática na formação e atuação dos docentes.

De fato, de acordo com Bourdieu (2007, p. 10), trata-se de uma relação “[...] de mão dupla, entre as estruturas objetivas (dos campos sociais) e as estruturas incorporadas (do *habitus*)”. Assim, para o autor,

Essa estrutura não é imutável e a topologia que descreve um estado de posições sociais permite fundar uma análise dinâmica da conservação e da transformação da estrutura da distribuição das propriedades ativas e, assim, do espaço social. E isso que acredito Expressar quando descrevo o espaço social global como um *campo*, isto é, ao mesmo tempo, como um campo de forças, 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 conservação ou a transformação de sua estrutura. (BOURDIEU, 2007, p. 50).

O campo, segundo Bourdieu, é o espaço social global e dinâmico em que os agentes estão envolvidos. Sendo um espaço de luta por posições nessa estrutura, a aceitação ou o prestígio em um campo (por exemplo, o acadêmico) pode não necessariamente significar aceitação ou prestígio em outro (por exemplo, a escola, como campo profissional).

[...] a existência de um campo especializado e relativamente autônomo é correlativa à existência de alvos que estão em jogo e de interesses específicos: através dos investimentos indissolavelmente econômicos e psicológicos que eles suscitam entre os agentes dotados de um determinado *habitus*, o campo e aquilo que está em jogo nele produzem

investimentos de tempo, de dinheiro, de trabalho etc. [...] Todo campo, enquanto produto histórico, gera o interesse, que é condição de seu funcionamento. (BOURDIEU, 1990, p. 126-128).

Nesse sentido, o campo demanda do agente determinados investimentos para que seja considerado como alguém pertencente àquele espaço, cujas ações sejam consideradas como legítimas. No campo acadêmico, isso ocorre quando o agente investe tempo e esforços para ampliar seus conhecimentos, participar de projetos de iniciação à pesquisa ou à docência, no caso das licenciaturas, debater em sala, ler os textos solicitados pelos professores, mostrar uma postura crítica, criativa e inovadora.

O campo acadêmico ou universitário, assim como os demais campos, é um espaço de tensões e conflitos. Conforme Silva (2005), a universidade é o espaço historicamente responsável pela construção dos saberes teóricos que subsidiarão posteriormente a formação do *habitus* professoral. Dessa forma, a qualidade das experiências acadêmicas e o modo como as questões educacionais são problematizadas na universidade influenciarão diretamente o tipo de profissional que está sendo formado.

No entanto, Bourdieu (2015), tratando do que denomina como arbitrário cultural, argumenta que, ao se anunciarem como neutras e atestarem que irão transmitir conhecimento igualitário para todos os estudantes, não considerando as trajetórias de cada um e a desigualdade de volumes de capitais - econômico ou cultural - desses agentes, as instituições de ensino acabam se eximindo de sua responsabilidade e perpetuando essas desigualdades.

Isso pode ser observado quando os graduandos em licenciatura e, especificamente no presente estudo, os de Pedagogia, ingressam em uma IES acreditando que terão acesso aos conhecimentos necessários para uma formação plena, crítica e integral para exercerem a sua profissão, mas, ao contrário, recebem uma formação que os distancia cada vez mais dessas atribuições, não havendo um movimento no interior das universidades – públicas ou privadas – que busque ofertar a esses agentes condições de suprir as possíveis deficiências acadêmicas que trazem consigo. Assim, eles são lançados, depois de formados, como sobreviventes dentro da ambiência escolar ou do exercício da sua profissão, o que contribui para o aumento das angústias e dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes.

É o jogo entre as mudanças do aparelho de produção e as mudanças do aparelho de ensino que está na origem das defasagens entre o *habitus* e as estruturas. Essas defasagens devem, portanto, ser compreendidas em

referência ao estado e a história da relação entre o sistema de ensino e o sistema de produção. (BOURDIEU; BOLTANSKI, 2012, p. 146).

Nessa perspectiva, recorrendo à metáfora do jogo utilizada por Bourdieu, entende-se que é necessário compreender o movimento que ocorre no campo da formação inicial, pois as mudanças operacionalizadas pelo sistema de produção (campo econômico) no sistema de ensino (campo educacional) têm contribuído para a perpetuação de um ciclo de defasagens entre o *habitus* professoral e as exigências das estruturas.

A formação de professores tem estado no debate do campo educacional, em parte devido à inflação na oferta de cursos e às baixas exigências que apresentam tanto para o ingresso quanto para a diplomação.

Para compreender a estruturação do *habitus* professoral, portanto, é necessário entender as estruturas a regra do jogo estabelecida neste campo específico, bem como os pontos nevrálgicos da formação docente que impactam a tão almejada qualidade da educação.

### **1.1.1 Os estados do capital cultural e sua reconversão em capital econômico (remuneração salarial) na profissão docente**

Para ofertar completeza ao conceito de *habitus* é necessário abordá-lo de forma relacional com o conceito de capital cultural, que foi tratado por Bourdieu ao trazer a noção de arbitrariedade cultural, ao teorizar sobre as desigualdades vivenciadas pelos educandos nos ambientes escolares.

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar 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, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das "aptidões" naturais, quanto às teorias do "capital humano". (BOURDIEU, 2012, p. 81).

O autor supramencionado fez a crítica aos estabelecimentos de ensino que tratavam as desigualdades de aprendizagem como fracasso por parte das crianças, como se a escola oportunizasse igualmente para todos o conhecimento e apenas os que não tinham interesse ou não se esforçavam o suficiente apresentassem dificuldades para

aprender, ou seja, as práticas pedagógicas eram efetuadas como se o capital cultural fosse distribuído uniformemente antes do ingresso das crianças nos centros de ensino, sem levar em consideração as diferentes oportunidades de ampliação de capital cultural entre as famílias dos educandos.

A importância conotada pela teoria bourdieusiana ao capital cultural pode também ser aplicada aos docentes, pois, desde a formação inicial há desigualdades de oportunidades de ampliação do capital cultural, o que pode influenciar de forma durável o envolvimento ou não do professor iniciante com a ampliação do seu capital cultural.

Para Bourdieu (2012), o sistema de ensino contribui para a reprodução da estrutura social, pois sanciona a transmissão hereditária do capital cultural, deixando em desvantagem os estudantes provenientes de classes populares. Segundo o referido autor, quando se deixa de colocar as “estratégias de investimento escolar” no rol das estratégias educativas e no sistema de estratégias de reprodução, “[...] sujeitam-se a deixar escapar, por um paradoxo necessário, o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos, a saber, *a transmissão doméstica do capital cultural.*” (BOURDIEU, 2012, p. 73, grifo do autor).

Nesse sentido, se os estudantes de Pedagogia não tiveram acesso a essa “transmissão doméstica do capital cultural”, o sistema de ensino, desde a educação básica até o ensino superior, pode contribuir para a reprodução das desigualdades quando não oferece condições de estruturação e ampliação desse capital.

Segundo Bourdieu (2012, p. 74), o capital cultural pode existir sob três formas:

[...] no estado *incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado *objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que se 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 ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais.

O volume de capital cultural de um agente é organizado inicialmente a partir de sua condição de classe social. No caso dos professores iniciantes na docência, estes podem não ter acesso ao estado incorporado e objetivado do capital cultural, restando, portanto, o acesso ao seu estado institucionalizado, que se refere às certificações escolares que o agente adquire ao longo da vida.

No entanto, em sua forma incorporada, o capital cultural produz mudanças no

*habitus* de origem dos agentes, e a ampliação do conhecimento científico na universidade pode contribuir para isso, pois acaba por fornecer ao agente maiores condições de compreender as regras do jogo do campo em que está inserido (CARLINDO, 2017).

O diploma, ou seja, “os títulos” que ele propicia, é uma das formas de capital cultural institucionalizado. Assim, conforme explica Bourdieu (2012, p. 86-87, grifo nosso):

A objetivação do capital cultural sob a forma do diploma é um dos modos de neutralizar certas propriedades devidas ao fato de que, estando incorporado, ele tem os mesmos limites biológicos de seu suporte. Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantindo no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma **autonomia relativa em relação ao seu portador** e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico.

A partir do que afirma Bourdieu (2012), depreende-se que o diploma, em si, guarda uma autonomia relativa em relação ao seu portador, ou seja, ele é uma forma objetivada de certificação de uma competência cultural, garantindo que o seu portador, por possuí-lo, detém um determinado conjunto de conhecimentos para exercer uma função social. Mas, levando-se em consideração o fato de que, subjetivamente, os agentes ingressam no ensino superior com volumes de capital cultural desigualmente distribuídos, pode-se inferir que, embora todos os concluintes possuam um mesmo documento, isonômico, seus portadores, ao contrário, terão diferentes níveis de apropriação dos conhecimentos científicos e práticos necessários para a ação profissional.

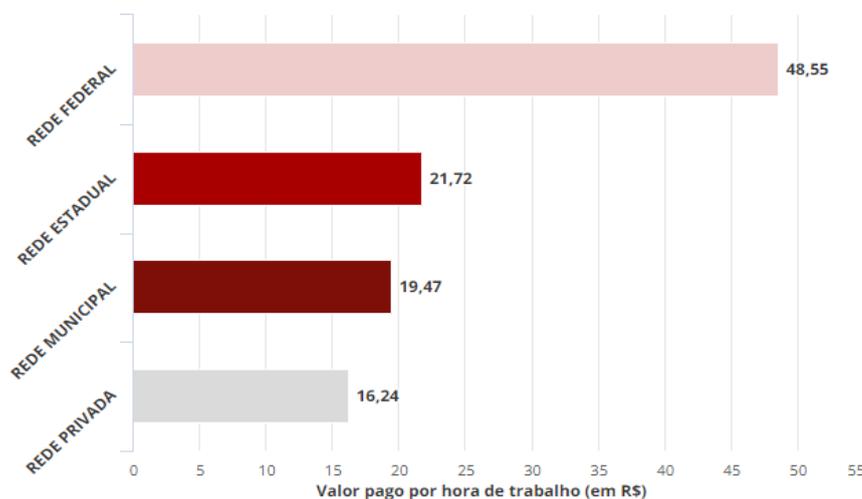
Assim, o valor social agregado ao diploma, capital cultural institucionalizado, é também desigualmente distribuído entre as profissões. Por outro lado,

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 uns pelos outros na *sucessão*); permite também estabelecer taxa de convertibilidade entre capital cultural em capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar. (BOURDIEU, 2012, p. 87).

Nesse sentido, a taxa de convertibilidade do capital cultural em capital econômico (remuneração salarial) está diretamente ligada tanto ao prestígio social da profissão quanto ao investimento pessoal, geralmente com apoio da família, do profissional recém-

diplomado na ampliação do seu capital cultural, de forma a agregar valor ao diploma. Na profissão docente, essa reconversão pode ser observada nos diferentes valores de salário percebidos por docentes conforme o nível de ensino em que atuam (educação infantil, básica ou superior) ou natureza da rede de ensino (pública ou privada).

**Gráfico 1 - Remuneração dos professores por tipo de rede de ensino**



Fonte: Instituto Nacionais de Estudos e Pesquisas Educacionais - Inep (2017). Organização: G1.com (2019)

Entre as instituições privadas, há as que pagam maiores salários, geralmente aquelas voltadas para um público com maior capital econômico, que busca escolas de excelência como uma estratégia familiar para garantir o sucesso escolar e profissional de seus filhos, e há escolas privadas que recebem um público com menor capital econômico e contratam profissionais com uma remuneração mais baixa. Nas instituições públicas, existe também diferença salarial conforme o tipo de vínculo profissional (contrato ou concurso).

Assim, percebe-se que os cursos de licenciatura, ao contrário de alguns cursos de ensino superior, apesar de formarem uma categoria profissional com número expressivo, por não oferecem uma distinção social, ou seja, não possibilitarem substancialmente um aumento no volume de capitais, principalmente o econômico e o social, devido ao desprestígio da profissão e à remuneração baixa, não se tornam atrativos a novos profissionais.

De fato, a força de um diploma não se mede pela força de subversão (portanto, unicamente pelo número) de seus detentores, mas pelo capital social de que são providos e que acumulam em decorrência da distinção

que os constitui objetivamente como grupo e pode servir também de base para agrupamentos intencionais. (BOURDIEU, 2015, p. 153).

Ao voltar o olhar para o estado de Mato Grosso do Sul e mais especificamente para a capital do estado, Campo Grande, local onde a pesquisa foi desenvolvida, é possível observar a diferenciação salarial de uma rede de ensino para a outra. A rede municipal é a que tem os melhores salários, bem como mais níveis salariais de acordo com o investimento do profissional em sua formação.

Na Tabela 1, observa-se que a progressão salarial se dá em relação ao nível de escolaridade - sendo PH-1 a formação em nível médio e PH-5 em nível de doutorado - e ao tempo de carreira, no caso dos professores efetivos, sendo a letra A o período dos 3 primeiros anos, ou seja, de estágio probatório e iniciação à docência, e as letras subsequentes a cada interstício de 5 anos.

**Tabela 1 - Tabela salarial professores da rede municipal (2018)**

Correção do Piso 20h – Lei Municipal nº 6.026/2018 - Piso Nacional (\*) R\$ 2.455,35

Tabela Vencimento base – Quadro permanente Dezembro 5,532%

Cargo de Professor com 20 horas semanais - Corresponde do valor Piso Nacional 82,80%

Nível	Classe							
	A	B	C	D	E	F	G	H
PH-1	2.032,95	2.114,28	2.325,71	2.558,28	2.814,10	3.095,51	3.405,06	3.745,57
PH-2	3.094,44	3.271,42	3.488,56	3.837,42	4.221,16	4.643,27	5.107,60	5.618,35
PH-3	3.354,39	3.488,56	3.837,42	4.221,16	4.643,27	5.107,60	5.618,35	6.180,20
PH-4	3.659,30	3.805,67	4.186,24	4.604,86	5.065,35	5.571,88	6.129,06	6.741,98
PH-5	3.964,12	4.122,68	4.534,95	4.988,45	5.487,29	6.036,02	6.639,62	7.303,59

Fonte: Sindicato Campo-grandense dos profissionais da educação pública (ACP, 2019).

Conforme pode ser observado na Tabela 1, o menor vencimento na rede municipal de ensino, excluindo-se o de profissionais formados em nível médio, é de R\$ 3.049,44 para o professor licenciado em nível superior, recém-formado, sem ter cursado nenhuma especialização e em início de carreira (até o terceiro ano de ingresso), que trabalha por 20h semanais. A partir daí, há acréscimos de acordo com a formação e tempo de serviço. Observa-se que para chegar ao maior salário pago na rede (R\$ 7.303,59), o professor precisaria ter concluído o doutorado e ter trabalhado na mesma rede por, no mínimo, 33 anos.

Na rede estadual, há uma diferença pequena, para menos, no valor dos salários para profissionais que possuem apenas a graduação. Além disso, o aumento na remuneração, conforme o investimento do professor em sua formação, oscila apenas do nível médio (Nível I) até o Mestrado (Nível IV), ou seja, na rede estadual não há incentivo

salarial para que o professor curse o Doutorado. Assim como na rede municipal, há a progressão por tempo de serviço, sendo o primeiro nível correspondente ao estágio probatório (3 anos) (Classe A) e os demais aos espaços de tempo de 5 em 5 anos (Classes B a H). Para chegar ao maior salário da rede (R\$ 4.814,70), o professor teria que ter formação em nível de Mestrado e possuir um tempo de serviço de 33 anos.

**Tabela 2 - Tabela salarial da rede estadual (2018)**

Professor 20h	Níveis	I	II	III	IV
Classe	Coeficiente	1,0	1,5	1,6	1,65
A	1,0	2.026,39	3.039,59	3.242,22	3.343,54
B	1,15	2.330,35	3.495,52	3.728,56	3.845,08
C	1,32	2.674,83	4.012,25	4.279,74	4.413,48
D	1,38	2.796,42	4.194,63	4.474,27	4.614,09
E	1,44	2.928,00	4.377,00	4.668,80	4.814,70
F	1,50	3.039,59	4.559,38	4.863,34	5.015,32
G	1,55	3.140,90	4.711,36	5.025,45	5.182,49
H	1,61	3.262,49	4.893,73	5.219,98	5.383,11

Fonte: Sindicato Campo-grandense dos profissionais da educação pública (ACP, 2019).

Na tabela salarial da rede privada de ensino apresentada pelo Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino de Mato Grosso do Sul (SINTRAE-MS) após homologação da convenção coletiva da categoria para o período de 2019 a 2021, os valores são descritos em hora/aula. Para efeito de comparação entre as redes municipal e estadual, foi realizado o cálculo para 20 horas semanais, utilizando-se a fórmula constante na homologação, qual seja, “número de horas aulas semanais x 4,5 semanas + 1/6 (DSR<sup>5</sup>) x valor da hora/aula=remuneração do professor” (SINTRAE-MS, 2019, p. 1).

**Tabela 3 - Pisos salariais rede privada – 2019/2021**

Níveis de salários normativos – educação básica	Hora aula (em R\$)	Cálculo para 20h (em R\$)
A – Educação Infantil	11,41	1.198,05
B – Ensino Fundamental I	11,41	1.198,05
C – Ensino Fundamental II	13,14	1.379,70
D – Ensino Médio	21,60	2.268,00
E – Cursos Livres e Idiomas	21,60	2.268,00
F – Ensino Superior	38,65	4.058,25

Fonte: SINTRAE-MS (2019).

Organização: Rocha, 2019.

<sup>5</sup> DSR é a sigla para Descanso Semanal Remunerado.

Quando se refere à rede privada de ensino, além da grande discrepância salarial, quando comparada às redes públicas (R\$ 1.851,39 a menos que o da rede municipal e R\$ 1.841,54 a menos que o da estadual, para uma jornada de 20 horas), há ainda diferenciação da remuneração conforme o nível de ensino que o professor atua. A menor remuneração é as dos professores que atuam na educação infantil e no ensino fundamental I (R\$ 11,41 por hora/aula ou R\$ 1.198,05 para 20h semanais), exatamente as etapas da educação básica em que os pedagogos são habilitados.

Diante do exposto, é possível observar que a rede privada atribui maior valor ao diploma de licenciaturas em uma área específica (Letras, Matemática, Arte, Educação Física etc.) do que ao diploma do pedagogo, mostrando um desprestígio do curso e tornando a reconversão do capital cultural em capital econômico (remuneração salarial) na profissão docente, especialmente para os pedagogos, problemática.

Assim, mesmo após formados e depois de iniciarem sua atuação profissional, os professores, por não disporem de recursos financeiros, podem continuar tendo dificuldade de acesso aos bens culturais, uma vez que, segundo Gatti, Barretto e André (2011, p. 28), esses profissionais “[...] são provenientes de camadas sociais menos favorecidas, com menor favorecimento educacional”, tendo sido em sua formação básica estudantes que, “[...] principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso à leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens”.

Nesse sentido, sob a ótica da teoria bourdieusiana, essa desigualdade de oportunidades de investimento na ampliação do capital cultural está na raiz das desigualdades do sistema de ensino. Conforme apontam Nogueira e Nogueira (2002),

Essa correlação só pode ser explicada, na perspectiva de Bourdieu, quando se considera que a escola dissimuladamente valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais, notadamente, o capital cultural e uma certa naturalidade no trato com a cultura e o saber que apenas aqueles que foram desde a infância socializados na cultura legítima podem ter. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 32).

Assim, nota-se a relevância das investigações sobre a ampliação do capital cultural dos professores recém-formados, os quais, conforme apontado por Gatti et al. (2009) e Gatti, Barretto e André (2011), advém em sua maioria de um processo anterior de socialização primária que não priorizou os valores e saberes culturais legitimados pela

sociedade.

São esses estudantes com menor volume de capital cultural de origem que ingressam majoritariamente nas licenciaturas. E, depois de formados, esses estudantes ingressam em um campo profissional desprovido de prestígio social, no qual há poucas chances de reconversão do capital cultural institucionalizado (materializado no diploma) em capital econômico.

Assim, na próxima seção trarei ao debate a questão da iniciação à docência e dos desafios encontrados pelos professores no campo profissional.

## 1.2 PROFESSORES INICIANTE

Os professores iniciantes são os agentes dessa pesquisa. No entanto, para compreender esse momento de suas trajetórias, é preciso se atentar a momentos anteriores de suas vidas, que incluem a formação básica, o que motivou a escolha da profissão, como foi a formação inicial, as primeiras experiências como profissional e o que o levou a permanecer na profissão, haja vista que nem todos os recém formados em um curso de licenciatura chegam a ser iniciantes na profissão e se tornam professores, pois, conforme Veenman (1988), há os que não conseguem lidar com o “choque de realidade” e desistem logo nas primeiras experiências.

Nessa perspectiva, compreende-se que por mais que a formação inicial oportunize a interlocução entre teoria e prática, nem sempre isso é suficiente para tornar esse ingresso profissional na docência mais “sereno”, conforme termo utilizado por Huberman (2007), pois acabam sendo necessárias maiores aproximações com o campo de atuação profissional a fim de propiciar uma maior estabilidade, tanto profissional como pessoal, que leve à permanência do professor e não ao seu êxodo para outra profissão.

Assim, Vaillant e Marcelo Garcia (2012) apontam alguns desafios inerentes à formação inicial dos professores:

Hoje podemos constatar que na maioria dos países existe uma grande insatisfação com a qualidade da formação inicial dos docentes [...] as críticas referem-se à organização burocratizada da formação, ao divórcio entre a teoria e prática, a excessiva fragmentação do conhecimento que se socializa e a escassa vinculação com as escolas. (VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012, p. 63).

Diante dos problemas apontados por Vaillant e Marcelo Garcia (2012), o período

compreendido entre os três anos de início na profissão docente tem mostrado altos índices de desistência. No cenário nacional, em pesquisa realizada no estado de São Paulo, por exemplo, Lapo e Bueno (2000, p. 2) constataram que no período de 1990 a 1995 “[...] houve um aumento de 299% nos pedidos de exoneração. A média anual no aumento de exonerações desse período é de 43%, ou seja, de um ano para o outro o número de professores que tem deixado a rede aumenta, em média, 43%.”

Em outra pesquisa, Corsini (2013, p. 3) indica que, até maio de 2013, haviam pedido exoneração: “[...] 101 professores da rede pública estadual do Mato Grosso, 63 em Sergipe, 18 em Roraima e 16 em Santa Catarina. No Rio de Janeiro [...] apenas nos cinco primeiros meses deste ano [2013], 580 professores abandonaram a carreira.”

No entanto, as pesquisas apontam que isso não tem se dado apenas no Brasil, mas em contexto internacional. Marcelo Garcia, Dominguez e Mayor (2016, p. 4, tradução nossa) destacam:

Muitas vezes, em alguns países, essas tensões e desafios resultam no abandono precoce do ensino. Assim, em países como os Estados Unidos, a evasão é de cerca de 30% nos primeiros cinco anos, enquanto na Austrália cai para 20%. O abandono é produzido por estar insatisfeito com o seu trabalho devido aos baixos salários, problemas de disciplina com os alunos, falta de apoio e poucas oportunidades de participar na tomada de decisões.<sup>6</sup>

Portanto, percebe-se que em outros países também ocorre a incidência de evasão dos profissionais da educação em início de carreira, e muitos dos motivos elencados se enquadram no cenário nacional: insatisfação com o trabalho devido os baixos salários, problemas de indisciplina com os estudantes, falta de apoio e falta de oportunidade para as tomadas de decisões, ao que acrescento, com base nos resultados da pesquisa de Gatti et al. (2009), a falta de atratividade e o desprestígio social da carreira docente.

Na formação inicial também são encontrados outros problemas que levam ao agravamento das condições de trabalho ofertadas aos iniciantes à docência, o que intensifica a percepção de muitos pesquisadores da necessidade de se elaborar políticas e programas voltados à indução ou iniciação profissional dos professores.

---

<sup>6</sup> Muy a menudo en algunos países, estas tensiones y desafíos derivan en el abandono temprano de la docencia. Así, en países como Estados Unidos la deserción se sitúa em torno al 30% en los cinco primeros años, mientras que en Australia se reduce al 20%. El abandono se produce por estar insatisfechos con su trabajo debido a los bajos salarios, problemas de disciplina con los alumnos, falta de apoyo, y pocas oportunidades para participar en la toma de decisiones. (MARCELO GARCIA; DOMINGUEZ; MAYOR, 2016, p. 4).

Os programas de indução tentam estabelecer estratégias para reduzir ou redirecionar o chamado "choque da realidade". Professores iniciantes encontram certos problemas específicos ao seu status profissional: o isolamento de seus pares, a dificuldade em transferir os conhecimentos adquiridos em sua etapa de formação e o desenvolvimento de uma concepção técnica de ensino, são os problemas que mais ameaçam os professores iniciantes. Outros problemas são: como administrar a sala de aula, como motivar os alunos, como se relacionar com pais e colegas, enfim, como sobreviver pessoal e profissionalmente. (MARCELO GARCIA; DOMINGUEZ; MAYOR, 2016, p. 4, tradução nossa).<sup>7</sup>

Alguns problemas acima apontados por Marcelo Garcia, Dominguez e Mayor (2016) estão ligados ao gerenciamento da sala de aula e aos processos de ensino e aprendizagem. Outros, porém, têm relação com aspectos da profissão docente que nem sempre são objeto de debate nos cursos de formação, como o relacionamento com os pais ou responsáveis pelos estudantes, que possuem determinadas expectativas tanto em relação ao desempenho do professor ou do próprio filho como ao que espera que deva ser (ou não deva ser) ensinado aos seus filhos.

Trago, como exemplo, os debates que foram iniciados no Brasil a partir de 2004, e intensificados no último pleito eleitoral em 2018, pelo movimento “Escola sem Partido”<sup>8</sup>, que se posiciona contra o que classifica como doutrinação dos professores em assuntos como educação sexual, respeito à diversidade, posicionamento científico sobre a evolução da vida na Terra, entre outros. Administrar esse tipo de situação externa, bem como as possíveis divergências de opinião entre os próprios colegas de profissão, seja sobre procedimentos pedagógicos, visão de ensino, de aluno, de avaliação, entre outros, aliadas à aprendizagem de como cumprir suas funções dentro da instituição, pode tornar o início profissional uma fonte constante de angústias e incertezas.

Dentro do cenário nacional, já foram elaborados alguns programas que tentam minimizar essas consequências para a iniciação docente.

---

<sup>7</sup> “Los programas de inducción tratan de establecer estrategias para reducir o reconducir el denominado "choque con la realidad". Los docentes principiantes se encuentran con ciertos problemas específicos de su estatus profesional: el aislamiento de sus compañeros, la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza, son los problemas que más amenazan a los docentes principiantes. Otros problemas son: cómo gestionar el aula, cómo motivar a los alumnos, cómo relacionarse con los padres y con los compañeros, en definitiva, cómo sobrevivir personal y profesionalmente.” (MARCELO GARCIA; DOMINGUEZ; MAYOR, 2016, p. 4).

<sup>8</sup> Segundo Miguel Nagib (2019), coordenador do movimento, o “**Escola Sem Partido**” se divide em duas vertentes muito bem definidas, uma, que trabalha à luz do Projeto Escola Sem Partido, outra, uma associação informal de pais, alunos e conselheiros preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior.” Disponível em <https://www.programescolasespartido.org/movimento>. Acesso em: 05 jul. 2019.

[...] recorremos aos dados de pesquisa recente sobre as políticas docentes no Brasil, a qual incluiu 15 estudos de caso em estados e municípios das cinco regiões do país. [...] Os resultados evidenciaram, em dois estados e em um município, ações formativas voltadas aos professores iniciantes, no momento do concurso de ingresso. Em dois municípios podem-se identificar ações de apoio aos professores principiantes, inseridas em uma política de formação continuada. A pesquisa revelou ainda três programas de aproximação entre universidade e escola que podem favorecer a inserção na docência: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, proposto pela Capes/MEC, em âmbito federal, o Bolsa Alfabetização, pelo Estado de São Paulo, e o Bolsa Estagiário, pelo município de Jundiá (SP). São iniciativas muito recentes, mas bastante promissoras na tentativa de amenizar as dificuldades do início da docência. (ANDRÉ, 2012, p. 1).

Na presente pesquisa, considero que a superação das dificuldades próprias da iniciação à docência passa pela ampliação do capital cultural e pela movimentação do *habitus* estudantil para o *habitus* professoral. A movimentação do *habitus* dos professores, para Gimeno Sacristán (2012), é um fator essencial para a produção de práticas diferenciadas na educação básica:

A formação do professor deve considerar o significado do que P. Bourdieu discutiu há muito tempo, o *habitus*, como forma de interação entre o mundo das instituições e o mundo das pessoas. O *habitus* em educação é mais importante do que a ciência e os motivos. O *habitus* é cultura, é costume, é conservadorismo, mas é, também, continuidade social e, como tal, pode produzir outras práticas diferentes das existentes. (GIMENO SACRISTÁN, 2012, p. 103-104).

O maior ou menor sucesso nessa ampliação e movimentação terá consequências diretas na forma como esses novos professores irão desenvolver o seu trabalho como docentes e compreender seu papel social como agentes em prol da diminuição dessas desigualdades reveladas por Pierre Bourdieu.

A fim de ampliar a discussão sobre a iniciação à docência, tendo como base a teoria bourdieusiana, procurei realizar uma revisão sistemática de pesquisas que utilizaram os conceitos de “*habitus*, campo e capitais” em investigações sobre a iniciação à docência. Na próxima subseção, apresento o resultado da busca por essas pesquisas e como contribuíram para a delimitação do objeto de pesquisa do presente estudo.

### 1.2.1 Os estudos acerca da relação entre formação inicial e iniciação à docência na produção acadêmica

O objetivo dessa subseção é apresentar os principais conceitos de Pierre Bourdieu mobilizados em pesquisas sobre professores iniciantes. Para tanto, busquei pesquisas concluídas, desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* brasileiros e estrangeiros, publicizadas por meio de artigos, teses ou dissertações.

A metodologia consistiu na elaboração de um protocolo de revisão sistemática, no qual se buscou sistematizar os resultados e criar parâmetros de análise.

A revisão sistemática consiste em:

[...] uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada. As revisões sistemáticas são particularmente úteis para integrar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente sobre determinada terapêutica/ intervenção, que podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes, bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras (SAMPAIO; MANCINI, 2007, p. 86).

Para realizar essa revisão sistemática, inicialmente acessei o Portal de Periódicos da Capes, um mecanismo de busca que permite encontrar publicações científicas nacionais e internacionais em diversas bases de dados e coleções, dentre as quais destaco a *Scientific Electronic Library On Line* (SciELO) e a base de dados “Catálogo de Teses e Dissertações da Capes”, pelo número de trabalhos indexados e pelos critérios rígidos de inclusão das coleções. Utilizando a ferramenta “busca avançada” e o operador booleano AND, combinei primeiramente as palavras-chave “*habitus*”, “professores” e “iniciantes”, e em seguida “capital cultural”, “professores” e “iniciantes”, sem delimitação de intervalo temporal, por não ser relevante para essa pesquisa.

Assim, foram encontradas seis teses no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, excluindo-se os trabalhos que se repetiram nas duas buscas, conforme pode ser observado no Quadro 1.

**Quadro 1 - Teses encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes**

<b>Autor(a) / orientador (a)</b>	<b>Título</b>	<b>Ano de defesa</b>	<b>IES</b>	<b>Palavras-chave</b>
Autora: Adriane Knoblawch / Orientadora: Profa. Dra. Alda Junqueira Marin.	Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba	2008	PUC/SP	Socialização profissional; professores iniciantes; <i>habitus</i> ; cultura da escola.
Autora: Vanessa Cristina Maximo Portella Oliverio/ Orientador: Profa. Dra. Isabel Alice Oswald MonteiroLelis	Professores iniciante s: inserção nas redes de ensino e condições de trabalho desiguais	2014	PUC/RJ	Professores iniciantes ;Trabalho docente; Desenvolvimento profissional.
Autora: Adriane de Lima Penteadó / Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Eyng	A profissionalidade docente para a educação básica de qualidade  socia l:possibilidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)	2015	PUC/PR	Educação Básica. PIBID. Políticas Educacionais. Profissionalidade Docente. Qualidade Social
Autora: Priscila Monteiro Corrêa / Orientadora: Profa. Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis	Professores iniciantes e sua aprendizagem profissional nocio de alfabetização	2015	PUC/RJ	Professores iniciantes; Aprendizagem profissional; Ciclo de Alfabetização
Autora: Midiã Olinto de Oliveira / Orientador: Profa. Dra. Alda Junqueira Marin.	A inserção profissional e a atuação docente na Educação Infantil	2018	PUC/SP	Professor iniciante de educação infantil; inserção na docência em berçário; formação docente.
Autora: SandraNovais Sousa / Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis	Professores iniciantes egressos do Pibid da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: <i>habitus</i> e capital cultural em movimento	2018	UFMS	Capital cultural. <i>Habitus</i> . Pibid. Professor es iniciantes. Políticas educacionais.

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2019).

Organização: Rocha, 2019.

Knoblawch (2008) teve um grupo de cinco professoras em início de carreira, atuantes no município de Curitiba, PR. Utilizou como principais procedimentos metodológicos a observação de aulas e entrevistas com as professoras participantes, a fim de procurar respostas aos seguintes questionamentos: os professores iniciantes são conformados aos esquemas de trabalho da instituição escolar? A cultura escolar interfere no *habitus* desses professores? Se há essa interferência, como os professores reagem em face disso?

O problema de pesquisa de Knoblawch (2008), portanto, abordou a temática da socialização do professor iniciante e de como a cultura escolar instituída nesse ambiente

opera no *habitus* do professor iniciante para que ele se adéque à profissão docente. É possível observar, dessa forma, que essa pesquisa se aproxima da nossa temática, haja vista que o conceito de *habitus* contribui para a compreensão do processo de socialização profissional e do porquê de os professores agirem como agem em seu início de carreira, superando a concepção coletivista de que suas ações consistem em uma simples reação ou adaptação mecânica às normas impostas, e à ideia individualista que considera que as ações são fruto de uma escolha pessoal.

Para analisar os dados de pesquisa e compreender a constituição do *habitus* das seis professoras iniciantes, Knoblawch (2008) recorreu às teorias de Norbert Elias e Pierre Bourdieu, conforme explica:

Elias (1994a) trabalha com o conceito de configuração para explicar que não existe indivíduo e sociedade como entidades separadas, mas, ao contrário, existem como um todo indissociável, no qual indivíduo e sociedade são perspectivas diferentes de uma mesma instância. [...] Desta forma, então, a maior proximidade entre Elias e Bourdieu está em ambos defenderem a constituição social dos indivíduos num processo de mútua determinação objetivando a superação de teorias individualistas ou coletivistas. No que se refere especificamente ao conceito de *habitus*, Elias confere atenção especial ao processo histórico de constituição da nação, ao passo que Bourdieu também fala em *habitus* nacional, mas seus estudos empíricos dizem respeito à constituição do *habitus* de diferentes frações de classe, para o que analisa a confluência entre diferentes tipos de capital. Para ambos, no entanto, **há a defesa da constituição histórico-social do *habitus*, o que confere um caráter de plasmabilidade dos agentes no que se refere aos seus hábitos, costumes e escolhas.** (KNOBLAWCH, 2008, p. 12, grifo nosso).

As análises de Knoblawch (2008) contribuíram para este trabalho no que se refere à compreensão sobre a constituição e movimentação do *habitus* desde o convívio familiar até a entrada dos professores na carreira docente. Os dados da investigação mostraram, segundo a autora, que o processo de socialização profissional do docente não se inicia no momento de ingresso na instituição escolar e é marcado por recusas, resistências e aceitações, sempre definidas pelo *habitus* social e historicamente constituído das professoras iniciantes. Sendo assim, a autora completa apontando que há um ajuste entre o *habitus* de origem das professoras e o *habitus* instalado no corpo profissional docente, sendo possível, então, a aceitação das práticas veiculadas pela escola.

Embora a autora não utilize os termos “*habitus* estudantil” e “*habitus* professoral”, pode-se perceber em sua tese que a pesquisadora observou que o processo de ajuste ao

*habitus* predominante na cultura escolar da instituição, diante das demandas que a escola coloca para o professor em sua rotina de trabalho, implica o desenvolvimento de disposições para movimentar o *habitus* estudantil e constituir um *habitus* professoral.

A organização do tempo escolar também precisou ser internalizada pelas professoras em início de carreira, num processo em que a coerção externa já estava presente na instituição e deveria ser internalizada sob forma de autodisciplina, apenas os horários é que não eram conhecidos. Isso se deve ao fato dos longos anos vividos de inserção na cultura escolar desde a época em que eram alunas e que vivenciaram a dinâmica escolar com o tempo rigidamente demarcado. Entretanto, enquanto alunas adquiriram disposições para seguir horários escolares, porém não comandá-los para outros. As disposições que possuíam precisaram sofrer alterações também devido à necessária articulação da partição do tempo com partição dos conteúdos e tarefas para os alunos. É um ajuste complexo que dependia de certa base, porém, num processo rapidamente completado para algumas e de forma mais lenta para outras. Assim, as professoras em início de carreira rapidamente perceberam que deveriam seguir os horários pré-estabelecidos daquela escola, mesmo desconhecendo-os, sob pena de não se sentirem desempenhando o ofício de docente, ou seja, para se sentirem parte integrante do grupo e para sentirem que estavam se tornando professoras, sabiam que deveriam seguir os horários como as demais colegas e organizá-los junto com outros elementos. (KNOBLAWCH, 2008, p. 114).

A pesquisa de Knoblawch (2008), portanto, vem a contribuir para a presente pesquisa no sentido de dar bases para a compreensão de que as vivências do professor como estudante influenciam a formação do *habitus* professoral, pois este vai sendo reestruturado ou movimentado para formar novas disposições, a partir das disposições já internalizadas no decorrer do tempo até chegar ao lugar de professor.

A tese de Oliverio (2014) também se situa na tensão entre trabalho, socialização e formação docente, abarcando as estratégias das instituições escolares para conformar os agentes e as estratégias dos docentes para se inserirem nesses espaços sociais. Segundo a autora, sua pesquisa se beneficiou das contribuições da teoria bourdieusiana para compreender essas estratégias de inserção presentes no campo educacional, suas homologias e discrepâncias e a forma como influenciam a constituição do *habitus* associado à função docente.

A pesquisadora investigou a rede pública municipal, federal e privada da cidade do Rio de Janeiro, realizando 23 entrevistas semiestruturadas, do tipo depoimento, com professores das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Aponta que o conceito de *habitus* contribui para estudar essas relações, pois

[...] não há coincidências nas práticas, nos gostos e nas estratégias dos agentes que vivem sob os mesmos condicionamentos. Ao contrário, o seu sistema de disposições é forjado nas mesmas condições sociais, o que gera semelhança nas práticas. Nesse sentido, posso pensar na possibilidade de que docentes que estão sob as mesmas condições de trabalho e que investem boa parte de seu tempo na profissão podem desenvolver disposições semelhantes. (OLIVERIO, 2014, p. 47).

Assim como Knoblawch (2008), Oliverio (2014) também não utiliza em seu texto os termos *habitus* professoral ou *habitus* estudantil. Para a autora, haveria uma possível incoerência em utilizar o conceito de campo e pensar em um “suposto *habitus* docente único”:

[...] o conceito de campo me auxilia, visto que, para além da ideia de classe, considera o agente dentro de um campo de forças, onde ocupa um espaço ou uma posição e mobiliza seus capitais para mantê-la ou modificá-la. Ele permite, portanto, considerar o trabalho e a socialização de iniciantes em sua diversidade. A ideia de uma única “classe” de professores iniciantes e/ou de um suposto *habitus* docente, único (SETTON, 2011), corre o risco de apagar os inúmeros fatores relativos às condições de trabalho e de desenvolvimento profissional que contribuem para forjar períodos de inserção muito distintos, capazes de produzir *habitus* distintos, diferentes intenções em relação à carreira e variadas formas de perceber e perceber-se no magistério.

Consideramos que os argumentos da pesquisadora são válidos, no entanto ressaltamos que não pensamos o *habitus* estudantil ou o *habitus* professoral a partir de uma visão restritiva, que desconsidere as trajetórias de vida dos estudantes e professores e as especificidades dos campos em que transitaram e transitam ao longo de sua formação e inserção profissional. Pelo contrário, a partir dos textos de Silva (2005, 2011), os termos *habitus* estudantil e professoral são pensados em articulação com a teoria bourdieusiana e o conceito de experiência de Thompson, levando em consideração os fatores objetivos e subjetivos envolvidos na formação e movimentação do *habitus* próprio do estudante a um *habitus* próprio de quem exerce a profissão docente.

No que tange à pesquisa de Penteado (2015), a autora apresenta uma triangulação teórica entre profissionalidade, qualidade e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). A metodologia para análise de dados utilizada se referenda na “*Policy Cycle Approach*” ou “Abordagem do Ciclo de Políticas”, de Stephen Ball e colaboradores, com base no referencial teórico crítico de Bourdieu - nas noções de *habitus* e campo - e de Gimeno Sacristán e Antonio Nóvoa, para tratar do desenvolvimento

profissional docente.

A autora aplicou questionários *on line* a 242 bolsistas de Coordenação de Área, Supervisão e Iniciação à Docência do Pibid, com o objetivo de entender as contribuições do Pibid para a profissionalização docente. Segundo ela:

[...] Os traços constituintes da profissionalidade docente adquiridos por meio do Pibid podem corresponder ao que Bourdieu denomina de *habitus*, como sendo “um sistema de disposições adquiridas, permanentes e geradoras” [...] Na identificação do novo *habitus* da profissionalidade docente, a partir das experiências com o Pibid, essa nova condição corresponde ainda aos traços apontados por Nóvoa (2009b, p. 12), quais sejam: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social. (PENTEADO, 2015, p. 135).

A tese que a pesquisadora defende é que “[...] os traços do Pibid que incidem sobre a profissionalidade docente são condições importantes, mas não suficientes para a garantia do direito à Educação Básica de qualidade social”, uma vez que, conforme suas análises a partir dos dados dos questionários, a construção da profissionalidade docente implica o desenvolvimento de “estratégias próprias, capazes de se posicionarem diante dos processos de internacionalização das políticas que subalternizam a profissão e distorcem os textos e discursos” (PENTEADO, 2015, p. 139).

Já na pesquisa de Corrêa (2015) foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis professoras alfabetizadoras iniciantes. As análises foram fundamentadas nos conceitos de campo, *habitus*, capitais e estratégias da Sociologia de Pierre Bourdieu. No entanto, a pesquisadora faz uso também do conceito de capital pedagógico, desenvolvido pela Profa. Dra. Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis, que foi sua orientadora no doutorado. Segundo a autora:

[...] O conceito de “capital pedagógico”, bastante valorizado no campo educacional, foi desenvolvido por Lelis (1996) em sua tese de doutorado, e é entendido pela autora como um conjunto de ideias, valores e práticas expressos – e reconhecíveis, eu acrescentaria – em um campo profissional, onde se relacionam agentes portadores de diferentes volumes de capital. Ele é elaborado no percurso profissional, incluindo saberes nascidos na experiência. (CORRÊA, 2015, p. 44).

O problema levantado pela pesquisadora consistiu em: como/com quem o professor iniciante aprende a ser professor dos anos do ciclo de alfabetização, relacionando suas experiências formativas e práticas, de modo a se desenvolver

profissionalmente? Segundo Corrêa (2015), a partir do conceito de capital pedagógico, pode-se compreender que há saberes nascidos da experiência, os quais se relacionam aos diferentes volumes de capitais do agente. A contribuição desse trabalho para a pesquisa vem no sentido de ampliar questões que envolvem a socialização no ambiente de trabalho que é caracterizado pela escola, observando elementos da gestão escolar nas demandas de organização e distribuição de turmas para os professores iniciantes.

A tese de Oliveira (2018) analisa a atuação de duas professoras iniciantes e duas professoras experientes da educação infantil. A pesquisadora faz uso da teoria do ciclo de vida profissional de Michel Huberman, dos conceitos de *habitus* e de capital cultural do Pierre Bourdieu e da teoria histórico-cultural. Utilizou como procedimentos metodológicos a observação de aulas, aplicação de questionários e realização de entrevistas. As análises dos dados apontaram, segundo a autora, para a prevalência de “práticas espontâneas e não planejadas e a proposição de atividades e de experiências formativas condizentes com as condições sociais objetivas nas quais se processa educação das crianças pequenas na escola pública” (OLIVEIRA, 2018, p. 9).

Em relação à articulação dos resultados com a teoria bourdieusiana, a pesquisadora destaca:

Para escapar de uma análise reducionista, o conceito de *habitus* é ferramental central para entender a constituição social dos agentes, sem cair nos extremos de um objetivismo mecanicista ou de um subjetivismo idealista. torna-se possível compreender a atuação das professoras na creche não como simples adaptação às normas impostas na escola ou como escolhas puramente subjetivas e individuais, mas como fruto de um *habitus* incorporado, de disposições e esquemas de percepção e de ação que foram interiorizados ao longo das experiências vividas em diferentes circunstâncias e âmbitos sociais. (OLIVEIRA, 2018, p. 17).

Sendo assim, a pesquisa contribui para compreender a atuação docente a partir de experiências vividas ao longo da vida e em diferentes momentos, as quais movimentam o *habitus* no sentido de incorporar disposições e esquemas para a constituição docente.

Dessa forma, investigar a formação de um *habitus* professoral não significa considerar que o professor iniciante formará esse *habitus* por meio da mera reprodução das ações de professores experientes, pois para cada agente há uma dinâmica com diferentes influências. O *habitus* professoral, portanto, não é compreendido como algo coerente e unificado, pois,

[...] a ação profissional docente é orientada por um *habitus* composto de disposições que permitem a mobilização de diferentes conhecimentos para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. As professoras iniciantes, na atuação docente, recorrem aos conhecimentos provenientes tanto da formação docente e da aprendizagem com os pares, quanto das experiências pessoais e informais de vida, construídas no processo de socialização antecipatória. Entretanto, a formação inicial, mesmo com fragilidades, possibilita o aprendizado de conhecimentos que, articulados ao exercício da docência, orientam a prática pedagógica e alteram as disposições do *habitus* vigente inicialmente. (OLIVEIRA, 2018, p. 15).

Outro ponto chave de contribuição dessa tese à nossa pesquisa foi o fato de tratar das questões em torno da iniciação à docência, da formação inicial para prática pedagógica e da movimentação das disposições do *habitus*.

Por fim, a tese de Sousa (2018) foi a que apresenta maiores elementos de aproximação em relação à nossa temática de pesquisa, pois também tratou da movimentação do *habitus* e ampliação do capital cultural de professores iniciantes. A autora abordou especificamente o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), a fim de “[...] compreender a potencialidade do Programa em promover movimento do *habitus* e ampliação do capital cultural de egressos do subprojeto do Pibid do curso de Pedagogia da [...] UEMS que hoje atuam como iniciantes na docência.” (SOUSA, 2018, p. 25).

A tese defendida pela pesquisadora, a partir das análises de entrevistas narrativas realizadas com dez professores iniciantes egressos do Pibid, bem como de relatórios dos agentes produzidos durante o período de participação no programa, foi a de que

[...] o subprojeto do curso de Pedagogia da UEMS potencializou o movimento do *habitus*, ou seja, a modificação dos esquemas de apreciação e julgamento interiorizados que se exteriorizam em ações docentes diferenciadas daquelas encontradas no campo educacional, uma vez que os agentes se propuseram a instituir novas práticas de alfabetização e utilizar estratégias de enfrentamento frente à concepção de estudante, ensino, currículo e avaliação hegemônicas nas escolas públicas. Em síntese, compreende-se que o movimento do *habitus* foi propiciado pelo acúmulo de capital cultural, por meio das discussões e estudos na universidade sobre as vivências do estágio realizado na escola durante a graduação, em que os pibidianos puderam não somente observar, mas experimentar a prática da docência com pequenos grupos de estudantes com dificuldades na aprendizagem. (SOUSA, 2018, p. 229).

Para a autora, a movimentação do *habitus* de origem, em relação à formação como

profissional do magistério, implica a modificação dos esquemas de apreciação, julgamento e compreensão do campo escolar, o que resultaria na adoção de práticas diferenciadas daquelas que são tradicionalmente encontradas no cotidiano das escolas:

[...] a participação no Pibid, durante a formação inicial, pode contribuir para o movimento do *habitus* de origem dos licenciandos, pela relação entre a ampliação do capital cultural, advindo da formação em nível superior, associado à prática docente, com o apoio e supervisão de pares mais experientes da escola básica (os professores supervisores) e da universidade (os coordenadores de área), contribuindo para que sejam formadas novas concepções sobre escola e docência, diferentes daquelas que possuíam como acadêmicos e das que estão consolidadas no campo educativo, propiciando a constituição de disposições para uma prática alfabetizadora também mais ativa e inventiva. (SOUSA, 2018, p. 35).

Assim como Knoblach (2008) e Oliverio (2014), a pesquisadora não opera com os conceitos de *habitus* estudantil e *habitus* professoral, embora os cite em sua tese.

Em uma análise geral a respeito dos trabalhos elencados nessa revisão, podemos destacar que todos os trabalhos operam com o conceito de *habitus* e consideram sua possibilidade de modificação a partir das incorporações sofridas desde as relações familiares, o início da vida escolar, a formação inicial e a iniciação à docência.

Em relação às produções desenvolvidas em nível de Mestrado, foram encontradas, seguindo os critérios de busca já mencionados, seis dissertações, listadas a seguir no Quadro 2:

**Quadro 2 - Dissertações encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes**

Autor / ano orientador	Título	IES	Palavras-chave
Bruna Varoto da Costa (2010) Orientador: Prof. Dr. Samuel Souza Neto	A manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de Educação Física iniciantes e experientes	UNESP	Professores, Saberes Docentes, Prática Pedagógica, <i>Habitus</i> .
Lídia Juliana Rodrigues de Moraes (2011) Orientador: Prof. Dr. José Gabriel Perissé Madureira	Imaginários da formação e as dificuldades do professor Ciclo II em início de carreira	UNINOVE	Formação de professores, Formação inicial, Professor iniciante.
Maria Célia de Freitas Fernandes (2011) Orientadora: Profa. Dra. Magali de Castro	Um novo campo de atuação profissional: o Curso de Pedagogia como escolha possível	PUC/MG	Formação de professores. Curso de Pedagogia. <i>Habitus</i> e capital cultural
José Marcos Vieira Júnior (2013) Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia de Alcântara Braúna. Coorientadora: Wânia Maria Guimarães Lacerda.	A Construção do Processo de Aprendizagem Profissional de Professores Iniciantes	UFV	Não apresenta
Cristiane Ribeiro Cabral Rocha (2016) Orientadora: Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira	“Quando o Contar de si Desvela uma História sobre nós”: narrativas (auto) biográficas de professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UEMS/campop grande'	UEMS	Professores iniciantes; método (auto)biográfico; ateliês biográficos de projeto; Curso de Pedagogia
Paula Valeria Moura Jonhson (2017) Orientadora: Profa. Dra. Susana Soares Tozetto	Prática Pedagógica do Professor Iniciante na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR	UEPG	Formação de Professores. Professor Iniciante. Prática pedagógica.

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2019).

Organização: Rocha, 2019

A dissertação de Costa (2010) analisa a formação da identidade docente de quatro professores de educação física, sendo dois iniciantes e dois experientes. A autora, operando com o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu, aponta como resultados que “Na constituição do *habitus* professoral, as ações didáticas, a *hexis* corporal, e a postura revelaram um *habitus social* e uma manifestação plural dos saberes docentes (profissionais, disciplinares, curriculares e experiências).” (COSTA, 2010, p. 8).

Moraes (2011) investigou a formação inicial e iniciação à docência por meio da análise de narrativas de professores em início de carreira, buscando compreender o imaginário dos investigados enquanto estavam na condição de estudantes e o que os levou à escolha da profissão docente. A pesquisa buscou mostrar os dilemas vividos pelo

professor do Ciclo II do Ensino Fundamental em início de carreira, por meio da análise de relatos dos docentes sobre as mudanças em sua posição de aluno para professor e como a inflação de certificados na área da educação impactou seu início profissional.

Segundo a autora, a teoria bourdieusiana auxiliou na leitura dos dados coletados, mais precisamente os conceitos de capital cultural (herança familiar e *habitus*) e classificação e desclassificação. No entanto, em suas considerações finais limita-se a mencionar que os professores provinham de famílias com baixo volume de capital cultural, não articulando esses conceitos na análise final dos dados. A ênfase da autora se deu na questão da escolha profissional, analisando, a partir dos relatos dos docentes, que essa escolha se deu em função da possibilidade de melhoria nas condições econômicas, pois os agentes exerciam funções com baixa remuneração antes de cursarem a licenciatura. A autora ressalta que todos cursaram a graduação em instituições privadas, o que contribuiu para a formação de “uma expectativa distante da realidade da escola pública.” (MORAES, 2011, p. 79).

Na dissertação de Fernandes (2011), o objetivo também esteve ligado à compreensão do processo de escolha do Curso de Pedagogia. A pesquisadora operou com as noções de *habitus*, capitais, desigualdades culturais e escolares e estratégias de reconversão de capitais. Mencionando o que Bourdieu chama de *causalidade do provável*, aponta que para os entrevistados a escolha se deu como uma “adaptação” às condições de possibilidade dos agentes, que acreditavam que essa escolha seria a menos arriscada e a que garantiria uma certificação que possibilitaria fácil acesso ao mercado de trabalho, encaixando-se nas demandas das classes populares.

Vieira Junior (2013) investigou o processo de aprendizagem profissional dos professores iniciantes, por meio da análise de toda a trajetória de vida dos agentes, abrangendo a família (saberes pessoais dos professores, vida pessoal e experiência familiar: valores morais, posturas, gosto pelo ensino, etc.); escola (trajetória escolar, saberes provenientes da formação escolar anterior); formação inicial, percurso universitário e a iniciação à docência (experiência profissional, saberes da prática pedagógica). O autor utilizou como referencial teórico a perspectiva sócio-histórica, calcada na noção operatória de *habitus* de Pierre Bourdieu e de configuração social de Norbert Elias. Para a produção dos dados, aplicou questionários e realizou entrevistas com quatro professores iniciantes, dois licenciados em Química e dois em Matemática, apontando como resultados que o *habitus* dos sujeitos pesquisados foi sendo forjado pela interação de distintos espaços/tempos de socialização e de formação.

A pesquisa nos bancos de dados também trouxe como resultados a minha dissertação de Mestrado, já mencionada anteriormente (ROCHA, 2016), na qual tive a primeira aproximação com a teoria bourdieusiana, por ocasião das análises das respostas ao questionário aplicado aos egressos do curso de Pedagogia da UEMS e das narrativas produzidas por seis professoras iniciantes durante os Ateliês Biográficos de Projeto. No entanto, a teoria de Pierre Bourdieu não foi, nesse momento de minha trajetória, o principal referencial teórico utilizado. A contribuição dessa pesquisa à temática ora delineada dá-se na observação de que os sujeitos apontaram que a participação em projetos, grupos de pesquisa e programas de iniciação científica e à docência, durante a formação inicial na universidade pública, influenciou a sua constituição como profissional e foi um aspecto facilitador do desempenho das funções docentes em seu início profissional.

Por fim, a dissertação de Jonsson (2017) traz os resultados da pesquisa com 23 professoras iniciantes, licenciadas em Pedagogia, atuantes na rede municipal de ensino de Ponta Grossa, PR. A autora aponta que a passagem de aluno a professor “determina a prática docente, já que as crenças e o modo de agir e pensar são condicionados e reelaborados na interação com o coletivo da escola, constituindo o *habitus*” (JONSSON, 2017, p. 32). A movimentação do *habitus* estudantil constituído durante a formação inicial, portanto, reestrutura o *habitus* do docente em início de carreira, pois provoca a confrontação entre o que o agente conhece e já internalizou acerca da cultura escolar, da profissão docente, do ensino e da aprendizagem e as novas percepções que passa a ter a partir da relação com os pares e da responsabilidade pela organização e disposição das aulas, manutenção da disciplina e avaliação da aprendizagem, entre outras questões.

Para ampliar os resultados da revisão das pesquisas já produzidas sobre a temática, incluí na busca artigos produzidos em periódicos internacionais de língua inglesa e espanhola. No Portal de Periódicos da Capes, utilizando os procedimentos já mencionados, por meio da ferramenta “busca avançada” e do operador booleano AND, foram combinadas primeiramente as palavras-chave em inglês “*habitus*”, “*Teacher*” e “*beginner*”, e em seguida “*capital cultural*”, “*teacher*” e “*teaching habitus*”. Em seguida, as palavras em espanhol “*habitus*”, “*maestra*”, “*principiante*”, e depois *habitus docente* or *habitus Maestra*, as buscas foram feitas sem delimitação de intervalo temporal, por não ser relevante para essa pesquisa.

O Portal de Periódicos retornou doze artigos publicados em periódicos internacionais de língua inglesa, no entanto, por meio da leitura dos títulos, apenas três

foram previamente selecionados. Após a leitura dos textos na íntegra, observei que somente um dos três se aproximava da temática, sendo que os outros dois tratavam de forma tangencial da formação docente: um tratava de educação para a cidadania em uma sociedade multicultural, e o outro sobre *habitus* estudantil no contexto da internacionalização de estudos, sem tocar na questão da profissão docente.

Quanto aos periódicos em língua espanhola, houve o retorno de cinco trabalhos, dentre os quais apenas dois se aproximaram da presente pesquisa.

O Quadro 3 traz uma síntese das informações básicas sobre os artigos internacionais analisados.

### Quadro 3- Artigos em periódicos de língua inglesa e espanhola

Autor (es)	Ano	Revista	Título	Palavras-chaves
Helen Colley, David James, Kim Diment e Michael Tedder	2007	Journal of Vocational Education and Training	<i>Learning as becoming in vocational education and training: class, gender and the role of vocational habitus</i> [Aprender como se tornar um profissional na educação e treinamento: classe, gênero e papel do <i>habitus</i> profissional]	Não apresenta.
Javier Corvalán R.	2012	Estudios Pedagógicos XXXVIII	<i>El campo educativo: Ensayo sociológico sobre su diferenciación y complejización creciente en Chile y América Latina</i> [O campo educativo: ensaio sociológico sobre sua diferenciação e complexização no Chile e América Latina]	<i>campo educativo, espacio social, capital, agentes.</i> [campo educativo, espaço social, capital, agentes]
Jerson Chuquilin-Cubas	2014	Revista Educación	<i>Ser profesor de educación secundaria en el Perú: última opción, un paso transitorio y una oportunidad de empleo</i> [Ser professor de escola secundária no Peru: última opção, um passo transitório e uma oportunidade de emprego]	<i>Percepciones, interés, profesión docente, educación secundaria.</i> [Percepções, interesse, profissão docente, ensino médio.]

Fonte: Portal de Periódicos da Capes (2019)

Organização: Rocha, 2019

O artigo de Colley et al. (2007) traz à discussão as motivações dos jovens cujas famílias não tiveram acesso ao ensino superior a optarem por determinadas profissões, abordando a relação entre escolha profissional e campo. Os autores desenvolvem o conceito de "*habitus* vocacional" para explicar um aspecto da experiência dos estudantes,

que se orientam para um conjunto específico de disposições idealizadas e realizadas, relacionadas a gênero, origem familiar e localizações específicas da classe trabalhadora. Colocam em questão o fato de que, sob a égide de uma pretensa educação vocacional, o sistema educacional reforça e desenvolve ações de acordo com as demandas de mercado, enquanto reproduz desigualdades sociais.

Argumentam que o *habitus* vocacional envolve o desenvolvimento não apenas de um "senso" de como ser, mas também a sensibilidade, os sentimentos e a moral necessários para lidar com as emoções no campo do trabalho. Os autores destacam que o conceito de campo ajuda a compreender o conjunto de relações sociais características de determinados locais de aprendizagem, como as instituições educacionais e os locais de trabalho, bem como suas práticas e ocupações associadas.

O artigo de Corvalán (2012) analisa a crescente diferenciação e complexização que o campo educativo no Chile e América Latina tem sofrido, tomando como base teórica a Sociologia de Pierre Bourdieu. Segundo o autor, para analisar o campo educacional é necessário compreendê-lo como um espaço autônomo e diferenciado dos outros campos, mas que também é um local de disputas econômicas, bem como conceituar tanto o tipo de *habitus* dominante quanto as formas e tipos de capitais que são valorizados para se alcançar nele posições de destaque.

Cubas (2014) analisa o que leva os docentes ao interesse em se tornar professor e as percepções e apreciações por meio das quais constroem uma imagem do que significa ser professor. Os resultados apresentados pelo autor se aproximam das pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre a atratividade da profissão docente, uma vez que destaca a falta de interesse dos jovens em se envolver na tarefa de ensino, que não tem atraído os jovens mais talentosos.

Segundo Cubas (2014), em muitos casos o magistério foi avaliado como uma atividade transitória no processo de busca por outras profissões e, de forma semelhante ao que apontou a pesquisa de Gatti et al. (2009), muitos jovens ingressam na docência porque não conseguem ingressar nos cursos que seriam sua primeira escolha. Assim, Cubas (2014, p. 66, tradução nossa) aponta que “As pessoas não aderem à profissão docente simplesmente movidas por uma força interna que escapa às condições objetivas de sua existência, mas o interesse por esta profissão é construído gradualmente e o princípio disso reside em seu *habitus*”<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Las personas no se adhieren a la profesión docente simplemente impulsados por una fuerza interna que escapa a las condiciones objetivas de su existencia, sino que, el interés por esta profesión, se construye

A busca por artigos publicados em periódicos internacionais pode contribuir para a ampliação da visão sobre a temática, a partir da observação de que a discussão que aqui proposta também tem sido tratada por outros pesquisadores, consistindo, portanto, em um problema de pesquisa relevante para o campo educacional.

Dessa forma, a próxima subseção delimita o tema, a justificativa e o problema de pesquisa que motivou a presente investigação.

### 1.3 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: TEMA, JUSTIFICATIVA E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

O objetivo dessa investigação é compreender o processo de alteração do *habitus* estudantil para o *habitus* professoral nas práticas de professores iniciantes. Para atingir esse propósito, utilizo como aporte principal a teoria mobilizada por Pierre Bourdieu, que permite a compreensão das estruturas, estruturantes e estruturadas, que formam o *habitus*, considerado por Bourdieu (1983, p. 65) o “Princípio gerador duravelmente armado de improvisações regradas.”

Com base na compreensão de que o *habitus* é durável, porém modificável, busquei analisar a movimentação do *habitus* por meio da investigação de três momentos da trajetória dos agentes que participaram da pesquisa: a) a infância, o convívio social e a introdução no ambiente escolar, por ser esse um ponto de partida na constituição do processo formativo do agente; b) as experiências formativas vivenciadas no Ensino Superior, momento em que pode contribuir para o agente ampliar seu capital cultural por meio do acesso aos conhecimentos científicos que embasarão sua prática profissional; c) a inserção no campo profissional e a atuação como iniciante na docência.

Parto do pressuposto, presente na literatura científica já disponível sobre professores iniciantes (GATTI; BARRET; ANDRÉ, 2011; REALI, TRANCREDI, MIZUKAMI, 2010, MARCELO GARCIA, 2011), que a não promoção de uma iniciação à docência acolhedora e de receptividade aos profissionais que estão começando a percorrer o seu caminho, bem como a ausência de políticas efetivas de inserção de professores iniciantes, entre outros fatores historicamente situados, têm contribuído para a baixa qualidade no ensino e para o índice elevado de docentes que abandonam o magistério em alguns locais do país.

---

paulatinamente y el principio de este reside en su *habitus*. (CUBAS, 2014, p. 66).

Destarte,

[...] raramente os contextos de atuação profissional dispõem de recursos voltados para minimizar as dificuldades características da fase inicial da carreira, pois, além da falta de compreensão das particularidades desse período, não há no país tradição de a escola se constituir como um ambiente de desenvolvimento profissional sistematizado e de acompanhamento da inserção profissional de professores iniciantes. (REALI, TRANCREDI, MIZUKAMI, 2010, p. 482).

As políticas educacionais voltadas à formação, iniciação e carreira docente, que levam em consideração as questões relacionadas à permanência e ao acompanhamento dos professores nas escolas, embora reconhecidamente importantes, não são parte do contexto das instituições escolares a realidade brasileira. Conforme destacam Gatti, Barreto e André (2011, p.11).

A importância dos professores para a oferta de uma educação de qualidade para todos é amplamente conhecida. A formação inicial e continuada, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais entre outros aspectos, ainda são desafios para as políticas educacionais no Brasil. [...] Considerando o papel dos professores na qualidade da educação, é preciso não apenas garantir a formação adequada desses profissionais, mas também oferecer-lhes condições de trabalho adequadas e valorizá-los, para atrair e manter, em sala de aula, esses profissionais.

Dessa forma, percebo que as questões de atratividade da carreira docente e de combate à evasão estão diretamente ligadas a um complexo conjunto de elementos, que não se restringem apenas ao currículo das licenciaturas ou a tão mencionada articulação entre teoria e prática, geralmente considerada a responsável pelo sucesso ou fracasso na inserção profissional dos professores em início de carreira.

Defendo a seguinte tese: o *habitus* estudantil constituído durante a formação inicial em uma instituição de ensino superior pública, na qual se contempla o ensino, a pesquisa e a extensão, possibilita ao professor iniciante as bases da estruturação do seu *habitus* professoral, pois essa estruturação vai sendo constituída a partir de elementos complexos que incluem a história de vida do agente, as movimentações do *habitus* primário e do capital cultural, a formação inicial e as relações construídas no campo profissional. Ressalto que a ênfase da presente pesquisa nas instituições públicas de ensino superior se dá não pelo fato de considerar que não há ensino, pesquisa e extensão em instituições privadas, mas, sobretudo, por compreender que caberia às universidades

públicas priorizar a formação docente voltada para a atuação na rede pública de educação básica, contribuindo assim para a promoção da garantia do direito de todos a uma educação pública, laica e de qualidade.

Assim, para a aproximação do problema de pesquisa aqui levantado, tenho como ponto de partida algumas indagações que podem oferecer uma visão mais ampla da problemática, a saber:

- a) Como se constitui o *habitus* professoral na relação com o *habitus* estudantil, a partir da constituição histórica do agente?
- b) Quais marcas do seu período como estudante influenciam sua prática como docente?
- c) Em que medida a formação inicial no curso de Pedagogia propicia a ampliação do capital cultural, tendo em vista que, como apontam Gatti et al. (2009), o perfil dos escolhidos para a carreira do magistério é formado, em sua maioria, por estudantes com baixo desempenho acadêmico e poucas oportunidades de acesso à cultura legitimada socialmente?
- d) Qual a relação entre as condições objetivas de acesso ao ensino superior e a opção, por parte dos agentes da presente pesquisa, pelo curso de Pedagogia e pela profissão docente?

Essas questões foram levantadas a partir dos trabalhos encontrados na revisão sistemática da literatura científica já produzida sobre o tema, conforme apontei na subseção anterior. Alguns estudos tiveram como agentes egressos ora de uma mesma instituição de ensino superior (FERNANDES, 2011; ROCHA, 2016; JONSSON, 2017), ora de um mesmo projeto do Pibid (PENTEADO, 2015; SOUSA, 2018). Outros se centraram na comparação entre professores iniciantes e experientes (COSTA; 2010; KNOBLAUCH, 2008; OLIVEIRA, 2018) ou professores de diferentes redes de ensino (OLIVERIO, 2014). E, ainda, localizei estudos que focaram somente na fase da iniciação à docência (MORAES, 2011; CORRÊA, 2015).

Apenas os estudos de Vieira Junior (2013) e Rocha (2016), ambos em nível de Mestrado, tiveram como agentes professores iniciantes que participaram do Pibid e professores que não participaram, embora esse não tenha sido um critério de escolha dos agentes.

Assim, a partir da revisão sistemática realizada percebi a importância de aumentar as variáveis para análise, a fim de ampliar a compreensão de como se dá a movimentação do *habitus* estudantil para o *habitus* professoral em docentes que estão no começo da

carreira profissional. Essa opção deve-se à tentativa de superar, como recomenda Bourdieu, a oposição entre subjetividade e objetividade na pesquisa, levando em consideração tanto os fatores subjetivos como os fatores objetivos, pois, conforme Nogueira e Nogueira (2017, p. 29), na teoria bourdieusiana não se considera os agentes nem como “seres autônomos e autoconscientes, nem seres mecanicamente determinados pelas forças objetivas”, mas como pessoas que agem orientadas “por uma estrutura incorporada, um *habitus*, que refletiria as características da realidade social na qual eles foram anteriormente socializados.”

O que forneceu subsídios teóricos e metodológicos para a compreensão da movimentação do *habitus* de estudante para o de professor, em iniciantes na docência, portanto, foi o tripé entre infância, formação superior e iniciação à docência, levando em consideração os fatores objetivos que podem influenciar essa trajetória, como o tipo do curso superior realizado e a participação ou não em um programa de iniciação científica ou à docência, entre outras atividades extracurriculares ofertadas pelas IES públicas. Assim, na próxima subseção trago algumas considerações sobre os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa.

#### 1.4 METODOLOGIA DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa, com aporte teórico bourdieusiano, foi ancorada principalmente nos conceitos de *habitus*, campo e capital cultural, tendo como objeto de estudo a constituição do *habitus* estudantil e os capitais mobilizados durante a formação inicial, e a formação do *habitus* professoral em docentes iniciantes na carreira.

No campo empírico, foi pesquisado um grupo de agentes composto por oito professores iniciantes, escolhidos a partir dos seguintes critérios de inclusão e exclusão:

- a) Inclusão: professores que estavam atuando no magistério da educação básica, com no máximo 5 anos de experiência, sendo quatro egressos de curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e quatro egressos Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
- b) Exclusão: professores egressos das duas instituições mencionadas que possuíam mais de 5 anos de experiência no magistério da educação básica. Licenciados egressos das duas instituições que estavam exercendo funções não relacionadas ao magistério (em outras áreas) ou atuando nas escolas em outras funções (gestor, coordenador pedagógico, professor de apoio da

Educação Especial, intérprete de Língua Brasileira de Sinais - Libras) ou como professor particular ou de reforço.

Nos procedimentos para a produção das informações mobilizei um instrumento (questionário), com perguntas abertas e fechadas, para levantamento de informações mais específicas e gerais do perfil dos participantes, como idade, formação, especializações ou pós-graduações concluídas ou andamento, entre outras.

Foram realizadas, ainda, entrevistas narrativas para a produção de histórias de vida temáticas. A história de vida temática busca, em pesquisas que utilizam o referencial teórico de Bourdieu, compreender as particularidades da trajetória de cada agente, bem como a gênese da formação de seu *habitus*, visando a observação de possíveis modificações.

Queiroz (1988, p. 19) define histórias de vida como “[...] o relato do informante sobre sua existência, através do qual ele tenta reconstituir os acontecimentos que vivenciou, ao longo do tempo.” Essa narrativa diferencia-se do “depoimento”, pois, conforme a autora:

[...] toda história de vida encerra uma série de depoimentos. A diferença está na maneira como o pesquisador aborda o informante e conduz a entrevista. Ao colher um depoimento, o colóquio é dirigido diretamente pelo pesquisador, não deixando espaço para que o informante, livremente, coloque aquilo que ele considera importante narrar naquele momento; na história de vida é o informante quem decide o que vai relatar, enquanto o pesquisador se mantém, tanto quanto possível, silencioso. (QUEIROZ, 1988, p. 21).

Partindo desse princípio, as entrevistas foram realizadas em três momentos, conforme o tripé estabelecido para a produção desta pesquisa. O roteiro da entrevista foi dividido em cinco blocos de perguntas: Bloco I – Identificação do participante, relacionado aos aspectos pessoais e gerais; Bloco II - Iniciação escolar; Bloco III – Formação inicial / vivências acadêmicas na universidade; Bloco IV - Iniciação à Docência; Bloco V – *Habitus* estudantil / *habitus* professoral.

As entrevistas foram agendadas em data e local escolhidos pelos participantes, gravadas e transcritas, para assim constituírem as histórias de vida temáticas. No primeiro momento da entrevista abordei questões ligadas à infância e à iniciação na escolarização básica. No segundo momento, o tema tratado foi a formação superior e a participação em atividades acadêmicas, como projetos de pesquisa ou extensão, Pibid, Pibic, entre outras, ou seja, como foi constituído o *habitus* estudantil secundário desses agentes durante o

curso de licenciatura em Pedagogia.

E, por fim, a terceira entrevista teve como tema a iniciação à docência, como foi a entrada na vida profissional, quais as contribuições dos estágios e das atividades acadêmicas vivenciadas durante a formação inicial, como foi o acolhimento na escola, as principais dificuldades ou desafios, as fontes de satisfação ou realização profissional, as estratégias de enfrentamento frente às imposições e burocracias institucionais, etc.

O Quadro 4 traz algumas informações gerais sobre o perfil dos agentes. Para resguardar a identidade, os nomes apresentados na pesquisa são pseudônimos, escolhidos pelos próprios agentes. Na seção três, essas informações serão complementadas com detalhes acerca da trajetória formativa após a conclusão da licenciatura e da atuação profissional dos agentes da pesquisa.

#### Quadro 4 - Perfil dos agentes da pesquisa

EGRESSOS DA UFMS						
Pseudônimo escolhido pelo agente	INFORMAÇÕES PESSOAIS				INFORMAÇÕES ACADÊMICAS	
	Sexo	Idade	Estado civil	Possui filhos?	Período em que realizou o curso	Atividades extracurriculares que participou durante a graduação
Raquel	F	32	Solteira	Não	2009-2012	Grupo de pesquisa Pibic – voluntária Pibic - bolsista CNPq Pibid – bolsista Capes
Enzo	M	30	Solteiro	Não	2010-2013	Pibic – bolsista CNPq Pibid – bolsista Capes
Maju	F	27	Casada	Não	2011-2014	Pibid – bolsista Capes
Marina	F	27	Solteira	Não	2011-2014	Grupo de Pesquisa Pibic – bolsista CNPq
EGRESSOS DA UEMS						
Beija-flor	F	28	Casada	Não	2010-2013	Nenhum
Orquídea	F	48	Casada	Sim, dois	2010-2013	Pibid – bolsista Capes Monitoria – bolsista
Poliana	F	37	Casada	Sim, um casal	2012-2015	Pibid – bolsista Capes Monitoria – voluntária
Ana	F	27	Casada	Sim, uma	2012-2015	Pibid – bolsista Capes

Fonte: dados de pesquisa.

Organização: Rocha, 2020

Para compreender o *habitus*, procurei analisar nas entrevistas questões relacionadas a outros conceitos apresentados por Pierre Bourdieu, tais como *ethos*, “[...] que é a atitude com relação ao futuro, [...] outra coisa além da interiorização do futuro objetivo que se faz presente e se impõe progressivamente a todos os membros de uma mesma classe através da experiência dos sucessos e das derrotas” (BOURDIEU, 1998, p.

49), *hexis*, que corresponde à exteriorização corporal (postura, voz, gestos, entre outros) e histerese<sup>10</sup> do *habitus*, que se refere a uma lacuna estrutural ou um deslocamento das condições de geração das disposições do *habitus*, em relação ao momento histórico e às posições do agente no campo (BOURDIEU, 1983).

O conjunto final de análise das entrevistas, com o suporte do referencial teórico, aproxima do movimento do *habitus* de iniciação docente, em busca de compreender se houve a ampliação de capital cultural ao longo da trajetória de vida dos agentes.

Foi realizada também uma pesquisa documental, tendo como fontes os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos de Pedagogia desenvolvidos pelas duas instituições públicas de Campo Grande/MS, além de uma revisão da produção acadêmica que se aproximava do referencial teórico e do objeto da presente pesquisa, cuja informações produzidas compõem as análises que nos permitem aproximar do objeto investigado.

## 1.5 ORGANIZAÇÃO DA TESE

A tese está organizada em apresentação, na qual discorro sobre minha relação com o objeto de pesquisa, três seções, considerações finais, referências e anexos.

Na primeira seção, que aqui se encerra, apresento as noções conceituais que embasam esse estudo. Além de obras de Pierre Bourdieu (1999, 2001, 2005, 2007, 2015), principal referencial teórico mobilizado, na elaboração desta seção foram mobilizados: os estudos de Marilda da Silva (2005, 2009, 2011), autora que, a partir da teoria bourdieusiana, trabalha os conceitos de *habitus* estudantil e *habitus* professoral, os quais foram utilizados para fundamentar a análise da trajetória dos agentes da pesquisa; os estudos a respeito dos professores iniciantes, realizados por Marcelo Garcia (2000), Nóvoa (2012, 2014) e Huberman (2007), entre outros. Nesta seção, procurei ainda descrever o objeto, o objetivo, a problemática e a metodologia da pesquisa, bem como apresentar os resultados da revisão sistemática, que visou contextualizar e compreender como esta temática tem sido apresentada em pesquisas acadêmicas já realizadas.

Na segunda, discorro sobre a constituição do *habitus* estudantil durante a formação inicial de professores, por meio de pesquisa documental, tendo como fontes o

---

<sup>10</sup> São encontradas na literatura diferentes formas de grafia desse termo: hysteresis, histeresis e histerese. Por uma questão de padronização, adotarei em todo o texto a grafia “histerese”, exceto em citações diretas em que o/a autor/a tenha utilizado outra forma de escrita.

Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia de duas instituições públicas – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), com ênfase nas atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão e nos programas específicos voltados para a iniciação à docência ofertados por essas instituições públicas e que poderiam favorecer a ampliação de um *habitus* estudantil. Para a análise das questões curriculares foram mobilizados os estudos de Goodson (1997) e Apple (2006), e a análise da relação entre a formação inicial e a constituição do *habitus* estudantil foi baseada, sobretudo, em Silva (2003, 2005, 2011).

Na terceira seção analiso a trajetória estudantil dos agentes na educação básica, por meio das histórias de vida, em busca de compreender se houve movimentação do seu *habitus* primário, as motivações ou condições objetivas que levaram à escolha do curso de licenciatura em Pedagogia dos estudantes e as relações entre as vivências universitárias e a movimentação do *habitus* estudantil secundário. Para essas análises são utilizadas como fontes os relatórios de estágios dos agentes da pesquisa, e como base teórica o conceito de *habitus* primário e secundário, sendo que o *habitus* primário se trata do *habitus* iniciado na família e os primeiros anos da iniciação escolar, e o *habitus* secundário corresponde à vida escolar e acadêmica. A movimentação do *habitus* e estratégias familiares (BOURDIEU, 2007, 2015), bem como os estudos de Setton (2002; 2005), que contribuíram para analisar a escolha do curso de Pedagogia e as estratégias para cursar o nível superior.

Na quarta seção, intitulada “Constituição do Habitus Profissional em Egressos de duas Universidades Públicas de Campo Grande, MS”, também a partir das histórias de vida temáticas, busco compreender a ampliação do capital cultural — incorporado, objetivado e institucionalizado — dos professores iniciantes e o movimento do *habitus* estudantil para o *habitus* professoral, por meio da análise das experiências na ambiência escolar sendo ambos fluídos e com esquemas complexos.

Por último, nas considerações finais, retomo as questões de pesquisa para apresentar as reflexões e aproximações que foram possibilitadas a partir da análise das informações produzidas, dos dados levantados e das mobilizações que os agentes participantes da pesquisa, por meio do curso de Pedagogia, efetuaram para estruturar o seu *habitus* professoral. Dessa forma, na parte final dessa pesquisa trago as contribuições para o campo da Educação, destaco a afirmação da importância de uma formação inicial de qualidade para a movimentação do *habitus* e ampliação de capital cultural dos

professores iniciantes e a compreensão, a partir das histórias de vida dos agentes, de questões ligadas ao *ethos* do campo docente e ao efeito de histerese do *habitus*.

## 2 POSSIBILIDADES DE CONSTITUIÇÃO DO *HABITUS* ESTUDANTIL: A FORMAÇÃO INICIAL DOS DOCENTES EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS

[...] As experiências vividas durante a história da escolarização são decisivas a compreensão da constituição das práticas pedagógicas (SILVA, 2003, p. 105).

O principal objetivo dessa seção é apresentar a constituição do *habitus* estudantil durante a formação inicial de professores, especificamente no espaço das universidades públicas, as quais, historicamente, têm sido consideradas como *locus* privilegiado de produção de conhecimento científico.

Dessa forma, apresento inicialmente o contexto de criação dos cursos de Pedagogia das duas universidades investigadas na presente tese, bem como as atividades de ensino, pesquisa e extensão por elas desenvolvidas, por meio da análise das matrizes curriculares dos cursos, com o interesse de identificar as disciplinas que podem propiciar o aumento do volume de capital cultural, especialmente do conhecimento teórico fundamental para o exercício da profissão docente.

Para a análise das disciplinas que proporcionam a vivência prática desses conhecimentos, como o Estágio Supervisionado e as Práticas Pedagógicas, foram observados as matrizes curriculares e os relatórios de estágio supervisionado dos agentes. Em relação à pesquisa e extensão, foi feito um levantamento das atividades extracurriculares, como o Programa de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), Programa de Bolsa de Iniciação à docência (Pibid), tutoria, monitoria, grupos de pesquisa e estágios remunerados.

Dessa forma, nessa seção analiso as particularidades e os pontos em comum das histórias de vida dos agentes participantes dessa pesquisa, no que se refere às vivências e experiências que tiveram ao longo da vida, relacionadas à escolarização básica e à formação inicial no curso de Pedagogia.

### 2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURRÍCULO DAS UNIVERSIDADES

Para apresentar e contextualizar as universidades públicas que foram *locus* da formação inicial dos agentes da pesquisa, primeiramente descrevo brevemente o surgimento e a organização das universidades no Brasil, em seguida abordo a

singularidade das universidades apresentadas nesta pesquisa - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

No que se refere ao contexto brasileiro, a criação das instituições universitárias foi tardia, quando comparada ao cenário europeu. O Brasil, como colônia portuguesa, dependia da permissão da Metrópole para a abertura de instituições de cursos superiores, o que não correspondia nem aos interesses de Portugal nem aos interesses da elite brasileira, conforme aponta Fávero (2006, p. 6):

A história da criação de universidade no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superior [...] Desde logo, negou-a a Coroa portuguesa aos jesuítas que, ainda no século XVI, tentaram criá-la na Colônia. (FÁVERO, 2006, p. 4).

Apesar das tentativas, os jesuítas não tiveram êxito na criação de uma universidade, sendo autorizado somente o funcionamento de algumas escolas superiores de caráter profissionalizante, e isso após a transferência da sede da Monarquia para o Brasil, conforme registra Fávero (2006). Segundo Bortolanza (2017), os cursos eram de Engenharia Militar e Medicina Aplicada, implantados no Rio de Janeiro e na Bahia. Posteriormente, novos cursos profissionalizantes foram se estruturando, inclusive voltados para cargos públicos.

A disputa entre interesses do setor público e do setor privado sobre o ensino superior esteve presente desde o início da história da criação das universidades brasileiras e remonta ao período inicial da República:

Com a queda da instituição Império e a Proclamação da República (1889), ocorreram grandes mudanças sociais no Brasil e a educação acompanhou essas mudanças. A Constituição da República descentraliza o ensino superior, que era privativo do poder central e aos governos estaduais, e permite a criação de instituições privadas, o que teve como efeito imediato a ampliação e a diversificação do sistema de ensino. Entre 1889 e 1918, fruto dos efeitos dessa constituição, 56 novas escolas de ensino superior, **na sua maioria privadas**, são criadas no país. As novas universidades não se constituíram a partir de demandas de amplos setores da sociedade nem de reivindicações do pessoal das instituições de ensino superior existentes. Foi antes uma iniciativa de grupos de políticos, intelectuais, e educadores, nem sempre ligados ao ensino superior (SAMPAIO, 1991). A imposição e força presente nas instituições de ensino superior se fez notar pela pouca experiência

administrativa, mas com cunho político, ideológico ou interesses escusos, inibindo o bom andamento do ensino superior como uma política de Estado. (BORTOLANZA, 2017, p. 8, grifo nosso).

Assim, observa-se que a proliferação de cursos de ensino superior da esfera privada remonta à primeira Constituição promulgada na República, a qual gerou modificações na forma de gestão das políticas educacionais. No entanto, no que se refere às instituições públicas, conforme destaca Bortolanza (2017), o Estado mantinha o controle sobre os dirigentes e até mesmo sobre a distribuição de cátedras, que, em geral, atendia mais aos critérios políticos do que acadêmicos, ou seja, os cursos não apresentavam rigor científico ou organização acadêmica.

Segundo o autor supramencionado, fatores como a falta de planejamento, as ineficiências e o interesse de cunho político nas nomeações de professores, entre outros, “[...] proporcionaram limitações em sua expansão e na qualificação no atendimento pleno da população. Persiste na atualidade as consequências das constantes reformas educacionais e de Leis sobre as atribuições à Educação Pública e ao Ensino Superior.” (BORTOLANZA, 2017, p. 8).

Apenas a partir de 1930 foram instituídos os cursos de Medicina e Direito, começando a surgir um núcleo universitário com alguns cursos sendo criados em algumas instituições. O desenvolvimento do sistema federal de ensino teve início a partir de 1945, e ocorreu em grande parte pela federalização de algumas universidades estaduais criadas nas décadas de 1930 e início dos anos 1940, o que levou à difusão da ideia de que cada estado teria direito a ter pelo menos uma instituição federal em seu território (BORTOLANZA, 2017).

Durante o período da Ditadura Militar, no entanto, as universidades passaram por grandes restrições e mudanças, falta de investimentos e intervenções diretas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão:

A sociedade brasileira e, conseqüentemente, a Universidade Brasileira, passaram por momentos de restrição da liberdade durante a Ditadura Militar, com a edição de vários decretos que tinham como foco o controle do cenário universitário. A discussão da autonomia universitária retornou com a volta da democracia e a nova Constituição de 1988. (NADER, 2018, p. 3).

Apesar de as universidades públicas terem conquistado autonomia científica e de gestão de seus recursos, no caso das universidades federais ainda há a dependência de

financiamento da União, sendo assim seu orçamento está restrito, controlado, fiscalizado e dependente dos recursos oriundos do Tesouro Nacional. Além disso, desde o golpe ocorrido em 2016, quando a presidente eleita Dilma Vana Rousseff (PT), que ficou à frente do Governo Federal de 1 de janeiro de 2011 a 31 de agosto de 2016, sofreu processo de *impeachment* e seu vice-presidente, Michel Miguel Elias Temer Lulia (PMDB), assumiu a presidência, houve uma redução expressiva do orçamento das universidades:

O orçamento para custeio, investimento e assistência estudantil das universidades em 2017 foi 13,5% menor do que o do ano anterior em termos reais. Além destes cortes os valores sofreram contingenciamento. Por exemplo, para a rubrica investimento a restrição atingiu 50% do orçamento. Agravando ainda mais esse quadro, a Emenda Constitucional (EC) 95/2016, que limita os gastos públicos, passou a vigorar para a educação desde o início de 2018; ou seja, o teto de gastos para a educação foi calculado sobre o orçamento do ano anterior já defasado às necessidades das UFs. Cabe lembrar que a liberação dos recursos se faz em parcelas a serem executadas até o final do ano corrente, pois caso contrário, o saldo é recolhido ao Tesouro. Ainda, as dotações só começam a ser liberadas após a aprovação da Lei Orçamentária Anual (LOA) pelo Congresso Nacional, o que geralmente ocorre em meados de fevereiro/março, e os valores são ainda contingenciados e atualmente liberados mensalmente. Assim, as UFs passam por grandes dificuldades para manter todas as suas atividades fim. (NADER, 2018, p. 8).

Essas medidas comprometem o planejamento das universidades e sua autonomia, ficando à mercê de um repasse desproporcional às necessidades reais de investimento. Conforme Nader (2018, p. 8), isso prejudica o “[...] cumprimento pleno da sua missão - formação pessoal qualificado e geração de conhecimento, cultura e inovação para a sociedade”, pois as universidades produzem conhecimento, ciência, tecnologia e cultura, ampliando assim a visão de mundo e contribuindo para economia, saúde, educação e melhoria do país.

De acordo com Nader (2018), as universidades estão a todo o momento sendo avaliadas. Como exemplo, cita o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e ainda o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC). Compete ao Conselho Nacional da Educação Superior (Conaes) a elaboração dos procedimentos de avaliações e a formulação de propostas para o desenvolvimento do Ensino Superior, e ao MEC tornar público os resultados das avaliações, tanto de IES públicas como de privadas.

Quanto à pós-graduação, os cursos são avaliados pela Capes, que conforme Nader

(2018, p. 16) “[...] vem desempenhando desde a sua criação em 1961 papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* e, conseqüentemente, papel decisivo para o desenvolvimento científico do Brasil.” O aumento da produção científica internacional indexada é consequência direta da avaliação dos cursos de pós-graduação, que introduziu métricas de qualidade buscando a internacionalização da ciência, tecnologia e inovação brasileiras.

No que se refere aos rankings mundiais, tais como do *Times Higher Education* (THE), *QS World University Ranking* e *Academic Ranking of World Universities* (ARWU), as universidades públicas brasileiras destacam-se à frente das privadas:

O Times Higher Education (THE) World University Rankings em sua 14ª edição, listou as mil melhores universidades do mundo, que representam ao redor de 5% das 20.000 instituições de Ensino Superior de 77 países. O ranking é especialmente dedicado a universidades de pesquisa e as avalia em relação as suas principais missões [...] Nessa última publicação do ranking [2018] constam 21 universidades brasileiras (13 federais, 4 estaduais e 4 confessionais) sendo as 3 primeiras colocadas: Universidade de São Paulo (USP) posição entre 251-300, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) entre 401-500 e Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) entre 501-600 [...] A USP é a melhor classificada das universidades da América Latina [...] O QS World University Ranking é realizado anualmente pela editora Quacquarelli Symonds (QS) do Reino Unido [...] Nesta última edição (2018) as três universidades brasileiras melhor classificadas foram: USP na posição 121, Unicamp em 182 e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 311. A Unifesp terceira colocada no THE, divide com as PUCs de São Paulo e do Rio de Janeiro a quinta posição (501-550) [...] O Academic Ranking of World Universities (ARWU) também conhecido como Ranking de Shanghai é elaborado pela Shanghai Ranking Consultancy. O ARWU considera todas as universidades que têm em seus quadros professores ganhadores de prêmios de grande relevância mundial, pesquisadores altamente citados ou trabalhos publicados nos periódicos Nature ou Science, bem como universidades com quantidade significativa de artigos indexados pelas bases de dados Science Citation Index-Expanded (SCIE) e Social Science Citation Index (SSCI) [...] Nesta última edição, o ranking incluiu 800 universidades, o que levou à inclusão de mais universidades brasileiras: USP (150-200); UFRJ e Unesp (301-400); UFMG, UFRGS e Unicamp (401-500); UFPR e UFV (501-600); UFSC e Unifesp (601-700); UFPE, UFSCar e UnB (701-800). (NADER, 2018, p. 18-19).

No cenário nacional, foi instituído desde 2012 o Ranking Universitário Folha (RUF), que realiza uma avaliação anual do Ensino Superior do Brasil. Conforme Nader (2018), o RUF empregou na última avaliação realizada cinco indicadores: pesquisa científica (42%), qualidade do ensino (32%), mercado de trabalho (18%),

internacionalização (4%) e inovação (4%) para avaliar 195 universidades públicas e privadas.

Na avaliação de 2019, o RUF apresenta até a 17ª posição apenas universidades públicas, ocupando a 18ª posição a PUC/RS e a 19ª a PUC/RIO. Das universidades sul-mato-grossenses, a UFMS ocupa o 41º lugar e a UFGD o 76º lugar, aparecendo também na lista duas IES privadas do estado: a UCDB, com o 87º lugar e a Universidade Anhanguera Uniderp, com o 159º.

Os dados que constituem a organização dos rankings são consolidados conforme Nader (2018), das bases do Censo da Educação Superior Inep/MEC, Enade, Scientific Electronic Library Online (SciELO), Web of Science (Clarivate Analytics), Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI), Capes, CNPq e fundações estaduais de apoio à pesquisa, e pesquisas nacionais do Datafolha. A partir da verificação dos dados é feito o levantamento dos rankings.

Ressaltamos, portanto, que apesar das contradições que marcam as origens e a manutenção do ensino superior público na história da educação brasileira, são as universidades públicas que despontam nos rankings. No entanto, ainda que, a partir dos anos 2000, o número de universidades federais tenha aumentado 35%, totalizando 68 instituições (NADER, 2018), esse número ainda é muito inferior em relação as IES privadas, cujo crescimento, conforme destaca Diniz-Pereira (2019) com base em dados do Inep, foi de 197,1%, no período de 1995 a 2007.

Ainda segundo Diniz-Pereira (2019), entre as dez maiores IES no país, no que se refere ao número de estudantes matriculados em cursos de graduação, apenas três são públicas: “Em primeiro lugar está a UNIP com 145.498 matrículas, Estácio de Sá do RJ apresenta-se logo em seguida com 116.959.” Entre as públicas, a que possui o maior número de matrículas é a USP, que está em 6º lugar, com um total de 49.774 estudantes, sendo este um número muito inferior em relação às primeiras colocadas.

Outro aspecto analisado por Diniz-Pereira (2019, p. 24) é o crescimento da modalidade de ensino a distância (EaD) nas IES privadas, que em 2009 registraram 838.125 matrículas de discentes. Esse crescimento é preocupante, segundo Nader (2018, p. 6), porque,

Em geral estas organizações não dispõem de infraestrutura e qualidade necessárias para formação de recursos humanos capazes de responder aos desafios do mundo contemporâneo. Em geral, essas instituições estão mais interessadas nos resultados financeiros e muitas vezes

privilegiam o lucro em detrimento do ensino, da pesquisa e da extensão.

Diante das defasagens de ensino das IES privadas e voltando o olhar para a educação básica, Diniz-Pereira (2019) considera que pode existir uma relação entre a baixa qualidade da educação básica e o fato de que a maioria dos professores que atualmente atua nas escolas cursou a licenciatura em instituições privadas não universitárias.

Assim, o autor argumenta que, em termos globais, a educação passou a ser tratada como uma mercadoria ou como *commodity*, assim como o ouro, o petróleo, o carvão ou a soja, passível de ser comercializada e de se obter lucros por meio desta. O crescimento exponencial de instituições privadas, que movimentam hoje o estimado a R\$ 90 bilhões, promoveu a comercialização da educação e tem refletido diretamente na qualidade da formação de professores e da educação básica.

Nessa perspectiva, observa-se a complexidade envolvida na melhoria qualitativa da formação inicial dos professores da educação básica que atendem à educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Quando se considera o cenário nacional, em que a falta de atratividade da profissão docente acaba por afastar dos processos seletivos os candidatos melhor preparados, vivencia-se uma situação em que os estudantes com menor volume de capital cultural e científico são captados pelos cursos com avaliações mais questionáveis, recebendo ao final um diploma ou certificação que, embora o autorize a exercer o magistério, não lhe oferece os subsídios mínimos para uma iniciação docente menos conflituosa e angustiante.

## 2.2 CONTEXTO HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO PAÍS E EM MATO GROSSO DO SUL

Nóvoa (1995) aborda que as licenciaturas nem sempre foram consideradas um curso desprestigiado no campo universitário. De fato, estas já tiveram seus dias de ouro quando houve a expansão do acesso à escola a uma parcela maior da sociedade, atribuindo assim certo nível de distinção à profissão docente.

A profissão docente exerce-se a partir da adesão coletiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e de valores. No princípio do século XX, este “fundo comum” é alimentado pela crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade. Os protagonistas deste desígnio são os professores, que vão ser

investidos de um importante poder simbólico. A escola e a instrução encarnam o progresso: os professores são os seus agentes. A época de glória do modelo escolar também é o período de ouro da profissão docente. (NÓVOA, 1995, p. 19).

No Brasil, porém, a implementação dos cursos de licenciaturas foi se dando de forma lenta. Gatti (2010) destaca que, embora a formação de docentes para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos tenha sido proposta no final do século XIX, com a criação das Escolas Normais, o curso de Pedagogia foi regulamentado somente em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores que atuassem nas Escolas Normais ou em ministrando disciplinas específicas do ensino secundário.

Somente em 2006 a identidade do curso de graduação em Pedagogia e do campo de atuação dos seus diplomados foi regulamentada:

Quanto aos cursos de graduação em Pedagogia, somente em 2006, depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. (GATTI, 2010, p. 1358).

No contexto brasileiro, portanto, houve diversos entendimentos sobre a organização do curso de Pedagogia, ao qual foi atribuído inicialmente o caráter de bacharelado. Essa falta de definição na legislação refletiu-se nos diversos formatos que o curso teve ao longo de sua história. O ano de 2006, nesse sentido, é um marco para a licenciatura em Pedagogia, ainda que haja críticas quanto ao seu currículo e a amplitude das atribuições e funções do pedagogo (VARGAS, 2007).

Essa busca pela identidade do curso de Pedagogia evidenciou a consolidação de um currículo que busca formar o profissional que atuará na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental inicial e em funções de gestão e coordenação escolar, abrangendo uma gama de conteúdo. O Conselho Nacional de Educação apresenta essa demanda na Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de maio de 2006, na qual já é possível observar a abrangência que o curso de Pedagogia possui.

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais

para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006. Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006, p. 1).

No artigo 5º da referida resolução é descrita uma lista extensa de dezesseis aptidões que o egresso do curso de Pedagogia deverá ter, lista que se torna maior quando essas áreas vão se especificando, como no caso dos professores indígenas. Portanto, para que o egresso tenha essa pluralidade de aptidões, é necessário que o curso ofereça subsídios necessários para tal prática docente.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

- atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

- identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental- ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. (BRASIL, 2006, p. 2-3).

O artigo 7º prevê a carga horária mínima estipulada para a formação desse profissional, que precisa saber ensinar todas as disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física) “[...] de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006, p. 2), administrar, demonstrar domínio dos recursos tecnológicos, diagnosticar, avaliar e realizar pesquisas na área da Educação:

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

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

instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (BRASIL, 2006, p. 4).

Chama a atenção a carga horária do curso, especialmente as 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado, que colocam o acadêmico em contato com o ambiente escolar, com o trabalho pedagógico e com a pluralidade do curso vista pela prática, e as 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas, como a iniciação científica.

Olhar para esses números e para a complexidade do trabalho e das atribuições do pedagogo elencadas na resolução possibilita problematizar se essa carga horária é suficiente para formar professores pesquisadores e para promover a interação entre os acadêmicos e seu campo de atuação, a escola.

Apenas para efeito comparativo, a Resolução CNE/CES nº 4, de 7 de novembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina, em seu Art. 7º, indica que “A carga horária mínima do estágio curricular deverá atingir 35% (trinta e cinco por cento) da carga horária total do Curso de Graduação em Medicina proposto”. Na Faculdade de Medicina da UFMS (FAMED), o curso de Medicina apresenta em seu PPC um total de dez disciplinas de estágio obrigatório, com a carga horária de 357 horas cada, perfazendo um total de 3.570 horas de estágio. Esse estágio deve ser, obrigatoriamente, acompanhado por professores do curso, ou seja, da própria IES. Caso o curso de Pedagogia utilizasse uma proporção semelhante entre o total de horas para integralização do curso (3.332h, segundo o PPC em vigência no ano de 2021) e o total de horas de estágio (35% de 3.332h), os licenciandos teriam que realizar 1.162h de estágio durante o curso, número quase quatro vezes maior do que a carga horária em vigência no período em que os agentes cursaram Pedagogia.

A distribuição das 300 horas de estágio entre os variados campos de atuação do pedagogo é a seguinte:

- estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; na Educação Profissional na área de

serviços e de apoio escolar; na Educação de Jovens e Adultos; na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; em reuniões de formação pedagógica. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 5).

O documento aponta para um estágio curricular que contemple espaços escolares e não escolares, a educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental, a educação de jovens e adultos e a participação nos processos de gestão, entre outros que estão apresentados no excerto acima.

A participação nos estágios é essencial para o contato com a escola, a fim de que o futuro profissional possa observar e vivenciar como é o funcionamento e quais as regras do jogo que são colocadas em evidência dentro das instituições, uma vez que:

Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão. (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 73).

As habilidades, posturas e atitudes citadas por Almeida e Pimenta (2014) formam o que Silva (2005), denomina como *habitus* professoral, referindo-se aos modos de ser e estar do profissional da Educação em seu campo de trabalho, e é na graduação, portanto, que se inicia a construção dos saberes que vão formar o docente, principalmente por meio das experiências de contato direto com as práticas profissionais. A qualidade dessas experiências e como elas são problematizadas na universidade, ainda durante a graduação, influenciará diretamente no tipo de profissional que está sendo formado.

### 2.3 AS ATIVIDADES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO E A FORMAÇÃO DO *HABITUS* ESTUDANTIL

A análise do currículo dos cursos de Pedagogia das universidades que são investigadas na presente pesquisa, UFMS e UEMS, situados na capital do estado, Campo Grande, permite a aproximação dos subsídios teóricos, práticos e culturais que os acadêmicos têm contato durante a formação e que podem contribuir para a formação do seu *habitus* estudantil e, após o efetivo ingresso como docente no campo profissional, de

seu *habitus* professoral, sendo ambos fluidos um em relação ao outro.

A opção em analisar as alterações da organização ou estruturação desse currículo parte da premissa, como discutido na seção anterior, que o currículo sofre influências dos campos político, econômico, cultural e social. Apple (2006) destaca que o “[...] currículo não é somente um documento impresso das instituições de ensino, mas um documento que reflete todo um complexo de relações sociais de um determinado momento histórico.” Dessa forma, sua construção não envolve apenas questões voltadas especificamente à formação inicial dos futuros docente, conforme também apontado por Goodson (1997, p. 30):

[...] o currículo está longe de ser uma unidade construída desapaixonadamente e é, de facto, um terreno de grande contestação, fragmentação e mudança. A disciplina escolar é construída social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e coletivas.

O currículo é atravessado, portanto, por questões individuais, coletivas, políticas e sociais, não responde apenas à demanda do curso e dos professores que ministram as aulas na formação inicial, mas sim a uma demanda política, que atende a interesses específicos, embora aparentemente revestida de um olhar técnico e objetivo.

Nessa perspectiva, Goodson (1997) considera que os assuntos internos e as relações externas da mudança curricular deveriam ser aspectos inter-relacionados em qualquer análise de reforma educacional. Quando o interno e o externo estão em conflito (ou dessincronizados) a mudança tende a ser gradual ou efêmera, portanto, o currículo só será realmente efetivo se as relações política e social estiverem sincronizadas.

Para subsidiar e ampliar o estudo das matrizes curriculares, fiz uma busca no repositório “Catálogo de Teses e Dissertações” da Capes por pesquisas que tratassem da formação inicial oferecida pelos cursos de Pedagogia das duas universidades públicas de Campo Grande/MS. Utilizei os operadores booleanos AND e OR para combinar as palavras-chave “Formação inicial” AND “Pedagogia” AND “UFMS” OR “UEMS”, sendo encontradas nove produções (duas teses e sete dissertações), defendidas entre 2006 e 2018, que abordaram, ainda que indiretamente, o curso de Pedagogia de uma das duas IES, seja pela análise do currículo, seja por terem como participantes das pesquisas egressos que haviam cursado a licenciatura em Pedagogia no período que também é abordado no presente estudo.

O Quadro 5 traz uma síntese das informações sobre essas produções:

**Quadro 5 - Produções de *stricto sensu* que abordamos cursos de Pedagogia da UFMS e UEMS**

Autor(a) / ano	Título	IES
RIBEIRO, Laise Ataide, 2016	Acadêmicos Egressos do Pibid: reflexões sobre o desenvolvimento profissional docente e as marcas do Programa	UEMS
ROCHA, Cristiane Ribeiro Cabral, 2016.	“Quando o contar de si desvela uma história sobre nós”: narrativas (auto) biográficas de professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UEMS/Campo Grande	UEMS
ROCHA, Katiane de Moraes, 2014	Integração da tecnologia: um estudo da mobilização e construção de conhecimentos por acadêmicos de um curso de Pedagogia	UFMS
SILVA, Judith Ferreira da, 2016	Formação de professores para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação nos cursos de Pedagogia em Campo Grande - MS: marginalização ou inclusão	UFMS
VARGAS, Marilda Bonini, 2007	Políticas de formação inicial de profissionais da educação básica: a experiência dos cursos de Pedagogia da UCDB e UFMS - 1995 – 2004	UCDB
FARIAS, Mônica Vasconcellos de Oliveira, 2009	Formação docente e entrada na carreira: uma análise dos saberes mobilizados pelos professores que ensinam matemática nos anos iniciais'	UFMS
SANTOS, Thais Cardozo de Souza dos, 2014	O Pibid e suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores da educação básica	UCDB
VILELA, Ana Lúcia Nunes da Cunha, 2006	(Re) construindo o trabalho do professor alfabetizador: uma proposta de intervenção	UNESP
SOUSA, Sandra Novais Sousa, 2018	Professores iniciantes egressos do Pibid da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: <i>habitus</i> e capital cultural em movimento	UFMS

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2020);  
Organização: Rocha, 2020

Dentre as nove produções encontradas, uma tese (SOUSA, 2018) e duas dissertações (ROCHA, 2016; RIBEIRO, 2016), apresentam informações e análises sobre o curso de Pedagogia da UEMS. Cinco dissertações (VILELA, 2006; VARGAS, 2007; FARIAS, 2009; SANTOS, 2014; ROCHA, 2014) analisam o curso de Pedagogia da UFMS. E uma tese (SILVA, 2016) analisa a matriz curricular de nove instituições de ensino superior de Campo Grande/MS, porém sem identificá-las nominalmente.

Com o suporte dessas produções e dos PPCs dos cursos, trago ao debate a análise das atividades de ensino dos cursos de Pedagogia da UFMS e da UEMS. A abordagem curricular destaca o período em que os agentes da pesquisa estavam em formação inicial – 2009 a 2014, para os egressos da UFMS, e 2010 a 2015, para os egressos da UEMS.

## 2.4 PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Dentre as atividades extracurriculares propiciadas pelas licenciaturas para a formação inicial dos professores, destacam-se os programas de iniciação à docência. Assim, nesta subseção apresentaremos o contexto histórico e político de implantação de tais programas no âmbito das licenciaturas.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) foi institucionalizado em 2007, voltando-se inicialmente apenas para Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, com financiamento das bolsas pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (BRASIL, 2007).

Esse programa foi criado como uma política pública voltada para a formação inicial dos professores que irão atuar, posteriormente, nos sistemas públicos da educação básica, como pode ser observado em seus objetivos:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010, p. 119).

Em 2010, passaram também a integrar o Pibid as “Instituições de Ensino Superior públicas, comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos que oferecem cursos de licenciatura”. (BRASIL, 2010, p. 1). As IES foram incluídas no Pibid apenas em 2013, ou seja, 6 anos após o lançamento do primeiro edital.

A operacionalização do Pibid implica no estabelecimento de convênios com as escolas públicas de educação básica e a participação dos professores destas instituições

como co-formadores dos futuros docentes, como se pode observar entre os objetivos elencados acima.

Trata-se de um programa que alcançou todas as regiões do Brasil e que apresenta números expressivos, conforme o Relatório de Gestão da Capes (CAPES, 2018a, p. 15), em 2017 foram concedidas 72.720 bolsas “[...] para projetos de iniciação à docência, que visaram à aproximação entre 279 instituições formadoras e 5.578 escolas de educação básica. Os projetos contemplaram 36 áreas de licenciatura e estiveram distribuídos em todas as unidades federativas”. Esse número representa quase o dobro do total de bolsistas de 2013, que chegou a 40.093 (CAPES, 2013a).

As IES interessadas em participar do Pibid devem apresentar à Capes seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. Os projetos institucionais podem contemplar diversos núcleos de iniciação à docência, cada um composto por 24 a 30 discentes — denominados acadêmicos bolsistas — 3 professores das escolas de educação básica — supervisores — e um professor da instituição de educação superior — coordenador de área. Os núcleos agrupam-se por subprojetos definidos segundo o componente curricular da educação básica para o quais são formados os discentes.

As instituições selecionadas pela Capes recebem cotas de bolsas. Esses bolsistas do Pibid — acadêmicos, supervisores e coordenadores — são escolhidos por meio de seleções promovidas por cada IES. As escolas são escolhidas pelas redes de ensino público, podendo ou não atender a critérios como baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (BRASIL, 2010).

Muitas pesquisas em nível nacional têm divulgado os méritos do Pibid em oportunizar melhorias na formação dos acadêmicos de licenciatura, bem como a discussão sobre o currículo das instituições de ensino superior, as práticas pedagógicas nas escolas da educação básica e seu papel como espaço corresponsável pela formação. Em uma ampla pesquisa nacional realizada pela Fundação Carlos Chagas (2014, p. 20), é registrado que “[...] esse é um programa de grande efetividade no que se refere à formação inicial de professores”. Outras pesquisas em nível local, como as de Nogueira (2017), Prado e Ayub (2014) e Sousa (2018), entre outras, apresentam o Pibid como potencializador da formação inicial, em conjunto com os conhecimentos advindos do curso de Pedagogia.

A importância dos programas de iniciação à pesquisa ou à docência está relacionada à preparação dos futuros professores para as tomadas de decisões

fundamentas em conhecimentos teóricos e práticas, visando o enfrentamento de práticas engessadas e mecânicas.

Penteado (2015), em sua tese intitulada “A profissionalidade docente para a educação básica de qualidade social: possibilidades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)”, aponta que o Pibid pode ser um gerador de disposições para estabelecer um *habitus*.

Os traços constituintes da profissionalidade docente adquiridos por meio do PIBID podem corresponder ao que Bourdieu denomina de *habitus*, como sendo “um sistema de disposições adquiridas, permanentes e geradoras” Diante da possibilidade de formar um novo *habitus* para a profissionalidade docente, com traços que contribuam para qualidade social da educação básica, se requer introdução e cooperação entre si dos componentes de um novo *habitus* também para a profissão docente, composto por incentivo à formação de docentes, valorização do magistério, integração entre educação superior e básica, inserção dos licenciandos em experiências metodológicas, atuação de professores da educação básica como conformadores e articulação entre teoria e prática. (PENTEADO, 2015, p. 45).

Para a pesquisadora, o programa contribui para a constituição da profissionalidade docente e favorece a inserção dos licenciados na educação básica, aproximando a educação superior da educação básica, promovendo um conhecimento prévio do ambiente escolar e das práticas nele desenvolvidas, bem como a compreensão de todo o sistema de funcionamento da educação básica, atribuindo reflexão a essa formação inicial.

Em sua tese, Sousa (2018) também investiga o Pibid utilizando como referencial teórico os estudos de Pierre Bourdieu. Segundo a autora, o programa possibilitou a movimentação do *habitus* dos dez participantes de sua pesquisa, egressos de um subprojeto da UEMS, tendo em vista que

[...] o movimento do *habitus* foi propiciado pelo acúmulo de capital cultural, por meio das discussões e estudos na universidade sobre as vivências do estágio realizado na escola durante a graduação, em que ospibidianos puderam não somente observar, mas experimentar a prática dadocência com pequenos grupos de estudantes com dificuldades na aprendizagem. (SOUSA, 2018, p. 8).

No entanto, são encontradas também críticas negativas, como no artigo recente de Pimenta e Lima (2019, p. 5, grifo do autor), que apontam o Pibid como um exemplo dos “pacotes de testes padronizados, de programas, projetos e materiais didáticos”, que vivam a “desprofissionalização do magistério, que *corre por fora* do sistema formal de ensino

superior, acompanhado pelo discurso de exaltação da prática”. Para as autoras, o Pibid é considerado um programa mercadológico que exalta apenas a prática e deixa a teoria de lado. As autoras criticam o fato de o programa, em 2013, ter sido aberto para atender as universidades particulares, considerando esse um dos pontos “mais problemáticos do programa”, pois, segundo elas, “se considerarmos que a maioria dessas instituições conta com verbas do ProUni, e que muitas delas dependem disso, o Pibid com a atribuição de bolsas passou a ser mais um caminho de escoamento de recursos públicos.” (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 8).

Outra crítica das autoras supramencionadas é que o Pibid não contempla toda a demanda de estudantes, oferecendo assim uma formação dual:

[...] mesmo no interior da formação realizada pela universidade pública, gratuita e de qualidade, tão defendida por nós, são gerados distintos tipos de formação para o mesmo diploma de conclusão de curso. Os alunos trabalhadores são os mais prejudicados, uma vez que não dispõem de tempo para a participação em projetos e programas de pesquisa e docência. (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 6).

Para Pimenta e Lima (2019) o Estágio Supervisionado, por sua vez, consegue atingir essas questões que envolvem a teoria e a prática, pois “[...] evoluiu de uma perspectiva que o situava no final e como a parte *prática* dos cursos para a sua compreensão como uma atividade teórica que aproxima os estudantes, por meio da pesquisa, da realidade das escolas desde o início do curso.”. (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 13).

As instituições de ensino superior que integram o Pibid em Mato Grosso do Sul são seis, sendo quatro públicas (UFMS, IFMS, UFGD e UEMS) e duas privadas (UNIGRAN e UCDB). Das quatro públicas, três são federais - sendo que a UFGD tem sede em Dourados e o IFMS não oferece o curso de Pedagogia, apenas os cursos de licenciatura em Química, no município de Coxim, e em Computação, no município de Jardim - e uma é estadual (UEMS), destacando-se que a UEMS possui a maior cota de bolsas habilitadas. As universidades públicas participam do programa desde o seu lançamento e a Universidade Católica Dom Bosco, foi habilitada desde 2010, pois é filantrópica, e já havia sido contemplada no Edital de 2010, já mencionado.

Desde quando fui integrante do Pibid, em 2011, o valor das bolsas para os acadêmicos não foi modificado, consistindo, em 2019, em R\$ 400,00. Nas outras três modalidades de bolsa, os valores são: ao professor supervisor, que deve atender no

mínimo oito e no máximo dez discentes, R\$ 765,00; ao coordenador de área, docentes de cursos de licenciatura que coordena um subprojeto da IES, R\$1.400,00; ao coordenador institucional, um docente da licenciatura que coordena o projeto institucional de iniciação à docência na IES, que abarca todos os subprojetos, R\$1.500,00. Essas bolsas são pagas pela Capes diretamente aos bolsistas, por meio de crédito bancário. (CAPES, 2018b).

Embora o valor das bolsas não tenha se modificado desde o seu lançamento, nesta uma década de Pibid houve diversas modificações em sua gestão e operacionalização. Sousa (2018, p. 65) salienta que “[...] a partir de meados de 2015 começaram a surgir rumores de que o programa não teria continuidade ou, ainda, de que haveria modificações em sua estrutura e funcionamento”, o que foi contido diante da grande aceitação do programa e de manifestações de simpatizantes a seu favor.

No entanto, apesar de não ter sido extinto, desde 2016 o Pibid vem sofrendo reformulações e cortes orçamentários, apresentando ainda uma inconstância na publicação de seus editais. Em 11 de abril de 2016 foi publicada a Portaria nº 46, que modificou o Regulamento do Pibid, causando intensos debates, protestos e descontentamentos entre os bolsistas e pesquisadores. Essa portaria foi revogada em 14 de junho de 2016, ou seja, menos de três meses depois, por meio da Portaria nº 84, a qual manteve o Regulamento aprovado em 2013. A partir de então, novos rumores surgiram no cenário da educação, sobretudo acerca do lançamento de um novo programa que poderia substituir o Pibid.

Ainda que não tenha sido completamente substituído, em 2018, com o lançamento do Programa de Residência Pedagógica, houve modificações importantes em seu modo de funcionamento. A distinção entre os dois programas financiados pela Capes deu-se, principalmente, no público-alvo e na natureza das atividades desenvolvidas pelos acadêmicos bolsistas. Enquanto o Pibid passou a atender os acadêmicos da primeira metade do curso, não podendo sua carga horária ser computada para fins de estágio obrigatório, o Programa de Residência Pedagógica voltou-se para os acadêmicos da segunda metade do curso, que podem substituir as horas de estágio pela participação no programa.

O novo edital do **Pibid** tem por objetivo promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na **primeira metade do curso**, visando estimular, desde o início da jornada do docente, a **observação e a reflexão** sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Os selecionados serão acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das instituições de

educação superior participantes do programa. Já o **Programa de Residência Pedagógica** visa a induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado, por meio da imersão do licenciando – que esteja na **segunda metade do curso** – numa escola de educação básica. A imersão deve contemplar, entre outras ações, **regência de sala de aula e intervenção pedagógica**. (CAPES, 2018b, p. 1, grifo nosso).

Até 2018, ou seja, antes da implantação do Programa de Residência Pedagógica, os participantes do Pibid, conforme as especificidades de cada subprojeto submetido e aprovado pela Capes, poderiam exercer atividades que envolvessem experiências de regência e intervenção pedagógica, como no caso do subprojeto de alfabetização analisado por Sousa (2018) em sua tese de doutorado já citada nesta Tese, em que a autora cita que a vivência da regência junto a pequenos grupos de estudantes com dificuldades de compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabético contribuiu para a movimentação do *habitus* dos professores iniciantes que foram agentes de sua pesquisa. Vale registrar que, conforme já mencionado, fui participante desse subprojeto quando cursei a licenciatura em Pedagogia na UEMS, no período de 2009 a 2012.

No entanto, quando o MEC, por meio da Capes, implantou o Programa de Residência Pedagógica, as características do Pibid analisadas por Sousa (2018) e por outros pesquisadores, como André (2012) e Rocha (2016), sofrem modificações. A entrada do Programa de Residência Pedagógica desloca a possibilidade de regência e intervenção na escola básica apenas para os estudantes da segunda metade dos cursos de licenciatura, ou seja, os participantes do Pibid, a partir dessa nova formatação do programa, terão uma atuação menos “ativa” e mais “contemplativa”, pois serão observadores e não produtores de práticas pedagógicas.

## 2.5 A CRIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMS

Na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, cuja criação está ligada à Universidade Estadual de Mato Grosso, haja vista que até o ano de 1977 Mato Grosso e Mato Grosso do Sul formavam um estado uno, não havia a oferta de um curso de licenciatura na sua fundação:

Contar a história da UFMS é remontar aos primeiros cursos superiores e à Universidade Estadual de Mato Grosso. Os cursos de nível superior passaram a ser oferecidos em 1962, com a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande, sendo, portanto, está a gênese do ensino superior público no Sul do então estado de Mato

Grosso. (ASSIS, 2016, p. 3).

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul é a segunda instituição de ensino superior a ser inaugurada no estado, mas a primeira quando se trata de instituições públicas. Embora seu início date de 1962, o curso de Pedagogia começou a ser ofertado apenas na UFMS na década de 1980. Conforme histórico apresentado na Resolução nº 567, de 30 de novembro de 2018, o primeiro PPC do Curso de Pedagogia ofertado pelo extinto Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS)<sup>11</sup> da UFMS originou-se de uma solicitação da Secretaria Estadual de Educação, visando atender a uma demanda por cursos superiores na área pedagógica, em período noturno:

Em 21 de outubro de 1980, o Comitê de Integração e Coordenação Executiva aprovou a criação do Curso de Graduação em Pedagogia com duas Habilitações: Magistério de 1º Grau - Séries Iniciais para o Ensino Fundamental e Magistério para Pré-escola, no Câmpus de Campo Grande, no período noturno, com a missão de formar professores que atuavam (644 professores) nas Redes estadual e municipal de ensino, no município de Campo Grande, sendo a lotação de seus professores, na época, no Departamento de Educação, criado em 11 de março de 1980. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 6).

A motivação para a criação do curso no período noturno, conforme Malheiros (2004, p. 19), além de fazer parte de uma política voltada à demanda de formação de professores no recém-criado estado, era de “[...] atender os 3.061 alunos matriculados no ensino de 2º grau na época e que desenvolviam atividades profissionais diurnas”.

Para fins de contextualização, apresento no Quadro 6 uma síntese das principais modificações na estrutura curricular do curso de Pedagogia desde sua implantação. Ressalto que as informações do período de 1980 a 1998 foram retiradas dos textos dos PPCs disponíveis para consulta, sendo o mais antigo de 1999, assim, algumas informações como a carga horária total do curso e a carga horária destinada aos estágios obrigatórios não constam em todos os anos.

Destaquei com linhas sombreadas no quadro o período em que os agentes participantes da pesquisa cursavam a licenciatura em Pedagogia, pois, ainda que as mudanças ocorridas nesse período não tenham impactado diretamente suas vidas acadêmicas, o fato de estarem imersos no cotidiano da universidade faz com que tenham

---

<sup>11</sup> A Resolução COUN nº 18, de 21 de março de 2017, extinguiu o Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS), que deu origem a três Faculdades: a Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (Faalc), a Faculdade de Educação (Faed) e a Faculdade de Ciências Humanas (Fach).

vivenciado, de alguma forma, as discussões sobre o currículo.

#### Quadro 6- Modificações no PPC do curso de Pedagogia/UFMS/Campo Grande

Ano	Principais características/modificações do currículo	Atende à legislação educacional em vigor?
1980	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Duas Habilitações: Magistério de 1º Grau - Séries Iniciais para o Ensino Fundamental e Magistério para Pré-escola</li> </ul>	<p><b>Sim:</b> Parecer CFE nº 252, de 11 de abril de 1969, e Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969, decorrente do Parecer.</p> <p>Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: [...]</p> <p>b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;</p>
1982	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os currículos das habilitações foram unificados (Resolução nº 72/1982, Coepe), passando a oferecer apenas uma Habilitação denominada: Magistério para a Pré-Escola e para Primeiras Séries do Ensino de 1º Grau.</li> </ul>	
1983	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Estrutura Curricular ampliou a formação acadêmica, criando a segunda Habilitação Magistério, focada para as Matérias Pedagógicas do Ensino de 2º Grau, Habilitação para o Magistério dos Anos Iniciais do Ensino de 1º Grau. (Resolução nº 57/1983)</li> </ul>	
1984 a 1989	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecimento do curso (Parecer de n.º 691, de 05 de outubro de 1984, publicado em 14 de novembro do mesmo ano, no Diário Oficial da União). Acadêmicos, docentes e conselhos universitários esbarraram em condições frágeis de funcionamento do Curso, no que se referia ao sistema de seleção, avaliação, realização de práticas de ensino e estágios supervisionados curriculares e reconhecimento dos profissionais formados por parte de órgãos de educação do estado e dos municípios.</li> </ul>	
1999	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Novo PPC (Resolução 218/1999). Habilitações: educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental.</li> <li>• Carga horária total: 2.204 horas aula;</li> <li>• Carga horária de Práticas de ensino: <b>255h</b>, distribuídas em 5 disciplinas de 51h (Prática de Ensino a Alunos com Dificuldades de Aprendizagem; Prática de Ensino à Portadores de Necessidades Especiais; Prática de Ensino em Creches; Prática de Ensino em Ensino Pré-escolar; Prática de Ensino nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental);</li> <li>• Não há menção a disciplinas de estágio.</li> </ul>	<p><b>Não:</b> Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/1996:</p> <p>Art. 65: A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, <b>300 horas</b>.</p>
2000 – 2001	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolução nº 15, de 13 de março de 2000. Habilitações: educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental.</li> <li>• Carga horária total: <b>2.414 horas</b>;</li> <li>• Carga horária de Práticas de ensino: <b>306h</b>, distribuídas em 6 disciplinas (Prática de Ensino a Alunos com Dificuldades de Aprendizagem; Prática de Ensino a Portadores de Necessidades Especiais; Prática de Ensino em Creches; Prática de Ensino em Ensino Pré-escolar; Prática de Ensino em Instituições Escolares e Não Escolares; Prática de Ensino nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental).</li> <li>• <b>Não há menção a disciplinas de estágio.</b></li> </ul>	<p><b>Não:</b> Pareceres CNE/CES nº 9/2001 e 28/2001: carga horária mínima do curso: <b>2800h</b>; carga horária mínima de práticas: <b>400h</b>; carga horária mínima de estágio: <b>400h</b></p>
2000 – 2001	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acrescentou-se a obrigatoriedade de se cursar, no mínimo, 272 horas aula de disciplinas complementares optativas.</li> <li>• Resolução nº 5, de 12 de fevereiro de 2001: mantém as disciplinas, com alteração apenas na distribuição da semestralização.</li> </ul>	

Continua

2004 – 2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolução nº 172, de 6 de dezembro de 2004: Habilitação em Primeiros Anos do Ensino Fundamental.</li> <li>• Carga horária total: <b>3.056</b> horas;</li> <li>• Carga horária de estágio: <b>408h</b>, distribuídas em 2 disciplinas de 204h cada (Estágio Supervisionado I e II);</li> <li>• Carga horária de práticas de ensino: <b>408</b> h, com 7 disciplinas de 68h cada (Prática de Ensino em Ciências; Prática de Ensino em Geografia; Prática de Ensino em História; Prática de Ensino em Língua Portuguesa; Prática de Ensino em Linguagem, Leitura e Escrita; Prática de Ensino em Matemática).</li> <li>• Carga horária de atividades complementares: 200h.</li> </ul>	<p><b>Sim:</b> Resoluções nº 1/2002 e 2/2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº. 01, de 18 de fevereiro de 2002): Carga horária mínima do curso: <b>2800h</b>; carga horária mínima de práticas: <b>400h</b>; carga horária mínima de estágio: <b>400h</b></p>
2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolução nº 91/2009 (aprova o PPC) e Resolução nº 62, de 19 de março de 2010 (aprova a semestralização).</li> <li>• Carga horária total: <b>3.600 h</b>;</li> <li>• Carga horária de estágio: <b>320 h</b>, com 4 disciplinas de 80h cada (Estágio Supervisionado em Educação Infantil I e II, Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e II);</li> <li>• Carga horária de práticas: 380 h, com 5 disciplinas (Práticas Pedagógicas em Instituições Não Escolares [60h], Práticas Pedagógicas em Educação Infantil I e II [80h cada], Práticas Pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e II [80h cada]).</li> <li>• Carga horária de <b>200h a 260h</b> em um dos 4 Núcleos de Aprofundamento, sendo 80 h de estágio no núcleo escolhido.</li> <li>• Carga horária de atividades complementares – 200h</li> </ul>	<p><b>Sim:</b> Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005, e Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.</p> <p>Carga horária mínima do curso: <b>3.200h</b>; carga horária mínima de estágio: <b>300h</b>; carga horária mínima de atividades teórico-práticas de aprofundamento: <b>100h</b></p>
2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolução nº 62, de 19 de março de 2010 (aprova a semestralização)</li> <li>• Carga horária total: <b>3.600 h</b>;</li> <li>• Carga horária de estágio: <b>320 h</b>, com 4 disciplinas (Estágio Supervisionado em Educação Infantil I [85h] e II [84h], Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I [85h] e II [84h]);</li> <li>• Carga horária de práticas: 374 h, com 5 disciplinas (Práticas Pedagógicas em Instituições Não Escolares [60h], Práticas Pedagógicas em Educação Infantil I [68h] e II [89h], Práticas Pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I [68h] e II [89h]).</li> <li>• Carga horária de <b>272h</b> ou <b>204h</b> em um dos 4 Núcleos de Aprofundamento (Educação de Jovens e Adultos; Educação e Trabalho; Educação Especial; Gestão de Instituições Educativas), sendo 85 h de estágio no núcleo escolhido. Carga horária de disciplinas optativas: 440h; Carga horária de atividades complementares: 200h</li> </ul>	

Continua

2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolução nº 105, de 23 de abril de 2012 (Aprova o item 5. Currículo - do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - Licenciatura, do Centro de Ciências Humanas e Sociais), Resolução nº 199, de 29 de junho de 2012 (Aprovar o novo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia), Resolução nº 206, de 20 de julho de 2012 (Aprova a semestralização).</li> <li>• Carga horária total do curso: <b>3.244</b> horas.</li> <li>• Carga horária de estágio: <b>340 h</b>, distribuídas em 4 disciplinas (Estágio Supervisionado em Educação Infantil I e II, Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e II, com 85h cada).</li> <li>• Carga horária de práticas: 204h, distribuídas em 2 disciplinas de 102h cada (Prática Pedagógica na Educação Infantil e Prática Pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental).</li> <li>• Amplia-se para 5 o número de Núcleos de Aprofundamento (Estudos em Educação e Diversidade; Educação de Jovens e Adultos; Educação e Trabalho; Educação Especial; Gestão de Instituições Educativas), com <b>204</b> horas cada, dentre as quais 68h de práticas (e não estágio, como no PPC anterior).</li> <li>• Carga horária de atividades complementares: 238h</li> </ul>	
2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolução nº 236, de 10 de julho de 2013</li> <li>• Carga horária total: <b>3.230h</b></li> <li>• Carga horária de estágio: <b>408h</b>, distribuídas em 6 disciplinas de 68h</li> <li>• Carga horária de práticas: 204h, distribuídas em 4 disciplinas de 51h cada (Prática Pedagógica na Educação Infantil I e II, Prática Pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e II).</li> <li>• Carga horária de disciplinas optativas: 238h.</li> <li>• Carga horária de atividades complementares: 204h.</li> <li>• Carga horária de <b>200h a 260h</b> em um dos 5 Núcleos de Aprofundamento sendo 68 h de práticas pedagógicas no núcleo escolhido.</li> <li>• Carga horária de atividades complementares: 204h</li> </ul>	
2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolução nº 5, de 13 de janeiro de 2014 (Aprova o novo item 5 [currículo] do PPC de Pedagogia;</li> <li>• Principais modificações: as disciplinas de estágio passam a ter carga horária de 51h cada (<b>306h</b> no total).</li> </ul>	

Fontes: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1999, 2000, 2001, 2004, 2009, 2012, 2013, 2013); Brasil (1969, 1996, 2001, 2005, 2006, 2015).

Organização: Rocha, 2020.

No primeiro PPC do curso, havia a divisão do currículo em duas habilitações, sendo que foram ofertadas 30 vagas para a Habilitação em Séries Iniciais do Ensino de 1º Grau, com ingresso no primeiro semestre de 1981, e 30 vagas para a Habilitação em Pré-Escola com ingresso no segundo semestre letivo. Os currículos das duas habilitações iniciais foram unificados por meio da Resolução COEPE nº 72/1982, passando-se então a oferecer apenas uma habilitação denominada: Magistério para a Pré-Escola e para Primeiras Séries do Ensino de 1º Grau. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO

GROSSO DO SUL, 2018).

O curso passou diversas reestruturações curriculares, a fim de atender exigências da legislação superior e adequar-se tanto às questões burocráticas quanto ao perfil acadêmico de procura do curso. Para melhor visualização das informações sobre carga horária apresentadas no Quadro 6, a Tabela 4 demonstra as variações na quantidade de horas totais do curso e cargas horárias destinada às disciplinas de estágio e práticas. As linhas sombreadas na tabela referem-se ao período em que os agentes da pesquisa ingressaram no curso de Pedagogia na UFMS.

**Tabela 4 - Variações da carga horária total do curso e das horas destinadas a estágio e práticas no Pedagogia/UFMS (1999-2018)**

Ano	Carga horária do curso	Carga horária de estágio	Carga horária de práticas de ensino ou pedagógicas	Carga horária de atividades complementares
1999	2.204h	-	255h	-
2001-2002	2.214h	-	306h	272h
2004 -2008	3.056h	408h	408h	200h
2009	3.600 h	400h	380h	200h
2010-2011	3.600h	405h	374h	200h
2012	3.244h	340h	204h	238h
2013	3.230h	408h	272h	204h
2014	3.230h	306h	272h	204h

Fonte: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1999, 2000, 2001, 2004, 2009, 2012, 2013, 2013).  
Organização: Rocha, 2020.

É possível observar que no período de 2009 a 2011, ano de ingresso dos agentes da pesquisa no curso de Pedagogia (Raquel em 2009; Enzo em 2010; Maju e Mariana em 2011), o curso apresentou a maior carga horária total (3.600h) e a segunda carga horária maior das disciplinas de estágio e práticas (400h e 380h, respectivamente). No ano seguinte, a Resolução nº 62, de 19 de março de 2010, aumentou para 405 as horas de estágio e diminuiu para 374 as horas de práticas, o que se refletiu na vida acadêmica dos agentes, uma vez que o Art. 3º da referida resolução previa que: “Art. 3º Fica assegurada a oportunidade de conclusão do Curso de Pedagogia - Licenciatura/CCHS aos acadêmicos que estiverem vinculados à Matriz Curricular aprovada pela Resolução nº 91, COEG, de 3 de junho de 2009.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 2).

Das 60 vagas oferecidas inicialmente em 1980, apenas no período noturno,

passou-se a 100 vagas, distribuídas em dois períodos (integral e noturno), com ingresso, a partir de 2010, por meio Sistema de Seleção Unificada (Sisu). “A partir de 2018 alterou-se a forma de ingresso, sendo 70% via Sisu, 30%, por meio de vestibular. Manteve-se o número de 100 vagas para o Curso de Pedagogia (integral e noturno).” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 7).

A UFMS, conforme informações acessadas por intermédio da Coordenação de Curso de Licenciatura em Pedagogia, que nos forneceu um documento intitulado “Relação de Registro de Diplomas por Curso” (UFMS, 2019), já formou, desde 1984 até o ano de 2019, 1.649 pedagogos.

### **2.5.1 Atividades de ensino, pesquisa e extensão no curso de Pedagogia CCHS/UFMS**

Conforme apresentado no Quadro 4 – Perfil dos agentes da pesquisa, na subseção “Metodologia da construção da pesquisa”, na primeira seção da presente tese, os quatro agentes que realizaram sua formação inicial na UFMS cursaram a licenciatura em Pedagogia no período de 2009 a 2014.

Foi no ano de ingresso de uma das agentes (Raquel) que o curso de Pedagogia da UFMS, que passava por uma reestruturação, passou a incluir em seu currículo os núcleos de aprofundamento, organizados a partir das linhas de pesquisa dos professores que atuavam no então denominado Departamento de Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS) da universidade:

De acordo com os grupos de pesquisas e estudos que existem no Departamento e no programa de Pós-Graduação do CCHS, pensamos no aprofundamento desses estudos já existentes na grade regular e alguns que não foram contemplados na mesma, mas que os professores sentiam a necessidade de incorporarem na formação dos acadêmicos/as. [...] E, para dar conta da tarefa o curso foi pensado através de uma estrutura curricular, na qual as disciplinas se aglutinam nessas grandes áreas, culminando em quatro Núcleos de Aprofundamento [...] (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2009, p. 7).

Até 2008, o PPC em vigência era o aprovado pela Resolução, de 2004. O curso mantinha o regime de seriação; e a estrutura curricular era organizada em: Conteúdos de cultura geral e profissional; Conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos; Conhecimentos sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação; Conteúdos das áreas de conhecimento objeto do ensino; Disciplinas/Seminários/Oficinas;

Conhecimentos Pedagógicos; e Conhecimentos Advindos da Experiência.

A partir de 2009, a estrutura curricular passou a ser organizada em núcleos, conforme demonstrado no Quadro 7:

**Quadro 7 - Organização curricular do curso de Pedagogia CCHS/UFMS (2009)**

<b>COMPONENTES CURRICULARES E CARGA HORÁRIA</b>
<b>NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS – (Total: 860h)</b>
Didática (80h); Educação Brasileira (80h); Educação Especial (80h); Estudo de LIBRAS (80h); Filosofia da Educação (80h); Fundamentos Sociológicos da Educação (80h); História da Educação (80h); História da Pedagogia (60h); Políticas Educacionais (80h); Psicologia e Educação (80h); Trabalho Acadêmico (80h).
<b>NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS (Total: 1.560h)</b>
Ciência e Natureza para a Educação da Infância (80h); Corporalidade, Movimento e Ludicidade da Infância (60h); Currículo e Instituições Educativas (60h); Didática e Relações Pedagógicas (60h); Educação e Antropologia (60h); Educação, Linguagem e Língua (60); Educação Lúdica (60h); Educação, Mídias e Tecnologias (60); Educação, Saúde e Nutrição para a Infância (60h); Educação, Sexualidade e Gênero (60h); Estágio Supervisionado em Educação Infantil I e II (80h cada); Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e II (80h cada); Geografia e Sociedade para a Educação da Infância (80h); História e Cultura da Infância (60h); História para a Educação da Infância (80h); Infância e Letramento (60h); Língua Portuguesa para a Educação da Infância (80h); Matemática para a Educação da Infância (80h); Organização e Gestão da Educação (60h); Pesquisa em Educação (60h); Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (60h).
<b>NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES – Total: 740h</b>
Atividades Complementares (200h); Atividades Teórico-práticas (100h); Práticas Pedagógicas em Instituições Não Escolares (60h); Práticas Pedagógicas em Educação Infantil I e II (80h cada); Práticas Pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e II (80h cada); Trabalho de Conclusão de Curso (60h).
<b>NÚCLEOS DE APROFUNDAMENTO – Total: 200 ou 260h</b>
Educação de Jovens e Adultos (260h); Educação e Trabalho (260h); Educação Especial (200h); Gestão de Instituições Educativas (200h); Complementares Optativas (180 ou 240h).

Fonte: UFMS (2009); Organização: Rocha, 2020.

A organização do currículo a partir da ideia de núcleos atendia ao que prescrevia o Art. 6º da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura:

- Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:
- um núcleo de estudos básicos [...]
  - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições [...]
  - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento

curricular [...] (BRASIL, 2006, p. 11).

Para a distribuição da carga horária nestes três núcleos, de acordo com a referida resolução, os cursos de Pedagogia deveriam garantir, no mínimo,

- 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
- 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (BRASIL, 2006, p. 12).

No curso de Pedagogia do CCHS/UFMS, o atendimento às Diretrizes deu-se pela organização do currículo em cinco núcleos, quais sejam: Núcleo de Estudos Básicos (11 disciplinas); Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (22 disciplinas); Núcleo de Estudos Integradores (5 disciplinas de Práticas Pedagógicas; Atividades Complementares; Atividades Teórico-práticas e Trabalho de Conclusão de Curso) e Núcleos de Aprofundamento (Educação de Jovens e Adultos, Educação e Trabalho, Educação Especial e Gestão de Instituições Educativas), cada um com três disciplinas teóricas e uma disciplina de estágio supervisionado.

Em relação à escolha do Núcleo de Aprofundamento, o PPC assim informava:

A escolha deverá ser realizada pelos acadêmicos a partir do primeiro ano do curso, para tanto será oferecido no primeiro semestre seminário acadêmico sobre Núcleo de Aprofundamento. Esse seminário tem como meta explicitar os estudos e as pesquisas desenvolvidas, bem como os objetivos, as finalidades, as expectativas do aprofundamento desses quatro temas pelos grupos de professores envolvidos. O grupo de acadêmicos/as terá a oportunidade de conhecer e verificar no decorrer do ano qual núcleo deverá escolher. Será sugerido, também, que a cada ano tenhamos um núcleo diferente para oportunizar aos egressos o retorno ao curso para poder cursar mais um núcleo para aprofundamento de seus conhecimentos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2009, p. 8).

As disciplinas do Núcleo Básico estavam distribuídas ao longo dos quatro anos do curso (até 2009) e ao longo dos oito semestres (a partir de 2010), com maior

concentração no primeiro ano ou nos primeiro e segundo semestres. Na seriação apresentada no PPC de 2009, das onze disciplinas do Núcleo de Estudos Básicos, sete estavam na 1ª série. A análise das ementas dessas disciplinas aponta para um currículo que primava pela utilização de autores clássicos mesclados com bibliografias recentes, demonstrando a preocupação em manter o curso atualizado em relação à produção do conhecimento científico da área educacional.

No Núcleo de Estudos Integradores estavam inseridas as cinco disciplinas de Práticas Pedagógicas, com carga horária total de 380h, e no Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos as disciplinas de Estágio Supervisionado, com carga horária total de 320 distribuídas em quatro disciplinas (Estágio Supervisionado em Educação Infantil I e II; Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e II). Além destas, o acadêmico também realizava mais uma disciplina de estágio de um dos quatro Núcleos de Aprofundamento (Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos; Estágio Supervisionado em Educação e Trabalho; Estágio Supervisionado em Educação Especial; Estágio Supervisionado em Gestão Escolar), totalizando 400h de estágio ao final do curso.

No Quadro 8 trago as ementas e carga horária das disciplinas de Estágio Supervisionado e Práticas Pedagógicas:

**Quadro 8 - Disciplinas do curso de Pedagogia CCHS/UFMS que colocavam os acadêmicos em contato direto com as instituições escolares e não escolares - 2009**

Disciplina	Ementa	Carga horária
Estágio Supervisionado em Educação Infantil I e II	Planejamento, elaboração de planos, desenvolvimento e avaliação da prática docente em educação infantil.	80
Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e II	Planejamento, elaboração de planos, desenvolvimento e avaliação da prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental.	80
Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos	Atividades de observações, participação e regência de classes de jovens e adultos, envolvendo planejamento, elaboração e avaliação.	80
Estágio Supervisionado em Educação e Trabalho	Atividades de observação, participação e regência em cursos de qualificação ou formação profissional, em instituições escolares e não escolares, envolvendo planejamento, elaboração e avaliação.	80
Estágio Supervisionado em Educação Especial	Atividades de observação, participação e regência. Planejamento: elaboração e avaliação das atividades em educação especial realizadas pelos acadêmicos em instituições escolares.	80
Estágio Supervisionado em Gestão Escolar	Planejamento elaboração e avaliação das atividades de gestão realizadas pelos acadêmicos em instituições escolares.	80

Continua

Práticas Pedagógicas em Educação Infantil I	Atividades observacionais, diagnósticas e interpretativas da gestão institucional e necessidades educativas; objetos de conhecimento: linguagem oral e escrita, ludicidade e criatividade.	80
Práticas Pedagógicas em Educação Infantil II	Atividades observacionais, diagnósticas e interpretativas dos objetos de conhecimento: natureza, sociedade e raciocínio lógico-matemático.	80
Práticas Pedagógicas em Instituições Não Escolares	Atividades observacionais, diagnósticas e interpretativas das instituições voltadas à questão de proteção e de direito da criança e do adolescente.	60
Práticas Pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	Atividades observacionais, diagnósticas e interpretativas da gestão institucional e necessidades educativas. Letramento, alfabetização e ludicidade.	80
Práticas Pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II	Atividades observacionais, diagnósticas e interpretativas do currículo e das áreas de história, geografia, língua portuguesa e matemática.	80

Fonte: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2009). Organização: Rocha, 2020.

As disciplinas de Práticas pedagógicas ou tem início no 2º ano do curso, e as disciplinas de Estágios Obrigatórios se iniciavam no 3º ano do curso. Essas disciplinas, em um curso de licenciatura, são essenciais para a formação do *habitus* estudantil do licenciando, pois, ao entrar em contato com o campo da futura atuação profissional, ainda como estudante, pode desenvolver atitudes voltadas à pesquisa e compreensão da profissão docente e dos processos de ensino e aprendizagem. É válido reiterar que, mesmo nesses momentos em que exerce atividades análogas à docência, como as horas de regência no estágio, o estudante não está efetivamente sendo professor, mas na condição de aprendiz da profissão, como aponta Marilda da Silva (2011):

Como estudante estruturam o *habitus* do "ofício" que operam: o *habitus* estudantil, e não o professoral. E o último será estruturado somente com o e no exercício da docência como docente, e não como futuro docente ou estudante da docência. (SILVA, 2011, p. 354).

Dessa forma, para Silva (2011, p. 355), apesar de os cursos de licenciatura terem adequado sua organização curricular para contemplar “uma carga horária generosa destinada ao Estágio Supervisionado”, esse é inerentemente um “[...] momento de formação, e não de exercício profissional, o que anuncia propriamente a nomenclatura: Estágio Supervisionado. Portanto o estudante continua estudante e não docente.”

É importante, nesse sentido, que essas disciplinas sejam trabalhadas na perspectiva da formação do estudante e da sua preparação para, futuramente, estruturar de forma fluida o *habitus* estudantil para a estruturação do *habitus* professoral, pois, conforme Silva(2011), um profissional que tarda a consolidar essa estruturação do *habitus*

professoral pode desenvolver um trabalho que traz muitos prejuízos aos estudantes.

No que se refere à estruturação do *habitus* estudantil, destaco no Quadro 9 as disciplinas constantes no PPC de 2009 do curso de Pedagogia CCHS/UFMS que estavam mais voltadas ao estudo, à pesquisa e à produção acadêmica, trazendo sua carga horária e ementa:

**Quadro 9 - Disciplinas voltadas à pesquisa e produção acadêmica - Pedagogia CCHS/UFMS (2009)**

Disciplina	Ementa	Carga horária
Educação Infantil: Estado da Arte (optativa)	Introdução à pesquisa em educação infantil. Fontes de produção da pesquisa na área. A pesquisa em educação infantil e seus diferentes enfoques	60h
Pesquisa em Educação (obrigatória)	Pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa em educação. Diferentes enfoques dos campos temáticos e dos objetos de investigação das ciências da educação.	60h
Trabalho Acadêmico (obrigatória)	Trabalhos acadêmicos: tipologia, estruturas e normas técnicas. Linguagens de acesso a diferentes fontes de produção de pesquisa.	80h
Trabalho de Conclusão de Curso (obrigatória)	Concepções, orientações gerais, opções e condições de elaboração. Redação final e apresentação pública	60h
Atividades Teórico-Práticas:	Atividades curriculares de formação geral e específica desenvolvidas pelo acadêmico de acordo com o regulamento específico, privilegiando atividades em grupos de estudo.	100h

Fonte: UFMS (2018)

Organização: Rocha, 2020

O conhecimento sobre os processos, normas, técnicas e procedimentos da pesquisa educacional, bem como a participação em grupos de estudos, é essencial para a formação inicial de um *habitus* estudantil, voltado para o estudo e a investigação

científica dos problemas educacionais e para a compreensão dos fatores internos e externos que incidem sobre as políticas de formação, o currículo oficial proposto pelo Estado e o currículo efetivamente praticado nas escolas e outros aspectos inerentes ao campo educacional.

A constituição desse *habitus* durante o período de permanência na universidade, por sua vez, pode também contribuir para a formação de um professor pesquisador, que tenha não somente um olhar crítico, mas principalmente um olhar fundamentado em estudos teóricos sobre o seu campo de atuação profissional.

As Atividades Teórico-práticas, conforme a Resolução CNE/CP nº 1/2006, deveriam ter no mínimo cem horas e serem realizadas “por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria” (BRASIL, 2006, p. 11). O PPC do curso de Pedagogia CCHS/UFMS, na versão de 2009, informava que as horas seriam desenvolvidas pelos

acadêmicos da 3ª série, com o objetivo de “[...] conhecer, compreender, analisar e interpretar a relação ciência, natureza, cultura, homem e instituição educativa e escolar [...]”, tendo como formas de registro “[...] a produção de artigos ou papéis para a apresentação em seminário temático a ser desenvolvido ao término das atividades” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2009, p. 8).

A comprovação do cumprimento das horas deveria ser feita ao final do ano letivo da 3ª série,

[...] no formato de atestado assinado por um/a professor/a do curso, validando a participação do/a acadêmico/a na referida atividade. Observa-se, finalmente, que as atividades teórico-práticas são obrigatórias e que o controle do seu cumprimento em horas (cem horas) mínimas exigidas, acrescidas da produção científica é de responsabilidade dos professores, acompanhadas da análise e conferência pelo Coordenador de Curso do Curso de Pedagogia/CCHS. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2009, p. 8).

Em 2010, houve alteração na carga horária dos núcleos, sendo que o Núcleo Básico passou de 860 para 918 horas. Para os acadêmicos que ingressaram em 2009, em que a organização do currículo era feita por ano e não por semestre, as alterações passaram a vigorar a partir de 2010, quando iniciavam o 3º semestre, já que a partir deste ano adotou-se o regime de semestralização e não seriação das disciplinas. As disciplinas do Núcleo Básico que possuíam carga horária de 80 horas passaram a constar com 85 horas e a disciplina de História da Pedagogia, que possuía 60h, passou para 68h.

Já o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos teve diminuição em sua carga horária, de 1.560 para 1.528 horas, e o Núcleo de Estudos Integradores de 740h para 707 horas. Na Tabela 5 apresento as disciplinas que tiveram alteração na carga horária. As linhas destacadas são de disciplinas que tiveram diminuição em sua carga horária.

**Tabela 5 - Alterações na distribuição de carga horária do curso de Pedagogia CCHS/UFMS - Resolução nº 62/2010**

Disciplinas / componentes curriculares	Para acadêmicos que ingressaram em 2009	
	Carga horária	
	Em vigor até 2009	Em vigor a partir de 2010
Atividade Complementar	200	214
Atividades Teórico Prática	100	51
Ciências e Natureza para a Educação na Infância	60	68
Corporeidade, Movimento e Ludicidade na Infância	60	51
Currículo e Instituições Educativas	60	68
Didática	80	85
Didática e Relações Pedagógicas	60	68
Educação Brasileira	80	85
Educação e Antropologia	60	68
Educação, Mídias e Tecnologia	60	51
Educação, Saúde e Nutrição para a Infância	60	51
Educação, Sexualidade e Gênero	60	68
Estágio Supervisionado na Educação Infantil I	80	85
Estágio Supervisionado na Educação Infantil II	80	84
Estágio Supervisionado no Ens. Fundamental I	80	85
Estágio Supervisionado no Ens. Fundamental II	80	84
Estudo de LIBRAS	80	85
Geografia e Sociedade Educação da Infância	60	68
História e Cultura da Infância	60	68
História para a Educação da Infância	60	68
Língua Portuguesa para a Educação na Infância	60	68
Matemática para a Educação da Infância	60	68
Pesquisa em Educação	60	68
Políticas Educacionais	80	85
Prática Pedagógica em Instituições não Escolares	60	68
Prática Pedagógica na Educação Infantil II	80	89
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	60	68
Trabalho de Conclusão de Curso	60	68

Fonte: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2010)  
Organização: Rocha, 2020.

Durante o período em que os agentes cursavam a licenciatura em Pedagogia CCHS/UFMS (2009-2014), houve ainda mais alterações no PPC, conforme as seguintes resoluções: Resolução nº 105, de 26 de abril de 2012; Resolução nº 199, de 29 de junho de 2012; Resolução nº 206, de 20 de julho de 2012; Resolução nº 236, de 10 de julho de 2013; Resolução nº 421, de 2 de dezembro de 2013; e Resolução nº 5, de 13 de janeiro de 2014. No entanto, as modificações não incidiram sobre a vida acadêmica dos agentes, mas apenas nos que ingressaram a partir de 2012.

Para a formação do *habitus* estudantil, além das atividades de ensino ligadas às

disciplinas do curso, os acadêmicos que cursam uma licenciatura em uma universidade pública podem participar de projetos de ensino, pesquisa e extensão.

A extensão consiste em um dos três pilares indissociáveis da universidade, junto com o ensino e a pesquisa. Sua característica principal é o desenvolvimento de ações que envolvam docentes, estudantes e comunidade externa, visando socializar o conhecimento adquirido com o ensino e a pesquisa e oferecer, assim, um retorno à sociedade dos investimentos do poder público na universidade pública. As ações de extensão, por outro lado, produzem um novo conhecimento, pois permitem uma maior articulação entre teoria e prática.

Conforme a Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte (PROECE/UFMS, 2020, p. 1):

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. A Coordenadoria de Extensão (CEX) visa articular o ensino e a pesquisa viabilizando a relação entre a Universidade e a Sociedade. Incentiva e torna possível que todos os segmentos (docente, discente e técnico-administrativo) da Universidade promovam ações de extensão que envolvem a comunidade, desenvolvendo atividades nas modalidades programas, projetos, cursos, eventos e prestações de serviços.

O Quadro 10 evidencia alguns dos projetos de extensão desenvolvidos no período de 2009 a 2014 por professores do curso de Pedagogia CCHS/UFMS. Ressalto que, em razão da ausência desses dados em relatórios da UFMS, busquei nos currículos *lattes* dos professores que atuavam no curso nesse período as informações sobre os projetos que coordenaram e quantos acadêmicos participaram da ação de extensão. Ainda que as informações possam não corresponder à totalidade dos projetos existentes à época, pelo fato de que os professores podem não ter lançado em seus currículos todos os projetos que desenvolveram, os títulos dos projetos encontrados fornecem indicativos das temáticas que envolviam as discussões entre acadêmicos e professores no curso, e também considerando que os acadêmicos do curso podem ter participado de projetos de extensão oferecidos por outros professores da UFMS que não atuavam no curso de Pedagogia.

**Quadro 10 - Projetos de extensão desenvolvidos por docentes do curso de Pedagogia no período de 2009 a 2014**

Ano de execução	Título do projeto - coordenador	Quantidade de alunos da graduação participantes
2011-2011	Fontes e história da educação: uma intervenção através das normas internacionais de descrição arquivística na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado – Eurize Caldas Pessanha	36
2011-2012	Temas da Educação Especial em Tela: as contribuições do cinema para a formação docentes – Carina Elizabeth Maciel	9
2012-2012	Arquivos permanentes de instituições de ensino de Mato Grosso do Sul em Campo Grande: diagnóstico e organização – Eurize Caldas Pessanha	2
2012-2012	Curso de extensão do Observatório de Cultura Escolar (OCE): ciclo de estudos e palestras - Fabiany de Cássia Tavares Silva	3
2013-2013	Programa Escola Intercultural de Fronteira– Jacira Helena do Valle Pereira Assis	Não informado
2014-2014	Experiências de análise de conteúdo com o software NVivo: ação formativa – Jacira Helena do Valle Pereira Assis	Não informado

Fonte: Currículo lattes dos professores – consulta em abr. 2020

Organização: Rocha, 2020.

As atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas no interior das universidades auxiliam no desenvolvimento acadêmico e científico dos acadêmicos, ampliando o capital cultural incorporado e consolidando a formação de *habitus* estudantil voltado à prática, à pesquisa e à investigação científica.

Dessa forma, assim como foi feito em relação aos projetos de extensão, busquei nos currículos *lattes* dos professores que atuavam no curso no período de 2009 a 2014 informações sobre os projetos de pesquisa desenvolvidos que contavam com a participação de acadêmicos de graduação.

O Quadro 11 apresenta os títulos dos projetos, o período em que foram desenvolvidos, o nome do professor que os coordenava e o número de estudantes da graduação envolvidos.

**Quadro 11 - Projetos de pesquisa desenvolvidos no período de 2009-2014 por professores do curso de Pedagogia CCHS/UFMS**

Ano de execução	Título do projeto – coordenador	Quantidade de alunos da graduação participantes
2008-2010	Observatório de Cultura Escolar (4): estudo das propostas curriculares locais pós-Parâmetros Curriculares Nacionais (1998-2007) – Fabiany de Cássia Tavares Silva	2
2008-2010	Observatório de educação, migração e memória: histórias de vida nas gerações de migrantes paraguaios em Campo Grande-MS - Jacira Helena do Valle Pereira Assis	1
2009-2012	O manual didático como instrumento de trabalho nas escolas secundária e normal (1835-1945) - Silvia Helena Andrade de Brito	2
2009-2012	Ação sindical docente e investimento em educação: análise comparada de municípios nas regiões da Grande Dourados/MS, Campo Grande/MS e Região Metropolitana de Curitiba/PR – Maria Dilneia Espíndola Fernandes	5
2009-2012	Observatório de Cultura Escolar (5): estudo de documentos curriculares locais e suas implicações para construção da diferenciação/flexibilização curricular (1998-2008) – Fabiany de Cássia Tavares Silva	2
2009-2012	Observatório de Cultura Escolar (8): cultura material escolar na configuração da história curricular da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado em Campo Grande/MS (1939- 1970) – Eurize Caldas Pessanha.	1
2010-2012	História curricular de escolas secundárias brasileiras: indícios e vestígios nos suportes materiais (1884 1975) – Eurize caldas Pessanha	1
2011-2012	As produções acadêmicas sobre o tema professor no/do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2006-2009) - Alda Maria do Nascimento Osório	3
2011-2013	Observatório de Cultura Escolar (6): políticas de escola e de distribuição de conhecimentos em documentos curriculares locais (1998-2008) – Fabiany de Cássia Tavares Silva	2
2011-2014	Política de Educação Superior no Brasil pós-LDB/1996: impactos na Região Centro-Oeste - Carla Busato Zandavalli	3
2011-2014	A educação a distância na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: implantação, bases teóricas, processos e resultados - Carla Busato Zandavalli	1
2011-2015	Ensino Secundário no Sul de Mato Grosso (Século XX) – Eurize Caldas Pessanha	6
2011-2015	A política educacional no contexto das relações federativas no Brasil – Margarita Victória Rodriguez	12
2011-2017	O atendimento educacional especializado no estado de Mato Grosso do Sul: limites e possibilidades – Antônio Carlos do Nascimento Osório	1
2012-2012	Educação, Sociedade: diálogos contemporâneos – Antônio Carlos do Nascimento Osório	1
2012-2014	O papel do Ministério Público Estadual em defesa da educação inclusiva: um estudo de caso - Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra	4
2012-2014	Estratégias familiares na escolha de estabelecimentos escolares: as relações entre famílias e escolas na produção do sucesso escolar em Campo Grande /MS – Jacira Helena do Valle Pereira Assis	5

Continua

Ano de execução	Título do projeto – coordenador	Quantidade de alunos da graduação participantes
2012-2015	Observatório de Cultura Escolar (9): suportes materiais como indícios da vitória da cultura científica sobre a cultura humanista no ensino secundário no Brasil (1920 - 1970) – Eurize Caldas Pessanha	1
2012-2018	O ensino secundário no Sul de Mato Grosso: fontes historiográficas regionais e memorialísticas (1920-1970) – Jacira Helena do Valle Pereira Assis	4
2013-2014	Implicações na prática pedagógica do professor mediador no atendimento educacional especializado em sala de recurso multifuncional, junto a alunos com deficiência intelectual: uma investigação das políticas públicas à formação de professores - Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra	1
2013-2014	Expressão corporal, musical e ludicidade na educação de crianças com Síndrome de Down: a prática docente e o processo de aprendizagem entre textos e contexto - Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra	2
2013-2015	Política e educação na primeira década do século XXI: a intersecção das ações do governo central com as dos governos sul-mato-grossenses - Maria Dilnéia Espíndola Fernandes	8
2013-2016	Observatório de Cultura Escolar (7): produção de conhecimento sobre currículo para a educação infantil, ensino fundamental e educação especial – Fabiany de Cássia Tavares Silva	2
2013-2016	Estudo histórico-comparado da produção de conhecimento sobre o ensino secundário – Fabiany de Cássia Tavares Silva	2
2013-2017	Educação Especial nas Unidades Educacionais da Rede Apaeana: Políticas de Inclusão, Aprendizagem e Desenvolvimento dos Alunos com Deficiência - Carina Elisabeth Maciel	3
2013-2018	Remuneração de professores de escolas públicas de educação básica no contexto do FUNDEB e do PSPN - Maria Dilnéia Espíndola Fernandes	1
2014-2016	As implicações da prática pedagógica do professor da sala de recursos multifuncionais na rede municipal de ensino de Campo Grande/MS - Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra	2
2014-2015	A ludicidade na prática docente do professor da educação infantil: um estudo bibliográfico acerca da relevância no processo de aprendizagem para crianças com Síndrome de Down - Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra	1
2014-2015	A implantação das salas de recursos multifuncionais na rede pública de ensino em Campo Grande – MS	1
2014-2017	A organização do trabalho didático na perspectiva de educadores da Escola Nova (1930-1970) - Silvia Helena Andrade de Brito	1

Fonte: currículo lattes dos professores.

Organização: Rocha, 2020

Diante do leque de temas trabalhados nos projetos de pesquisa desenvolvidos por professores do curso de Pedagogia CCHS/UFMS, é possível analisar que o curso propiciava a ampliação dos conhecimentos relativos à docência e ao campo educacional, tanto pelas disciplinas que abordavam os fundamentos teóricos, sociais, históricos e metodológicos da educação como pelas temáticas discutidas, que buscavam aproximar o estudante do seu futuro *locus* de atuação, a escola, podendo contribuir para a constituição

de seu *habitus* professoral ao serem inseridos no campo de trabalho.

Um programa que também pode ter contribuído para essa aproximação do acadêmico de Pedagogia com a escola e para a constituição de disposições para a estruturação do *habitus* professoral é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Assim, na próxima subseção discorro sobre o desenvolvimento do Pibid no curso de Pedagogia CCHS/UFMS, no período delimitado nesse estudo.

### **2.5.2 O Pibid no curso de Pedagogia/CCHS/UFMS**

A adesão da UFMS ao Pibid ocorreu no ano de 2009, com subprojetos aprovados nas áreas de Matemática — nos campi de Campo Grande, campus Pantanal, Paranaíba e Três Lagoas — Química (Campo Grande), Física (Campo Grande) e Ciências Biológicas (Aquidauana). Apenas no ano de 2010 foi implementado um subprojeto Licenciatura em Pedagogia, no campus de Três Lagoas. No ano de 2011, conforme Edital Pibid 1/2011 (UFMS, 2011), ampliou-se para 21 o número de subprojetos ou grupos, com 101 bolsistas acadêmicos, 13 coordenadores de área, 13 professores supervisores e 13 escolas. O subprojeto “Práticas colaborativas entre a escola e a universidade: contribuições para a formação docente”, do curso de Pedagogia em Campo Grande, era coordenado pela Profa. Dra. Sheila Denize Guimarães Barbosa.

Em 2013, a Capes lançou um edital que propunha a redução de bolsas e a integração dos subprojetos em um projeto único gerido pela universidade, conforme Edital Capes nº. 61/2013. Assim, em agosto desse ano, todos os projetos anteriores foram encerrados, ainda que sua vigência fosse maior, e as instituições tiveram que apresentar um novo projeto geral, que envolvesse os diferentes subprojetos, diferentemente de como foi feito nos primeiros editais. Outra novidade desse Edital foi a ampliação do prazo de vigência dos projetos institucionais para 4 anos e a possibilidade de apresentação de projetos interdisciplinares (envolvendo várias licenciaturas). (CAPES, 2013b, p. 2).

Na UFMS, o Pibid “começou a receber cortes no custeio já em 2014, não se cumprindo por parte da Capes o repasse de recursos aprovados para custeio”, sendo que, segundo a instituição, o total de recursos referentes ao ano de 2014 não “foi completamente repassado” e houve “redução substancial do número de bolsas ao longo de 2016, com a supressão por parte da Capes.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2013, p. 2).

O primeiro subprojeto que integrou o curso de Pedagogia trazia como proposta

um grupo colaborativo e voltado ao ensino de matemática.

[...] julgamos necessário constituir um grupo colaborativo, formado por acadêmicos do curso de Pedagogia, pesquisadores da UFMS e uma professora que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse grupo terá por objetivo envolver os participantes no planejamento e no desenvolvimento de atividades relativas ao ensino da Matemática, bem como instigá-los a refletir acerca das dúvidas e dos problemas suscitados a partir da inserção na prática pedagógica, contribuindo com a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem da Matemática. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2009, p. 2).

O subprojeto apresentava propostas de plano de trabalho baseadas em parceria com a professora supervisora na escola, além de propostas de atividades por partes dos pibidianos, reuniões de estudo e filmagem das aulas ministradas, que depois eram avaliadas por todo o grupo. Propunha-se também a elaboração de artigos científicos sobre o desenvolvimento do trabalho obtido ao longo do processo, bem como “produção de material voltado ao ensino da Matemática” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2009, p. 2).

Outro ponto integrador entre escola e universidade é que os acadêmicos participavam também das formações realizadas pela escola com os professores. Esses momentos caracterizam a integração dos pibidianos ao ambiente escolar como parte da equipe da escola.

A proposta do subprojeto tinha em seu plano a observação por parte dos Pibidianos das aulas ministradas pelos professores da escola participante. A partir das observações realizadas em sala, e diante da demanda dos estudantes observados é que partiam a elaboração de atividades e materiais para auxílio e desenvolvimento do ensino aprendizagem por parte dos pibidianos.

É notório que a proposta do projeto priorizava a oportunidade de pesquisa e ampliação de conhecimento por meio do Pibid, colocando as situações vivenciadas na escola como objeto de estudo pelos acadêmicos, o que pode favorecer a integração entre universidade e escola, a ampliação do capital cultural, haja vista o aprofundamento de estudos teóricos voltados para a prática, e a formação de um *habitus* professoral, a partir de um olhar crítico e problematizador sobre o que se observava na escola e sobre as experiências de regência dos pibidianos ao desenvolverem e aplicarem as atividades.

A partir de 2010, conforme exigência dos editais, a elaboração do subprojeto contemplou detalhadamente as etapas de execução da proposta:

Etapa da vivência; Conhecer a escola; Etapa da problematização; Relacionar teoria e prática ao analisar a realidade da escola para a elaboração de projetos de intervenção; Etapa da intervenção; Efetivação dos projetos de intervenção em parceria (docentes e tutores presenciais do Curso de Pedagogia da UAB/UFMS, coordenador do projeto, supervisores, professores das escolas, coordenação pedagógica e acadêmicos-bolsistas); Avaliação do processo de intervenção; Publicação e Divulgação na internet; Momento de sensibilização e reflexão (Vivência); Momentos de reflexão – avaliação; Momentos de ação – (Intervenção); Ações de disseminação; Momentos de reflexão/conclusão (Avaliação). (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2013, p. 2).

Conforme observado, a execução da proposta passava pelas etapas de conhecimento da escola em que o projeto estava sendo desenvolvido, problematização das práticas e do contexto social observado à luz das teorias estudadas na universidade, elaboração de projetos de intervenção, aplicação das propostas de atividades e avaliação dos processos e dos resultados.

Feitas as análises do curso de Pedagogia CCHS/UFMS, na próxima subseção serão abordadas as atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como o desenvolvimento do Pibid, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Em seguida, tomando como fonte de análise os relatórios de estágio e as histórias de vida dos agentes, materializadas em narrativas, busco me aproximar da seguinte questão: em que medida a formação inicial no curso de Pedagogia propiciou aos agentes a ampliação do capital cultural e a formação do *habitus* estudantil?

## 2.6 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMS

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) foi concebida na primeira Constituinte do Estado, em 1979, mas só foi implantada em 1993, com a promulgação da Lei Estadual nº. 1461, de 20 de dezembro de 1993 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2019).

A UEMS tem sua sede no interior, pois foi criada a partir de um modelo de interiorização: “Era necessário criar uma universidade que fosse até o aluno, em função das distancias e dificuldades de deslocamento. Era preciso vencer distâncias, democratizar o acesso ao ensino superior e fortalecer o ensino básico.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.1).

Nessa universidade, o curso de Pedagogia, a exemplo do que ocorreu na UFMS,

também foi criado para atender a demanda de professores que já atuavam e que necessitavam de formação em nível superior. Assim, houve primeiramente a implementação do curso Normal Superior, sendo este pioneiro no país.

[...] a Instituição vem contribuindo fundamentalmente para a formação de professores de todo o Estado com seus cursos de licenciatura, dentre eles, os Cursos de Pedagogia e o de Normal Superior. Este último veio atender a uma demanda de formação de professores em serviço apresentada, em 1998, pela Secretaria de Estado de Educação, que elaborou o Projeto “A Secretaria de Estado de Educação e as Universidades: vivendo uma nova lição de gestão compartilhada”, em que convocava a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS a somar esforços, com vistas a atender ao já citado inciso 4º do Artigo 87 da LDB e a reverter o quadro de precariedade dos sistemas de ensino de MS, em relação à habilitação de seus docentes. Frente ao levantamento apresentado pela Secretaria de Estado de Educação de MS, a UEMS criou um dos primeiros cursos Normal Superior do país, oferecendo, inicialmente, 400 vagas, distribuídas em 02 (dois) polos: Campo Grande e Dourados. Esse Curso, que se iniciou em 2000, formou, até 2006, 1.398 profissionais da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 7).

No entanto, buscando atender à proposta de transformação preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia, aprovadas pela Resolução CNP/CP nº 01, de 15 de maio de 2006, a instituição passou a ofertar, em 2008, o curso de Licenciatura em Pedagogia. Conforme o Projeto Pedagógico do Curso (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2007), essa mudança possibilitou a continuidade de um projeto de formação docente organizado de forma diferenciada, a partir do compromisso com a interiorização da Educação Superior e com a melhoria da educação básica em Mato Grosso do Sul.

A UEMS, no decorrer de sua história, formou 1.398 profissionais da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental no período de 2000 até 2006, quando era denominado Normal Superior (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATOGROSSO DO SUL, 2012). Já com a nomenclatura licenciatura em Pedagogia, conforme “Relatório de Histórico de Aluno” fornecido pela Coordenação do Curso (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2019), foram diplomados de 2012 a 2019 o total de 165 profissionais.

Realizei a análise das mudanças na matriz curricular do curso de Pedagogia da UEMS, assim como foi feito em relação à UFMS. No Quadro 12 apresento uma síntese das principais modificações na estrutura curricular do curso de Pedagogia desde sua

implantação. Destaquei com linhas sombreadas no quadro o período em que os agentes participantes da pesquisa vivenciaram estes currículos, uma vez que cursaram a licenciatura em Pedagogia com ingressos entre 2010 e 2012 e conclusão entre 2013 e 2015.

**Quadro 12 - Modificações no PPC do curso de Pedagogia/ UEMS/CG**

Ano	Principais características/modificações do currículo	Atende à legislação educacional em vigor?
2007	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resolução CEPE 741, de 23 de agosto de 2007, aprova a transformação do Curso de Graduação Normal Superior-Habilitação em Magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Universidade estadual de Mato grosso do Sul e cria o Curso de Pedagogia, licenciatura para a Unidade Universitária de Campo Grande.</li> <li>DELIBERAÇÃO CE/CEPE-UEMS nº 138, de 18 de junho de 2007. Aprova o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, com vigência a partir de 2008.</li> <li>Carga horária total: 3.500 horas;</li> <li>Carga horária de estágio: 306 horas;</li> <li>Atividades complementares: 100 horas.</li> <li>Não há menção a disciplinas denominadas como “práticas pedagógicas”.</li> </ul>	<p><b>Sim:</b> Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005, Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia: o foco da formação do curso passa a ser a “[...] função do exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental”.</p> <p>Carga horária mínima do curso: <b>3.200h</b>; carga horária mínima de estágio: <b>300h</b>; carga horária mínima de atividades teórico-práticas de aprofundamento: 100h</p>
2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>Início das atividades do curso de Pedagogia;</li> <li>As aulas eram realizadas às quintas e sextas-feiras no período noturno e aos sábados em turno integral, sendo 20% da carga horária ofertada por meio de Estudos Orientados com o apoio de metodologias da Educação a Distância.</li> </ul>	
2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>Início do processo de reconhecimento do curso. A comissão verificadora apontou em seu Relatório de Avaliação várias questões que necessitavam ser aprimoradas, tais como: o atendimento à carga horária, tendo em vista a legislação vigente; a revisão das Unidades de Estudos, a fim de contemplar os componentes curriculares na área da alfabetização e educação infantil, entre outros pontos relativos à infraestrutura da Unidade Universitária.</li> <li>Carga horária total do curso: <b>3.706</b> horas.</li> <li>Carga horária de estágio: <b>311h</b>, distribuídas nos 4 Módulos (Estágio Supervisionado I- 68h); (Estágio Supervisionado II, III e IV- 102h).</li> <li>Carga horária atividades complementares: 200h</li> </ul>	
2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>Deliberação do CEE/MS nº. 9.671, de 12 de dezembro de 2011, reconhece o Curso de Pedagogia, Licenciatura, da Unidade de Campo Grande.</li> </ul>	
2012-2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>Carga horária total do curso: <b>3.706</b> horas.</li> <li>Carga horária de estágio: <b>311h</b>, distribuídas nos 4 Módulos (Estágio Supervisionado I [68h]; Estágio Supervisionado II, III e IV [102h]).</li> <li>Carga horária atividades complementares: 200h</li> </ul>	

Fontes: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2007, 2012); Brasil (2005, 2006, 2015).  
Organização: Rocha, 2020.

Os agentes que ingressaram em 2010 migraram para a nova estrutura curricular apresentada em 2012 e homologada sem alterações em 2013, pois, conforme o PPC (UEMS,2013, p. 36), “A matriz curricular antiga [2012] atenderá aos alunos que estão matriculados da 1ª a 4ª série, tendo a sua finalização em 2015 e a partir de 2013 a nova matriz terá início, sendo gradativamente implantada até 2016”. Dessa forma, os quatro agentes egressos da UEMS (Beija-flor, Orquídea, Poliana e Ana) cursaram a carga horária total e as disciplinas constantes no PPC de 2012.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2012), o curso era ofertado no período noturno, de segunda a sexta-feira, e aos sábados em período integral. Eram disponibilizadas 50 vagas para ingressantes a cada ano.

Desde a primeira matriz curricular, quando o curso Normal Superior foi transformado em Pedagogia em 2007, até o último PPC, publicado em 2019 para implantação em 2020, o curso apresentou uma variação significativa da sua carga horária total, ora maior, ora menor, como pode ser visualizado na Tabela 6:

**Tabela 6 - Variações da carga horária total do curso e das horas destinadas a estágio e práticas no Pedagogia/UEMS/CG (2007-2015)**

Ano	Carga horária do curso	Carga horária de estágio	Carga horária de práticas de ensino ou pedagógicas	Carga horária de atividades complementares
2007-2009	3.500h	306h	-	100h
2010-2014	3.706h	311h	-	200h
2015-2018	3.826h	311h	-	200h

Fonte: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2007, 2012). Organização: Rocha, 2020.

O primeiro PPC apresentado em 2007 foi construído a partir do PPC do curso Normal Superior, fazendo-se as adequações necessárias para atender à Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Na reformulação feita em 2010, com vigência a partir de 2012, a legislação educacional de referência continuou sendo a referida resolução, que previa uma carga horária mínima de 3.200 horas, com, no mínimo, 300 horas destinadas a estágios e 100 horas para atividades teórico-práticas de aprofundamento. Na matriz curricular de 2012 do curso de Pedagogia da UEMS, esse aprofundamento teórico-prático foi assim compreendido:

A relação entre teoria e prática é entendida neste projeto, de acordo com o Artigo 1º da Resolução CNE/CP nº. 01/2006, como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional construído em relações sociais étnico-raciais que influenciam conceitos, princípios e objetivos das Ciências da Educação. Articulam-se, dessa forma, conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, socialização e construção do conhecimento; diálogo entre diferentes visões de mundo. Formar professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Compreende-se que a relação entre teoria e prática também engloba as atividades ligadas à gestão dos espaços educativos, escolares e não escolares, além da habilidade de atuação na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 18).

A partir de 2012, o currículo do curso, organizado em módulos de estudo, passa a contemplar as orientações da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, a qual preconizava que os currículos deveriam ser subdivididos em núcleos de estudo. De acordo com o PPC (UEMS, 2012):

O curso divide-se em 04 (quatro) Módulos, assim distribuídos: 1. Educação e Civilização; 2. Educação e Diversidade; 3. Organização do Trabalho Didático; 4. Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico. A concepção de educação e as modalidades de trabalho escolar que dela decorrem foram assim concebidas para atender às exigências da Resolução CNE/CP nº. 01/2006. Assim, o currículo contempla as teorias e as práticas especificamente educacionais, bem como as contribuições de áreas diversas que se somam no sentido do aprofundamento, da abrangência e da flexibilidade que pressupõe todo ato educativo. Os Módulos formam, na sua totalidade, **os três núcleos fundamentais** elencados no Artigo 6º da Resolução CNE/CP nº 01/2006: **o Núcleo de Estudos Básicos**, que compreende unidades de estudos dos Módulos I e II, a serem desenvolvidas em sala de aula; **o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos**, que compreende as unidades de estudo dos Módulos III e IV, também a serem desenvolvidas em sala de aula; e **o Núcleo de Estudos Integradores – (NEI)**, que perpassa todos os Módulos, sob a forma de itinerários culturais e científicos e estágio curricular supervisionado. Desses núcleos originam-se os grandes objetivos do curso e as competências que se pretende que o aluno desenvolva. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 24).

Diferentemente do curso de Pedagogia/CCHS/UFMS, o curso da UEMS não possuía disciplinas denominadas “práticas de ensino” ou “práticas pedagógicas” em seu currículo. São as atividades complementares que ocuparam esse espaço, constituindo-se, conforme aponta o PPC (UEMS, 2012), “[...] em um conjunto de estratégias pedagógico-

didáticas que permitem, no âmbito do currículo, a articulação entre teoria e prática e a complementação, por parte do aluno, dos saberes necessários à sua formação”. No entanto, o conjunto de atividades consideradas complementares nem sempre estavam totalmente voltadas para a prática docente ou a aproximação do acadêmico com a escola, pois poderiam ser integralizadas por meio de:

[...] atividades de monitoria acadêmica; trabalhos extraclasse – participação em oficinas pedagógicas, projetos de ensino, laboratórios de produção de texto e outras experiências educacionais orientadas por professores do curso; cursos de aperfeiçoamento na área da educação e/ou áreas afins; visitas à outras instituições de ensino superior para fins de trocas de experiências entre os acadêmicos em formação; participação como dirigentes e/ou membros participantes dos Centros ou Diretórios Acadêmicos e/ou de entidades de classe na área da educação. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 30).

Embora essas modalidades de atividades complementares possam contribuir para ampliar os conhecimentos do acadêmico e propiciar “[...] vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos” (UEMS, 2012, p. 31), a impressão que tenho, principalmente pelo fato de eu também ser uma egressa do curso, é que o amplo leque de diversificação de atividades, que poderiam incluir até mesmo a participação em centros ou diretórios acadêmicos, por exemplo, deixava de direcionar o licenciando especificamente para o campo escolar, o que ocorria apenas nas disciplinas de estágio.

Entendo que essas atividades complementares eram relevantes para a constituição de um *habitus* estudantil, mas não cumpriam o objetivo de articular teoria e prática, sobretudo quando se considera que o curso era destinado à formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

### **2.6.1 Atividades de ensino, pesquisa e extensão no curso de Pedagogia da UEMS**

A análise da matriz curricular do curso de Pedagogia da UEMS foi realizada a partir do Projeto Pedagógico do Curso apresentado em 2012, que contemplava a delimitação do período em que os agentes egressos dessa IES estavam em formação.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura, o curso foi (e continua sendo) organizado em módulos, distribuídos entre os quatro anos de formação

inicial, modelo inspirado a partir do Projeto do Curso de Graduação de Humanidades da USP, desenvolvido por Renato Janine Ribeiro, Projeto do Curso de Graduação de Humanidades da USP.

Na organização curricular do curso, a disposição dos módulos é dividida em quatro Eixos Temático: 1. Educação e Civilização Fundamentos históricos e filosóficos; 2. Educação e Diversidade; 3. Organização do Trabalho Didático; 4. Organização e Gestão do Trabalho Educacional.

Os módulos I e II compreendem o Núcleo de Estudos Básicos e são trabalhados no primeiro ano do curso. No Módulo I, contempla-se, conforme o PPC (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 26), “[...] a relação entre os processos educacionais e as diferentes formas de organização da sociedade.” Assim,

[...] os conteúdos do primeiro módulo deverão expressar o movimento da educação ao longo da caminhada dos homens na construção das civilizações, abrangendo seus fundamentos filosóficos, históricos, sociológicos e antropológicos [...] Assim, nesse módulo serão trabalhados, em cada unidade de estudo, os conteúdos de Filosofia, História, Sociologia e Antropologia. [...] Nesse sentido, o módulo foi estruturado em períodos da história que apresentam concepções diferenciadas de homem e de educação. Buscou-se, entretanto, dar ênfase à Educação Moderna e à Contemporânea, para possibilitar o seu tratamento com o rigor e a abrangência necessários, aprofundando as teorias educacionais desenvolvidas no Brasil desde a pedagogia dos jesuítas até as tendências contemporâneas. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 26).

A ênfase no estudo dos clássicos é percebida na indicação de que os conteúdos seriam trabalhados “[...] com o concurso dos grandes mestres da educação antiga, medieval e moderna, como Homero, Aristóteles, Tomás de Aquino, Rabelais, Erasmo e Comenius”. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 26).

O Módulo II, composto por nove disciplinas, das quais duas são trabalhadas no 1º ano do curso e sete no 2º ano, “[...] contempla uma reflexão inicial sobre as diversidades étnicas, culturais e a educação infantil vistas na sua historicidade para, em seguida, tratar dos movimentos, políticas e práticas específicos.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 26).

A Tabela 7 apresenta a carga horária das unidades de estudos que compõem os módulos 1 e 2:

**Tabela 7 - Unidades de estudos do 1º ano - Curso de Pedagogia UEMS/2012**

ANO	MÓDULOS	UNIDADE DE ESTUDOS	CARGA HORÁRIA			
			* Carga Horária Semanal	Presencial	Estudos Orientados	** Total
1º ano	<b>MÓDULO I – EDUCAÇÃO E CIVILIZAÇÃO FUNDAMENTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS</b>	Educação Antiga e Medieval	04	100	36	136
		Educação Moderna	03	80	22	102
		Educação Contemporânea	03	80	22	102
		Educação no Brasil	04	100	36	136
		Itinerários Culturais – Arte e literatura universal	03	80	22	102
		Itinerários Científicos I	03	80	22	102
		Estágio Curricular Supervisionado	02	-	-	68
	<b>MÓDULO II – EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE</b>	Movimentos do Campo e educação	02	60	08	68
		Educação para as Relações Étnico-Raciais	03	80	22	102
2º ano	<b>MÓDULO II – EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE</b>	Gênero e Educação	02	60	08	68
		Políticas e Práticas de Educação de Jovens e Adultos	03	80	22	102
		Concepções do Desenvolvimento Humano e Educação	03	80	22	102
		Educação Especial: Fundamentos e Organização	04	100	36	136
		Itinerários Culturais - Arte e Literatura Brasileira	03	80	22	102
		Itinerários Científicos II	03	80	22	102
		Estágio Curricular Supervisionado II	03	-	-	102

Fonte: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2012).  
Organização: Rocha, 2020.

Já o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos compreende as unidades de estudo dos Módulos III e IV, apresentadas na Tabela 8:

**Tabela 8 - Disciplinas do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos – curso de Pedagogia UEMS (2012)**

2º Ano	<b>MÓDULO III – ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO</b>	Fundamentos do Trabalho Didático	03	80	22	102
		Infância e Educação Infantil	03	80	22	102
3º. Ano	<b>MÓDULO III – ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO</b>	Educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: histórico, concepção e organização	04	100	36	136
		Cotidiano da Educação Infantil	02	60	08	68
		Introdução a Linguística	03	80	22	102
		Alfabetização e Letramento	03	80	22	102
		Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	03	80	22	102
		Ciências Humanas e suas Tecnologias	04	100	36	136
		Itinerários Culturais - Arte e Literatura Regionais	03	80	22	102
		Itinerários Científicos III - (TCC)	03	80	22	102
		Estágio Curricular Supervisionado III	03	-	-	102
4º. ano	<b>MÓDULO III – ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO</b>	Temas Emergentes de Psicologia e Educação	02	60	08	68
		Ciências da Natureza, Meio Ambiente e suas Tecnologias	02	60	08	68
	<b>MÓDULO IV – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO EDUCACIONAL</b>	Fundamentos e Metodologia da				
		Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	03	80	22	102
		Matemática e suas Tecnologias	03	80	22	102
		Organização e Gestão de Sistemas de Ensino	03	80	22	102
		Gestão Escolar	03	80	22	102
		Gestão de Espaços não Escolares	02	60	08	68
		Itinerários Culturais - Arte e Literatura no Ensino Fundamental	03	80	22	102
		Itinerários Científicos IV (TCC)	03	80	22	102
		Estágio Curricular Supervisionado IV	03	102	-	102

Fonte: UEMS (2012)

Organização: Rocha, 2020.

O PPC indicava ainda que, apesar de ser presencial, 20% da carga horária total era ofertada por meio de Estudos Orientados com o apoio de metodologias de educação a distância, por meio de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) - Plataforma Moodle, o

que se manteve no PPC atual (2019). A carga horária total (3.706 horas) estava um pouco acima da carga horária do curso de Pedagogia CCHS/UFMS (3.600 horas) e do que previa o Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005 e a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (3.200h).

Assim como no curso de Pedagogia CCHS/UFMS, havia a obrigatoriedade de se realizar Atividades Complementares (AC), que compreendiam o Núcleo de Estudos Integradores (NEI) e estavam relacionadas às atividades de ensino, pesquisa, extensão, visando ao enriquecimento curricular. O NEI abrange “o Estágio Curricular Supervisionado, as Atividades Complementares, as Atividades de Estudos Orientados, os Itinerários Científicos e Culturais” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 29), presentes em todos os Módulos. As atividades de estágio abrangiam o contato direto com instituições escolares e não escolares, conforme é apresentado no Quadro 13:

**Quadro 13 – Disciplinas de Estágio Supervisionado – curso de Pedagogia UEMS - 2012**

Disciplina	Ementa	Carga horária
Estágio Supervisionado I (ECSO I)	Trata das relações da escola com a sociedade, consta um trabalho de campo de observação, em que os alunos irão analisar, a partir de uma perspectiva histórica, as experiências educacionais como parâmetros para a compreensão da natureza histórica da escola e suas possibilidades de transformação.	68
Estágio Supervisionado II (ECSO II)	Exige que alunos e professores, além do estágio em escolas regulares de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, observem e desenvolvam estudos em escolas indígenas e escolas situadas em comunidades quilombolas, escolas localizadas no campo, aquelas que recebem alunos com necessidades educacionais especiais e as classes de educação de jovens e adultos.	102
Estágio Supervisionado III (ECSO III)	As Unidades de Estudo propiciarão os conhecimentos que permitirão aos alunos direcionar as atividades de Estágio para o interior das escolas regulares, para a observação crítica dos métodos, técnicas e recursos utilizados pelos professores, tendo como referência as teorias estudadas, para uma melhor participação e atuação no magistério.	102
Estágio Supervisionado IV (ECSO IV)	Essa lotação possibilitará ao professor e aos alunos desenvolverem um trabalho de estágio mais aprofundado nessas áreas, garantindo, assim, uma ampla reflexão sobre as diferentes formas de gestão e uma formação plena para o exercício do magistério.	102

Fonte: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2012).

Organização: Rocha, 2020.

Na organização das disciplinas de estágio, no ECSO I priorizava-se a observação, análise de documentos e diálogos com profissionais da educação; no ECSO II, que era realizado na Educação Infantil, além da observação também havia a realização de um

projeto de intervenção com ênfase na diversidade; no ECSO III, desenvolvido nos primeiros anos do Ensino Fundamental, também se realizava observação e elaboração de um projeto de intervenção; por fim, no ECSO IV, centrado na organização e gestão do sistema de ensino e dos espaços educativos, havia momentos de observação e intervenção em ambientes escolares e não escolares.

Quanto às disciplinas voltadas às questões culturais, ou seja, à ampliação de capital cultural, a UEMS possuía em seu currículo quatro disciplinas, denominadas Itinerários Culturais, que estavam distribuídas durante os quatro anos do curso. Além de apresentar a parte teórica nas aulas de Itinerários Culturais, também com obras clássicas, o professor deve promover momentos culturais para os acadêmicos da formação inicial em Pedagogia, como assistir a peças de teatro, concertos, visita a museus, entre outros:

A carga horária dos Itinerários Culturais I, II, III e IV, será distribuída de acordo com um cronograma cultural previamente planejado pelo professor responsável pela disciplina, que deverá incluir, além dos conteúdos teóricos, vivências com todas as modalidades de arte, proporcionando visitas à museus, exposições, vernissages, de modo presencial ou virtual; lançamentos de livros e análise de obras em papel ou digitalizadas, círculo de leitura; shows musicais e de dança; peças de teatro, mostras de cinema e debates. Caberá ao professor planejar e organizar a participação dos acadêmicos em atividades ofertada especialmente para turma ou em eventos ofertados pela cidade para outros públicos, resguardando o propósito da disciplina. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 32).

A UEMS também conta com bolsas e programas que auxiliam os estudantes a terem acesso a conhecimento teórico-científico, quanto em permanência no curso por meio do auxílio financeiro, adquirido pelas bolsas, em que são organizados subprojetos e projetos de pesquisa e extensão.

**Tabela 9 - Bolsistas de iniciação científica da UEMS**

Nome do programa	Nº de bolsas (UEMS)	Nº de bolsas (CNPq)	Valor da bolsa
PIBIC- Programa institucional de bolsa de iniciação científica	212	48	400,00
PIBIC-AAF- Ações Afirmativas	3	13	400,00
PIBIT-Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação	3	7	400,00

Fonte: Relatório de Atividades do Curso de Pedagogia – 2013/2015  
Organização: Rocha, 2020

A partir do Relatório das Atividades do Curso de Pedagogia 2013/2017 (UEMS, 2018) foram retirados os títulos dos projetos de pesquisa desenvolvidos pelo corpo docente da Unidade Universitária de Campo Grande. As informações sobre a quantidade de alunos da graduação contemplados, o período exato de execução e o nome do coordenador de cada projeto foram complementadas pela busca ao currículo *lattes* dos docentes. Nessa busca, encontrei outros projetos listados pelos professores que não constavam no referido relatório.

Os docentes do Curso desenvolvem as atividades de pesquisa, ensino e extensão, por meio dos seguintes Laboratórios e Grupos de Pesquisa que constituem o CELMI e contam com espaço adequado na referida para a realização das referidas atividades:

Laboratório do Arquivo da Memória da Palavra dos Povos Pantaneiros, vinculado ao Grupo de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade. Laboratório do Centro de Documentação de Educação, Linguagens e Diversidade Cultura de Mato Grosso do Sul, vinculado ao Grupo de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.

Laboratório de Educação Escolar Indígena e Educação Preventiva das Infecções Sexualmente Transmissíveis e Aids, vinculado ao Grupo de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade. Laboratório Lúdico Pedagógico, vinculado ao Grupo de Pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil.

Laboratório em Acessibilidade e Educação Especial, vinculado ao Grupo de Pesquisa em Educação Especial.

Laboratório de Pesquisa em Acervos Pessoais, vinculado ao Grupo de Literatura Memória e Acervos Centro de Memória Jindřich Trachta.

Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Planejamento Educacional, Formação de Professores e História da África.

GEPPEHER. Grupo Sociedade História e Educação –GEPSE. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2012,p. 3).

O Quadro 14 apresenta os projetos de pesquisas realizados pelos docentes do curso de Pedagogia da UEMS:

**Quadro 14 - Projetos de pesquisa desenvolvidos por docentes do curso de Pedagogia da UEMS**

Ano de execução	Título do projeto – coordenador	Quantidade de alunos da graduação participantes
2013-2017	Políticas educacionais: Formação de Professores e Educação Étnico-Racial - Bartolina Ramalho Catanante	2
2014-2017	A Organização do Trabalho Didático na Perspectiva de Educadores da Escola Nova (1939-1970) - Carla Villamaina Centeno	1
2011-2013	Manuais didáticos de História do Brasil na escola pública brasileira (1889-1960): uma análise centrada na organização do trabalho didático - Carla Villamaina Centeno	3
2010-2012	A inclusão escolar dos alunos com deficiência: um estudo a partir da perspectiva da organização do trabalho didático – Celi Corrêa Neres	1
2013-2017	Eu tô voltando pra casa: narrativas sobre a formação e desenvolvimento profissional de alunos egressos do curso de Pedagogia, iniciantes na docência – Eliane Greice Davanço Nogueira	6
2010-2013	Diálogos e acompanhamento: itinerários para a formação de professores iniciantes no Estado de Mato Grosso do Sul - Eliane Greice Davanço Nogueira	16
2012-2014	Um estudo sobre o método e conteúdo no manual didático de Calkins: primeiras lições de coisas.	1
2009-2011	A dimensão socioambiental na constituição do professor sob o prisma da ecopedagogia: Coxim-MS, Portal do Pantanal - Francisco Carlos Espindola Gonzalez	1
2013-2016	Voices dos Povos Pantaneiros Sul-Mato-Grossenses: a Imagem de Si e do Outro nas Narrativas Oraís e na Obra de Manoel de Barros e Abílio Leite de Barros - Maria Leda Pinto	5
2013-2017	Centro de Documentação em Educação, Diversidade Cultural e Linguagens de Mato Grosso do Sul - Kátia Cristina Nascimento Figueira	4
2012-2015	Militares e Educação no sul de Mato Grosso na Primeira Metade do Século XX - Kátia Cristina Nascimento Figueira	1
2008-2011	Forças Armadas e Educação: o Colégio Militar de Campo Grande, MS (1990 a 1999) - Kátia Cristina Nascimento Figueira	1
2009-2013	Voices Pantaneiras: O vivido e o narrado nas Histórias de Vida dos Habitantes do Pantanal Sul-mato-grossense - Preservação e Respeito ao Meio Ambiente – Maria Leda Pinto	1
2009-2012	Educação, Corpos e Culturas na Fronteira: Análise da Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da AIDS realizada com Professores das Escolas Indígenas do Pantanal sul-mato-grossense (1997-2010) – Léia Teixeira Lacerda.	2

Continua.

<b>Ano de execução</b>	<b>Título do projeto – coordenador</b>	<b>Quantidade de alunos da graduação participantes</b>
2015-2017	Educação para as relações étnico-raciais e a descolonização curricular: o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no Estado de Mato Grosso do Sul de 2012 a 2016 – Maria Lourdes Silva.	3
2008-2011	As políticas educacionais e a ação do estado brasileiro: análise do processo de ampliação do ensino fundamental – Vilma Miranda de Brito	1
2012-2017	A função das obras clássicas na formação humana - Ana Aparecida Arguelho de Souza.	1
2013-2018	Escola Nova, Instrumentos Tradicionais-análise da obra didática de Lourenço Filho - Samira Saad Pulchério Lancillotti	1
2010-2013	Manuais didáticos de psicologia utilizados na escola normal de São Paulo (1835- 1945)? uma análise a partir da organização do trabalho didático - Samira Saad Pulchério Lancillotti	1
2008-2010	A Educação do Deficiente Mental: uma análise histórica sob a perspectiva da organização do trabalho didático - Samira Saad Pulchério Lancillotti	2

Fontes: Relatório das atividades do curso de Pedagogia -2013/2017 (UEMS, 2018) e currículo lattes dos professores.

Organização: Rocha, 2020.

A participação dos estudantes da graduação em Pedagogia em projetos de pesquisa, principalmente na condição de bolsistas de iniciação científica, bem como nos grupos de pesquisa dos professores que desenvolvem esses projetos, pode proporcionar melhores condições de permanência, tanto em razão do auxílio financeiro quanto pelas vivências e aprendizagens que essas atividades propiciam. A ação de pesquisar envolve, entre outras atividades, a prática da leitura e compreensão de documentos e outras fontes empíricas, bem como de textos que compõem o referencial teórico para a análise dessas fontes, enriquecendo assim o capital científico e cultural dos acadêmicos.

Da mesma forma, a participação em projetos de extensão pode contribuir para a ampliação do conhecimento teórico e prático, aproximando os estudantes dos campos em que a ação educativa se efetiva. O Quadro 15 apresenta os projetos de extensão desenvolvidos na UEMS/Campo Grande no período em pauta, a partir de informações do Relatório das Atividades do Curso de Pedagogia - 2013/2017 e dos currículos *lattes* dos docentes.

**Quadro 15 - Projetos de extensão desenvolvidos por docentes do curso de Pedagogia UEMS/Campo Grande**

<b>Período de execução</b>	<b>Título do projeto – coordenador</b>	<b>Quantidade de alunos da graduação participantes</b>
2008-2010	Formação Continuada em Estudos Etnicorraciais: Educação, História e Linguagem - Bartolina Ramalho Catanante	3
2009-2011	A representação do espaço na arte regional - Carla Villamaina Centeno -	3
2011-2011	Programa Antígona: a arte como recurso para reflexão sobre a temática Ditadura Militar/Direitos Humanos - Paulo Edyr Bueno de Camargo	14
2015-2015	O repensar pedagógico na invenção do sujeito ecológico: escola e a educação ambiental - Francisco Carlos Espindola Gonzalez	34
2012-2016	Programa de Educação Preventiva das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da Aids, com os Professores das Escolas Indígenas do Pantanal Sul-Mato-Grossense – Léia Teixeira Lacerda	2
2015-2015	Educação das relações étnico-raciais: debatendo a consciência negra – Maria de Lourdes Silva	5
2015-2015	Brincar na Educação Infantil - Vera Lúcia Guerra	10
2014-2014	Café com Pesquisa: Estudos sobre Prática de Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais - Vera Lúcia Guerra	2
2014-2014	Brincar e Aprender na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Vera Lúcia Guerra	2
2013-2013	Café com Pesquisa: Estudos sobre Prática de Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais - Vera Lúcia Guerra	Não informado
2014-2014	Estudos sobre Pesquisa Pedagógica - Vera Lúcia Guerra	15
2013-2013	A UEMS além das fronteiras: trocas e vivências binacionais - Vera Lúcia Guerra	30
2013-2013	A outra face da inclusão - Vera Lúcia Guerra	15
2012-2013	Laboratório Lúdico Pedagógico – LALUPE - Vera Lúcia Guerra	13
2012-2013	Brincando pelo Brasil - Vera Lúcia Guerra	1

Fontes: Relatório das atividades do curso de Pedagogia -2013/2017 (UEMS, 2018) e currículo lattes dos professores.

Organização: Rocha, 2020.

É possível observar que as temáticas dos projetos de extensão envolvem o campo da educação infantil e ludicidade, estudos fronteiriços e regionais, educação ambiental, indígena e das relações étnico-raciais, entre outras. Os projetos com fomento também contam com bolsas que auxiliam a permanência dos acadêmicos no curso e sua maior dedicação à vivência universitária.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul também conta, além das bolsas de pesquisa e extensão, com outros programas de auxílio, como pode ser visto no Quadro 16:

### Quadro 16 - Programas de auxílio financeiro presentes na UEMS

<p><b>PIAE - Programa Institucional de Assistência Estudantil Auxílio permanência</b> Valor mensal: R\$ 400,00</p>
<p><b>PVU - Programa Vale Universidade</b> O Programa Vale Universidade tem como objetivo dar oportunidade para o acadêmico universitário de baixa renda aprimorar a sua formação profissional, mediante concessão de benefício social, composto pelo custeio financeiro e formação profissional, por meio de estágio. Valor mensal: R\$ 684,35</p>
<p><b>PVUI – Programa Vale Universidade Indígena</b> O Programa Vale Universidade Indígena tem como objetivo assistir ao acadêmico da UEMS, por meio de um auxílio financeiro, bem como oportunizar a esse estudante vivenciar os conhecimentos obtidos no curso de graduação, através de atividades desenvolvidas em órgãos da administração pública federal, estadual, municipal, bem como organizações não governamentais. Valor mensal: R\$ 684,35</p>
<p><b>Bolsa Cultura – PIBCEL</b> O PIBCEL tem o objetivo de estimular professores e técnicos a envolverem os alunos dos cursos de Graduação das unidades da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) em atividades voltadas para as áreas de cultura, esporte e lazer; além de estimular o desenvolvimento de atividades que favoreçam o intercâmbio entre a universidade e a sociedade. Valor pago: R\$ 400,00</p>

Fonte: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2020).

Organização: Rocha, 2020.

Pode-se observar que há bolsas específicas para estudantes indígenas, que compõem uma parcela significativa da comunidade acadêmica da UEMS. O Programa Vale Universidade, por sua vez, está voltado para a realização de estágios não obrigatórios, contribuindo para a permanência no curso e para a aproximação do estudante do campo profissional. E a Bolsa Cultura, que contempla especificamente atividades das áreas de cultura, esporte e lazer, pode se tornar um incentivo a mais para a ampliação do capital cultural dos licenciandos.

#### 2.6.2 O Pibid no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), as atividades do Pibid iniciaram-se no ano de 2010, com o projeto “Incentivo à docência: fortalecendo compromisso entre universidades e escolas da educação básica”. A informações aqui apresentadas são de editais do Pibid/UEMS/CG, artigos produzidos pela coordenadora de área do subprojeto aqui analisado, bem como narrativas da pesquisadora, que fez parte do referido subprojeto.

Conforme edital publicado pela UEMS (2010, p.1)

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) teve o seu projeto institucional “Incentivo à Docência: fortalecendo compromisso entre universidade e escolas de educação básica” aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O projeto participou da seleção para O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), por meio do Edital nº 002/2009, e será realizado em seis escolas públicas.

Lucélio Ferreira Simião, coordenador institucional do Pibid da UEMS, em entrevista para o portal de notícias da referida universidade, por ocasião do lançamento de um livro a respeito do Pibid, informou sobre o histórico do programa nessa universidade: “[...] o PIBID estava em 12 Unidades e todas as licenciaturas tinham projetos. E nestes últimos quatro anos, foi o maior programa de bolsas da UEMS, com 696 bolsas para alunos, 118 bolsas para professores das escolas e mais 58 bolsas para professores da Universidade”. (SIMIÃO, 2018, não paginado).

Na Unidade Universitária de Campo Grande, foi instituído, em 2011, o subprojeto “Ateliês formativos de professores iniciantes: construindo práticas eficazes”, vinculado ao Curso de Pedagogia da referida unidade e sob a coordenação da Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira. Como o subprojeto foi o primeiro a ser instituído no curso de Pedagogia de Campo Grande, será esse o projeto em análise. Segundo Nogueira e Prado (2014, p. 76) “[...] o subprojeto [...] tem como expectativa possibilitar aos acadêmicos que dele fazem parte o aperfeiçoamento de prática docente, construindo praticas alfabetizadoras mais significativas para todos os participantes deste trabalho”.

Fiz parte da primeira turma desse projeto. Nos trâmites para a participação, segundo as regras do edital, era necessário passar em um processo seletivo e, entre outros documentos, ter currículo cadastrado na Plataforma Lattes. Dessa forma, foi nesse período que cadastrei um currículo e conseqüentemente passei a me preocupar, ainda na graduação, com minha produção acadêmica. Junto comigo, em 2014, ingressaram nove estudantes, e sentimos logo de início como aquela participação seria importante para uma melhora qualitativa em nossa estada na universidade, pois tínhamos acesso a conhecimentos que não eram priorizados em outros espaços da universidade.

Um dos diferenciais do subprojeto consistiu no fato de que a professora supervisora do Pibid não era uma professora regente, mas a coordenadora da escola, que participava de algumas das reuniões quinzenais realizadas entre a coordenadora de área do subprojeto e os acadêmicos bolsistas. Conforme Nogueira e Prado (2014, p. 77): “Os acadêmicos do Pibid também participam periodicamente de reuniões com a coordenação

do projeto para capacitação na área da alfabetização, na perspectiva do letramento”.

Nessas reuniões, as pautas eram diversas, desde estudos teóricos a elaboração de propostas de intervenção nos processos de ensino e aprendizagem das crianças atendidas.

No subprojeto, o plano de trabalho contemplava, além das reuniões, a observação da aula na sala que o pibidiano acompanhava. Nessas observações, os integrantes do projeto permaneciam em sala junto com o professor regente, auxiliando-a em diversas atividades, e até o acompanhavam em seus horários de planejamentos. Outra atividade consistia em atender a crianças com dificuldades de aprendizagem, conforme apontado por Nogueira e Prado (2014, p. 77): “A partir do acompanhamento em sala de aula, os bolsistas acadêmicos planejam e desenvolvem práticas de observação diferenciadas, atendendo as crianças com dificuldade de compreensão no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Esse atendimento se dava por meio da seleção, pelos professores que os pibidianos acompanhavam, de no máximo dez estudantes com dificuldade de aprendizagem, que eram divididos em dois grupos de cinco crianças, as quais eram retiradas da sala, no mesmo turno em que frequentavam, para serem atendidas por dois pibidianos em um espaço denominado no subprojeto de “Ateliês de Alfabetização”. Os ateliês tinham em média duração de duas horas, e a escola disponibilizava uma sala ao Pibid, para que os acadêmicos pudessem praticar diferenciadas das que as crianças viam na sala regular com a professora regente. O termo ateliê, conforme Nogueira e Prado (2014, p. 77),

[...] foi escolhido, tendo em vista que nesse espaço se trabalha alfabetização com uma perspectiva diferenciada do que tem sido trabalhada em sala de aula, além de o termo “reforço”, geralmente utilizada para aulas com o intuito de auxiliar os alunos que possuem dificuldade, ser considerado pejorativo pelos próprios alunos.

Os pibidianos elaboravam relatórios sobre as observações em sala, junto com a professora regente, e as atividades desenvolvidas em duplas nos ateliês. Os relatórios, escritos em forma de narrativas, descreviam tudo aquilo que havia chamado a atenção dos pibidianos, tanto de forma positiva quanto negativa, convertendo-se basicamente em um diário das aulas observadas e ministradas. Sousa (2018) utilizou esses relatórios como uma das fontes de dados para sua pesquisa a respeito desse subprojeto.

Nogueira e Prado (2014, p. 77) destacam, ainda, que os relatórios abordavam “[...] questões que emergem nos contextos que atuam, refletindo seus processos de formação e sua constituição pessoal e profissional”. Nesses relatórios mensais, portanto, os

acadêmicos bolsistas refletiam sobre sua experiência e sua constituição como professores.

Após apresentar, em uma perspectiva institucional, a matriz curricular, as atividades de ensino, pesquisa e extensão e os projetos do Pibid de cada IES, na próxima seção passo a analisar a formação inicial no curso de Pedagogia sob o olhar dos agentes.

Para tanto, primeiramente analiso questões sobre os *habitus* primários e o processo de escolarização pelos quais passaram e posteriormente à trajetória formativa na universidade, conforme narrado em suas histórias de vida.

### 3 O *HABITUS* ESTUDANTIL DOS AGENTES: APROXIMAÇÕES A PARTIR DAS HISTÓRIAS DE VIDA

Na realidade cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados[...] A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar [...] (BOURDIEU, 2015, 46).

O objetivo principal dessa seção é, por meio das histórias de vida dos agentes, analisar a trajetória estudantil na educação básica, bem como compreender a movimentação do *habitus* primário, as estratégias familiares e a inserção na graduação, para investigar a movimentação do *habitus* estudantil e as vivências no período de estada na universidade, até a iniciação à docência.

As histórias de vida, como metodologia de pesquisa, possibilitam conhecer e entender o processo histórico e social do narrador, que, ao narrar o vivido, ressignifica os acontecimentos e a experiência partilhada.

Para nós, trabalhar com a história de vida é se inserir no campo da história oral híbrida, que deve ser entendida como uma metodologia capaz de produzir interpretações sobre processos históricos referidos a um passado recente, o qual, muitas vezes, só é dado a conhecer por intermédio de pessoas que participaram ou testemunharam algum tipo de acontecimento. Quando uma pessoa passa a relatar suas lembranças, transmite emoções e vivências que podem e devem ser partilhadas, transformando-as em experiência, para fugirem do esquecimento. (ASSIS, 2019, p. 108).

Conforme apresentado por Assis (2019), a metodologia das histórias de vida se insere no campo da história oral híbrida. Nesse sentido, a complementação das narrativas com outras fontes relacionadas ao campo ao qual o narrador pertence oportuniza o resgate da memória e a compreensão de determinado campo a partir dos aspectos histórico, político, social e cultural, entre outros.

Vale ressaltar que, nessa pesquisa, a história de vida não é considerada como um relato cronológico e linear, em que o narrador busca em eventos passados as causas ou motivações para determinados comportamentos ou opções que fez na vida. Entendemos, assim como Montagner (2007, p. 262), que “[...] os eventos biográficos não seguem uma linearidade progressiva e de causalidade, linearidade de sobrevoos que ligue e dê sentido

a todos os acontecimentos narrados por uma pessoa.” A história de vida, portanto, é aqui compreendida a partir de um contexto social e histórico concreto, pois, apesar de as histórias serem individuais, a vida particular do agente encontra-se permeada pelas condições materiais e simbólicas da classe social a que pertence.

Nessa perspectiva, por meio das histórias de vida “[...] podemos acompanhar as mudanças sucessivas pelas quais um agente social passa durante seu movimento na sociedade e que acabam por sedimentar um *habitus* relacionado à história do indivíduo.” (MONTAGNER, 2007, p. 253).

Buscamos, assim, a compreensão do *habitus primário*, do *habitus* institucionalizado e do *habitus* estabelecido no início da profissão docente, pois,

Como se fora uma lesma, as marcas distintivas ligadas ao nome, ao biológico e ao percorrer histórico dos agentes, acabam por deixar traços quase transparentes que, quando unidos a todos os outros traços dos grupos sociais, definem trajetórias comuns, feixes de percursos muito semelhantes, ou afinal, uma trajetória. (MONTAGNER, 2007, p. 254).

Em uma pesquisa sobre docentes iniciantes, todos egressos de universidades públicas, encontramos trajetórias comuns ou “feixes de percursos semelhantes”, tendo em vista que os agentes pertencem a um coletivo de determinada classe profissional, a dos professores, e, como mostrado por Gatti et al. (2009, p. 15) em sua pesquisa sobre o perfil daqueles que optam pelo magistério, “[...] a maioria pertence a famílias das classes C e D”.

Compreender a semelhança desses percursos implica considerar, conforme Pollak (2012) aponta, que a memória é um fenômeno coletivo e social, o que faz com que as histórias de vida individuais não se refiram tão-somente à vida privada e íntima do narrador:

*A priori*, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes. (POLLAK, 2012, p. 2).

Essas memórias representadas dentro de determinados grupos são construídas coletivamente, passam por transformações e por ações que provocam mudanças, pois envolvem tanto questões emocionais como questões sociais e profissionais que perpassam

um coletivo. Nesse sentido, podemos dizer que “[...] *a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade*, tanto individual como coletiva, [...] um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.” (POLLAK, 2012, p. 5, grifo do autor).

Sob essa ótica, a memória narrada por meio das histórias de vida, é essencial para compreender o movimento do *habitus* dentro da estrutura, ou seja, as reconstruções de si, que no caso da presente pesquisa se refere à passagem de acadêmico de um curso de Pedagogia a um profissional iniciante. Analisar essa movimentação na estrutura auxilia a compreensão das questões inerentes à formação inicial dos docentes e à sua atuação na educação básica.

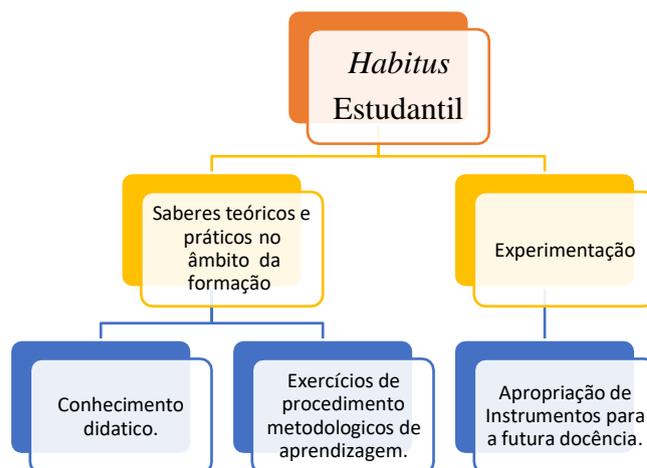
Para obter essas memórias dos agentes da pesquisa foi realizada uma entrevista narrativa, que teve como principal objetivo produzir uma *história de vida temática* (QUEIROZ, 1988) dos professores iniciantes, a fim de analisar a formação inicial e a iniciação à docência.

As entrevistas narrativas caracterizam-se como “[...] ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional.” (MUYLAERT et al., 2014, p. 194). São, portanto, importantes ferramentas para o aprofundamento da análise das vivências e experiências contempladas pelos agentes.

As entrevistas desta pesquisa foram realizadas de forma individual, nos lugares escolhidos pelos agentes, para que se sentissem mais à vontade para falar, e duraram em média de uma hora a uma hora e meia, dependendo de cada entrevistado e do quanto estava disposto a narrar no momento.

Para compreender as narrativas e o *habitus* estudantil estruturado nos agentes da pesquisa, a partir da relação da teoria e a organização curricular dos cursos, Silva (2005, p. 161) destaca que é importante atentar-se para os “[...] tipos de saberes que compõem a base docente, tendo em vista suas demandas para a formação adequada dos profissionais que são formados em todos os níveis de ensino e para atuar em todos eles.” Esses aspectos são representados no diagrama ilustrado na Figura 2:

**Figura 2 - Saberes da formação inicial: o habitus estudantil**



Fonte: Produção da autora, baseado em Silva (2005).

O esquema acima apresenta o que Silva (2005) representou como a base de saberes para o futuro exercício docente, abrangendo os saberes teóricos e práticos. Esses saberes fundamentarão a futura atuação, pois, em atividades como os estágios, participação em projetos de extensão ou em programas de iniciação à docência, a exemplo do Pibid, o olhar do acadêmico estará voltado para uma prática de experimentação científica, ou seja, poderá realizar testes referentes às metodologias e procedimentos didáticos para o ensino.

Vale ressaltar que há alguns projetos que direcionam para uma determinada didática de ensino, o que faz com que o acadêmico não tenha responsabilidade total por essas escolhas ou mesmo pelos resultados alcançados pela turma de estudantes na qual está experienciando a prática. Essas vivências, no entanto, podem contribuir para o desenvolvimento de saberes teóricos e práticos sobre as ferramentas didáticas que utilizará futuramente, como docente. Nos cursos de formação de docentes os alunos leem e discutem sobre o tema “disciplina na sala de aula”, mas não praticam a ação de manter a classe disciplinada como se fossem professores. (SILVA, 2005, p. 160).

Nesse sentido, são os cursos de formação docente que oportunizam a base de conhecimentos para a futura docência, sendo necessário, portanto, que apresentem qualidade teórica e metodológica em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, pois é neste ambiente que o futuro professor aprende a ensinar e atuar como pesquisador do campo educacional, podendo assim contribuir para a modificação do quadro de desigualdades encontrado nas escolas.

A partir das entrevistas aos agentes desta pesquisa, procurei pontuar qual foi a base de saberes propiciada pelas duas instituições de ensino superior públicas (UFMS e

UEMS), com vistas a contribuir com a constituição de seu *habitus* estudantil.

Para compreender todo o processo das ressignificações ao qual passaram os agentes da pesquisa, foi necessário retomar questões relacionadas aos *habitus* primários, compreendendo o processo de escolarização pelos quais passaram. Assim, destaco e analiso na próxima subseção os trechos em que os agentes narraram sobre seu *habitus* primário, suas primeiras vivências na escola e a relação da família com os estudos, tanto no que se refere aos investimentos das gerações anteriores na instrução formal como às estratégias de escolarização mobilizadas em relação aos filhos.

### 3.1 O *HABITUS* PRIMÁRIO: A RELAÇÃO FAMILIAR COM OS ESTUDOS

Quando questionados acerca da relação de suas famílias com sua educação escolar, no que se referem aos estímulos, acompanhamentos, auxílios em tarefas de casa ou leitura de histórias/livros literários, ou seja, se havia algum momento - relacionado a esses fatores - que tinha ficado marcado em sua memória, Bourdieu (2013, p. 54), aponta que “a AP primária (primeira educação) que se realiza num TP sem antecedente (TP primário) produz um hábito primário, característico de um grupo ou de uma classe, e que está o princípio da constituição ulterior de todo o outro hábito”. A partir do que aponta Bourdieu, faz necessário compreender como foram estabelecidas a primeira educação.

Alguns entrevistados narraram que foram incentivados a se dedicar aos estudos, no entanto, possuem poucas lembranças sobre apoio parental na realização das atividades escolares: [...] em casa era colocado regras, e a gente tinha que cumprir no ano, o que a gente tinha que aprender, que tinha que fazer certo, tinha que tirar boas notas, mas nunca ninguém de casa foi de sentar-se para ajudar a fazer a tarefa. (Raquel, entrevista, 2019).

Na narrativa de Raquel é possível observar que, apesar de não ter o acompanhamento na realização das tarefas, as regras colocadas por sua família e a exigência de boas notas favorecem a sua progressão escolar. Nesse sentido, Setton (2005) aponta:

Se a organização de um interior favorece a organização cognitiva dos sujeitos, poderia afirmar também que a existência de uma autoridade paterna/materna vivida com legitimidade pode certamente refletir na aceitação da autoridade vinda da escola. Um aprendizado familiar baseado na presença de figuras seguras de sua posição de autoridade bem como um trabalho pedagógico em sua confiabilidade parecem ser importantes neste processo de socialização. (SETTON, 2005, p. 84).

Um ambiente familiar que apresenta regras claras pode contribuir para que a criança desenvolva disposições para atender às exigências da instituição escolar, mantendo uma vida estudantil organizada, cumprindo prazos e realizando aquilo que é solicitado pelo professor dentro da sala de aula, o que pode elevar as chances de sucesso na trajetória escolar.

Em relação ao acompanhamento familiar de sua vida escolar, os demais agentes trazem, em geral, a figura da mãe como a principal responsável pelo auxílio com as tarefas escolares, como se vê nos seguintes excertos: “A minha mãe era quem me acompanhava nas tarefas de casa”. (Enzo, entrevista, 2019). “A minha mãe ela sempre me incentivou muito ela sempre me incentivou bastante, até ela me alfabetizou em casa, e logo que eu comecei a ler comprava muito livro para mim.” (Marina, entrevista, 2019).

Nota-se, assim, que o acompanhamento escolar se torna mais uma das atividades consideradas femininas. Nesse sentido, somam-se às atividades que, conforme Bourdieu (2007, p. 102), são reservadas às mulheres, quais sejam, os “[...] serviços domésticos que acumulam as duas dimensões da definição tradicional das tarefas femininas, ou seja, o serviço e a casa [...]”.

Assim, o trato com a casa e a família, em especial a demanda de cuidados com os filhos, incluindo o incentivo aos estudos, acaba ficando a cargo das mulheres, mesmo quando elas possuem poucos conhecimentos e experiências ligadas à escola, como pode ser percebido na narrativa de Orquídea, quando conta que a sua mãe sempre foi muito participativa, ainda que ela própria apresentasse diversas dificuldades, pois estudado por pouco tempo em uma escola multisseriada: “[...] por isso ela me incentivou sempre, e sempre estava presente, mesmo eu nunca precisando ser dependente dela para fazer as atividades escolares, sempre fiz por conta, mesmo assim ela sempre foi presente.” (Orquídea, entrevista, 2019).

A partir da narrativa de Orquídea é possível analisar que o fato de não ter tido oportunidade de alcançar um alto grau de escolarização pode ter contribuído para que sua mãe se tornasse uma grande incentivadora de sua continuidade nos estudos, possivelmente acreditando que a filha teria mais condições de movimentação dentro da estrutura.

Bourdieu (2015, p. 261) aponta, nesse sentido, que não raro “[...] os filhos são transformados em substitutos dos pais, ficando encarregados de realizar em seu lugar” aquilo que os pais não conseguiram. Assim, é possível encontrar muitos exemplos de pais ou mães que não estudaram ou que não conseguiriam concluir os estudos projetarem em seus filhos esse momento escolar que não foi vivenciado por eles.

Bourdieu (2019) chama a atenção, ainda, para o fato de que a esperança na reconversão em capital econômico do diploma universitário de uma profissão em expansão é o que resta aos jovens oriundos destas classes para escapar ao declínio coletivo. Por outro lado, argumenta que é no crescimento da parcela das mulheres diplomadas que se exprime o verdadeiro devir de uma profissão e, em particular, a desvalorização absoluta ou relativa que pode resultar das transformações da natureza e da organização do próprio trabalho.

A narrativa de Beija-flor traz à tona outra condição feminina: a das mães que criam sozinhas os seus filhos, sem ajuda financeira ou qualquer outro tipo de suporte dos pais da criança. Se em famílias em que há a figura paterna e materna a sobrecarga recai sobre as mulheres, em famílias em que apenas a mãe é responsável esse problema se agrava. Nesse caso, a sobrecarga de funções, incluindo o provimento financeiro, pode ter sido um dos fatores que fizeram com que a mãe de Beija-Flor não a auxiliasse com as tarefas escolares, ainda que continuasse como como figura fundamental na formação do *habitus* primário.

A minha mãe não auxiliava na tarefa, eu sabia que tinha tarefa, sentava sozinha e fazia, não tinha muita interação, o que eu aprendia era na escola, não tinha o hábito de leitura, então não tenho nenhuma lembrança assim relacionada a esses momentos. (Beija-Flor, entrevista, 2019).

Maju, por sua vez, narra que sua mãe impunha a seguinte regra: “eu não precisava fazer nada em casa, eu precisava estudar”. (Maju, entrevista, 2019). O fato de mencionar que não precisa colaborar com os serviços domésticos, que sua única responsabilidade em casa era estudar, denuncia, em outra via, a situação comum que ocorre em famílias populares, em que desde cedo as meninas vão sendo inseridas nas tarefas domésticas e que, em muitos casos, a dispensa dessa ajuda nem sempre é possível em todas as famílias.

De fato, Bourdieu (2007, p. 185), descrevendo o que observou em suas pesquisas sobre as classes populares, analisa que “[...] as mulheres, sempre de pé, estão ocupadas em servir, em retirar as coisas da mesa e em lavar a louça [...]o lançar mão de qualquer recurso é vantagem para minimizar os ‘gastos’”. Assim, é possível compreender que os esforços da mãe de Maju, ao dispensá-la dos serviços domésticos para o estudo, é uma disposição de estratégias para proporcionar investimento nesse processo educacional.

Poliana também revela em suas narrativas uma dinâmica familiar voltada ao incentivo aos estudos. Ainda que nem todos da família tenham tido oportunidade de ter

uma escolarização ampliada, havia um esforço conjunto em auxiliar nas atividades escolares, embora o destaque de maior incentivo e participação na vida escolar seja a sua mãe:

A minha família sempre foi muito presente, eu lembro que desde pequena a minha mãe sempre gostou de estar presente na escola, em reunião. Sempre incentivou a gente com leitura. Tio, tia, às vezes, quando chegava para visitar a gente e estava no horário de fazer a tarefa, eles sentavam para ajudar a fazer a tarefa. Tem até um momento que é piada da família, que me marcou bastante: estava fazendo tarefa eu e meu irmão, e meu tio chegou para tomar um café com a minha mãe, e aí ele sentou para ajudar. E eu lá, toda empolgada, querendo mostrar para o meu tio, né, e aí meu irmão escreveu “queda d’água”. Nossa! Meu tio esqueceu tudo que eu tinha feito e, assim, comemorou tanto porque não precisou falar para o meu irmão, que era pequeno, que tinha apóstrofe na palavra. Aí eu falo que fiquei com o trauma de família, mas, assim, é uma piada que a gente gosta de relembrar. (Poliana, entrevista, 2019).

A partir das narrativas apresentadas, é perceptível no caso desses agentes, que a figura feminina tem maior responsabilidade sobre os cuidados escolares dos filhos, mesmo que de forma indireta. Os entrevistados narraram sobre mulheres que mobilizaram estratégias familiares para possibilitar a incorporação em seus filhos de um *habitus* estudantil que se tornasse durável e possibilitasse a eles uma mobilidade, ainda que relativa ou moderada, na hierarquia social.

Sob essa ótica, Bourdieu (2007, p. 355) aponta que as mulheres das classes populares deixam de investir em questões estéticas, como moda ou decoração de casa, e optam pela “escolha do necessário” - uma casa limpa, roupas modestas, etc. - de forma a, dentro das possibilidades de suas circunstâncias econômicas e sociais, terem minimamente condições de investir em algo que favoreça o futuro dos filhos, como livros, materiais escolares ou, simplesmente, regras e horários específicos para os estudos, liberando os filhos de ajuda-las nas tarefas domésticas.

Para Nogueira e Nogueira (2002, p. 23), em todas as categorias sociais, embora em níveis diferentes, há mobilizações de estratégias familiares de investimento escolar, sendo que a classe popular, “[...] pobre em capital econômico e cultural, tenderia a investir de modo moderado no sistema de ensino.” Entre as razões para este investimento moderado, os autores citam:

Em primeiro lugar, a percepção, a partir dos exemplos acumulados, de que as chances de sucesso são reduzidas (faltariam os recursos

econômicos, sociais e, sobretudo, culturais necessários para um bom desempenho escolar). [...] Em resumo, no caso das classes populares, o investimento no mercado escolar tenderia a oferecer um retorno baixo, incerto e a longo prazo. Diante disso, esse grupo social tenderia a adotar o que Bourdieu chama de "liberalismo" em relação à educação dos filhos. A vida escolar dos filhos não seria acompanhada de modo muito sistemático e nem haveria uma cobrança intensiva em relação ao sucesso escolar. As aspirações escolares desse grupo seriam moderadas. Esperar-se-ia dos filhos que eles estudassem apenas o suficiente para se manter (o que, normalmente, dada a inflação de títulos, já significa, de qualquer forma, alcançar uma escolarização superior à dos pais) ou se elevar ligeiramente em relação ao nível socioeconômico dos pais. Essas famílias tenderiam, assim, a privilegiar as carreiras escolares mais curtas, que dão acesso mais rapidamente à inserção profissional. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 24).

Na narrativa de Ana, ao discorrer sobre a questão do acompanhamento familiar, destaco a opção da família em matriculá-la em uma escola da rede privada durante a maior parte do seu período de escolarização básica.

Então, hoje quando eu penso - depois que eu estudei - vejo que minha filha tem mais desenvoltura para estudar sozinha, mas, assim, eu fiquei muito no pé dela. Eu não me lembro de que eu me virava muito sozinha, minha mãe não estudou, meu pai que me criou, ele é advogado, então como ele já tinha uma formação, eles sempre enfatizaram como era importante estudar tanto que depois da quarta série eu fui para uma escola particular, porque ele pensava que dali pra frente era mais importante e então até o ensino médio fiquei numa escola particular, mas eu não me lembro deles, principalmente a minha mãe, me ensinando a fazer tarefa, eu me lembro de ter um pouco de autonomia para fazer isso sozinha, não tinha muito essa ajuda mas ele sempre pegava no pé e incentivava para que eu estudasse. (Ana, entrevista, 2019).

A narrativa de Ana, quando rememora que foi por influência do padrasto que passou a estudar em uma escola privada, permite analisar outro aspecto das dinâmicas familiares, relacionado ao peso das decisões quando há diferenças significativas entre o capital escolar e o cultural do homem e da mulher.

Nesse sentido, Bourdieu (2007, p. 103) analisa que a distância que separa o capital escolar e cultural da esposa e do marido influencia o peso dado às opiniões da mulher em assuntos considerados “de homens”, sendo que esse peso será “[...] tanto menor quanto mais importante for o capital escolar da esposa e mais reduzida for, em seu favor, a diferença entre seu capital e o do marido”.

Historicamente, as mulheres tiveram que empreender lutas pelos seus direitos à educação, profissionalização e participação política, entre outros, muitas vezes sendo

impedidas até mesmo de emitir opiniões sobre determinados assuntos. No entanto, além dos diferentes tratamentos e oportunidades destinados ao homem e à mulher, a narrativa de Ana deixa visível outra questão: o peso da diferença entre o volume de capital escolar e cultural da mãe – que não havia estudado – e do padrasto – que possui formação em Direito, o que, possivelmente, também se reflete em diferentes volumes de capital econômico no interior da mesma família.

O investimento da família de Ana em seus estudos, que pode ser analisado como uma estratégia das famílias que compõem as frações de classes menos privilegiadas em prol do sucesso escolar dos filhos; demanda, conforme aponta Setton (2005, p. 85), uma relativa estabilidade econômica, ou “[...] distância das emergências da sobrevivência material.”

Nessas famílias, segundo a autora constatou em suas pesquisas,

[...] uma reserva financeira sempre assegurada para a manutenção de uma organização doméstica está bastante presente. Uns com casa própria, outros com salários pequenos sempre disponíveis, a ajuda de familiares, ou duplas jornadas de trabalho para ambos os pais são circunstâncias que colocaram os alunos brasileiros pesquisados em situação privilegiada com relação às demais famílias dos segmentos populares. (SETTON, 2005, p. 85).

De modo geral, é possível observar nas narrativas de Raquel, Enzo, Beija-Flor, Marina e Ana uma relação conflituosa em relação à escolarização, pois, ao mesmo tempo em que havia cobrança – principalmente em relação a notas - e regras, como narram Raquel e Marina, os agentes têm poucas lembranças relacionadas a incentivo ou auxílio direto para a realização das atividades escolares, o que ocasionou, no caso de Enzo, dificuldades de aprendizagem que se prolongaram por vários anos da educação básica.

Marina, apesar de não receber ajuda nas tarefas, narra que a mãe era a maior incentivadora para formação do hábito de leitora, presenteando-a com livros e realizando leitura em conjunto. Ana percebe a diferença de sua situação na infância com a que vivencia com sua filha no presente, quando diz que, embora a filha possua autonomia para aprender sozinha, ela se coloca sempre disponível para acompanhá-la, enquanto na sua infância, apesar de ter dificuldades, precisava fazer as atividades sozinha, sem apoio familiar.

Para compreender essa questão na trajetória familiar dos agentes, na entrevista também foi questionado quanto à escolaridade dos avós, dos pais e dos irmãos. A maioria

dos casos, evidencia que houve progressão no número de anos de estudo de uma geração para a outra:

Meu pai e minha mãe iniciaram ensino superior, mas não concluíram. Minha avó fez até a quarta série. Meu avô por parte de mãe também só tinha o primário, já por parte de pai, eu não sei te dizer, eu tenho uma irmã, ela é pós-graduada. (Raquel, entrevista, 2019).

Pai tem ensino médio completo, já minha mãe tem um ensino médio incompleto e os meus avós são analfabetos, tanto que na identidade dela vem escrito analfabeta. Eu tenho uma irmã, agora está cursando Pedagogia, mas a muito custo, ela terminou o ensino médio na EJA, depois ela fez curso técnico e agora por minha influência ela está fazendo Pedagogia, presencial na FACSUL. . (Enzo, entrevista, 2019).

Meu pai tem ensino superior completo, e minha mãe é pós-graduada, mas a minha mãe terminou os estudos depois, depois de criar os filhos. A gente fez ensino médio juntas, aí depois ela fez faculdade e pós-graduação e o meu pai foi fazer a graduação dele agora no final da carreira para ele ter uma promoção no trabalho, eu sei que a minha avó era enfermeira, então eu imagino que ela deve ter estudado para isso, ao menos um curso técnico, tenho um irmão, agora ele tem ensino superior completo, se formou em Biologia na UFMS. (Maju, entrevista, 2019).

A minha mãe ela concluiu o ensino médio depois que eu já tinha 15 anos de idade, e recentemente ela fez uma graduação à distância. Já o meu pai eu acho que ele não chegou a concluir nem fundamental. Os meus avós foram só o fundamental também. Tenho uma irmã mais nova que agora ela está terminando o fundamental esse ano. (Marina, entrevista, 2019).

Meus pais não concluíram o fundamental. Quando eu nasci os meus avós já eram falecidos. Tenho 5 irmãos, em relação aos meus irmãos a mais velha foi a que estudou mais, assim depois de mim, o restante tenho três irmãos homens eles não terminaram o fundamental e das irmãs a mais velha chegou no médio, e a outra não terminou fundamental foi terminar agora 3 anos atrás na EJA. (Beija-Flor, entrevista, 2019).

Minha mãe, ela não pode estudar, ela teve muita dificuldade porque ela estudou em uma escola multisseriada. Ela concluiu somente até o quarto ano, isso em apenas um ano e meio. O meu avô ele era muito culto, porque ele veio da Alemanha já com 8 anos, então ele lia muito, já sabia ler. Agora minha avó eu não sei te informar. (Orquídea, entrevista, 2019).

A minha mãe ela formou Magistério e meu pai tem o que é hoje no médio completo. E meus avós não tinham estudo. Tenho um irmão, ele formou em Administração. (Poliana, entrevista, 2019).

Então, os meus avós não estudaram, minha avó sabia no máximo escrever o nome dela. A minha mãe hoje ela tem ensino médio porque ela terminou depois, mas na época que eu era pequena ela estudou só

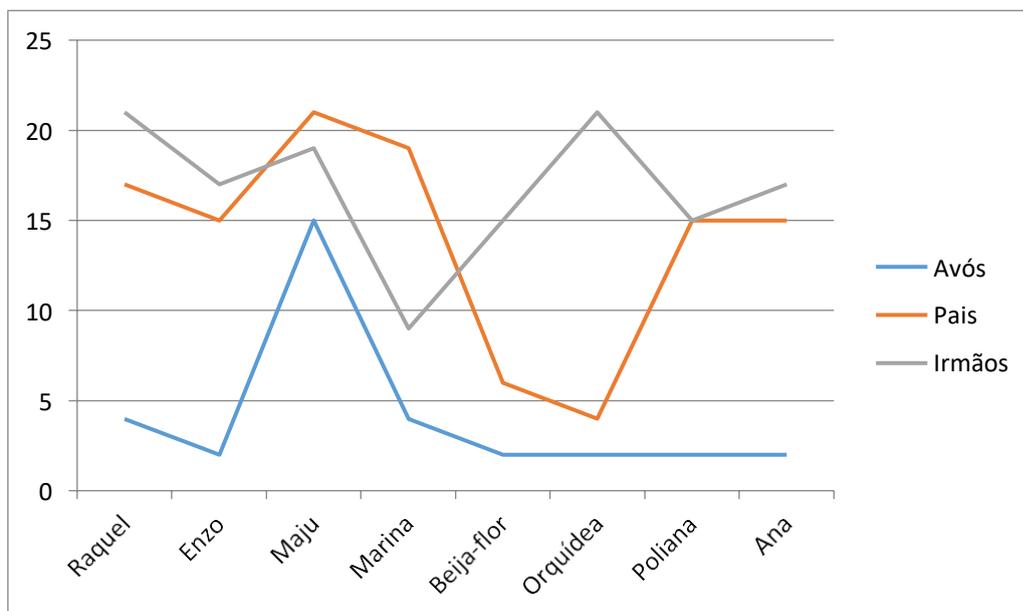
fundamental porque ela tinha que trabalhar. As minhas tias, a única que tem o nível superior é uma que é professora, que é a mais velha, que fez Magistério. Tenho irmãos, o mais novo tem ensino médio, ele tem 20 anos e não fez faculdade. O do meio que tem 22 está fazendo faculdade agora, ele está fazendo Matemática, ele é casado com uma mulher que é formada em Física e está incentivando ele a estudar, o pai de sangue que não me criou ele não tem nível superior completo, ele começou Economia, mas não terminou. E o pai que me criou é advogado. (Ana, entrevista, 2016).

É possível perceber que a maioria dos avós dos agentes possui poucos anos de escolarização, sendo que apenas a avó de Maju, que era enfermeira, tinha formação profissional. Na geração seguinte, ou seja, dos pais e mães, observamos uma elevação no número de anos de escolarização, ainda que tardia em alguns casos, como pode ser visto na situação narrada também por Maju, que fez o ensino médio junto com a mãe, que depois prosseguiu os estudos e fez graduação e pós-graduação, sendo que seu pai também cursou uma graduação recentemente, já no final da carreira, a fim de obter uma promoção. Ana também narra que a mãe concluiu o ensino médio tardiamente, pois enquanto os filhos eram pequenos conseguiu chegar somente até o ensino fundamental. Marina conta que a mãe terminou o ensino médio quando ela já tinha 15 anos, e depois cursou graduação e pós-graduação a distância.

Em relação à terceira geração, ou seja, a geração dos agentes e seus irmãos, todos conseguiram superar os anos de estudo da geração anterior. Os irmãos de Maju, Raquel e Poliana são formados no ensino superior. Os irmãos de Enzo e um dos irmãos de Ana estão cursando o ensino superior.

A irmã de Marina é a mais nova e está cursando o ensino fundamental. No caso de Beija-Flor, cujos irmãos possuem o menor número de anos de estudo, também houve progressão na escolarização dos filhos em relação aos pais, pois seus pais não concluíram o ensino fundamental, e três dos seus cinco irmãos concluíram o ensino fundamental e duas chegaram a terminar o ensino médio.

O Gráfico 2 ilustra como a curva de anos de escolaridade das três gerações aumenta de uma geração para outra. Considerarei, na elaboração do gráfico, a maior escolaridade (de um dos pais ou de um dos irmãos).

**Gráfico 2 - Progressão do número de anos de estudo nas três gerações**

Fonte: dados de pesquisa.

Elaboração: Rocha, 2020.

Pode-se observar que somente em relação aos avós de Maju se percebe uma progressão mais alta da curva, pelo fato de a avó ter concluído, segundo a narrativa da agente, no mínimo o nível técnico de enfermagem. Muitos são os fatores que influenciam objetivamente esses resultados, além do incentivo das famílias a que seus filhos avancem em seus estudos e atinjam níveis mais altos de escolarização do que eles conseguiram, como, por exemplo, a ampliação da faixa etária em que há obrigatoriedade da matrícula<sup>12</sup> conforme a legislação brasileira e a pressão de órgãos e entidades internacionais e da sociedade civil para que haja a democratização do ensino escolar, entre outros.

Muitos são os fatores que podem influenciar o deslocamento social das gerações apresentadas na presente pesquisa, pois é possível perceber a mudança na terceira geração. Os fatores que podem contribuir com isso, segundo Bourdieu (2008), estão na base da reprodução das estruturas das sociedades avançadas e de uma série de mudanças que as afetam, nas quais se entraria o verdadeiro fundamento dos novos movimentos

<sup>12</sup> Na primeira LDB promulgada no Brasil (Lei 4.024/1961), a obrigatoriedade da educação se limitava ao ensino primário, porém sem mecanismos de controle do seu cumprimento. Na LDB seguinte (Lei nº 5692/1971), essa obrigatoriedade se estendeu ao ensino de 1º grau, dos 7 aos 14 anos de idade. Na década de 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), passou-se a ter uma fiscalização maior sobre os pais em relação à matrícula e frequência dos filhos. A LDB em vigência (Lei nº 9394/1996) primeiramente manteve a obrigatoriedade de matrícula dos 7 os 14 anos. Posteriormente, foi modificada pela Lei nº 11.114/2005, antecipando a idade de ingresso para os 6 anos, e em 2013 foi novamente modificada, por meio da Lei nº 12.796/2013, que estabelece que é obrigatória a matrícula dos 4 aos 17 anos de idade.

sociais. Portanto, apesar do caráter arbitrário desempenhado pela escola, mesmo que de forma não tão abrangente, os movimentos sociais e políticos também interferem nessas relações, a exemplo, como já apontado, da obrigatoriedade da matrícula das crianças na escola ou das políticas sociais de acesso ao ensino superior (bolsas, cotas, etc.).

As famílias são corpos (*corporate bodies*) animados por uma espécie de *conatus*, no sentido de Spinoza, isto é, uma tendência a perpetuar seu ser social, com todos seus poderes e privilégios, que é a base das *estratégias de reprodução*, estratégias de fecundidade, estratégias matrimoniais, estratégias de herança, estratégias econômicas e, por fim, estratégias educativas. (BOURDEIU, 2008, p. 35).

Quanto as estratégias de fecundidade, Bourdieu (2015, p. 311) aponta que “[...] as classes populares, cujas oportunidades de acesso a classe dominante em duas gerações são praticamente nulas, apresentam taxas de fecundidade bastante elevadas que decrescem ligeiramente quando aumentam as oportunidades de ascensão [...]”. A terceira geração apresentada na pesquisa tem um índice baixo de fecundidade: alguns não possuem filhos, outros têm apenas um ou, no máximo, dois filhos..

Bourdieu (2015, p. 123, grifo do autor) destaca duas formas de deslocamento social: “*deslocamentos verticais*, ascendentes ou descendentes, no *mesmo* setor vertical do espaço”, e “*deslocamentos transversais*, implicando a passagem de um para outro campo, que podem operar-se seja no mesmo plano horizontal”. A partir das narrativas é possível analisar que apenas Poliana tem um deslocamento vertical, pois a mãe fez o magistério e ela se desloca dentro do próprio campo, cursando Pedagogia. Os demais agentes se encontram em deslocamento transversal, pois nenhum de seus familiares estão em proximidade com o campo em que passam a transitar.

Outro aspecto da escolarização abordado na entrevista narrativa faz referência às lembranças que os agentes possuíam sobre seus primeiros contatos com a escola e os acontecimentos ou professores que os marcaram positiva ou negativamente. Essas memórias – ou em muitos casos a descoberta pelos agentes que não as possui – são relevantes porque sinalizam o quanto as práticas próprias de um *habitus* professoral manifestado naquele período histórico foram ou não significativas para os agentes, as marcas deixadas pelas experiências vivenciadas como estudantes na infância podem influenciar as escolhas metodológicas dos professores, mesmo que inconscientemente.

Maju não fez a pré-escola e quanto as memórias narra: “Não lembro nada, eu não lembro muita coisa da minha escolarização”. (Maju, entrevista, 2019).

Marina, Ana e Orquídea possuem lembranças boas, associando o espaço escolar a um local prazeroso de aprendizagem.

Não, porque eu fui para escola da creche então não me lembro do meu primeiro dia de aula, porque eu era bebê e porque a minha mãe trabalhava na Santa Casa, eu estudei na Mace a partir do 1º ano do fundamental e lá eu gostava. (Marina, entrevista, 2019).

O dia que falaram que eu ia ir para escola eu fui radiante porque era tudo que eu queria, eu já conhecia algumas coisas porque a minha mãe já tinha me ensinado. Eu entrei já direto no primeiro ano, e lembro até hoje nesta escola tinha uma vitrola vermelha [...] que a professora passava histórias para a gente. (Orquídea, entrevista, 2019).

Eu me lembro da escola, mas, lembro muito das minhas professoras dos primeiros anos no Vespasiano Martins, entrei no meio do ano na pré-escola e aí depois eu fiquei lá até a quarta série. (Ana, entrevista, 2019).

Para Cunha (2005, p. 25), “[...] a principal influência no comportamento do professor é sua própria história como aluno e, para além das teorias pedagógicas que ele aprende, o que marca seu comportamento são as práticas de seus antigos professores.”.

Nas narrativas dos agentes, algumas lembranças se mostram marcantes: “[...] eu lembro só do meu primeiro zero. Eu estava no quinto ano e na primeira prova eu tirei dez, já na segunda eu tirei zero.” (Raquel, entrevista, 2019). Enzo também narra sobre o período de retenção, mostrando que a sensação de fracasso foi marcante.

O fracasso escolar, para Bourdieu e Champagne (2011), é uma das formas de exclusão dos estudantes de classes populares, ainda que imperceptível como tal:

[...] a escola instituição escolar é vista cada vez mais, tanto pelas famílias como pelos próprios alunos, como um engodo e fonte de uma imensa decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela. [...] A diversificação das ramificações da rede de ensino, associada a procedimentos de orientação e seleção cada vez mais precoces, instaura práticas de exclusão brandas, ou melhor, *imperceptíveis*, no duplo sentido de contínuas, graduais, sutis e insensíveis, tanto por parte de quem as exerce como daqueles que são as suas vítimas. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2011, p. 483, grifo dos autores).

A escola nem sempre se configura como um espaço de acolhimento, mesmo na educação infantil ou nos primeiros anos do ensino fundamental. Beija-Flor narra lembranças relacionadas ao choro: “[...] eu lembro quando eu mudei para essa cidade, Nioaque, nessa escola no primeiro dia eu chorava, chorava, não queria entrar na sala de

jeito nenhum, chamaram a minha mãe, mas, ela estava trabalhando, não pode ir”. (Beija-Flor, entrevista, 2019). Poliana também, retrata angústias e práticas pedagógicas rígidas, sem aproximação ou demonstração de afeto ou carinho pelas professoras “Na Educação Infantil eu fiz o antigo Pré, só na educação infantil que eu lembro que eu terminei com 5 para 6 anos, na época eu tive uma professora muito rígida, não tive uma professora carinhosa, mas, eu saí lendo”. (Poliana, entrevista, 2019).

Outro aspecto importante que pode ser analisado nas entrevistas são as particularidades em relação à situação econômica e social das famílias, uma vez que muitos dos agentes tiveram que ingressar, com poucos meses de vida, em creches públicas, historicamente ligadas às classes menos favorecidas da população, pois havia uma necessidade de a família deixar a criança em um local para se deslocar ao trabalho. hoje, independente de classes sociais, as mães também trabalham, sendo esses espaços necessários para deixar os filhos.

No entanto, nem sempre um ingresso precoce na instituição escolar possui relação com faltas de condições financeiras. Bourdieu (2015) aponta que em algumas categorias sociais as famílias firmam um contrato pedagógico com a instituição escolar, delegando a ela a tarefa de cuidar e educar, para que os filhos possam ter condições de ascender socialmente.

### **3.1.1 Capital cultural: movimento do *habitus* primário**

Para investigar as questões relacionadas à ampliação do capital cultural em seu estado incorporado, bem como as estratégias de inserção no ambiente de ensino, foi necessário anteriormente incursionar nas memórias dos agentes sobre sua infância, a relação da família com as atividades culturais, as vivências na escola básica.

Essa incursão é relevante, uma vez que, conforme Bourdieu e Passeron (2013), é preciso analisar não somente a instituição escolar, mas também as características e peculiaridades da população escolar que está sendo analisada:

Nunca se terminaria de enumerar os erros impecáveis e as omissões irrepreensíveis aos quais se condena a sociologia da educação quando estuda separadamente população escolar e a organização da instituição ou seu sistema de valores como se tratasse de realidades substanciais cuja características preexistiriam a relação entre as duas, condenando-se por essas autonomizações inconscientes a recorrer em última instância a explicação pelas tendências simples como as “aspirações” culturais dos

alunos, o “conservantismo” dos professores ou as “motivações” dos pais. (BOURDIEU, PASSERON, 2013, p. 132).

A partir do que apontam os autores, para olhar o sistema de ensino ou a Ação Pedagógica exercida faz-se necessário compreender como o sistema de ensino tende a reproduzir a cultura legítima da classe dominante. Quanto maior o volume de capital cultural do *habitus* primário, melhor será a resposta ao investimento familiar no sistema de ensino e na ação pedagógica no que se refere ao *habitus* secundário. Por outro lado, conforme Bourdieu e Passeron (2013, p. 130), “[...] a Escola é capaz de eliminar os que não preenchem suas exigências implícitas e em que ela consegue obter dos outros a cumplicidade necessária para o seu funcionamento.”

Raquel narra que morava em uma cidade próxima ao litoral quando nasceu, então fazia passeios com a família para conhecer as praias. Porém, sua família se mudou para Campo Grande, MS enquanto ainda era criança, e diante das condições financeiras dos pais parou de fazer as viagens. Segundo ela, por conta própria, sempre guardava um dinheiro para ir ao cinema, pois gostava muito. Raquel também narra que durante a adolescência foi morar no Japão, ainda que por um curto período de tempo, o que ampliou seu conhecimento sobre outras culturas.

Em relação às vivências com a cultura durante o ensino básico, Raquel narra que a escola pública que frequentou realizava passeios culturais: “[...] nós íamos a museus, em outros locais da cidade. Eu tinha uma professora de história e de geografia que o nome dela era Nair [...] chegava no final do ano ou no final do semestre, pegava o carro dela particular e fazia três viagens, levava todo mundo.” (Raquel, entrevista, 2019).

Já Enzo, que é natural de Campo Grande e sempre residiu na capital do estado, afirma que durante a infância não realizava viagens e que a família não tinha o hábito de ir a lugares como museus, teatros ou cinema. Narra que, por ser de uma família religiosa, suas memórias de infância remetem à frequência à igreja, na qual participava da sala das crianças, auxiliando nas atividades que eram realizadas. Segundo ele, suas primeiras experiências com os espaços culturais da cidade foram intermediadas pela escola durante a educação básica, e depois disso passou a se interessar mais em frequentar esses ambientes.

No período da escola, fui muito nos museus, mas em família não, sempre foi pela escola. E lazer eu também não ia, se tivesse algum passeio era tudo pela escola [...] eu fui ao museu José Antônio Pereira, na Morada dos Baís, no museu do Índio, na aldeia Marçal de Souza. Eu

lembro que eu visitei também a Coca-Cola e uma sorveteria que na época existia e agora não existe mais, além das Águas Guariroba. Teve ainda as viagens a lazer, que a escola sempre organizava, lembrando que sempre foram escolas públicas, nunca estudei no particular. (Enzo, entrevista, 2019).

Para Bourdieu e Passeron (2013, p. 70), a realização o modo de inculcação do trabalho pedagógico “[...] está objetivamente organizado visando assegurar, pela inculcação explícita de princípios codificados e formais, a transferibilidade formal do *habitus*.” Portanto, possivelmente a professora de Raquel buscava essa transferibilidade, ou seja, proporcionar aos alunos uma aproximação com a cultura legitimada.

No entanto, conforme Setton (2005), Bourdieu alerta que as diferenças nas condições de acesso à cultura geral oportunizam, como decorrência, condições diferenciadas de aquisição da cultura escolar. Segundo a autora, Bourdieu, portanto,

[...] distinguiu dois tipos de aprendizado: de um lado, o aprendizado precoce e insensível, efetuado desde a primeira infância, no ambiente familiar, podendo ou não ser prolongado por um aprendizado escolar que o pressupõe e o complementa; de outro, o aprendizado tardio, metódico, adquirido fora da família, nas instituições de ensino ou em outras esferas informais da educação. (SETTON, 2005, p. 79).

Dessa forma, pode-se observar nas narrativas dos agentes da pesquisa que seu aprendizado sobre a cultura geral foi tardio, realizado fora da família, por meio das instituições escolares.

Marina teve a sua escolarização marcada por muito incentivo da mãe, que não media esforços para proporcionar os estudos em escolas particulares, quando estava na educação básica. Segundo ela, foi sua mãe que também lhe despertou o gosto pela leitura, desde muito nova. Em família, narra que fez algumas viagens a lazer durante a infância e adolescência. Já pela escola, suas lembranças são de algumas visitas a museus.

Eu sou aqui de Campo Grande mesmo e durante a minha infância acho que viajei só para Três Lagoas e Dourados que é onde eu tenho parentes, com os 13 anos eu fui para Santa Catarina, mas eu não tinha dinheiro para realizar essas viagens, eram viagens a lazer. [...] em algum momento nós fomos ao museu do índio e no museu da UCDB, acho que foi quando eu estudava na MACE que nós fomos nesses lugares. (Marina, entrevista, 2019).

As narrativas mostram as diferenças de investimentos familiares na educação formal e em atividades culturais. Também há diferenciações em relação à escola e sua

contribuição para a ampliação do capital cultural dos estudantes, umas propiciam o investimento cultural enquanto outras não atendem em nenhum momento a essas questões. Para Bourdieu (2015, p. 59), “A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificção para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais de ensino e da cultura transmitida, ou melhor, dizendo exigidas.”

Orquídea é natural do Rio grande do Sul e lembra com grande emoção dos esforços que a mãe fez para que ela estudasse durante a infância. Diz que sempre gostou muito de literatura, influenciada pelo avô, um imigrante alemão que apesar de ler muito não permitiu que a filha estudasse por muito tempo. A agente narra que, apesar de ter ficado vinte anos sem estudar após o término do ensino médio, passou em sétimo lugar no vestibular de Pedagogia e retomou os estudos. Após a formação, deixou os serviços gerais da escola para assumir o papel de professora.

Orquídea conta que durante a infância mudava muito de cidade e então as viagens realizadas com a família eram de mudanças e não de lazer. Somente após o divórcio dos pais, segundo ela, estabeleceu-se com sua mãe e seus irmãos em Campo Grande. Em relação às atividades culturais durante a escolarização básica, se recorda de apenas um passeio:

Eu me lembro do segundo ano, que nós fizemos uma viagem para uma usina lá no Rio Grande do Sul que foi pela escola. A gente não tinha essa história de lazer com a família, a gente viajava muito, mas era por conta de estar mudando de um lugar para outro, então eu nem tenho assim lembranças de escolas por conta de cada ano eu estar em uma escola diferente. (Orquídea, entrevista, 2019).

Poliana é natural de Campo Grande e tem uma singularidade em relação aos outros participantes, pois seus pais sempre foram muito presentes em sua vida escolar, estudou em escolas particulares e sempre foi influenciada pela família a assistir peças de teatro, ir ao cinema e visitar exposições de arte.

Durante a sua estada na escola, fez parte de grupo de teatro e viajou para várias cidades do estado para apresentar sua peça. Essa vivência possivelmente a marcou, pois, durante as entrevistas ela trouxe à memória um episódio desse período. Segundo ela, em uma das peças que interpretava a mãe do Patinho Feio e, como queria ser uma boa atriz, acabou incorporando com muita intensidade o personagem e foi rude com o colega que interpretava o Patinho. Quando chegou em casa, sua mãe, que não perdia nenhuma apresentação, disse que ela deveria ter mais cuidado com o Patinho, pois uma mãe não

poderia tratar o filho daquela forma.

Poliana conta com muito carinho que sua mãe sempre foi sua maior incentivadora, mas faleceu quando seu primeiro filho ainda era pequeno. Segundo ela, hoje procura repetir com os filhos o incentivo que a mãe sempre deu em relação aos estudos:

Os meus pais eram muito presentes nos eventos, na escola meu pai estava sempre presente junto com a gente. Quando era questão de reunião era mais a minha mãe, mas, assim, festas, atividade cultural, ele estava junto a minha mãe, sempre levou a gente ao teatro, desde pequeno então é uma coisa que marcou muito a minha infância e que eu faço hoje com os meus filhos. (Poliana, entrevista, 2019).

Ana narra que sempre foi incentivada aos estudos pelo seu pai de criação e pela mãe. Ela estudou em escola particular e durante o ensino médio ficou gestante, mas, mesmo grávida, continuou sendo incentivada a estudar e nunca parou, pois teve auxílio durante esse período por parte da família para concluir os estudos, sendo que logo depois de algumas tentativas de ingresso via vestibular conseguiu entrar na universidade. Ana diz que procura ter essa mesma atenção especial com a filha, incentivando-a à leitura e realização de atividades. A agente foi aprovada no concurso para a carreira de magistério da Prefeitura Municipal de Campo Grande enquanto cursava o último ano de licenciatura. Quanto aos passeios com a família Ana narra que, frequentavam a igreja, viajavam muito com os três irmãos e os pais a lazer, para conhecer praias e rios e sempre que possível iam ao cinema.

Igreja eu sempre frequentei com a família quando pequena, e cultural era mais cinema, museu não me lembro de ter visitado quando era criança, teatro eu também acho que foi muito pouco, nós íamos mesmo era ao cinema, mas não era uma coisa assim que tínhamos uma preocupação, quando crianças nos viajávamos bastante como nós éramos três crianças sempre viajávamos para os lugares de férias, rio, mar essas coisas, mas sempre a lazer. (Ana, entrevista, 2019).

Já Beija-Flor, em sua narrativa, remete às lembranças de uma infância vivida em uma cidade pequena do interior, sempre próxima à natureza, brincando em árvores e rios com os irmãos. Suas viagens na infância eram apenas para passear em Campo Grande, capital do estado, onde reside atualmente. Narra que foi somente quando se mudou para Campo Grande com a família que pôde participar de passeios culturais promovidos pela escola.

Depois que nós saímos de lá e viemos estudar em Campo Grande eu lembro de dois passeios que nós fizemos [...] foi no teatro, foi a primeira vez que eu fui ao teatro, e a outra vez que a escola levou ao shopping, eu fui ao shopping, porque ninguém lá da escola tinha ido ao shopping. (Beija-Flor, entrevista, 2019).

Na família de Beija-flor, temos um modelo matriarcal, em que a mãe é a responsável pela família e responsável pelas decisões familiares, como o caso de mudar para a capital do estado. Essa configuração familiar tem crescido cada vez mais e configurado a sociedade brasileira, conforme aponta Zago (1994, p. 13):

A família não é estática; ela é uma instituição que se transforma, que se modifica nas suas modalidades e funções. No Brasil, conforme assinalado em vários estudos, a tônica foi colocada sobre o modelo de família: a organização familiar extensa de tipo patriarcal. Esse modelo tem sido contestado nas últimas décadas, por se revelar insuficiente para compreender o conjunto da sociedade brasileira.

Advinda do interior, Beija-Flor, assim como outros colegas de sua classe, apesar de morar na capital do estado, não conheciam o shopping, fazendo com que esse passeio tenha ficado marcado em sua memória. Isso pode ser decorrente de dois fatores que se integram: primeiro, o shopping mais antigo da capital fica localizado em um bairro nobre e distante das periferias, nos altos da cidade; segundo, o passeio demanda recursos econômicos, tanto para chegar até o local (transporte público para quem não tem veículo) quanto para consumir, já que este é um lugar específico para o consumo deliberado.

Bourdieu (2015), a respeito dessas desigualdades sociais, aponta:

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno-burguês não podem adquirir, se não penosamente, o que é herdado penosamente pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, em síntese essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a cultura dessa classe. (BOURDIEU, 2015, p.61).

No imaginário popular, a escola teria o compromisso de aproximar os alunos da cultura considerada legítima. No entanto, na narrativa de Beija-Flor percebemos que, ao invés disso, um passeio ao *Shopping Center* foi lembrado pela agente como um exemplo de atividade cultural, embora tenha sido, na realidade, um passeio a um local de consumo, frequentado pelos agentes que possuem melhor poder aquisitivo, o que reforçava o seu distanciamento social da elite.

Maju também é natural de Campo Grande e sempre residiu na capital, narra que sua infância foi marcada pela influência religiosa, frequentava a escola dominical da igreja e, quando já estava na adolescência, auxiliava no cuidado com as crianças. Como estudou na escola do seu bairro do 1º ano ao 9º ano, suas vivências se circunscreviam aos espaços próximos à sua residência. Apenas quando foi para o ensino médio, que não era atendido pela rede municipal, começou a conhecer outros espaços da capital. Maju não se recorda de ter realizado passeios culturais durante o período na educação básica, nem promovidos pela escola, nem realizados com a família. Em família, as lembranças são de pescarias, em que iam ela, a mãe o pai e o irmão.

Raquel, Marina, Enzo, Ana e Orquídea tiveram na escola o acesso aos poucos momentos de aproximação com a cultura legitimada socialmente. Maju, ao contrário, não teve recordações de momentos culturais no ambiente escolar. Poliana se mostra como uma exceção, pois a família desempenhou o papel de ser a maior responsável por oportunizar momentos culturais. Como aponta Bourdieu (2015, p. 63), “São as funções latentes que essas classes atribuem à instituição escolar, a saber, organizar o culto de uma cultura que pode ser proposta a todos, porque está reservada de fato aos membros das classes aos quais ela pertence.” Portanto, a escola, ao invés de promover o acesso à cultura que ela mesma legitima, fecha os olhos às desigualdades sociais e ao fato de essa cultura pertence tão somente a alguns privilegiados.

No entanto, Setton (2005) aponta em uma de suas pesquisas outros tipos de culturas que também possibilitam aproximações com capital cultural sem ser em sua forma puramente erudita.

Para o desenvolvimento desta reflexão, seria importante alertar, no entanto, que o capital cultural como recurso estratégico pode ser cultuado de várias formas. Ou seja, é preciso salientar que a posse desse novo capital pode derivar de investimentos culturais diversos. Pode se expressar na forma de diplomas, na visitação a museus e assistência a concertos eruditos ou, na sua impossibilidade, pode se expressar em comportamentos menos aristocráticos não deixando de ser utilizado como capital distintivo. Isto é, na falta de diplomas, na ausência do hábito de frequentar os templos da cultura, esse novo recurso pode ser explicitado em atitudes mais simples.[...] quero salientar que a leitura de jornais e revistas, a assistência interessada a uma programação televisivainformativa, a audiência a entrevistas com especialistas, ou viagens pela internet (entre outras possibilidades) podem servir também como estratégias de adquirir os bens da cultura e do conhecimento e de ter acesso a estes. Em outras palavras, quero destacar uma outra ordem de estratégias e/ou práticas culturais que demonstram uma abertura ante o aprendizado informal/formal difundido por instâncias ainda não

consagradas como legítimas. (SETTON, 2005, p. 80).

As narrativas dos agentes da pesquisa apresentam essas estratégias diferenciadas e informais de aproximação cultural, que podem ter contribuído para proporcionar disposições para uma futura ampliação cultural e para o investimento em um aprendizado prolongado com o ingresso em uma instituição de ensino público.

Apesar de não terem ingressado em um curso considerado de elite, o fato de serem aprovados em uma instituição pública, que apresenta ampla concorrência para ingresso, os aproxima do que Setton (2005) chama de sucesso acadêmico improvável, haja vista que nenhum dos agentes vem de família abastada.

As estratégias mobilizadas por suas famílias oportunizaram a esses agentes o que tem sido considerado um privilégio, que é o ingresso em um curso superior em uma universidade pública. Mas, o que os levou à escolha do curso de Pedagogia? É o que veremos a seguir.

### 3.2 PEDAGOGIA: POR QUÊ? A ESCOLHA DO CURSO

Na entrevista, os agentes também foram questionados a respeito dos motivos que os levaram à escolha do curso de Pedagogia, sendo de suma importância a compreensão dos dilemas vivenciados pelos professores iniciantes no momento de fazer essa escolha. Busquei nesses excertos das narrativas aproximar-me da seguinte questão: qual a relação entre as condições objetivas de acesso ao ensino superior e a opção, por parte dos agentes da presente pesquisa, pelo curso de Pedagogia e pela profissão docente?

As narrativas evidenciaram as incertezas e dúvidas, a influência da opinião da família e das condições objetivas, como, por exemplo, a nota de corte das universidades públicas e a necessidade de restringir a escolha aos cursos ofertados por essas instituições e por questões financeiras.

A seguir as narrativas de Ana, Marina e Raquel.

Sempre quis fazer Direito, o meu pai era advogado, sempre me incentivou, então eu sempre quis fazer isso, mas engravidei no ensino médio. Meu pai de criação exigiu que eu não deixasse de estudar, mesmo de licença maternidade, então eu o fiz pela metade. Minha mãe ia buscar as provas na escola eu fazia em casa mesmo, assim eu não deixei de estudar. Depois eu voltei no terceiro ano e sempre tentando Direito. Depois que eu terminei o ensino médio, eu fiquei tentando Direito o tempo inteiro e nunca deu certo, batia na trave, mas nunca consegui entrar. Aí eu comecei a pensar em tentar outra coisa, eu

comecei a pensar em fazer algo que minha nota desse para eu poder fazer. Aí como eu tenho a minha madrinha que é professora muitos anos, e tem a minha tia também que é professora, passei a pensar em uma licenciatura. Primeiro eu queria História. Só que o vestibular de História era só no meio do ano na UFMS, era vestibular de inverno. Então, eu falei “vou tentar Pedagogia e depois do meio do ano eu tento História.” Aí eu tentei Pedagogia na UEMS e consegui de primeira, depois a minha nota deu para entrar na Federal para História e eu também coloquei Pedagogia na UFMS, mas aí como eu já estava na UEMS, mesmo sendo chamado na UFMS preferi continuar lá. (Ana, entrevista, 2019).

Quando eu terminei o ensino médio eu não sabia muito bem o que eu queria fazer, penso que quase todos são assim. Então a minha mãe queria que eu fizesse Direito, porque ela trabalhava no Ministério Público e aí no terceiro ano do ensino médio ela me tirou da escola particular e ela me matriculou na escola pública e ela pagou o cursinho à parte para mim. Na época era aquela somatória da UFMS então eu não precisaria fazer Enem. Na época então era para eu fazer o vestibular em Direito, porém, nesse mesmo ano eu não sabia o que ia fazer, então eu peguei e quando abriu o vestibular na UFGD eu me inscrevi em Psicologia escondido, aí eu passei nos dois. Eu não tinha falado para minha mãe que não queria fazer Direito, eu queria fazer Psicologia. Mas a minha mãe falou você “não vai para Dourados, você é muito nova, você vai fazer Direito”. Aqui não tinha Psicologia, no final do ano, só tinha meio do ano, então fiz cursinho. Mas me distrai com o cursinho e perdi o prazo. Então prestei para Pedagogia porque aí no meio do ano eu transferiria para Psicologia, elimina matéria da Psicologia da graduação”, o que eu nunca fiz, eu entrei na Pedagogia, adorei, me apaixonei e aí estou aqui até hoje. (Marina, entrevista, 2019).

Quando eu saí da EJA e fiz um ano de cursinho, fiz dois, fiz três, também não passava no que eu queria direito e tinha que ser federal porque a gente não tinha dinheiro para pagar particular. Sempre as minhas notas davam para Pedagogia, Ciências Sociais, máximo que me dava era Ciências Econômicas. A escolha do curso foi por exclusão: exclui Ciências Econômicas, depois exclui Ciências Sociais e sobrou Pedagogia. (Raquel, entrevista, 2019).

As três agentes participantes têm em comum o fato de a primeira escolha de curso de graduação ser o de Direito, Marina escolhe Direito por influência da família, mas não era a sua escolha pessoal, sendo Psicologia o seu curso de interesse.

Outro aspecto singular entre Marina e Ana é que ambas estudaram em escolas particulares por um longo período. Marina é a única que passa no vestibular do curso de Direito, com o apoio de um cursinho feito durante o 3º ano do ensino médio. Nesse sentido, conforme Bourdieu (2013, p. 193), os alunos das classes populares pagam sua admissão no ensino secundário pela sua rejeição a instituições e carreiras escolares que, como se fossem armadilhas, os atraem pela falsa aparência de uma homogeneidade de

fachada para encerrá-los em um destino escolar mutilado.

Portanto, como o sistema escolar reproduz práticas voltadas à perpetuação das elites, cursos como Direito e Medicina acabam correspondendo a um grau maior de dificuldade no ingresso.

Para Enzo e Maju, o curso de Pedagogia não era a primeira escolha, mas a segunda opção de ambos, por compreenderem que a profissão docente possibilitaria o acesso mais rápido ao campo do trabalho.

Na realidade a minha escolha foi pensando no mercado de trabalho. Como eu não tinha vindo de um bom ensino médio e não estava na idade adequada, estava um ano atrasado, eu prestei dois vestibulares, um para Ciências Sociais, que eu zerei a redação, e o outro para Psicologia que também não passei. Mas como eu já estava um ano fazendo cursinho no Sesc, eu falei que eu tinha que passar de qualquer jeito, então, eu fui pela nota de corte. Eu entrei no ano em que foi considerado a nota da redação do Enem, e a parte de conhecimentos gerais pela UFMS. Eu fiz os dois vestibulares, na verdade o Enem e o vestibular tradicional, e foi aí que eu consegui entrar em Pedagogia, mas minha primeira opção seria a Psicologia, não a Pedagogia. (Enzo, entrevista, 2019).

Assim, em primeiro momento sei que eu queria Psicologia, quando eu fiz a prova, o vestibular e o Enem, tinha três opções lá, então eu coloquei Psicologia, Pedagogia e a outra eu não lembro, mas em primeiro momento eu consegui Pedagogia, mas também não fiquei decepcionada porque eu sempre gostei de criança (Maju, entrevista, 2019).

Bourdieu (2013, p. 196) destaca que o “[...] uso mecânico da análise multivariada poderia conduzir a negar-se a influência da origem social sobre o êxito escolar, pelo menos no nível do ensino superior, sob pretexto por exemplo de que a relação primária sobre a origem social e o êxito desaparece.” Portanto, para o autor, o *habitus* primário é um fator determinante para o sucesso do agente em ingressar no nível superior, como pode ser observado no caso tanto de Maju quanto de Enzo, que tentaram o curso de Psicologia, mas não atingiram os critérios de seleção. Enzo tem consciência que seu *habitus* estudantil primário não contribuiu para seu êxito na escolha de um curso que exigia notas mais altas.

Enzo, Maju, Ana, Raquel e Marina narraram que sua primeira opção não era a Pedagogia, trazendo nas entrevistas suas angústias decorrentes das tentativas sem êxito de alcançarem o curso almejado. Beija-flor, Poliana e Orquídea, por outro lado, tinham com primeira opção o curso de Pedagogia e, no caso de Beija-flor e Poliana, essa era a

escolha profissional.

Eu sempre quis ser professora. Então a primeira oportunidade que eu tive eu fiz o Enem e ingressei na UNAES/Anhanguera pelo Prouni, aí eu pagava metade do curso. Estudei um semestre lá, mas eu estava com dificuldades financeiras, eu tive que trancar o curso, foi então na época que eu fiz o vestibular da UEMS e consegui passar. (Beija-Flor, entrevista, 2019).

Então, terminei o ensino médio e para falar a verdade quando eu fui para o ensino médio, ainda tinha o magistério, eu queria fazer, mas a minha mãe não deixou, porque ela fez um curso e ela se frustrou. Aí ela falou “vai fazer o científico, que amplia para outras outros cursos”. Eu lembro que eu terminei, fiz o vestibular para Comunicação Social. Mas, depois não acompanhei a lista de chamada, eu não passei na primeira, mas não me atentei, e assim a minha mãe e meu pai eu acho que não tinha também esse conhecimento, não tinha ninguém formado na família, não fica explícito sobre as chamadas, aí só fomos pela primeira lista. Quando ele meu filho Iam foi para escola que eu tive contato com a professora dele, aquela vontade do magistério voltou, e aí observando a professora falei “eu vou voltar a estudar, eu vou tentar fazer Pedagogia”. (Poliana, entrevista, 2019).

Na época eu estudei e fiz o pré-vestibular na escola estadual, mas pensando em concurso, na minha ideia eu achava que eu não poderia fazer uma faculdade, porque já tinha 20 anos que eu estava sem estudar, porque eu não tive oportunidade na época, pois eu precisava trabalhar, então, não tinha como eu ir para a graduação na idade certa, e pensava que eu não estava fazendo aquilo para ir para faculdade. Só que teve uma professora que falou “vai abrir o vestibular da UEMS e é gratuito, você pode fazer”, e na época eu era da limpeza da escola. Então uma colega me disse “vamos fazer”. Então, pela insistência dela eu fiz, e passei em sétimo lugar na UEMS, e foi assim que eu entrei. Então na hora que eu decidi que ia fazer, ficou meio restrito por que não tinha muitos cursos na UEMS em Campo Grande, só tinha Pedagogia e Geografia, eu me inscrevi nas duas e a primeira que eu passei foi Pedagogia, então por esse motivo eu entrei na Pedagogia. (Orquídea, entrevista, 2019).

Podemos compreender que o desprestígio do curso de Pedagogia está ligado a diversas questões, entre elas: a baixa reconversão do diploma em capital econômico, devido aos salários dos professores da educação básica ser desvalorizados, quando comparados aos de outras profissões, além da desigualdade salarial conforme a rede e o nível de ensino em que se atua, principalmente na rede privada; sua falta de atratividade entre os jovens concluintes do ensino médio, a diversidade e falta de unidade de sua estruturação curricular, o que ocasiona a formação de profissionais com diferentes níveis de conhecimento e habilidades para desempenhar as atribuições do pedagogo.

O aumento do número de cursos de Pedagogia em IES privadas traz à tona o

quanto o prestígio ou distinção que um diploma em nível superior pode oferecer ao agente é influenciado pelas questões econômicas, como atesta Bourdieu (2012), ao chamar a atenção para fenômeno da “inflação de títulos”, que ocorre quando as IES passam a distribuir certificados sem um caráter formador amplo e completo, conforme as aptidões que deveriam ter os egressos desses cursos.

Comentando essa relação, Nogueira e Nogueira (2002, p. 23) apontam

[...] o grau de investimento na carreira escolar está relacionado ao retorno provável, intuitivamente estimado, que se pode obter com o título escolar, não apenas no mercado de trabalho, mas, também, nos diferentes mercados simbólicos, como o matrimonial, por exemplo. Esse retorno, ou seja, o valor do título escolar nos diversos mercados, variaria, basicamente, em função de sua maior ou menor oferta. Quanto mais fácil o acesso a um título escolar, maior a tendência a sua desvalorização (“inflação de títulos”).

Podemos também fazer aqui uma aproximação com o que na teoria bourdieusiana é denominado de arbitrário cultural. Segundo Bourdieu (2015), quando as instituições, que se dizem neutras e atestam que irão transmitir conhecimento igualitário para todos os alunos, não consideram as trajetórias de cada um e a desigualdade de volumes de capitais - econômico ou cultural - desses agentes, eximem-se de sua responsabilidade em perpetuar essas desigualdades.

Ao atribuir aos indivíduos esperança de vida escolar estritamente dimensionada pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que - sob as aparências da equidade formal - sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. (BOURDIEU, 2015, p. 65).

Nessa perspectiva, recorrendo à metáfora do jogo utilizada por Bourdieu, entende-se que é necessário compreender o movimento que ocorre no campo da formação inicial, pois as mudanças operacionalizadas pelo sistema de produção (campo econômico) no sistema de ensino (campo educacional) têm contribuído para a perpetuação de um ciclo de defasagens entre o *habitus* professoral e as exigências das estruturas.

É o jogo entre as mudanças do aparelho de produção e as mudanças do aparelho de ensino que está na origem das defasagens entre o *habitus* e as estruturas. Essas defasagens devem, portanto, ser compreendidas em referência ao estado e a história da relação entre o sistema de ensino e o sistema de produção. (BOURDIEU; BOLTANSKI, 2012, p. 146).

Para compreender a constituição de um *habitus* é necessário entender como as estruturas estão colocadas e qual a regra do jogo estabelecida no campo, para então entender os pontos positivos ou negativos da constituição docente ou a tão almejada qualidade da educação.

Cursos com maior status social, como Direito e Psicologia, estavam entre as primeiras escolhas dos participantes, no entanto, apenas Marina conseguiu, após fazer cursinhos pré-vestibulares em instituições privadas, ser aprovada nesses cursos. Segundo Bourdieu (2015, p. 217), o sistema de classificação oficial utilizado pelos sistemas de ensino realiza “[...] uma operação de classificação social”, que serve como “barreira” para a entrada em cursos considerados elitizados.

Apenas as agentes Beija-Flor, Poliana e Orquídea escolheram o curso pelo fato de quererem exercer essa profissão desde que saíram do ensino médio, enquanto Enzo levou em consideração a maior facilidade de inserção no mercado de trabalho depois de formado. Maju, que a princípio tinha o curso de Psicologia como primeira escolha, também menciona não ter se arrependido do ingresso na Pedagogia.

### 3.3 *HABITUS* ESTUDANTIL: AS VIVÊNCIAS DOS AGENTES NAS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Para analisar o *habitus* é preciso levar em consideração o campo em que os agentes estão inseridos. Um campo possui leis e regras específicas, mas ao mesmo tempo é influenciado e se relaciona com outros campos ou espaços sociais mais amplos, pois, conforme destaca Bourdieu (2004), o campo é um lugar social de luta entre os agentes que o integram e que buscam manter ou alcançar determinadas posições. Essas posições são obtidas pela disputa de capitais específicos, valorizados de acordo com as características de cada campo.

No caso do campo aqui considerado, o capital valorizado é o capital cultural, tanto em seu estado incorporado, como os gostos, o nível do domínio sobre a norma culta da língua e as informações de caráter escolar, como em seu estado institucionalizado, que corresponde aos diplomas e certificados obtidos durante a formação inicial e continuada (graduação, especializações, pós-graduações, cursos de línguas, entre outros).

Durante a formação inicial, principalmente ao se inserir nas escolas, o licenciando transita entre o pertencimento ao grupo social dos estudantes, no qual busca firmar uma posição, e depois de formado, de posse da certificação materializada por meio do diploma,

passa a buscar formas de ocupar posições no campo profissional, ou seja, ser reconhecido como parte do grupo de professores.

Marcelo Garcia (2010), destaca que essa passagem é processual, uma vez que, mesmo depois de formado, o professor iniciante continua em um período de aprendizagem da profissão. De fato, Silva (2005) compreende que o *habitus* professoral será consolidado após o início da carreira como professor, ainda que durante a formação esse processo já seja iniciado, inclusive a qualidade do *habitus* professoral advém da qualidade do *habitus* estudantil. Um dos questionamentos quanto às disciplinas de estágio foi: elas podem auxiliar na constituição do *habitus* estudantil?

Na formação inicial, a depender das experiências que vivencia, o acadêmico pode começar a construir uma visão a respeito da profissão e do espaço escolar, por isso a aproximação com o campo profissional é essencial para a movimentação do *habitus*, haja vista que,

[...] com a inserção dos professores no campo prático, suas idealizações são partilhadas com outros agentes educacionais, o que as tornam de certa maneira objetivações. Assim, a formação inicial não é negada pelos professores, mas esta adquire outros significados, permitindo um julgamento sobre os saberes teóricos adquiridos outrora e neste momento sendo confrontada com a realidade e validada, ou não, por sua própria prática pedagógica. (SILVA, 2009, p. 26).

O estágio supervisionado realizado durante a formação inicial possibilita a vivência da experiência tratada por Thompson (1981), primordial para a disposição de conhecimento das estruturas que são estabelecidas no campo profissional da docência.

Assim, a fim de compreender a contribuição da formação inicial oferecida por duas IES, em Campo Grande/MS, para a constituição do *habitus* professoral de seus egressos, conforme apresentado na primeira seção da tese, constitui um grupo de pesquisa com quatro agentes egressos da UFMS e 04 egressos da UEMS, sendo apenas um participante homem e as demais participantes mulheres. Para preservar suas identidades, sugeri que escolhessem pseudônimos. Uma agente escolheu “Beija-Flor”, lembrando-se de uma música do cantor e compositor Caçuza, intitulada Codinome Beija-Flor, outra participante escolheu “Ana” escolheu, em homenagem à filha, que foi o motivo que a levou a cursar o nível superior. Poliana escolheu o nome da sua personagem de história infantil, Orquídea disse que esta é sua flor favorita, e que sendo bem cuidada pode ser forte e durar por um longo tempo. Raquel, Maju, Marina e Enzo escolheram nomes com os

quais se identificam.

Os agentes participantes da pesquisa têm idade entre 27 a 48 anos, o que mostra que uns entram na formação inicial logo após terminar o ensino médio, enquanto outros levaram um tempo maior para retomar os estudos, como o caso de Orquídea, que é a mais experiente do grupo. Quanto ao estado civil, Maju, Poliana, Beija Flor, Orquídea e Ana são casadas e Raquel, Marina e Enzo são solteiros. Poliana e Orquídea têm dois filhos e Ana uma filha.

Dentre os agentes, há apenas um do sexo masculino, que foi indicado por Marina, egressa da UFMS, que estudou com Enzo no Mestrado em Educação, também na UFMS. Ter Enzo na pesquisa foi importante, haja vista que, pelo fato de ser efetivo na rede municipal de ensino e atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, pode-se enriquecer o debate sobre a constituição do *habitus* professoral trazendo ao debate também as questões relacionadas à presença masculina na docência nesses níveis da educação básica, ainda não muito frequente no cenário atual brasileiro.

O curso de Pedagogia, conforme destaca Lelis (1996), tem sido historicamente relacionado com o sexo feminino, haja vista que os atributos do magistério primário têm sido associados à maternidade e ao trabalho doméstico, atribuindo assim às professoras as tarefas de cuidar e o educar. Santos e Castro (2015) relatam que as dificuldades do homem que escolhe a Pedagogia se iniciam já no período de estágio, e tornam-se latentes até nos processos de seleção para preenchimento das oportunidades. Portanto, a figura masculina no trato com as crianças menores encontra problema desde a graduação.

Foi solicitado aos agentes acesso aos relatórios de estágio do período em que cursavam a Pedagogia. Dentre os oito, apenas Ana não possuía mais esses relatórios de estágio, pois durante a formação inicial usava computadores compartilhados em estabelecimentos do tipo *Cyber* e acabou perdendo alguns materiais do tempo da graduação.

Em um de seus relatórios, Orquídea demonstra certa insatisfação quanto à questão dos horários da instituição em que fez o estágio, das saídas antecipadas dos estudantes e até da possibilidade de uma greve geral. Em um trecho, ela relata: “Pena que neste dia não podemos aproveitar mais o tempo com os estudantes, pois foram dispensados às 9hs por conta que haveria na escola uma palestra relacionada à dislexia com a psicóloga, para esta palestra foram convidados pais e professores.” (Relatório de estágio, Orquídea, 2012).

Beija-flor, em um relatório de estágio voltado para gestão, realizado em uma

instituição que atendia aos estudantes no contraturno das atividades escolares e que possuía uma proposta de gestão democrática, relata as dificuldades encontradas:

Notamos a princípio muita dificuldade por parte da gestão em organizar-se com relação a quem estaria no espaço em seu horário de funcionamento, já que todos os integrantes possuem outras atividades paralelas ao funcionamento da associação, o que dificultava os horários para observação. (Relatório de estágio, Beija-flor, 2012).

Quando o estágio consegue ofertar ao licenciado o conhecimento do ambiente escolar e dos dilemas que são decorrentes de quem presencia uma rotina de sala de aula e de escola, proporciona subsídios teóricos e práticos e estratégias para lidar com as situações adversas que também fazem parte do cotidiano.

Nesse sentido, Maju, em um relatório de estágio realizado em dupla no sexto semestre, analisa as dificuldades que observaram na prática da professora regente:

É difícil dizer como é a prática pedagógica da professora, pois já estamos no fim do ano, os conteúdos estão se encerrando e durante as aulas a professora passa atividades referentes aos conteúdos, espera que os alunos copiem e respondam e depois faz a correção no quadro com os alunos. Um grande problema observado é o fato dos alunos terem que copiar o conteúdo, pois eles conversam bastante e por isso demoram muito para finalizar as atividades. (Relatório de estágio, Maju, 2012).

Pode-se observar que as estagiárias, à época, conseguem identificar problemas na prática da professora, o que demonstra uma reflexão sobre o trabalho docente e a metodologia utilizada pela regente. Essa análise, ainda que não traga no relatório as bases teóricas que a caracterizem como uma prática conservadora e tradicional, implica um olhar crítico para a atividade de ensino, podendo contribuir para se pensar em formas outras de trabalhar os conteúdos curriculares, de modo a fazer com que os estudantes participem ativamente e, conseqüentemente, não se dispersem com conversas alheias ao tema da aula.

Conforme destaca Cunha (2005, p. 35),

O desinteresse dos alunos é justificado por Cortella (1999) como decorrência do distanciamento entre os conteúdos programáticos e as preocupações que os alunos trazem para a escola, isto é, entre os conteúdos escolares e o universo vivencial dos alunos. O autor aponta ainda a importância da ludicidade para a infância e para a adolescência, assim como a amorosidade. Para ele, a sala de aula é lugar de relações

afetivas e impõe dedicação, confiança mútua, maleabilidade e prazer compartilhado.

A autora, citando Cortella (1999), destaca que no planejamento e execução das aulas é importante priorizar a ludicidade, as relações afetivas, a maleabilidade e o prazer compartilhado, a fim de proporcionar um ambiente que desperte nos alunos o interesse pelo conhecimento, ao contrário do que ocorre quando se utiliza práticas conservadoras e descontextualizadas, que favorecem um clima disperso e a indisciplina.

Bourdieu (2015, p. 123) também considera o “[...] ritmo de evolução extremamente lento, paralelo a uma inércia estrutural muito forte, que caracteriza essa instituição de conservação cultural” que é a escola. Essas características apresentadas pelo autor podem ser observadas nas práticas conservadoras postas pelas estagiárias em suas experiências durante a estada na escola.

Bourdieu (2015), aborda a lógica de funcionamento do sistema de ensino, que detém o monopólio de sua própria reprodução, reproduz e continua a reproduzir a educação conservadora ou tradicional, e quando tenta algo novo acaba por ficar “banalizado”, pois ao mesmo tempo em que busca outras formas, não se desprende das antigas, apresentando um emaranhado de didáticas mal resolvidas.

Maju, por sua vez, pontuou em seu relatório a percepção de que o estagiário pode causar incômodo para o professor que o recebe:

Contudo, por conta do planejamento docente, da cobrança que se sobrepõe à docência e o período de estágio, as horas tornam-se longas no ambiente escolar. Em determinados momentos, percebe-se que a presença das/os estagiários e estagiárias desestabiliza o ambiente e incomoda especial às educadoras e aos educadores. (Relatório de estágio, Maju, 2012).

Esse mal-estar entre professores e estagiários, percebido por Maju, pode ser compreendido quando se considera que uma das características do trabalho docente é a realização solitária e a portas fechadas de suas atividades, o que faz com que muitos professores não estejam acostumados a terem outras pessoas ocupando esse espaço e presenciando sua prática.

[...] há que se levar em conta que o estagiário é considerado pela escola e, principalmente, pelo professor, um intruso, com a única função de criticar o trabalho efetuado pela unidade escolar e seus docentes, sem considerar o contexto que estes profissionais vivem e as dificuldades

que enfrentam durante o exercício de sua profissão. (FRANÇA, 2012, p. 38).

Maju, em um relatório de estágio elaborado já próximo à conclusão do curso, traz reflexões sobre o nível de responsabilidade envolvida no trabalho docente:

Agora no primeiro semestre do quarto ano já estamos sentindo as responsabilidades aumentando, logo estaremos no mercado de trabalho e este estágio tem possibilitado uma grande aprendizagem para nós, pois tivemos contato com antigos alunos da UFMS e hoje vemos que a sua prática é muito boa, são coordenadores e professores que se destacam no meio dos outros, pela vontade de estar sempre se atualizando e acrescentando mais conhecimento a sua prática. (Relatório de estágio, MAJU, 2011).

Para Marcelo Garcia (2010), o momento de transição de estudantes para docentes é um momento de tensões e aprendizagens intensivos, em contextos geralmente desconhecidos. Pode-se perceber na narrativa de Maju que a percepção sobre essas tensões se iniciou antes do final do curso, quando descobre a necessidade de continuar em processo de aprendizagem, mesmo depois de formada, para conseguir enfrentar as responsabilidades advindas de assumir o papel de professor.

Poliana também destaca essa ansiedade e expectativa frente ao desconhecido:

Pensar num projeto para o estágio é sempre um desafio que desperta ansiedade e angústia, medo de errar, até mesmo porque nesse momento de escolhas do tema e das atividades ainda não conhecemos a escola, a professora, a turma. As expectativas ganham uma dimensão ainda maior. (Relatório de estágio, Poliana, 2014).

A preocupação que a acadêmica relata em elaborar um projeto para a regência no estágio vai ao encontro do que Zeichner (1993, p. 7) destaca como o principal desafio dos formadores de professores, que é “[...] ajudar os alunos em formação a desenvolver a disposição e as habilidades para enxergar as conexões entre a sala de aula e o contexto social e político nos quais ela se insere.” Essa é uma habilidade difícil de ser posta em prática até por professores experientes, quanto mais para estudantes em formação, que têm como fator complicador o pouco tempo de contato com os estudantes.

Raquel destaca em seu relatório as suas experiências, as necessidades de modificação e adequação da prática pedagógica no ato da regência da sala de aula e o conhecimento que obteve a respeito do planejamento.

A partir de agora, faremos um relato de como se estabeleceram nossas experiências, as modificações e adequações ocorridas durante nossa regência no estágio supervisionado. Mais do que nunca aprendemos que o planejamento é flexível, possibilitando assim as modificações necessárias para a aprendizagem das crianças seja mais tranquila e proveitosa. (Relatório de estágio, Raquel, 2010).

Na formação inicial, o momento de estágio, segundo Pimenta (2006), “[...] o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve também experimentar situações de ensinar, aprender”. É, portanto, o espaço em que os futuros professores vivenciam as metodologias de ensino, que foram apreendidas nas aulas da formação inicial, compreendem a necessidade de flexibilidade e modificações para favorecer o ensino aprendizagem.

Marina, em seu relatório de estágio na educação infantil, realizado em uma escola pública municipal, apresenta a seguinte compreensão sobre a realidade e as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição:

As dificuldades observadas na instituição em questão são três especificamente, a primeira pode ser resumida na falta de investimento e materiais para ser usados nas atividades com as crianças em sala, a segunda são profissionais que faltam o expediente comprometendo o bom andamento das atividades de outras professoras e outras recreadoras, e a última, mas não menos prejudicial é a tendência dos profissionais de educação infantil em separar a responsabilidade de cuidar e educar. Com toda a certeza não é possível classificar qual das dificuldades é a mais grave ou qual é a mais difícil de ser solucionada. Somente sabemos que são problemas com raízes diferenciadas. (Relatório de estágio, Marina, 2013).

Para Pimenta (2006), os alunos dos cursos de licenciatura, futuros professores, precisam desenvolver habilidades que permitam compreenderem e analisarem criticamente as práticas de ensino e aprendizagem, as escolas e a comunidade em que estão inseridas. No relatório de Marina, observo que ela procurou conhecer o contexto social da escola e os desafios enfrentados, relacionando e identificando os problemas estruturais e refletindo sobre as ações contempladas na escola.

Enzo, em sua narrativa da regência no estágio na Educação Infantil, também mostrou reconhecer questões problematizadoras que precisam ser levantadas e abordadas à luz da teoria no espaço acadêmico:

Notamos que o “Bruno” só queria brincar com uma boneca de cabelos loiros e mechas roxas. Esse ato deixava algumas das crianças bem

desconfiadas quanto ao porquê do Bruno gostar tanto de brincar de boneca, mas explicamos que ele era livre para brincar com qual brinquedo da sala que quisesse.[...] Portanto, vimos como o padrão da heteronormatividade está presente no cotidiano escolar, a criança nesta fase ainda nem percebe se sua conduta está certa ou errada de acordo com as normas já estabelecidas pela sociedade, sente vontade e faz. Cabe ao/a professor/a saber trabalhar questões como essa, para não ficar no senso comum. (Relatório de estágio, Enzo, 2013).

Como registra Moraes (2012) é também durante o estágio que ocorre uma ampliação de conhecimento, pois as vivências vão levando à reflexão e à compreensão social e política da realidade em que a escola está posta. No entanto, mais do que observar e refletir, é importante que o estagiário possa ressignificar as práticas engendradas por modelos (re)produtivistas, pois, conforme Nogueira e Soligo (2016), o saber se constrói no contexto do vivido, está sempre em movimento e se mantém em uma relação “pensante” com o que acontece e com o modo pelo qual nos relacionamos com o que acontece.

O *habitus* professoral, assim como o *habitus* - pensado de um modo geral - é construído por meio da articulação entre as estruturas e as práticas do campo em que os professores estão inseridos. Assim,

[...] Em termos mais precisos, é preciso conhecer as leis segundo as quais as estruturas tendem a se reproduzir produzindo agentes dotados do sistema de disposições capaz de engendrar práticas adaptadas as estruturas e, portanto, em condições de reproduzir as estruturas. (BOURDIEU, 2015, p. 296).

Dessa forma, o estágio precisa trazer ao nível da consciência dos acadêmicos essas leis que engendram no campo educacional a reprodução dessas práticas adaptadas às estruturas. Ao mesmo tempo em que aprendem os modos de ser e estar na profissão, aquilo que é próprio do ofício de professor, os acadêmicos também necessitam questionar esse *habitus*, questionar as práticas e também o modo com o sistema se estrutura, a fim de serem agentes de mudança e não somente de reprodução.

Ao analisar os relatórios das agentes, pode-se perceber como o estágio cumpre com o seu papel quando mobiliza conhecimento e experiências vivenciadas no cotidiano escolar para formar professores críticos, que sabem da importância da sua prática profissional e reconhecem a relevância do seu papel social.

Sendo assim, o que a formação inicial mobiliza a partir dos estágios é o conhecimento das leis que reproduzem as estruturas do sistema de ensino, que são

coletivas e que irão, por meio do processo de formação inicial, dotar os agentes das disposições que formam o *habitus* docente e que subsidiarão o início profissional, possibilitando a permanência ou não do agente no campo após a sua colação de grau.

### 3.4 A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Nas entrevistas realizadas para produção das informações, também foram abordadas as experiências vivenciadas pelos agentes na universidade, no período em que cursavam o ensino superior. Ressalto que, essas experiências são narradas a partir do lugar de professor iniciante, e não mais sob o olhar de estudante, como ocorre nos relatórios de estágio.

Questionei aos participantes sobre quais as atividades extracurriculares participaram durante a formação inicial. Sobre essas vivências, os participantes narram:

Eu participei do Pibic e também do Pibid. O Pibic eu fiz com a professora Regina que era na educação infantil, nós íamos a cada dia quinze dias para contar história e trazer uma atividade lúdica para os alunos, e sempre no final da tarde para que as mães também pudessem participar. Nós levávamos livros para eles, geralmente o livro era de pano. Ela escolheu um tema e nós bolsistas íamos lá realizar a pesquisa. Pibid era numa escola de tempo integral no Paulo Coelho Machado, nós íamos uma vez à semana porque nós não tínhamos o passe, então como a gente gastava nosso dinheiro as outras horas eram feitas na universidade fazendo os relatórios. Então o que eu apresentei de trabalho foi no Pibic. No Pibid não, no Pibid eu só fiz relatório. No Pibic que nós tínhamos um encontro anual então a gente apresentava trabalho. No Pibid nós não tínhamos encontro, era apenas relatório, passamos a ter um encontro apenas no final já. (Enzo, entrevista, 2019).

Fiz Pibid por três anos, eu não me lembro se tinha o nome específico, mas era voltado para alfabetização. (Maju, entrevista, 2019).

Eu entrei para o grupo de estudos no primeiro semestre, aí no terceiro e quarto semestre eu fiz uma iniciação científica. (Marina, entrevista, 2019).

Eu fui do grupo da Ordália um ano e meio, eu era voluntária não ganhava nada. Depois no segundo para o terceiro eu fui Pibid e Pibic por 2 anos. (Raquel, entrevista, 2019).

Eu participei só do Pibid, monitoria eu ficava só de enxada não era nada oficializado. (Poliana, entrevista, 2019).

Participei do Pibid. (Ana, entrevista, 2019).

Eu participei da monitoria primeiro, depois Pibid. (Orquídea, entrevista, 2019).

Entre os agentes participantes, apenas Beija-Flor não participou de nenhuma atividade extracurricular durante o curso de Pedagogia. Em sua narrativa, ela justifica essa não participação pelo fato de que “tinha que trabalhar”, acrescentando que acreditava que “quem fez o Pibid estavamais bem preparado para entrar na escola, pois podiam trazer algumas questões para roda de conversa nas aulas que eram muito interessantes,” eu acredito que quem tenha participado tenhaentrado na escola bem mais preparado. (Beija-Flor, entrevista, 2019). O fato de não ter participado nem do Pibid ou de outras atividades extracurriculares, coloca Beija-Flor em uma situação de desvantagem em relação aos que puderam se envolver e dedicar maior tempo e estudo, a sua profissão, seja no campo de trabalho escolar, seja no campo científico.

Bourdieu e Passeron (2013, p. 118), falam sobre o comprometimento do êxito escolar:

Tratando-se de se explicar a relação que se estabelece, em nível de ensino superior, entre o êxito escolar e a prática de uma atividade remunerada, da qual se pode admitir que, desigualmente frequente nas diferentes classes sociais tem um efeito igualmente desfavorável qualquer que seja a categoria social[...] seja a desigual probabilidade de encontrar estudantes dos diferentes meios entre os que são forçados a trabalhar.

Por mais que Beija-Flor tenha alcançado o privilégio dentro de sua estrutura social de chegar ao nível superior de uma instituição pública, as suas condições de subsistência a excluem de alcançar o êxito escolar, sendo desfavorável tanto para seu *habitus* estudantil acadêmico quanto para seu *habitus* professoral em relação aos seus companheiros de curso. De fato, conforme Bourdieu (2011, p.209), “o capital não encontra as condições de sua plena realização se não com o surgimento do sistema escolar que atribui títulosque consagram de maneira durável a posição ocupada na estrutura da distribuição do capital cultural.”

Marina e Raquel participaram de grupos de pesquisa e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), o que pode possibilitar a ampliação do capital científico e a formação do *habitus* estudantil, contribuindo também para a formação de um professor que tenha condições de tratar as questões educacionais a partir de um olhar de pesquisador, isto é, buscando as relações e causas dos problemas que enfrenta. Enzo,

apesar de não citar um grupo de pesquisa, também foi bolsista do Pibic, desenvolvendo pesquisa na área da educação infantil, uma das etapas da educação em que atua agora como professor iniciante.

Em relação ao Pibid, somente Beija-Flor e Marina não foram bolsistas. No entanto, Beija-Flor, destacando as problematizações e discussões que eram propostas pelos participantes nas aulas, considera que o Pibid poderia contribuir para preparar os futuros professores para o início como profissional.

Na próxima subseção, trago ao debate as vivências durante a formação inicial que propiciaram a ampliação do capital cultural dos agentes.

### 3.5 AMPLIAÇÃO DE CAPITAL CULTURAL DURANTE O CURSO DE PEDAGOGIA

Nessa subseção, procuro analisar nas narrativas elementos que diferenciam a formação dos agentes, no que se refere à ampliação do capital cultural, pelo fato de terem estudado em universidades públicas. Teriam eles vivenciado, durante a formação acadêmica, a aproximação com as atividades culturais, como cinema, teatro, concertos, viagens e museus, entre outros?

Questionados sobre isso, Raquel narra: “Não que eu me lembre, na graduação não me lembro. As únicas coisas que eu fiz na graduação foram as viagens por conta das apresentações de trabalho. Eu comecei a viajar, então eu viajava para apresentar trabalho.” (Raquel, entrevista, 2019).

Enzo destaca em sua narrativa a lembrança de visitas a uma instituição de educação de surdos, ao Sesc e ao Colégio Maria Auxiliadora, para realizar atividades de algumas disciplinas na graduação, além de ter participado de eventos para apresentação de trabalhos. Maju, por sua vez, recorda-se de ter cumprido como requisito de disciplina uma visita ao museu Dom Bosco.

Já Marina tem como destaque em sua narrativa um intercâmbio realizado entre UFMS e UFMG, que lhe proporcionou uma vivência acadêmica diferenciada:

Projeto de ensino secundário tinha o projeto que era um projeto casadinho da UFMS e UFMG e tinham vários professores do programa dentro desse projeto, professores da UFMG vinham para cá, para Campo Grande, para fazer minicursos, palestras, seminários e bancas e alguns alunos da Pedagogia tinham imersão de estudos lá. Então, na época da graduação, no meu sexto semestre, eu fui para lá fazer imersão

de estudos, eu e mais duas amigas na época. Eu fiquei com a professora Ana Galvão lá, ela era responsável pela gente, mas a gente também participou de aula com a professora Cíntia Greive Veiga, tivemos contato com o professor Luciano Farias Filho, eu li vários livros dele, estudamos a linha de pesquisa deles, porque ele tem uma linha de pesquisa própria só de História da Educação. Aqui a linha de História e Educação é junto com Políticas, então lá a gente visitou vários arquivos, acervos, preservação e catalogação de documentos, fomos a museus, participamos do momento do grupo de estudo deles, da linha de história, mas são só os acadêmicos, não tem professor, então é o momento em que eles discutem as pesquisas deles, cada um vai lá apresenta sua pesquisa da linha de História da Educação. (Marina, entrevista, 2019).

Diante das narrativas dos agentes é possível observar a diferenciação do currículo das duas instituições públicas no que se refere às oportunidades de ampliação de capital cultural. A UFMS contribui oportunizando para os acadêmicos viagens para apresentar trabalhos e imersão em outras universidades. Parte disso se dá pela proposta curricular apresentada no capítulo 2, que favorece o ensino, a pesquisa e a extensão, os programas e projetos de incentivo à pesquisa e também pelo fato de a universidade ocupar um lugar de destaque em ciência e infraestrutura.

De fato, em uma nota escrita em comemoração aos 40 anos de história, a instituição ressaltou que “Em 1970 tínhamos 3 mil estudantes e hoje são 24 mil estudantes, distribuídos em 116 cursos de graduação e 61 cursos de mestrado e doutorado, além de cursos de pós-graduação *lato sensu* e residências médicas e multiprofissionais”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 1).

O tempo investido na comunidade universitária também contribui para esse acúmulo de capital cultural, e os agentes participantes da pesquisa tiveram durante a graduação um tempo de investimento maior, também pelo fato de estudarem no período integral e poderem, ainda, participar desses projetos.

No entanto, nem todos os agentes têm condições de vivenciar essas oportunidades propiciadas pela universidade. Zago (2006), explicando sobre as facetas da desigualdade nesse espaço universitário, aponta:

O tempo investido no trabalho como forma de sobrevivência impõe, em vários casos, limites acadêmicos, como na participação em encontros organizados no interior ou fora da universidade, nos trabalhos coletivos com os colegas, nas festas organizadas pela turma, entre outras circunstâncias. Vários estudantes se sentem à margem de muitas atividades mais diretamente relacionadas ao que se poderia chamar investimentos na formação (congresso, conferências, material de apoio). (ZAGO, 2006, p. 235).

Na UFMS, a disciplina especificamente voltada às atividades culturais, no período em que os agentes cursaram a licenciatura, era a disciplina optativa “Educação e Arte”, a qual, segundo sua ementa, abordava o “Processo de criação e expressão por meio da integração das linguagens: artes plásticas, música, teatro e dança.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2009, p. 11).

No entanto, a universidade comporta o maior teatro do estado, o Teatro Glauce Rocha “[...] palco de grandes apresentações culturais e artísticas para o estado de Mato Grosso do Sul [...] inaugurado em 1971 e nomeado a partir de uma homenagem póstuma à atriz campo-grandense, Glauce Rocha” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2019, não paginado). Portanto, a parte cultural da universidade fica disponível para os acadêmicos, no teatro são realizadas as cerimônias de colação de grau, espetáculos culturais e diversos eventos importantes, como a apresentação da 1ª Orquestra Sinfônica de Campo Grande.

A presença do teatro no campus da UFMS em Campo Grande favorece o acesso dos acadêmicos, não só às dependências do teatro, mas também a informações quanto aos espetáculos e eventos que serão sediados no Glauce Rocha.

No caso dos agentes que estudaram na UEMS, o currículo do curso de Pedagogia contava com a unidade de estudos denominada Itinerários Culturais, que era trabalhada durante os quatro módulos do curso.

A concepção de cultura como elemento primordial de cidadania apontada acima, se constitui em um ponto de convergência e expansão da pesquisa que será amplamente abordada nos Itinerários Culturais. Para tanto, nos três primeiros Eixos, o acadêmico deverá estudar e conhecer a Arte e a literatura universais, nacionais e regionais, sequencialmente, como elementos de cultura baseados nos autores clássicos e que, pelo caráter pragmático e utilitarista da sociedade vigente, foram relegados ao esquecimento. No Eixo IV, será privilegiada a elaboração e a instauração de projetos de organização e gestão em espaços educativos escolares e não escolares, utilizando como recursos a literatura e as artes em geral. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 32).

Portanto, a distribuição no decorrer do curso possibilitou um amplo acesso às atividades culturais, conforme apresentados nas narrativas de todas as agentes da pesquisa egressas dessa universidade:

Na disciplina de Itinerários Culturais fui a um concerto, coisa que eu nunca tinha ido na vida, e a gente foi nos concertos, assistimos peças

teatrais, visitamos alguns museus da cidade, fomos ao circo, lógico que você tinha que fazer um relatório depois. E além da questão da universidade, eu também acabei indo mais ao cinema e ao teatro, frequentando mais lugares. (Beija-Flor, entrevista, 2019).

Foram muitos, a gente fez passeios a espaços que a gente nem sabia que tinha em Campo Grande, como Circo do Mato, a Casa de Ensaio, peças de teatro, apresentação de músicas clássicas, isso fora as viagens que você faz para apresentação, que você caba de certa forma pegando a cultura daquele lugar. O que me surpreendeu muito foi Rio de Janeiro e Niterói, você anda na rua e tem mais gente na livraria do que nas lojas, e o povo na rua fala mais sobre livro do que novela, isso me surpreendeu bastante. Então isso é algo cultural que a gente observa e adquire na viagem, e isso é muito interessante. (Orquídea, entrevista, 2019).

Sim, teatro, passeio ao museu, e foi bem rápido, foi um só, mas a maioria eu participei. (Poliana, entrevista, 2019).

Sim, fiz na Morada dos Baís, na verdade acho que todas as coisas eu não conhecia, como a Morada, eu fui conhecer, eu conheci o Museu da UCDB que eu também não conhecia, Sesc Horto, também eu conheci o Araci, fui em vários eventos lá. Os professores sempre propunham para gente participar lá no Glauce Rocha, várias coisas assim. (Ana, entrevista, 2019).

Pode-se perceber que as memórias dos agentes egressos da UEMS são voltadas às idas frequentes a museus, teatro, circo, entre outros eventos culturais, sendo que apenas Orquídea relacionou também a apresentação de trabalhos em eventos.

De acordo com o PPC (UEMS, 2012), a opção do curso em priorizar essa vivência cultural objetiva formar no futuro professor uma “competência estética”:

Nestas disciplinas, serão exploradas todas as possibilidades de construir a competência estética do futuro professor, que proponha a estimulação da criatividade, do espírito inventivo, da curiosidade pelo inusitado e da afetividade. O acadêmico, futuro mestre, será preparado por meio da educação, das artes e das atividades que estimulem a sensibilidade para humanizar as relações sociais, valorizando a diversidade cultural. A carga horária dos Itinerários Culturais I, II, III e IV, será distribuída de acordo com um cronograma cultural previamente planejado pelo professor responsável pela disciplina, que deverá incluir, além dos conteúdos teóricos, vivências com todas as modalidades de arte, proporcionando visitas a museus, exposições, vernissages, de modo presencial ou virtual; lançamentos de livros e análise de obras em papel ou digitalizadas, círculo de leitura; shows musicais e de dança; peças de teatro, mostras de cinema e debates. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 32).

O PPC do curso de Pedagogia da UEMS, portanto, demonstra, por meio da construção de uma competência estética, a preocupação com o *ethos* do futuro professor,

o que justifica a presença nas narrativas de atividades culturais, como a visita a museus, teatros e concertos, entre outros.

[...] na prevalência conferida a arte de agradar, isto é, a arte de adaptar a diversidade das conversações e dos encontros de sociedade na atenção dispensada aos imponderáveis e nuança onde se perpetua a tradição mundana do refinamento, e que se exprime na subordinação da cultura científica à cultura literária e dessa a cultura artística ainda mais adequada para autorizar os desdobramentos indefinidos dos jogos da distinção. (BOURDIEU, PASSERON, 2013, p. 167).

A distinção ainda continua a perpetuar quando o agente entra na universidade, pois este tem que se adequar às nuances da universidade, que continua a perpetuar o refinamento e a cultura legitimada. Para Bourdieu (2007, p. 238), “[...] não há distinção propriamente escolar que não possa ser relacionada a um conjunto de diferenças sociais sistematicamente associadas”, pois de acordo com o curso e com as condições do *habitus* primário do agente, o contato com as transmissões culturais ditas legítimas será próximo ou indiferente.

O currículo de ambas as universidades se propõe a propiciar a todos os acadêmicos uma aproximação com o campo cultural, artístico e científico. No entanto, Bourdieu (2013, p. 221) assim argumenta: “A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas”, isto é, os que têm a cultura em seu sentido incorporado e os que têm acesso apenas pelo ofício ou transmitida por contato social com seus semelhantes.

Para Bourdieu (2013, p. 2013), “[...] em cada época de cada sociedade há uma hierarquia dos objetos de estudos legítimos, por isso, cada instituição coloca investimento no que considera adequado e legitimado para o presente momento.” Em síntese, cada instituição direciona o seu currículo para aquilo que considera indispensável no momento histórico constituinte do currículo.”

Sob essa ótica, a memória narrada por meio das histórias de vida é essencial para compreender o movimento do *habitus* dentro da estrutura, ou seja, as reconstruções de si, que no caso da presente pesquisa se referem à passagem de acadêmico de um curso de Pedagogia a um profissional iniciante. Analisar essa movimentação na estrutura auxilia a compreensão das questões inerentes à formação inicial dos docentes e à sua atuação na educação básica.

#### 4 A CONSTITUIÇÃO DO *HABITUS* PROFISSIONAL EM EGRESSOS DE DUAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE CAMPO GRANDE, MS

A experiência vivida contribui para a formação de uma cultura sobre os modos dos professores efetivarem seu trabalho nas salas de aula das escolas, que se manifestam por intermédio de uma *habitus* profissional. (SILVA, 2003, p. 93).

Esta seção tem como objetivo compreender o movimento e esquemas complexos e fluidos da constituição do *habitus* professoral nos agentes que participaram da presente pesquisa, por meio da investigação sobre como ocorreu a prática do início da docência, as vivências na sala de aula e o efetivo exercício profissional.

Parto do entendimento de que

[...] aprender a ser professor é um processo de aprendizagem profissional que ocorre quando efetivamente atua-se em sala de aula, uma vez que cada dia é diferente do anterior, cada turma é diferente da outra e como o professor terá de aprender a lidar com tais diferenças. Sendo assim, a sala de aula propicia a aprendizagem docente. (SILVA, 2009, p. 72).

Dessa forma, uma das problematizações levantadas é se o *habitus* professoral é constituído apenas no exercício da prática em sala de aula, por meio de experiências profissionais vivenciadas após o término da formação inicial?. O *habitus* estudantil é construído desde o início da escolarização e a estada na universidade propicia disposições para continuar buscando outros conhecimentos após o término da graduação, seja por meio do ingresso em especializações ou pós-graduações *stricto sensu*, seja pela busca pessoal por informações diante das demandas que surgem no exercício de sua profissão.

Assim, o *habitus* professoral se estrutura na prática, a partir das experiências e vivências antes e durante sua iniciação esquemas complexos são mobilizados para a estruturação do *habitus* professoral, assim como o *habitus* estudantil se torna estruturante na prática da aprendizagem, permitindo ao agente a ampliação dos saberes docentes que embasarão sua prática profissional. O *habitus* é fluido e as fronteiras são tênues, e estão a depender dos esquemas organizados pelos agentes. Não sendo o término da formação inicial o ponto de partida e sim a prática docente, que pode muitas vezes ser concomitante à formação.

A partir do conceito bourdieusiano de “histereses do *habitus*”, é possível compreender melhor essa estruturação do *habitus* professoral. A histerese pode ser

entendida como a tendência do *habitus* a permanecer no indivíduo ao longo do tempo, mesmo que as condições objetivas que o produziram e que estão nele refletidas tenham se alterado. Seria, portanto, uma manifestação do desajustamento entre condições objetivas de existência e ações.

Medeiros (2017, p. 229), no verbete “Hysteresis” da obra “Vocabulário Bourdieu”, explica que os agentes “[...] tendencialmente perpetuam as estruturas correspondentes às suas condições de produções, permanecendo no presente com condicionamentos do passado e revelando uma desadaptação às condições em vigor”.

Assim, a partir desse conceito, é possível compreender que a movimentação da estrutura do *habitus* estudantil para o *habitus* professoral implica questões complexas, que precisam ser levadas em consideração nessa análise.

Segundo Silva (2005, p. 161),

[...] considerou-se o *habitus* professoral o objeto de estudo do ensino do ato de ensinar na sala de aula, ou seja, para se entender o ensino na sala de aula é preciso investigar as estruturas estruturadas e estruturantes desse *habitus* manifestado pelos professores. (SILVA, 2005, p. 161).

A partir desse aporte teórico e das narrativas dos agentes, apresento na Figura 3 um esquema visando a melhor compreensão das estruturas estruturadas e estruturantes do *habitus* professoral.

**Figura 3- Habitus professoral**



Fonte: Produção da autora, baseado em Silva (2005).

O *habitus* professoral parte da base de saberes estruturados durante a formação inicial, ou no caso de professores leigos, a partir de suas experiências apreendidas a partir de como foi sua estada no ambiente escolar e que vão se estruturando como profissional, no caso dos acadêmicos não mais como ato de experienciar cientificamente, mas com a responsabilidade de ensinar dentro de uma sala de aula.

Nesse processo, o professor iniciante forma seu *ethos* e sua *hexis*, ou seja, desenvolve determinadas posturas, jeitos, modo de falar e condutas referentes ao lugar que ele ocupará na estrutura do campo profissional docente, porque interiorizou o *ethos*, o que significa que ele movimentou formas de ser estar professor, no caso dos professores iniciantes, estes passam a compreender a cultura escolar, a forma da instituição operacionalizar suas ações. Conforme Bourdieu (2015, p. 42), o *ethos* consiste, assim, em um “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital escolar e à instituição escolar”.

A partir dessas experiências, o professor iniciante vai construindo o seu modo de atuar na profissão, as formas de enfrentamento de problemas que antes não eram de sua competência, passando a olhar o seu *lócus* de trabalho não na perspectiva de problematizar situações, mas de solucionar esses problemas, partindo para a ação.

Embora possa parecer que há uma contradição entre as afirmações: (a) discentes não aprendem a ser mestres quando são estudantes e (b) o aprendizado que advém da observação é intelectual, e não prático, nos limites estruturais da ideia básica dessa formulação a contradição não existe. Não existe porque, no caso da constituição do *habitus* professoral, a ação prática é, inexoravelmente, realizada com recursos teóricos que foram apreendidos abstratamente, ou seja, fora da aplicação. O que na estrutura lógica do *habitus* está no âmbito da subjetividade das ações, e na noção de *experiência*, na substância que a configura. Pode-se dizer, então, que o aprendizado teórico vai ser manifestado na prática do exercício que o convoca. (SILVA, 2005, 160).

O conhecimento teórico-metodológico internalizado durante a formação inicial pode propiciar ao docente iniciante a capacidade de intervir nas situações de ensino de acordo com as necessidades pontuais apresentadas. Como membro do corpo docente, ele terá que prestar contas do seu trabalho à equipe técnica, à direção escolar e à administração da rede de ensino em que atua, bem como aos pais ou responsáveis pelos alunos. Será avaliado de várias formas, seja no âmbito interno da instituição, por meio dos resultados diretos de seu trabalho na aprendizagem dos alunos, seja no âmbito

externo, por meio de avaliações em larga escala aplicadas em nível nacional e/ou internacional.

Nesse sentido, algumas indagações sobre o *habitus* professoral foram basilares para a construção dessa seção:

- a) Em que medida a formação inicial no curso de Pedagogia propiciou a ampliação do capital cultural, tendo em vista que, como apontam Gatti et al. (2009), o perfil dos que escolhem a carreira do magistério é formado, em sua maioria, por estudantes com baixo desempenho acadêmico e poucas oportunidades de acesso à cultura legitimada socialmente?
- b) Quais marcas do seu período como estudante influenciam sua prática como docente ao ingressar na profissão?
- c) Como os professores iniciantes estruturam e passam a constituir um *habitus* professoral, uma vez que na profissão docente o campo de atuação profissional consiste no mesmo espaço social em que conviveu por anos durante sua formação na educação básica?
- d) Quais estratégias os agentes desenvolveram para diferenciar sua prática atual daquela que apresentavam em suas primeiras experiências como professor?

Para tratar dessas questões, na primeira subseção busco nas histórias de vida indicativas que permitam compreender os esquemas de percepção e aproximação do *habitus* estudantil presentes, de alguma forma, nas práticas profissionais dos agentes. Na segunda subseção, trato da constituição do *habitus professoral*, um estado adjetivado do *habitus* que se refere especificamente à profissão docente, buscando investigar nas histórias de vida dos agentes participantes da pesquisa como eles foram aprendendo a profissão, os percalços que vivenciaram e as estratégias que mobilizaram para o exercício da docência no início da prática profissional.

Na terceira subseção busco investigar a movimentação do capital cultural nos professores iniciantes participantes da pesquisa, em especial a articulação que fazem entre o conhecimento teórico incorporado durante a formação inicial e a prática profissional.

#### 4.1 INTERNALIZAÇÕES DO PERÍODO COMO ESTUDANTE NO INÍCIO DA PRÁTICA COMO DOCENTE

Uma das questões que podem ajudar a compreender a construção do *habitus* professoral está relacionada às marcas — internalizações — que os docentes trazem do seu período como estudantes, seja na educação básica, seja na educação superior.

Assim, questionei aos agentes se haviam professores que, influenciavam suas ações — as formas de organizar a sala de aula, tratar os estudantes, avaliar a aprendizagem, encaminhar as atividades, entre outras — ou seja, se percebiam que em algum momento estavam agindo de determinada forma pelo fato de já terem vivenciado aquela situação, ora de forma negativa — marcas que os faziam querer agir de forma diferente com seus estudantes — ora de forma positiva — marcas que os fizeram ter o desejo de um dia se tornarem professores ou que os inspiravam no tipo de professor que gostariam de ser}.

Na primeira parte dessa seção enfoco as narrativas que trouxeram marcas advindas dos professores da educação básica e na segunda parte as marcas deixadas pelos docentes dos cursos de Pedagogia da UEMS e UFMS.

##### 4.1.1 As influências dos primeiros professores na constituição do *habitus* professoral

Os agentes da pesquisa têm em comum a classe social e o campo profissional, o que faz com que existam características comuns em suas condutas e práticas. De fato, conforme aponta Silva (2011):

[...] as práticas de agentes sociais que exercem socialmente uma mesma profissão guardam entre si semelhanças que podem ser facilmente percebidas por meio de sua *hexis*, ações objetivadas, atendendo às exigências de seu *ethos*. A *hexis* é a exteriorização da interiorização, o *ethos*, as disposições da objetivação da *hexis*. O *habitus* é em si a *hexis*, o que se observa. (SILVA, 2011, p. 338).

Um dos diferenciais da profissão docente é que os professores iniciantes, ao longo de sua escolarização básica e superior, acabam tendo um contato prolongado com o *ethos* e *hexis* de sua profissão, observando as práticas e os jeitos de ser e estar dos diversos professores que passaram por suas vidas em diferentes períodos.

Porém, cabe ressaltar que esse contato é realizado a partir de um *habitus* estudantil e que durante a formação inicial, com a compreensão das teorias educacionais, pode-se observar as memórias desse período de forma crítica, problematizando as práticas consideradas sem sucesso ou ultrapassadas.

Quando o professor iniciante assume sua sala de aula, com base nas teorias que foram ensinadas na formação inicial, bem como pela observação das práticas nos estágios ou pelas experimentações realizadas durante esse período nos momentos de regência, ele pode desenvolver um olhar crítico sobre os efeitos positivos e negativos de determinadas práticas de ensino. Isso pode vir a influenciar suas escolhas metodológicas como profissional, seja para reproduzi-las, seja para refutá-las, como pode ser percebido na narrativa de Poliana: “Nos tempos de escola, não tive professores muito afetivos. Portanto, tento não reproduzir.” (Poliana, entrevista, 2019).

Nesse sentido, de acordo com Silva (2009),

[...] é a partir dos saberes práticos ou experienciais que os professores expressam seus próprios valores, juízos e sua concepção de ensino, realizam julgamentos, interpretam, compreendem e projetam suas próprias ações em sala de aula, pois somente assim serão capazes de **modificar, adequar ou reafirmar** as escolhas por determinada postura e sobre sua interação com os demais sujeitos em sala de aula. (SILVA, 2009, p.26, grifo nosso).

As escolhas metodológicas, valores, juízos ou concepções de ensino que podem ser modificados, adequados ou reafirmados após o ingresso efetivo no campo profissional provêm tanto das vivências pessoais como aluno na educação básica como do contato com a ambiência escolar durante a formação inicial.

Nessa perspectiva, a agente Orquídea menciona como maiores influências os conceitos que aprendeu na universidade, assim como a participação no Pibid, afirmando que não se lembra especificamente de nenhum professor da Educação Básica que tenha sido marcante, o que atribui ao fato de ter mudado de cidade várias vezes durante a infância e adolescência, fazendo com que não criasse vínculo com os professores.

Marina destaca em sua narrativa as diferenças entre o método de ensino apostilado da escola da rede privada em que estudou durante a Educação Básica e a forma como precisa trabalhar como professora de escola pública, lidando com desafios referentes à organização do espaço físico e recursos materiais disponíveis. Ana, assim como Marina, destaca a utilização de apostilas pelos professores como o fato mais marcante em suas

memórias da Educação Básica, recordando-se que seus professores “usavam as apostilas o tempo todo.” (Ana, entrevista, 2019).

Conforme Bourdieu e Passeron (2013, p. 54), o trabalho pedagógico “tende a reproduzir as condições sociais de produção desse arbitrário cultural, isto é, as estruturas objetivas das quais ele é o produto, pela mediação do hábito como princípio gerador de práticas reprodutoras das estruturas objetivas”. Assim, Ana e Marina, apontam o material apostilado, empregado nas escolas particulares, como uma lembrança que não está presente nas suas práticas como professoras, por falta de recursos das escolas, apesar das controvérsias sobre o uso das apostilas, que tornam o estudante tarefeiro e que este restringe o trabalho do professor, mesmo assim, essa se torna uma reclamação por parte das agentes.

Já Enzo faz algumas reflexões sobre as aproximações e distanciamentos entre suas práticas e as dos professores que teve no período de escolarização básica:

Quando estou na Educação Infantil e Ensino fundamental consigo fazer algumas relações que vivenciei como aluno e agora como professor. Tem mais influência no ensino fundamental. Porque atuo com práticas de alfabetização e me lembro dos métodos utilizados, formas de correção, aplicação de provas, conteúdos e principalmente quando é fechamento de notas[...] Acredito muito que durante esses momentos me coloco no lugar deles na hora de corrigir e dar notas, porque percebo as dificuldades dos meus alunos e como eu também fui um aluno que apresentei muitas dificuldades de aprendizagem e o quanto a escola avalia os alunos pela nota e não pela aprendizagem significativa. Acabo fazendo a mesma prática dos meus professores que é o reforço dos alunos com mais dificuldades de leitura e escrita. [...] pois é preciso dar conta de ensinar e ao mesmo tempo saber lidar com a frustração de ver quando o aluno não aprende, não porque ele é burro eu sim fui chamado de burro e hoje entendo que a todo um processo de aprendizagem de acesso para que o aluno consiga, desde o apoio familiar, da escola, jogos pedagógicos, acesso a bons livros de leitura e etc. (Enzo, entrevista, 2019).

Na narrativa de Enzo é possível encontrar reflexões sobre as suas próprias dificuldades de aprendizagem e as diferenças e similaridades entre a forma com que os seus professores lidavam com essa questão e como ele age agora com seus alunos. Embora o agente mencione que, ao final, acaba “fazendo a mesma prática” de seus professores, “que é o reforço dos alunos com mais dificuldades de leitura e escrita” (Enzo, entrevista, 2019), reflete sobre os rótulos que recebeu devido as suas dificuldades e procura não reproduzir essa prática, compreendendo que há diversos fatores envolvidos na complexidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Essa reflexão somente é possibilitada quando a responsabilidade sobre as consequências das escolhas metodológicas recai sobre o agente, o que não ocorre enquanto ele ocupa o lugar de estudante, ainda que durante o estágio ou ao participar de programas com o formato do Pibid. Afinal, conforme Silva (2009, p.28), “[...] a sala de aula é o local mais expressivo para a formação docente, onde verdadeiramente o aluno aprende a ensinar e a tornar-se professor.”

Em relação às influências das práticas dos professores da Educação Básica, a professora iniciante Maju afirma que, embora não possa mencionar uma memória específica do período escolar, acredita que inconscientemente deve reproduzir sim algumas características de seus professores, pois a rotina da sala de aula muitas vezes “coloca o professor no automático, não é o tempo todo que ele consegue saber como está agindo.” (Maju, entrevista, 2019).

Esses comportamentos “automáticos” mencionados por Maju podem ser relacionados com o que Silva (2011, p. 337), considera como “ações/comportamentos exibidos no dia a dia” que permitem a um observador identificar a que grupo profissional um agente pertence, “[...] sem que ele tenha oferecido informações a esse respeito.”

Na subseção a seguir, apresento as influências dos formadores de professores para a constituição do *habitus* professoral, que consiste na exteriorização da *hexis*, composta por essas ações e comportamentos objetivados, e o *ethos*, os princípios interiorizados que vão guiar a conduta do indivíduo de forma inconsciente e que permite a adesão aos valores partilhados por esse grupo social, ou seja, os professores.

#### **4.1.2 As influências dos formadores de professores na constituição do *habitus* professoral**

A influência dos formadores, ou seja, dos professores dos cursos de licenciatura, é um ponto principal, pois são esses os ministrantes das disciplinas teóricas e práticas que estruturam o *habitus* estudantil, possibilitando a internalização dos conceitos e mediando as experiências metodológicas e didáticas dos futuros professores.

Sobre essa influência, Orquídea (2019), nesse ponto posso dizer que tem muita influência. Em especial a professora Eliane Greice, que com seu exemplo me mostrou muito além da educação, me ensinou não somente a olhar para meus alunos, mas a ver meus alunos, a perceber suas necessidades, a entender que um pode ser diferente do outro e que cada um irá aprender de maneira diferente. Silva (2005, p. 160), os estudantes

apreendem “tipos de comportamentos” com seus professores e suas professoras (e pode-se dizer ao longo de qualquer tipo de formação), a autora destaca que o aprendizado da observação é intelectual. Como narrou Orquídea, que ao observar sua professora esse exemplo serve além do quesito educacional.

A narrativa de Poliana, apresentada de forma integral, utiliza da metáfora da colcha de retalhos para exemplificar a influência de seus professores.

[...] no ensino superior tive sim pessoas que influenciam as minhas estratégias e ações. Como se voltasse sempre a elas quando me deparo com algum obstáculo. Volto seja nos exemplos de situações ou conselhos. [...] estava pensando que sempre vi "a colcha de retalhos" exemplificada como pensamento incompleto ou falta de fundamentação. Acabei refletindo e tendo uma outra percepção, uma vez que a colcha de retalhos, propriamente dita, é um trabalho que despense tanto zelo e dedicação. Por mais que sejam várias partes... são partes que unidas resultam em um trabalho de excelência. Carregado de sentimento e vivências. E acabei por me sentir uma colcha de retalhos, me sinto constituída de muitos...muitos ensinamentos, bons exemplos e daqueles não tão bons que acabam sendo ressignificados, tive pessoas em minha graduação e caminhada profissional, que compartilharam saberes que me permitem hoje, um olhar sensível e persistente. Ainda que não torne mais fácil. Então, sim carrego marcas que refletem em meu trabalho desde o pensar a minha prática até organizar a minha sala. (Poliana, entrevista, 2019).

Beija-Flor, por sua vez, aponta sobre a influência de uma determinada professora: “[...] modificou primeiro a mim, fazendo com que eu mudasse minha relação com a leitura, a cultura, os clássicos e assim como professora, pois sempre busco levar para as crianças atividades que envolvam leituras infantis clássicas, e atividades que envolvam cultura.” (Beija-Flor, entrevista, 2019). A narrativa de Beija-Flor destaca, portanto, sua relação com a cultura e a forma como foi influenciada na formação inicial para implementar isso em suas aulas.

Para Bourdieu,

[...] a definição completa dos agentes não se faz apenas pelas propriedades que, em determinado momento, possuem e cujas condições de aquisição sobrevivem nos *habitus* por seu efeito de histerese [...] a relação entre o capital de origem e o capital de chegada ou, se preferirmos, entre as posições original e atual no espaço social, é uma relação estatística de intensidade bastante variável. (BOURDIEU, 2015, p. 103).

Dessa forma, pode-se analisar que Beija-Flor passa a interiorizar o *habitus*

estudantil que foi desenvolvido na universidade, já que em suas narrativas do período primário escolar ela não cita aproximações culturais. Portanto, o efeito de histerese do *habitus* pode explicar o fato de a agente tentar se adaptar à nova posição e espaço ocupado no campo (como professora, responsável pelo acesso de crianças à cultura), ainda que possam ter permanecido traços das disposições do seu *habitus* de origem.

Enzo destaca como contribuição dos professores da graduação a formação de um pensamento crítico a respeito da realidade da escola pública, desvelando o que há por trás do discurso de meritocracia que seleciona e exclui os alunos. “Percebo e vivencio isso na minha prática diariamente, quando vou preparar as aulas penso naquele aluno e na sua realidade, pois o que mais os professores me ensinaram foi a pensar, ler, refletir e criticar.” (Enzo, entrevista, 2019).

Relata ainda que durante as atividades procura se lembrar das “técnicas de ensino apreendidas”, procura “vivenciar na sala de aula e até na abordagem dos alunos quando faço perguntas durante uma aula expositiva” (Enzo, entrevista, 2019). Essa última parte de sua narrativa confirma que as influências dos professores formadores se dão também no campo da observação e reprodução de práticas ou “técnicas” de ensino, isto é, pela imitação de determinados comportamentos e metodologias de seus professores da licenciatura.

Ana destaca enfaticamente as contribuições de duas professoras: a professora responsável pelo subprojeto do Pibid do qual participou, e uma professora que ministrava disciplinas relacionadas à educação Infantil, o que pode ser justificado pelo fato de estar atuando como professora em turmas do 1º ano do ensino fundamental e da educação infantil. Segundo a agente, essas professoras influenciam suas escolhas “[...] em tudo, tanto na organização da sala de aula, quanto no planejamento de aulas, como gerenciamento do tempo dedicado a cada atividade.” (Ana, entrevista, 2019).

Raquel e Maju remetem às influências de professores de disciplinas teóricas, como Antropologia e Educação, Sociologia da Educação e Currículo e Escola. Citam também disciplinas mais práticas, como Pedagogia da Educação Infantil e Práticas de Ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na qual a professora produzia oficinas com os acadêmicos.

Destaco, ainda, a narrativa de Marina, que, ao falar dessas influências, menciona que “[...] na universidade se ensina o que não pode fazer, portanto, o que pode é você que vai descobrir.” (Marina, entrevista, 2019). No entanto, ela ressalta:

[...] as questões conceituais de infância, aulas mais práticas como da professora Tíndia, e até as mais teóricas, função de educação, concepção de infância, e escola, esses conceitos permanecem, são lembrados a todo momento, mas prática esta vai se estruturando, a maior parte das questões apresentadas na universidade ficam no campo do imaginário, em uma visão de mundo do que te contaram, diferente do que está vivenciando, as aulas de estágio são atividades para uma semana, não para um ano inteiro. (Marina, entrevista, 2019).

A narrativa de Marina vai ao encontro do que defende Silva (2009), ao afirmar que o *habitus* professoral se forma no exercício efetivo da função docente:

[...] a aprendizagem docente ocorre quando efetivamente se atua em sala de aula, em função de sua simultaneidade de eventos e pelos professores serem responsáveis por motivar seus alunos, pelo manejo de sala e pelos conteúdos ministrados, diferentemente do fato de que ao estarem na faculdade os alunos leem sobre tais assuntos, mas não os praticam. (SILVA, 2009, p. 90).

Nesse sentido, os professores só compreendem a complexidade do que está envolvido na profissão docente quando assumem a responsabilidade integral por uma sala de aula, desde o planejamento das aulas, organização da sala,

Ainda que os agentes tenham trazido em suas narrativas as influências de suas vivências na formação inicial para a estruturação de suas ações como docentes, e que não se negue a importância de uma formação superior de qualidade, Silva (2005) destaca em relação ao período de iniciação à docência:

Portanto, as dificuldades que são apresentadas por professores e professoras iniciantes são perfeitamente compreensíveis, já que durante a formação foram submetidos àquelas atividades e não exerceram as mesmas como devem ser quando profissionais da sala de aula nas escolas. Ou seja, durante a formação os discentes estruturam o *habitus* estudantil, e não **o *habitus* professoral, pois o último será desenvolvido somente no e com o exercício da docência.** (SILVA, 2005, p. 160, grifo nosso).

É a experiência, no sentido a ela atribuído por Thompson (1981), que irá estruturar o *habitus* professoral, fazendo com o que professor iniciante desenvolva diferentes estratégias para lidar com os problemas e situações que surgirem em momentos diferenciados de sua prática profissional, formando assim o *ethos* e a *hexis* da profissão docente. Dessa forma, como aponta Silva (2011, p. 355), “[...] o que antes era incerteza, angústia e dúvida sobre a própria capacidade de transmitir conteúdos, regras e valores,

tornar-se-á, com o passar do tempo, com o aumento das experiências, algo muito natural, peculiar e característico desse profissional em relação ao ato de ensinar.”

A partir das noções de experiência e *habitus*, portanto, pode-se afirmar, com base em Silva (2005, p. 158), que é o exercício da prática que conferirá ao professor iniciante segurança em relação ao ato de ensinar, superação dos medos e incertezas, autonomia profissional e confiança em sua capacidade de lidar com os imprevistos da profissão, haja vista que “[...] a vida prática é produzida por critérios e elementos que fazem parte das ações práticas que se repetem todos os dias em um determinado fazer, e que nelas há gestos corporais, apreciações, estilos que compõem aquela atividade, e não outra.”

Para compreender melhor esse processo, na próxima subseção apresento as primeiras experiências profissionais dos agentes da pesquisa e como eles foram aprendendo a colocar em prática as ações, o *ethos*, os gestos corporais e as apreciações, que compõem a atividade do professor.

#### 4.2 EXPERIÊNCIAS INICIAIS DA AMBIÊNCIA ESCOLAR PELOS DOCENTES INICIANTE

O *habitus* de um profissional docente, conforme Marilda da Silva (2005, 2009, 2011), é adquirido ao longo do tempo, por meio da socialização dos professores no ambiente escolar, ao ingressarem efetivamente na carreira do magistério. Para a autora, professores e estudantes são agentes que objetivam ações específicas no âmbito do exercício de suas práticas, que ocorrem em um mesmo ambiente, a sala de aula, mas são distintas entre si.

Oliveira (2018), na mesma perspectiva, destaca que as aprendizagens que vão se consolidando de forma assistemática pela oralidade e pela observação, orientadas pelas disposições já incorporadas socialmente pelos professores, geralmente não são questionadas, mas vão sendo incorporadas e adaptadas aos modos de funcionamento e organização do trabalho nas escolas. Para a autora, este processo não acontece sem resistências ou com a total conformação dos agentes. Há possibilidades de incorporação de novas disposições, adaptação daquelas já presentes e a permanência de outras oriundas do *habitus* de origem, perante o surgimento de novas incorporações no *habitus* dos agentes.

Assim, o *habitus* ligado à função docente, alterado e constituído nas condições objetivas em que o trabalho docente acontece, vai se movimentando conforme as

demandas e as necessidades postas ao agente. As questões objetivas do ambiente de trabalho e a socialização do profissional, segundo Oliverio (2014), fazem com que as novas incorporações ocorram, pois o *habitus* é expresso nas práticas e nos sentidos que os professores constroem no seu trabalho.

Oliverio (2014) destaca, ainda, que um fator que influencia essa movimentação do *habitus* relacionado à profissão docente é a hierarquização presente nas escolas, em que um grupo mais antigo de docentes ou a coordenação pedagógica podem impor determinadas práticas ou comportamentos que, apesar de serem contraditórios com os conhecimentos adquiridos pelo professor iniciante na formação inicial, acabam sendo incorporados devido a essas exigências hierarquizadas ou pela busca de aceitação no espaço e no grupo profissional.

Nas histórias de vida dos professores iniciantes, busquei compreender como se deu a constituição do *habitus* professoral nos agentes da pesquisa, ou seja, como eles movimentaram os esquemas de percepção e apreciação do seu *habitus* estudantil e passaram a constituir um *habitus* professoral. Antes de apresentar os resultados, trago no Quadro 17 uma síntese das informações profissionais dos agentes:

#### Quadro 17- Síntese das informações profissionais dos agentes

EGRESSOS DA UFMS			
Agente	Tempo de docência	Turma em que atua	Situação Funcional/carga horária de trabalho
Raquel	5 anos	Educação Infantil. (Grupo 4).	Efetiva na SEMD/20h
Enzo	3 anos	Educação Infantil (Grupo 5). Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2º ano).	Efetivo na SEMED/ 40h
Maju	1 ano	Educação Infantil (Grupo 4). Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2º ano).	Efetiva na SEMD/40h
Marina	4 anos	Educação Infantil (Grupo 4). Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ano).	Efetiva na SEMD/40h
EGRESSOS DA UEMS			
Beija-Flor	5 anos	Educação Infantil. (Pré I).	Contratada na Rede Privada/40h
Orquídea	5 anos	Educação Infantil (Grupo 4). Anos Iniciais do Ensino Fundamental (4º ano).	Efetiva na SEMD/40h
Poliana	4 anos	Educação Infantil (Grupo 4).	Efetiva na SEMD/20h
Ana	5 anos	Educação Infantil (Grupo 5). Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ano).	Efetiva na SEMD/40h

Fonte: dados de pesquisa.

Organização: Rocha, 2020.

O tempo de iniciação à docência dos agentes circunscreve o período de 1 ano a 5 anos, sendo Maju a mais nova na docência. Quanto à situação funcional, apenas Beija-Flor trabalha na rede privada de ensino, por meio de um contrato de trabalho de 40 horas semanais com carteira assinada na educação infantil, os demais são efetivos da rede municipal de ensino. Raquel e Poliana tem 20 horas efetivas de trabalho na Educação Infantil, enquanto Marina, Maju, Enzo e Ana trabalham 40 horas, sendo 20 horas na educação infantil e 20 horas nos anos iniciais.

Sobre o início profissional e os desafios enfrentados, destaco inicialmente a narrativa de Enzo, único representante do sexo masculino na pesquisa:

Quando eu tomei posse do primeiro concurso, eu tomei posse em um Ceinf próximo a minha casa, então eu trabalhei com criança de 3 e 4 anos com quase 30 crianças. Quando chegava lá estavam todos chorando, quando eu ia para o refeitório era aquela bagunça, a figura masculina gerava um receio nas próprias crianças e na própria comunidade escolar, porque conversando com a diretora ela disse que teve resistência dos pais, que vieram conversar com ela a respeito de eu estar dando aula para as crianças. Na primeira semana de julho, no meio das minhas férias, eu fui lá na Semed pedir a minha remoção. Na escola eu fui muito feliz no pré, porém as turmas eram com quase 30 alunos, eu ficava sozinho também. Mas como eu já tinha experiência do Ceinf, isso me ajudou a dar conta da turma. Outra diferença é que no pré as atividades já são mais voltadas para a escrita, diferente do Ceinf, que é tudo lúdico. (Enzo, entrevista, 2019).

Na narrativa de Enzo há muitos detalhes que chamam a atenção. Primeiro, o desafio de alguém do sexo masculino exercer a docência em um Centro de Educação Infantil (Ceinf), com crianças na faixa etária dos três a quatro anos, enfrentando a rejeição dos pais e dos colegas de trabalho, pelo fato de ter assumido o concurso e uma professora com contrato temporário ter perdido a vaga. Segundo, os desafios inerentes à falta de condições materiais, como sala pequena e lotada (30 crianças), ausência de um lugar para sentar e falta de auxiliares para dividir as ações como banho e alimentação, o que tornaria o trabalho difícil para qualquer profissional, homem ou mulher, experiente ou iniciante.

No entanto, vejo que o fato de ser homem e estar ingressando na carreira na educação infantil trouxe alguns complicadores a mais para esse professor iniciante. Nesse sentido, Ramos (2011, p. 61) aponta:

Para serem aceitos pela comunidade escolar, os professores do sexo masculino passam pelo crivo e pela vigilância dos adultos, especialmente quando a função no interior da instituição infantil exige

a execução das funções relacionadas ao cuidado das crianças. Desta forma, para esses professores homens, soma-se ao estágio probatório – exigência legal para todos os servidores municipais – o estágio comprobatório, caracterizando, assim, uma situação que se insere no campo das relações sociais, com repercussão direta na esfera das relações de gênero.

A experiência de Enzo contribui para pensar a questão de como o professor vai movimentar os esquemas de percepção e apreciação do seu *habitus* estudantil e passa a estruturar um *habitus* professoral. Conforme Silva (2011, p. 338), professores e alunos “São agentes que, de acordo com sua posição social, em sentido largo e estrito, reproduzem modos de ser e estar no efetivo exercício de suas funções [...] têm um padrão de comportamento constituído pelas características de suas práticas”, o que faz com que “[...] as disposições mentais de cada um deles se objetive também de acordo com as respectivas funções.” Assim, na “função” de aluno, os esquemas ou as “disposições mentais” de Enzo não estavam voltadas às questões relacionadas ao lugar do homem na educação infantil ou aos desafios de se conciliar o cuidar e o educar em uma instituição de educação infantil, que não oferecia mínimas condições materiais para o trabalho. Esses esquemas, que objetivam as ações, foram sendo formados com a prática profissional, estruturando dessa forma um novo *habitus*.

Posso também observar em outras narrativas como os percalços do início da docência estão relacionados ao movimento dos esquemas de percepção e apreciação do *habitus* estudantil para que se possa consolidar e constituir o *habitus* professoral:

Olha eu não sei, mas tudo foi difícil. Na verdade a universidade não te fala como vai ser na sala de aula tudo que você tem que fazer, então eu tinha muitas dúvidas, tive que perguntar muito para as colegas professoras, então foi bastante desafiador em todos os aspectos. (Maju, entrevista, 2019).

A falta de recursos é uma dificuldade [...] você não tem muita ideia do que cada faixa etária precisa. Eu comecei no grupo 3, e como eu nunca fui mãe, eu não tinha muita ideia do que uma criança precisava, então eu apanhei muito no primeiro ano, eu lembro do primeiro semestre. Com o tempo você vai se adaptando e é uma questão você pega e você precisa ser orientada para um “terror inicial” que não dura muito. Nas duas escolas quando eu entrei e entregaram a ficha já falaram “esta vem da UFMS, olha essa tem mestrado”, aí já fica assim com pé atrás, esperando uma brecha para criticar. Então, isso até hoje na escola que estou de ensino fundamental toda vez que eles vêm falar comigo eles falam assim “você tem mais estudo que a gente”. Já na educação infantil eu logo superei isso e consegui uma parceria legal, então não tive muitas dificuldades. (Marina, entrevista, 2019).

Assim, quando eu fui para escola às vezes eu ficava com muita dúvida com o que fazer, às vezes não tinha outro docente para me ajudar ou que me ajudasse naquelas questões, então assim tive dificuldades em comportamentos de criança em não saber lidar com eles, essa tenha sido talvez a minha maior dificuldade. (Beija-Flor, entrevista, 2019).

A partir das narrativas apresentadas, é observável as dificuldades encontradas entre as agentes, quanto as dúvidas do que fazer, quanto aos recursos necessários para desenvolver o trabalho pedagógico e Maju e Marina destacam a relação com outros profissionais, como determinante para o enfrentamento desses problemas, enquanto Beijo- flor destaca que a falta de diálogo e relação com os pares fez a iniciação se tornar mais difícil.

Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 14) aponta que “O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”. Os saberes emergentes da prática profissional, ou, como narra Maju, aquilo que a “universidade não fala”, são os saberes específicos adquiridos por meio da experiência docente no dia a dia da sala de aula, da relação e aproximação com os estudantes.

Nas narrativas a seguir encontramos a dualidade no campo do trabalho escolar, como apontam Raquel e Poliana.

Eu comecei numa escola particular com quinto ano, então difícil essa questão comportamental, tive que aguentar esse primeiro ano, e já tinha passado cinco professores pela sala, então foi difícil. Na pública foi um desafio, porque eu fui para educação infantil, então era como se eu estivesse começando a ser professor de novo. Estar lá na pública o desafio maior foi me adaptar à educação infantil, as necessidades são outras então os primeiros dias o choro, é difícil. (Raquel, entrevista, 2019).

Por exemplo na rede estadual tem uma forma de trabalhar, e a rede Municipal tem outra forma, isso quando eu fui tanto para uma quanto para outra foi bem difícil, assim mesmo eu não tendo vergonha de pedir ajuda e falar que eu não sei, não é todo mundo que tá disposto a te ajudar, te mostrar como é a parte burocrática. Tem sistema, então no sistema você tem os atalhos, os passos a passos, e você tem que ir no outro, já não é da mesma forma, então eu tive muita dificuldade. (Poliana, entrevista, 2019).

Dessa forma, considerando que, de acordo com Thiry-Cherques (2006), o *habitus* é o produto da experiência biográfica individual, da experiência histórica coletiva e da interação entre essas experiências, é a partir das experiências dos agentes em iniciação docente que o *habitus* professoral vai sendo estruturado. Raquel e Poliana destacam as

diferenças entre as instituições de ensino, no caso de Raquel entre a rede pública e privada, e no caso de Poliana entre a rede pública municipal e pública estadual. Isso aponta que mesmo a rede pública, que atende a classe popular trabalhadora, pode apresentar diferenças entre as redes ou de uma instituição para a outra.

Eu acho que é a insegurança, que isso é independente. Eu falo que eu fico imaginando se eu não tivesse o Pibid como seria, a gente fica com medo de fazer errado, com a ciência da responsabilidade que nós temos em sala de aula, então eu tenho medo de não conseguir atingir tudo aquilo que eu tenho projetado e acho que essa é a minha maior preocupação. Pois tem uma grande responsabilidade em pegar aquela turma e devolver ela melhor do que estava no final do ano, então bate um pouquinho de insegurança em relação a isso, mas no geral eu não tive dificuldade, justamente sobre isso de saber como funciona a escola, como funciona as coisas da rotina por conta do Pibid então eu levei a questão mais de insegurança pessoal minha mesmo com a sala e com os alunos. (Ana, entrevista, 2019).

As dificuldades iniciais, que a princípio demandavam um planejamento maior por parte dos iniciantes para contornar as situações adversas, vão estruturando novas ações para superar essas dificuldades, constituindo assim disposições para a formação de um *habitus* professoral, pois, conforme Silva (2011, p. 342), “[...] o trabalho pedagógico é produzido por meio de um tipo de relação estabelecida entre aluno e professor, uma situação que só pode ser vivenciada na prática da sala de aula.”

Eu tive boas turmas, mas percebi em uma das escolas que eu trabalhei o ambiente era tão pesado, sujo, escuro, sem ventilação, e isso refletia nos alunos, então isso foi uma das piores turmas que eu tive, eu até tentei por um tempo ficar, tentar melhorar o ambiente, mas não consegui. Eu não conseguia nem tirar as 30 carteiras a mais que tinha na sala, por que a noite tinha uma turma com quase 60 alunos que ficavam lá. Era um ambiente muito pesado e isso refletia nas crianças, no desenvolver delas até a maneira que delas agirem, só que nesse espaço foi por pouco tempo porque era uma substituição, e isso me marcou bastante com uma dificuldade, mas eu percebo que quando a gente melhora o ambiente, o espaço, melhora também o comportamento das crianças. (Orquídea, entrevista, 2019).

Diante das outras respostas obtidas pelos agentes, observo que a constituição do *habitus* professoral envolve, inicialmente, a percepção de que é preciso lidar, agora como profissional responsável pela formação dos estudantes, com os desafios e problemas, talvez anteriormente não percebidos como aluno, ainda que estivesse por anos nesse

ambiente escolar, como a falta de material (sendo essa a dificuldade mais citada), ambiente inapropriado, sem ventilação e falta de luz, a burocracia dos sistemas de aulas, planejamento e diários, a insegurança frente ao novo, dificuldades de lidar com alguns comportamentos dos alunos e, ainda, a pressão advinda do fato de agora ser o principal responsável pela turma, ou, até mesmo, de ser egresso de uma universidade pública, como narrado por Marina.

Nesse sentido,

Se estamos considerando que a prática do professor e a prática do aluno consubstanciam um *habitus*, neste caso, teremos de considerar o fato de que a formação de professores tem um aprendizado teórico e outro prático que, inexoravelmente, interagem, tendo em vista o processo de interiorização e exteriorização, em sentido largo, que opera o tipo e a estética de um *habitus*. (SILVA, 2011, p. 399).

A iniciação à docência tem peso determinante no processo de constituição do *habitus* professoral. Segundo Nóvoa (2019, p. 9), “É na passagem da universidade para as escolas, e na forma como os professores mais experientes acolhem os mais jovens, que se joga grande parte do futuro profissional de cada um”. Por isso o tripé formação inicial, iniciação à docência e saberes no contexto do vivido são determinantes para o *habitus* professoral.

#### **4.2.1 Mudanças nas formas de ver e perceber a escola**

O movimento dos esquemas de percepção e apreciação do *habitus* estudantil implica, entre outros aspectos, a modificação das formas com que os agentes veem e percebem o campo escolar, espaço em que anteriormente ocupavam uma posição diversa, como alunos. Assim, questionei aos agentes se conseguiam observar mudanças em como concebiam a escola, o ensino e aprendizagem quando comparado ao que hoje pensam, agora como docentes.

Enzo, em sua narrativa, expressa esse processo de mudança:

Sim, mudou muito, entendi como funcionava o trabalho, as nossas lutas, entender qual é a condição dos estudantes que estão lá, o que eles recebem de acesso e o que eles não têm, o que eu enquanto professor posso ajudar, mesmo eu querendo ajudar muitas vezes o trabalho não vai para frente por faltar muita base [...] Tem vezes que você faz aquele plano de aula maravilhoso, pesquisa... por exemplo, trabalhei jornal, as manchetes, mas quando você chega lá você acaba tendo que trabalhar o

ABC porque eles têm muita dificuldade, principalmente em interpretação, no segundo ano eu vejo toda essa dificuldade. Tem ainda a questão salarial a nossa luta por melhorias, principalmente porque as pessoas que estão de fora acham que a gente ganha muito, mas eles não entendem que falta muito material na escola e nós acabamos tendo que comprar com o nosso dinheiro, compramos toner, papel, cadernos. Então, nós acabamos tendo que comprar tudo isso para facilitar a nossa vida, quando vai ter a entrega das notas bimestrais para os pais, porque como você vai fazer se você não tiver ali organizado com essas coisas, por isso você acaba comprando. (Enzo, entrevista, 2019).

A narrativa de Enzo mostra que o agente passou a perceber de forma diferente as condições concretas que interferem nos processos de aprendizagem dos estudantes, pois, segundo ele, não basta somente um bom planejamento ou a boa vontade do professor em ajudá-los, há outros fatores que incidem na relação ensino e aprendizagem, como a falta de “base”, ou seja, de conhecimentos prévios das crianças, ou mesmo a “falta de acesso”, que, por inferência, pode estar relacionada a itens básicos para o estudo (materiais escolares, tempos e espaços propícios à aprendizagem) ou a sobrevivência (alimentação, moradia, seguranças, entre outros). O agente passou a perceber, ainda, que a sociedade minimiza ou não compreende as lutas dos professores por melhorias nessas condições, incluindo a questão salarial, uma vez que desconhecem que no cotidiano do professor é comum que tenha que adquirir alguns materiais necessários para a sua prática profissional a partir de seus próprios recursos.

Essas questões que atravessam a prática docente somente poderiam ser percebidas pelos agentes, de uma forma mais concreta, depois do ingresso profissional, ainda que possam ter sido objeto de debate durante a formação inicial. A esse respeito, Marilda da Silva (2005, p. 160), argumenta: [...] o raciocínio desenvolvido pode-se dizer que a teoria se aprende quando se está cursando a formação, mas a prática aprende-se quando se está exercendo a profissão, e somente com o exercício prático é que é desenvolvido e incorporado um tipo de *habitus*.

As narrativas de Maju, Marina e Poliana abordam a modificação na percepção das agentes sobre a necessidade de investimento no desenvolvimento profissional docente, as questões relacionadas à desigualdade de acesso aos estudos e a responsabilidade dos formadores de professores em debater com os licenciandos, os aspectos ligados ao cotidiano e à realidade educacional.

Olha quando eu fiz a faculdade eu não pensava que professora estudava tanto, sério, achei que ia fazer a faculdade e pronto, não ia estudar mais,

só ia dar aula. Enfim, mas não, temos que estudar a vida inteira, isso que ficou estranho para mim, eu na verdade estou me conscientizando sobre isso porque na verdade eu não sou uma pessoa que gosta de estudar, a gente estuda por obrigação. Então, estou me conscientizando sobre isso, até comprei uns livros agora em dezembro, eu estou tentando ler ainda nas férias, mas, na verdade, essa percepção que mudou para mim, porque na verdade todas as profissões nós temos que estudar sempre, por que sempre vai surgir algo novo, então nós vamos ter que estar estudando sempre mesmo. (Maju, entrevista, 2019).

Totalmente! Na minha família só tem bolsominions<sup>13</sup>, eu até falei quando entrei na Pedagogia: “onde eu estava esse tempo todo?” Fico pensando: se eu não tivesse feito Pedagogia, eu acho que eu também seria [bolsominion] por conta da doutrinação, eu não sou por conta da UFMS. Na graduação eu gostava de fundamentos da educação, porque faz você perceber que tem pobre, que pobre não é pobre porque ele quer. A questão da desigualdade de oportunidades, meritocracia, mudou bastante o meu modo de pensar, porque hoje em dia eu brigo principalmente com as minhas tias, porque elas me falam “você é muito esforçada, você é ótima, você é isso, você é aquilo”, mas eu falo: “não sou, é o meu investimento, é investimento que fizeram em mim, que me deu oportunidade”. Vai me dizer que outras pessoas que eu conheço não são esforçadas? Quem pode fazer uma faculdade sem precisar trabalhar? É um investimento, porque quem que pode fazer o curso integral, porque eu tenho colegas eu conheço que começaram a trabalhar já no ensino médio e aí nunca mais pararam, só podem fazer faculdade à noite e aí fica limitado porque tem curso que não tem à noite. (Marina, entrevista, 2019).

Durante aquelas rodinhas de aluno não. Mas eu acho que isso vai muito também do compromisso que o professor tem com os alunos e com aquele trabalho dele, porque a gente vê a diferença, e tem aquela pessoa que não é tão envolvida ou às vezes aquela aquele módulo dele, e ele disse que não era dele, e ele caiu de paraquedas, mas a gente discutia isso durante a graduação. (Poliana, entrevista, 2019)

A realidade da prática profissional trouxe para Maju a conscientização de que o professor, como em qualquer outra profissão, precisa continuamente investir na ampliação dos seus conhecimentos, haja vista que não pode pretender limitar seu conhecimento profissional ao que aprendeu durante a formação inicial. Segundo a agente, mesmo durante a formação acreditava que depois de formada não precisaria estudar mais, apenas “dar aula”, mostrando que alterou sua concepção de ensino anterior, que tendeu para a perspectiva técnica e transmissiva. Compreendeu, ainda, que a leitura faz parte do

---

<sup>13</sup> A agente utiliza o termo “*bolsominion*” em alusão a uma expressão que tem sido muito utilizada nas redes sociais para se referir a eleitores ou apoiadores de Jair Messias Bolsonaro (sem partido), que assumiu a presidência da República em 2019. A expressão justapõe o sobrenome do presidente (Bolsonaro) ao nome de personagens da animação infantil “Meu malvado favorito”, os Minions, “seres milenares amarelos que têm como missão servir aos maiores vilões do mundo.” (ADOROCINEMA, 2020, não paginado). Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-210493>. Acesso em 04 maio 2020.

cotidiano profissional do professor, sendo que, conforme ela, até comprou livros para ler nas férias.

Marina, por sua vez, passou a ter outra percepção em relação às desigualdades de acesso à educação e ao discurso da meritocracia, em que se considera que o esforço pessoal é condição suficiente para que um agente possa modificar sua posição na estrutura social, desconsiderando as condições objetivas.

Já Poliana relaciona a possibilidade de uma mudança de percepção ainda na graduação a um menor ou maior compromisso dos professores formadores. No entanto, afirma que, embora as temáticas ligadas à realidade do campo educacional tenham sido discutidas no curso, nas “rodinhas de alunos” ela percebia que isso ainda não estava claro para os estudantes, dando a entender que somente depois do ingresso como profissional isso seria possível.

Essa modificação na forma como percebiam o investimento em desenvolvimento profissional e as questões relacionadas às desigualdades sociais reafirmam o que aponta Marilda da Silva (2005, p. 161) em relação aos tipos de saberes que compõem a base docente e o *habitus* professoral: “[...] a produção desse *habitus* depende da qualidade teórica e cultural da formação dos professores, mas não é desenvolvido durante a formação, e sim durante o exercício profissional.”

Orquídea, Ana e Poliana relacionam suas visões anteriores e posteriores ao ingresso profissional acerca do fazer diário do professor e dos recursos necessários para efetivar uma prática docente significativa:

Com certeza, antes eu tinha uma visão que estando na escola tinha que ter o livro didático, mas depois que a gente entra a gente percebe que o livro didático ele prejudica o aluno, para mim o livro didático é uma coisa que eu uso quando não tem outro jeito, não acho necessário, e não acho que é uma coisa que deveria ser da maneira que é feita, poderia melhorar, ver algumas coisas que seria mais útil. (Orquídea, entrevista, 2019).

Eu via antes a escola como aluna, principalmente em relação ao trabalho dos professores porque eu não tinha ideia do que era o trabalho de um professor aí você vê ali um professor dando aula é muito diferente, você imaginar tudo que tem por trás. Por que a maioria das pessoas não têm noção do que é o nosso trabalho por trás daquelas quatro horas que a gente está ali na sala de aula, tem muita coisa envolvida nisso. Por que você acha que é só entrar na sala de aula abrir aquele livro e fazer aquele exercício com os alunos, passar no quadro, você acha que é basicamente aquilo, nós não temos dimensão daquilo, mas depois da Universidade você tem dimensão da complexidade que é tratar aquele momento, ou aquele resultado ali da sala de aula que não

é simplesmente uma coisa mecânica, não sabia que existia um planejamento, pessoas que te cobram por resultados, então acho que foi isso que mudou assim na minha visão. (Ana, entrevista 2019).

As agentes demonstram em suas narrativas a mudança na percepção anterior sobre a natureza do trabalho docente e como ele é colocado em ação. A ideia de que bastaria seguir um livro didático e passar atividades no quadro foi sendo substituída pela compreensão da complexidade envolvida na prática docente, inclusive no que se refere às cobranças por resultados, à importância do planejamento e às limitações presentes nos livros didáticos.

Para a constituição do *habitus* professoral, no entanto, não são suficientes apenas algumas mudanças na percepção sobre o campo escolar e a ação docente. É preciso aprender a profissão na prática, o que implica a aprendizagem de tarefas burocráticas específicas de cada instituição ou rede de ensino, bem como a aceitação e o apoio ao iniciante naquele campo, seja dos pares, seja da equipe gestora (direção escolar e coordenação pedagógica).

Dessa forma, na próxima subseção apresento análises das narrativas relacionadas à questão do apoio (ou da falta de apoio) que os oito agentes vivenciaram logo no início de suas atividades como docente.

#### **4.2.2 O apoio ou a falta de apoio no início profissional**

Para compreender como o professor foi estruturando seu *habitus* professoral e se estabelecendo nas estruturas do campo escolar, questionei acerca do apoio que receberam por parte da direção e coordenação pedagógica da escola, sobretudo no que se refere às atividades burocráticas inerentes à profissão (como o preenchimento de diários de classe, formulários de planejamento anual/mensal/diário, entre outros), bem como a natureza do relacionamento que estabeleciam com os seus pares de profissão.

Quanto ao auxílio da coordenação pedagógica para a aprendizagem das tarefas ligadas à elaboração dos planejamentos, Enzo narra: “Tive apoio, tive um modelo para seguir, mas não tive um exemplo para seguir, este ano é a BNCC e então tá muito ruim.” (Enzo, entrevista, 2019). Ele também afirma que depois que entendeu o sistema de planejamento “Algumas coisas eu mesmo já faço sem esperar ser cobrado, que eu sei que tem que fazer, então, assim, não tenho problemas em relação a isso mesmo estando errado eu consigo entrega no prazo”.

Uma das funções da coordenação pedagógica é o acompanhamento e apoio aos professores (iniciantes ou não), o que se percebe que não ocorreu no caso do agente, pois sua narrativa deixa implícitas mais as cobranças e a supervisão do que o acompanhamento para a realização de um planejamento significativo. A falta de apoio específico por parte da equipe pedagógica também causou ao agente algumas angústias relacionadas ao preenchimento do diário de classe: “O Diário foi outro problema, eu sofri bastante para fazer, hoje eu recebo uma ajuda de uma professora na escola.” Foi, portanto, o apoio de um de seus pares profissionais, e não necessariamente da equipe gestora, que amenizou as dificuldades do professor iniciante: “Eu tive ajuda na escola dessa professora que foi muito bom para mim.” (Enzo, entrevista, 2019).

Marina, narrando que teve cobranças no início da sua docência, argumenta: “olha eu não sei se a cobrança é por você ser iniciante ou você ser nova na escola”. (Marina, entrevista, 2019). Essas cobranças estavam relacionadas, inclusive, à pressão para realizar um planejamento (e, conseqüentemente, uma ação didática) a partir do modelo das professoras mais experientes, sem questionar as escolhas de seus pares. Segundo ela,

No fundamental eu senti mais essa cobrança, sobre o planejamento, pois são cinco salas da mesma turma, da mesma série, todo mundo faz e compartilha, tem gente que pega no meu pé pelo meu planejamento, não sei se também se é por eu ser jovem eles acharem que eu vou ficar quieta, e vou abaixar a cabeça e vou aceitar. Tenho esta dificuldade no Ensino Fundamental, que é uma sala de alfabetização. (Marina, entrevista, 2019).

O campo é um espaço de disputas por classificações e hierarquizações, e o professor iniciante pode sentir mais acentuadamente as pressões advindas dessa disputa. Os agentes que possuem maior volume de capital simbólico podem invalidar as tentativas do iniciante de participar das tomadas de decisão ou propor mudanças nas formas tradicionais e já consolidadas no campo que empreendem a ação didática, como pode ser observado na narrativa de Marina.

No entanto, conforme Sousa (2018, p. 34, grifo nosso), “[...] o movimento do *habitus* de origem dos licenciandos e a ampliação do capital cultural, associados à prática docente”, podem contribuir para que sejam formadas “[...] novas concepções sobre escola e docência, diferentes daquelas que possuíam como acadêmicos e das que estão consolidadas no campo educativo, propiciando **a constituição de disposições para uma prática também mais ativa e inventiva.**”

Beija-Flor, que está atuando em uma instituição particular, narra que a cobrança que recebeu da escola não estava voltada para questões de planejamento, pois estes são apenas enviados (via e-mail) para a coordenadora, mas em relação à aprendizagem das crianças:

A escola que eu estou tem uma cobrança até exagerada em cima dos resultados das crianças. Não têm condições, é que às vezes a criança nem desenvolveu ainda todas as condições motoras e ela já tem que escrever para que os pais vejam que a criança está progredindo. (Beija-Flor entrevista, 2019).

Essa cobrança, sem o devido apoio para o professor iniciante, pode ser fonte de tensões e angústias, tornando o trabalho estressante e pouco satisfatório. Nas instituições privadas, não raro, os pais cobram dos gestores resultados que justifiquem os investimentos financeiros que fazem, e conseqüentemente essa cobrança é repassada para os profissionais que ali atuam.

Nas reuniões com a coordenação, que poderiam ser momentos formativos, para estudo e orientação, segundo a agente, são repassadas apenas informações sobre como lidar com os pais, para evitar em conflito:

Os coordenadores quando tem reunião com os professores, eles passam mais as questões para os professores não entrar em conflito com os pais. Por exemplo, vai ter uma reunião amanhã com todos os professores aí eles orientam olha você não pode falar assim com os pais, você tem que ouvir mais os pais. Então a orientação era bem mais voltada ao relacionamento do professor com pai e os alunos. (Beija-Flor, entrevista, 2019).

Já Ana narra que recebeu auxílio na escola de seus pares, mas não da coordenação, que apenas repassava informações, sem orientar ou apoiar os professores: “Eu senti mais das colegas que me ajudaram, a coordenação não tem uma descrição de formação de orientação, elas repassam mais as informações, então, assim, eu tive muita ajuda assim das colegas nesse primeiro ano para eu poder desenvolver.” (Ana, entrevista, 2019).

A narrativa de Poliana traz uma singularidade, pois aponta uma resistência inicial desde a sua recepção na escola, a qual ainda sente. Segundo a agente, apenas a professora de arte, também professora iniciante, a ajudou quando ela iniciou seu trabalho como professora efetiva em uma escola pública, após ser aprovada em um concurso: “Ela foi o meu apoio, ela era nova lá também”. (Poliana, entrevista, 2019). Já os demais agentes –

professores, coordenadora e diretora – mostraram-se hostis a sua presença, não a integrando ao grupo, conforme narra a professora iniciante:

[...] eu acho que por conta do meu concurso, aí já teve resistência, porque eu entrei e para eu entrar uma pessoa teve que sair. Eu era nova lá eu não conhecia ninguém, eu ainda sinto uma dificuldade, não me sinto integrada ao grupo, sinto que tem respeito, mas eu não me sinto parte. Mas agora já aprendi a lidar com isso, porque todo lugar tem sua panela, mas a minha referência ainda de escola vem do Pibid, até porque eu construí toda uma história lá, e desde então acho que foi mais fácil essa convivência. (Poliana, entrevista, 2019).

Essa narrativa também traz reflexões sobre o fato de que, ainda que o Pibid possa contribuir para a formação docente e para um melhor preparo do acadêmico para o seu início profissional, algumas situações somente serão vivenciadas depois do ingresso efetivo como professor, pois a posição que o estagiário ocupa na escola é diferente da posição que o professor ocupa. Dessa forma, o Pibid, ou mesmo os estágios obrigatórios ou não obrigatórios, não podem propiciar ao acadêmico em formação as condições para a estruturação do *habitus* professoral, uma vez que tanto a posição no campo como os saberes mobilizados são de natureza diferente.

Assim, pode-se dizer que o *habitus* professoral resulta também da atividade cotidiana do professor/da professora no espaço escolar, na sua relação pedagógica com os alunos, com os funcionários, os coordenadores, os gestores e também com outros professores. É uma relação que envolve desde as atividades consideradas burocráticas, como a proposta pedagógica da escola, os planos de aula, as matrizes curriculares de ensino até a percepção da dinâmica da escola e da sala de aula. Isso porque a escola é um *campo* constituído de diferentes agentes sociais e com diferentes *habitus*. (BALDINO; DOMENCIO, 2014, p. 271).

Apenas três agentes -Raquel, Maju e Orquídea-, narram ter recebido apoio não somente de algum colega em especial, mas também da coordenação e direção.

Eu trabalhei e trabalho com uma gestão e uma coordenação boas, com compromisso. Então o planejamento foi tranquilo, só foi difícil saber o que era adequado para aquela idade, aí eu ia com a dificuldade para a coordenação e aí eles me ajudavam. Se me der um cronograma para cumprir eu vou cumprir, eu não gosto assim das coisas muito soltas porque se me deixa solta eu não entendo nada, tem que me dar os objetivos. (Raquel, entrevista, 2019).

[...] Fui muito bem recebida, nas duas escolas, foi bem tranquilo. As

professoras sempre foram muito bem receptivas, sempre me ajudaram, sempre se colocaram à disposição: “se você precisar de alguma coisa sempre pode falar comigo”. (Maju, entrevista, 2019).

Olha, não sei se eu posso chamar isso de sorte, ou eu fiz isso por merecer. Mas eu sempre tive muito companheirismo por parte da coordenação, direção e com os outros professores, tanto que nós sentamos junto com a coordenadora para planejar, o que é muito raro. (Orquídea, entrevista, 2019).

Esse apoio mencionado pelas agentes é essencial para que o iniciante aprenda a complexidade da prática profissional. No entanto, ele deveria ser parte de uma política de acompanhamento dos professores iniciantes, e não depender da “sorte” de iniciar em um ambiente com profissionais comprometidos, solidários ou acolhedores, ou do “azar” de estar em uma escola com uma cultura mais individualista.

O campo escolar, como apontaram Baldino e Donencio (2014), é composto por diferentes agentes sociais com diferentes *habitus*, e o *habitus* professoral emerge dessas relações cotidianas e das experiências que constituem o professor em início de carreira, que precisa se sentir pertencente ao seu grupo de trabalho.

Após abordar as primeiras vivências dos agentes no campo escolar como profissionais, passarei a analisar, na próxima seção, as estratégias que os professores iniciantes desenvolveram para movimentar os esquemas de percepção e apreciação do *habitus* estudantil, supera as dificuldades iniciais e consolidar o *habitus* professoral.

#### 4.3 MOVIMENTOS DO CAPITAL CULTURAL DOS PROFESSORES INICIANTE

Conforme já mencionado na primeira seção da tese, o capital cultural, de acordo com Bourdieu (2012), pode existir sob três formas: no **estado incorporado** — sob a forma de disposições duráveis do organismo — **no estado objetivado** — sob a forma de bens culturais — e no **estado institucionalizado** — relacionado aos certificados escolares}.

Dessa forma, o foco inicial dessa seção será a ampliação do capital cultural em seu estado incorporado, ou seja, o que revelam as narrativas sobre a formação de disposições duráveis por parte dos agentes relacionadas às atividades e bens culturais.

##### 4.3.1 Capital cultural no estado incorporado: movimento do *habitus* nos professores iniciantes

Nas entrevistas, questioneei aos professores, se agora como profissionais docentes,

eles sentiam a necessidade de continuar participando de atividades e eventos culturais ou de incorporá-las à sua rotina atual, no caso dos que não tiveram essa vivência durante a infância, a formação básica ou superior.

Portanto, o capital econômico e cultural, interferem na relação que o agente possui para que possa ter ampliação cultural. Bourdieu (2007, p. 241) aponta que a “distribuição do capital econômico e a distribuição do capital cultural, entre as frações, apresenta estruturas simétricas e inversas [...] com a trajetória social, no princípio do *habitus* e das escolhas sistemáticas [...] comumente reconhecidas como estéticas”.

A maioria dos professores iniciantes afirmaram ter incluído atividades culturais em seu dia a dia, embora com frequências diversas.

Tenho ido muito aos eventos relativos à pesquisa mesmo, frequento bastante o cinema e para esses eventos que estão relacionados à pesquisa. E aí acabo aproveitando também quando eu vou para esses lugares para fazer alguns passeios, até conheci a praia por meio da pesquisa, você acaba conhecendo as universidades, a estrutura como ela é pensada organizada. Acaba até se interessando em pensar em um concurso para aquela cidade se mudar para aquele local então isso tem sido muito interessante. (Enzo, entrevista, 2019).

Adoro ir ao teatro, vou pouco mas gostaria muito de ir mais, vou mais ao cinema, rei Leão gostaria muito de ter ido, eu vou sempre. (Maju, entrevista, 2019).

Assim, é possível analisar nas narrativas de Enzo e Maju, que o cinema são seus lugares mais frequentados. Bourdieu (2015), na obra “A distinção”, aponta que o cinema é o local mais visitado pela classe popular, em especial por seu valor mais acessível. No entanto, o que distingue a classe popular da classe dominante, segundo o sociólogo, é a compreensão que a classe dominante demonstra sobre os autores, roteiristas, diretores ou atores, escolhendo filmes a partir de uma seleção criteriosa.

A visitação a museus e ida a teatros foi mencionada pelos agentes Marina e Beija-Flor:

Agora que eu faço, na verdade antes de ser professora não fazia, agora sempre quando possível eu vou e faço. Adoro ir ao museu, cidades históricas, porque na verdade eu sempre gostei de história. Então quando eu tive que deixar história para educação infantil, eu fiquei muito triste, porém logo me reencontrei na Educação Básica, e continuei gostando na época da graduação, depois que eu fui em Minas Gerais gostei mais ainda, porque é um estado que tem muito ainda da preservação histórica da cultura, então adoro ir para museus. (Marina,

entrevista, 2019).

Sim, mas eu vou ao teatro não tão frequente quanto gostaria, mas eu vou, frequento alguns concertos e aproveito também quando estou de férias, para conhecer a cultura local e museus. (Beija-Flor, entrevista, 2019).

Conforme destaca Bourdieu (2015, p. 253), “O museu de arte atrai qualquer pessoa - nos limites do capital cultural disponível - em qualquer momento, sem impor qualquer restrição em matéria de vestuário [...] – faz apelo, frequentemente, a uma disposição austera e quase escolar” [...]. Pelo fato do museu não apresentar um rito para sua visitação, ele acaba sendo mais acessível, e muitos consideram a ida como contemplação ou como um dever cumprido de ter presenciado aquele momento.

Sempre que eu posso eu vou, ultimamente não está dando muito para fazer. E também gosto de assistir algumas peças de teatro. Mas ultimamente está difícil tanto tempo quanto dinheiro. (Orquídea, entrevista, 2019).

Sim, vou ao teatro, cinema, sempre para levar minha filha porque ela gosta. Quando vamos para São Paulo porque ela está fazendo tratamento lá, a gente está aproveitando e conhecendo os lugares lá também, a próxima vez que eu for eu quero passar para conhecer mais lugares. Então por conta da Universidade ela passou a conhecer vários lugares aqui que eu não conheci quando era criança, então todos esses lugares que eu ia, ela ia também, ela sempre estava comigo. (Ana, entrevista, 2019).

Foi possível observar, dessa forma, que a maioria dos docentes percebe a importância da participação em eventos culturais, como visitas a museus, ao cinema ou teatro, assistir a concertos, entre outros. Embora a frequência seja variável, essas atividades culturais foram incorporadas, em maior ou menor medida, ao dia a dia dos professores iniciantes.

A cultura que os agentes trazem em suas narrativas é chamada por Bourdieu (2015, p. 245) de cultura média, que seria o tipo de cultura a que tem acesso aqueles que, “[...] obtendo seu capital mediante um esforço de aquisição estreitamente tributário do sistema escolar, estabelece com a cultura uma relação mais séria, mais severa, inclusive, mais tensa.”

Narraram, por exemplo, que estão buscando ir ao cinema, aos museus ou ao teatro, sendo que os que têm filhos procuram oportunizar também para eles esses momentos. Enzo, Marina e Raquel, que estão cursando o doutorado em educação, realizam viagens

para participar de eventos e apresentar trabalhos e aproveitam para fazerem passeios e visitas a pontos históricos, além de conhecer vários *campi* das universidades.

Conforme Carlindo (2015, p. 19.040), uma “[...] docência de boa qualidade se expressa pela alta qualidade do capital cultural incorporado pelo professor ao longo de sua trajetória de vida mediante participação em diferentes espaços socioculturais.” Dessa forma, as narrativas dos agentes da pesquisa demonstram uma ampliação do volume de capital cultural incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo, que produzem mudanças no *habitus* de origem.

Para Bourdieu (2007), os indicadores que avaliam o capital cultural é praticamente em razão inversa dos indicadores do capital econômico. Portanto, apesar de estarem demonstrando a ampliação desse capital cultural, o acesso dos agentes é a um tipo de teatro chamado por Bourdieu (2015, p. 250) de “teatro de vanguarda”, ou seja, o teatro mais acessível às classes populares, por ser de menor custo econômico, e não chamado “teatro erudito”, próprio da cultura dominante e acessível a poucos. Assim, os agentes buscam, como destaca Bourdieu (2015), o máximo de “rendimento cultural” pelo menor custo econômico.

Na próxima subseção, irei abordar o **capital cultural objetivado**, que se refere, conforme Bourdieu (2012, p. 74), aos “[...] bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas [...]”. Para tanto, trarei análises das histórias de vida dos agentes, procurando observar os investimentos que fizeram durante e depois da conclusão do curso, já como professores iniciantes.

#### 4.3.2 Capital cultural objetivado: os investimentos dos agentes

Para abordar a ampliação do capital cultural objetivado dos agentes, questioneei primeiramente sobre os investimentos que fizeram na aquisição de livros, e quais os gêneros que priorizavam — didáticos, literários, científicos, técnicos, entre outros).

Em sua maioria são livros teóricos e livros de literatura, mas eu não tenho noção da quantidade de livros que eu tenho, imagino que eu tenho mais de 100 livros. Eu compro muito livros nos eventos e também até mesmo no Mercado Livre, então eu tenho muitos livros tenho uma estante com 4 fileiras de livros. Penso bastante quando eu vou comprar os livros, no mestrado, no doutorado e como eu vou dar aula então sempre busco livros nesse sentido. (Enzo, entrevista 2019).

Eu acho que tenho mais de 200 livros, 50% teórico, e material da escola

30%, fora depósito, material da educação infantil, a despesa com material de papelaria é muito grande. (Raquel, entrevista, 2019).

Então eu tenho uma estante bem grande, eu a adoro os meus livros como ela era do escritório de contabilidade ela é bem grande, então ela comporta bastantes livros. Na parte de cima eu coloquei livros de literatura, aquela fileira toda deve ter uns 30 livros. Na parte de baixo tem a mesma quantidade de livros que são praticamente da Pedagogia e de Educação. No canto separado tem uns livros que eu estou mais usando recentemente, os livros da pesquisa agora de doutorado, mas uns de memórias, outros livros de padres, tem alguns do Bourdieu, e na parte de baixo que tem duas portas tem os cadernos de planejamento. Tem algumas coisas da Pedagogia que eu guardei, tem alguns livros educação infantil, do segundo ano e ainda tem um outro lado que eu guardo materiais, no caso lápis, apontador, tesoura, cola, e fitas crepes. Mais de 150 livros. (Marina, entrevista, 2019).

Entre todos deve ser 70, na maioria infantis agora que eu estou adquirindo outros para conhecimento teórico. E em torno de uns 20 livros didáticos. (Maju, entrevista, 2019).

A maioria são pedagógicos, devo ter uns 20 novos agora, livros de literatura é difícil saber, mas tenho um armário cheio, talvez um pouco mais de 100 ou 150, mas não sei ao certo. Na faculdade nós usávamos muito os PDF, então eu tenho pouca coisa guardado. Eu sempre invisto em livros, eu falo sempre que livro não é gasto, livro é investimento. (Orquídea, entrevista, 2019).

Contando todos até história infantil, não sei te dizer quantos eu tenho, mas é bastante. (Beija-flor, entrevista, 2019).

Está cheio de livros, porque eu tenho um a cada mês, eu assino o clube do livro, tenho voltado para tudo, tem livro de educação infantil, literatura, leitura deleite, e tem uns para prática profissional. Só para você entender, no ano passado eu fiz uma vaquinha, e só para escola eu levei 80 livros de educação infantil, porque lá não tinha, aí eu vou começar a nossa biblioteca só para escola, todos os meus livros de literatura infantil, educação infantil, e de literatura infantil. Mas não sei te dizer assim quantos tenho, teria que contar. (Poliana, entrevista, 2019).

Infantil é a grande maioria, com certeza, aqui em casa, e lá na escola no armário deve ser em torno de 50, mas, assim, tenho esse tanto por conta da minha filha, que eu tive que ir adquirindo, então fui aumentando o meu acervo. Material didático de escola eu quase não tenho, o restante é para estudo mesmo, para ampliação do meu conhecimento. (Ana, entrevista, 2019).

Outro questionamento que fiz aos agentes foi se eles possuíam em sua residência um local específico para o estudo, ou seja, se haviam investido em instrumentos, máquinas ou objetos relacionados a sua profissão, e se esse ambiente havia sido criado antes, durante ou depois da graduação. A esse respeito, cinco professores iniciantes (Enzo,

Raquel, Ana, Maju e Marina) narraram que sim, e três (Orquídea, Beija-Flor e Poliana) que não possuem esse ambiente especialmente preparado ou adaptado para o estudo:

O meu quarto, fiz dele um local de estudos, não é o ideal que eu gostaria, mas é onde eu tenho concentrado para estudar. Foi construído depois da graduação, quando eu estava no mestrado, foi quando eu planejei e reformei o meu quarto pensando também na minha escrita, porque eu não me agradava da forma que estava. Eu mesmo pintei, organizei, comprei cortina, armários, enfim, arrumei da forma que eu gostaria. (Enzo, entrevista, 2019).

Tenho. Durante a graduação o que eu pedi de presente para minha família foi um computador. Então, a gente comprou um computador e naquela época as pessoas quase não levavam computador, era muito raro ter computador na graduação, então pedi um de aniversário. E com os estágios eu vi a necessidade de um projetor, eu levava um projetor. Tenho uma mesinha, aquela mesinha já foi ficando apertada, meu namorado trocou o computador para mim. Agora no término da graduação a minha mãe mudou toda a configuração do quarto, colocou um novo armário, novo escritório. Então, eu tenho o meu local de estudo lá, um quarto que era da minha irmã e virou escritório, além do depósito, porque para educação infantil tem que ter um lugar para guardar o material. (Raquel, entrevista, 2019).

Agora que eu me formei eu fiz, fiz um cantinho ali para eu estudar, mas, normalmente eu estudava na sala mesmo, na mesa, mas agora eu fiz o cantinho lá no meu quarto para estudar. (Ana, entrevista, 2019).

Sim. Ele era um quarto, agora virou o escritório, até arrumei ele durante as férias, comprei umas prateleiras, coloquei umas caixas, umas coisas, deixei bem legal. (Maju, entrevista, 2019).

Tenho meu quarto que eu adaptei para estudar. Então, quando eu morava com a minha mãe eu nunca tive um lugar específico para estudar, na verdade, com a minha família nunca tive. Mas depois que eu fui morar sozinha sempre teve, não tinha um ambiente separado, mas tinha lá no quarto uma mesa de estudos, uma prateleira de livros. Eu lembro que eu coloquei todos os meus livros lá organizados, então sempre teve (Marina, entrevista, 2019).

Na verdade, meu espaço em casa é minha mesa, o meu sofá, às vezes na cama, mas assim não tem um lugar específico. Mas eu sempre tenho aquele lugar onde eu vou ficar com meu material. Não tenho escritório para guardar tudo isso, deixo pela casa mesmo, principalmente meus livros. (Orquídea, entrevista, 2019).

Eu estudo na sala. E na graduação estudava onde dava. (Beija-flor, entrevista, 2019).

Lugar específico para estudar não. Tenho uma sala ambiente onde fica os meus materiais e onde as crianças estudam. (Poliana, entrevista, 2019).

Foi possível perceber que a maioria dos agentes fez investimentos financeiros, comprando tanto livros como objetos que utilizavam quando estavam cursando a Pedagogia ou que necessitavam para o exercício de sua profissão (estantes ou armários para acondicionar os livros, computadores, projetores).

Na Figura 4, trago imagens dos espaços de estudos e acervos de livros mencionados pelos agentes da pesquisa em suas narrativas. Para a obtenção das imagens, algumas foram autorizadas durante a entrevistas, outras me foram enviadas pelos próprios agentes participantes da pesquisa, os agentes em nenhum momento mostraram resistência em enviar as fotos ou autorizar o registro, pelo contrário, após a explicação da proposta da entrevista, ao final demonstravam interesse próprio para mostrar seus acervos, alguns como Raquel e Marina me procuraram depois do registro das fotos, para enviar mais fotos e mostrar mais acervos de livros encontrados em outros cômodos da casa.

As narrativas dos agentes podem ser analisadas a partir do que aponta Bourdieu (2015), na obra “A distinção”:

[...] determinados traços do *ethos* popular - tais como o gosto pelas refeições sem cerimônia sem falar de os indícios de uma boa vontade cultural tão intensa quanto desarmada: levados a tarefas que, antes de mais nada, exigem precisão, rigor, seriedade, em poucas palavras, boa vontade e dedicação, além de serem mais ricos em boa vontade cultural que em capital cultural, eles orientam suas "preferencias" para obras tipicamente "medias", [...] compram os móveis nas grandes lojas e apreciam os interiores asseados e limpos, fáceis de arrumar [...] interessam-se muito pela fotografia e pelo cinema. (BOURDIEU, 2015, p. 330).

A partir do que coloca o autor essas são características de um *ethos* popular, que no caso agentes da pesquisa se refere a professores que, apesar de passarem a ocupar um lugar economicamente superior ao que tinham antes na estrutura econômica, podendo investir em bens e produtos que antes eram inacessíveis, ainda não ascenderam às frações de classe consideradas de elite.

Portanto, os ambientes apresentados a seguir mostram as casas dos agentes, ambientes organizados, práticos e com disposições dos seus acervos pessoais tanto de trabalho quanto de leituras para lazer, uns com maiores acervos, outros com menores.

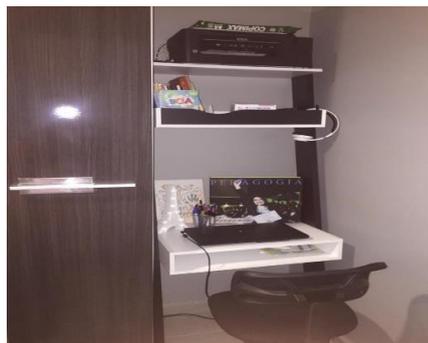
Quanto a seriedade e rigor nas tarefas, isso é identificado no investimento dos estudos, estão sempre ampliando seus repertórios acadêmicos, o que leva investimento de tempo, e exige dedicação para concluir uma especialização, pós-graduação, mestrado e um doutorado.

## Figura 4 - Espaços pessoais de estudo e acervo de livros dos agentes da pesquisa

Orquídea



Ana



Raquel



Marina



Enzo



Maju



Beija-Flor



Poliana



Fonte: fotografias produzidas pelos agentes e enviadas à pesquisadora.

Dessa forma, percebe-se, com base em Bourdieu, que:

A projeção como variáveis suplementares dos determinantes da posição - renda, diploma, origem social, idade - confirma que esta estrutura corresponde a estrutura das espécies do capital; neste caso, o capital escolar distribui-se sobre o primeiro eixo, desde a ausência de diploma até os diplomas superiores a *licence*, enquanto a renda apresenta uma distribuição inversa (apesar de ser menos dispersa e não linear). (BOURDIEU, 2007, p. 244).

Outro aspecto que se pode analisar nas narrativas é em relação à manutenção, depois de formados, de hábitos criados durante o curso da graduação, aqui é perceptível a histerese do *habitus* em que os agentes vão ajustando suas ações às condições objetivas, no entanto, tal ajustamento não é inacabado, porém se mantém por um longo tempo. Quando ocupam o lugar de graduandos, os futuros docentes precisam movimentar o *habitus* estudantil, ou seja, organizar sua rotina de modo a ter momentos produtivos de estudo. Depois de formados, essa rotina pode ou não ser mantida, e foi possível perceber que embora nem todos tenham conseguido, possivelmente devidos às condições materiais, ter um espaço especificamente destinado ao estudo, todos os agentes da pesquisa mantiveram o hábito de estudar, o que pode estar contribuindo para a ampliação do seu capital cultural e científico e, ainda, para a estruturação do *habitus* professoral, uma vez que a profissão docente está intrinsecamente relacionada à reflexão, ao estudo e à pesquisa.

Nesse sentido,

O que vimos mostrando é que tanto o aluno quanto o professor, “ao praticarem seus ofícios”, o fazem por meio da constituição de um *habitus*. Todavia, como são sujeitos posicionados em lugares específicos, desenvolvem o *habitus* de acordo com as respectivas posições, mas sempre imbricada e simultaneamente: *habitus* professoral e *habitus* estudantil. (SILVA, 2011, p. 272).

Tanto no “ofício de discente ” quanto no “ofício de professor”, as leituras e o estudo estão presentes, embora sejam realizados de formas distintas e com objetivos diferentes. No entanto, como se pode depreender do que argumenta Silva (2011), pelo fato de o *habitus* ser ao mesmo tempo estruturado e estruturante, os agentes da pesquisa, mesmo depois de formados, podem apresentar em seus modos de ser e estar algumas características próprias do *habitus* estudantil enquanto vão desenvolvendo e consolidando seu *habitus* professoral.

Na próxima subseção, analiso os investimentos dos professores na ampliação do

capital cultural em seu estado institucionalizado, buscando analisar o que dizem as histórias de vida sobre investimentos que fazem (ou não) em seu desenvolvimento profissional, a busca por conhecimentos que embasam uma prática profissional mais fundamentada teoricamente.

### 4.3.3 Investimentos no capital cultural institucionalizado: o desenvolvimento profissional docente

O Quadro 18 traz uma síntese dos investimentos dos agentes no capital cultural em seu estado institucionalizado, ou seja, nos diplomas e certificações acadêmicas:

#### Quadro 18 - Investimentos dos agentes na ampliação do capital cultural institucionalizado após a conclusão da graduação

Agente	Formação complementar
Raquel	Especialização em Pobreza e Desigualdade Social-(UFMS). Mestrado em Educação (UFMS). Cursando: Doutorado em Educação (UFMS).
Enzo	Especialização em Educação Infantil (UFMS). Mestrado em Educação (UFMS). Cursando: Doutorado em Educação (UFMS).
Maju	Especialização em Alfabetização e Letramento.
Marina	Mestrado em Educação (UFMS). Cursando: Doutorado em Educação (UFMS).
Beija-Flor	Especialização em Pobreza e Desigualdade Social (UFMS). Cursando: Especialização em Educação Especial. Cursando: Educação Física (UFMS).
Orquídea	Especialização em Educação Especial (UEMS). Cursando: Mestrado Profissional em Educação (UEMS).
Poliana	Especialização em Psicopedagogia. Cursando: Especialização em Educação Especial, Especialização em Arte da Educação e Especialização em Cultura Regional.
Ana	Especialização em Alfabetização. Em andamento: curso de alfabetização da Clarissa Pereira

Fonte: dados de pesquisa.

Organização: Rocha, 2020.

Sobre esses investimentos após a conclusão da graduação e ingresso como professores, os agentes narraram:

Eu fiz uma especialização em educação infantil da UFMS, fiz o mestrado em educação na UFMS e agora estou no doutorado também educação. (Enzo, entrevista, 2019).

Eu fiz uma pós em alfabetização e letramento, com duração de 1 ano e 8 meses. (Maju, entrevista, 2019).

Sim eu fiz o mestrado e agora estou fazendo doutorado, mas eu não tenho especialização tenho só o mestrado que eu formei em agosto de 2014 e em março de 2015 eu já ingressei no mestrado. (Marina, entrevista, 2019).

Eu tenho especialização em pobreza e desigualdade social na federal, mestrado em educação e faço doutorado em educação. (Raquel, entrevista, 2019).

Eu estou fazendo pós em educação especial, já tenho em psicopedagogia e agora também estou fazendo em arte da educação e cultura regional, são duas. (Poliana, entrevista, 2019).

Sim continuo sim, eu fiz uma pós em alfabetização e agora estou fazendo um curso de alfabetização da Clarissa Pereira esse é um curso online que eu estou fazendo. (Ana, entrevista, 2019).

Especialização em educação especial. Pretendo entrar em um mestrado. (Orquídea, entrevista, 2019).

Sim eu tenho uma pós em Educação Pobreza e Desigualdade Social e estou cursando Educação especial, também estou cursando Educação Física. (Beija-Flor, entrevista, 2019).

É possível compreender que os agentes participantes da pesquisa estão investindo em capital institucionalizado, sendo que metade está cursando uma pós-graduação *stricto sensu* (Enzo, Raquel e Marina estão cursando doutorado; Orquídea cursa o mestrado profissional em educação) e os demais concluíram uma pós-graduação *lato sensu* e estão cursando ou uma segunda graduação (Beija-Flor) ou outra especialização (Ana e Poliana). Posso inferir, ainda, que houve a formação de um *habitus* estudantil nos agentes durante o curso da graduação.

A esse respeito, compreende-se que:

Os agentes sociais estão inseridos nas estruturas e em posições que dependem do seu capital e desenvolvem estratégias que dependem delas próprias, em grande parte, dessas posições nos limites de suas disposições. Estas estratégias orientam-se seja para a conservação da estrutura seja para a transformação e pode-se genericamente verificar que quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e sua posição nos limites de sua trajetória social, de sua origem social. (BOURDIEU, 2004, p. 133).

Os professores que buscam uma pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* estão desenvolvendo estratégias para ocupar outras posições nas estruturas, ainda que seja nas escolas em que lecionam, o que pode os favorecer no que se refere à ampliação do capital

econômico ou, em alguns casos, do capital simbólico, pois o título pode conferir-lhes algum prestígio entre os pares.

Os diferentes níveis de certificação advindos no investimento no capital cultural institucionalizado também implicam que, apesar de pertencerem a um mesmo campo, os agentes possuem situações socioeconômicas diversas, devido tanto à reconversão dos certificados em capital econômico quanto ao tipo de rede de ensino em que trabalham. Como já mencionado (ver Tabelas 1, 2 e 3), as redes pagam salários diferenciados, sendo que na rede municipal e na rede estadual o maior nível de instrução formal leva à progressão salarial.

Marina e Enzo, por exemplo, que atuam como professores na rede municipal de ensino, com dois cargos de 20h, ingressaram na rede por meio de concurso municipal realizado no ano de 2016, conforme Edital nº 4.468, de 22 de janeiro de 2016, que trata do Concurso Público de Provas de Títulos para Cargo de Professores do Quadro Permanente da Prefeitura Municipal de Campo Grande- MS SEMED/2016.

Os dois agentes ainda estão em estágio probatório em pelo menos um dos concursos, ou sejam, estão na “Classe A” do Plano de carreira do Magistério (Decreto nº 10.343, de 22 de janeiro de 2008) da rede municipal de ensino, que se refere aos três primeiros anos na docência – tempo de duração do estágio probatório, cuja remuneração, conforme apresentado na Tabela 1, seria de R\$ 3.094,44, para o professor nível PH2 (concurso de graduação).

No entanto, por já terem concluído o mestrado, encontram-se no nível PH4, cuja remuneração, para 20h, é de R\$ 3.659,30, valor quase equivalente à remuneração do professor PH1 (nível médio) que se encontra na Classe H (última classe na carreira, referente a 38 anos de trabalho na rede). Ao concluírem o doutorado, os dois agentes passarão ao nível PH5.

Isso os difere de Orquídea, Maju e Ana, que também ingressaram na rede municipal no concurso de 2016, tendo igualmente dois cargos de 20 horas. As três agentes, que também se encontram em período de estágio probatório (Classe A), mas no nível PH3, que se refere à formação em nível de especialização (salário de R\$ 3.354,39 por 20 horas). Ana está cursando a segunda especialização, o que não se reconverte, no entanto, em maior remuneração.

Raquel e Poliana também são efetivas na rede, com um cargo de 20 horas, porém Raquel, que concluiu o mestrado, percebe uma remuneração maior que Poliana, que concluiu uma especialização.

Beija-flor atua em uma rede privada, a qual, conforme já mencionado, é a que menos valoriza os seus professores no que se refere à remuneração, além de não possuir um plano de cargo e carreiras, ou seja, não oferecer acréscimos ou progressão salarial aos profissionais que investem na ampliação de seu capital cultural institucionalizado.

Como a agente atua na educação infantil, sua média salarial ainda é menor, quando comparada aos dos professores que trabalham nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio. A disparidade entre as redes é tão acentuada que um professor que trabalha por 40h semanais na rede privada, como é o caso de Beija-Flor, chega a receber uma remuneração menor do que um professor da rede municipal que possui especialização e trabalha por 20h.

É importante destacar que as trajetórias dos agentes se assemelham em relação à formação em nível superior, no entanto, elas se distanciam quando se observa nas histórias de vida os investimentos ao longo da educação básica e as vivências na educação superior, pois, apesar de todos os agentes terem cursado a Pedagogia em universidades públicas, as oportunidades foram distintas. Beija-Flor, por exemplo, não participou de nenhuma atividade extracurricular (projetos de pesquisa, ensino, extensão ou programa de iniciação à docência) durante a graduação, haja vista que dependia do seu trabalho para sobreviver e manter-se na academia.

A situação de Beija-Flor assemelha-se ao que aponta Zago (2006) em sua pesquisa:

No grupo pesquisado, em todos os casos, durante o ensino médio e em vários deles ainda no ensino fundamental, a escolaridade esteve associada ao trabalho e à sobrevivência. Desde o início do curso superior, os entrevistados, em sua totalidade, exercem algum tipo de atividade remunerada em tempo integral ou parcial. Alguns são trabalhadores-estudantes, com uma atividade que absorve muitas horas diárias, e por isso mesmo estabelece forte concorrência com os estudos. Outros têm uma carga horária mais flexível, em serviços prestados dentro da própria universidade, em forma de bolsa de treinamento, estágio ou iniciação científica, em tempo parcial de vinte horas semanais. (ZAGO, 2006, p. 234).

Há, portanto, aqueles que necessitam trabalhar em tempo integral durante a graduação, dividindo o seu tempo entre estudo e trabalho, há os que trabalham em tempo parcial e possuem um horário mais flexível, podendo participar de atividades como o Pibic e Pibid, recebendo bolsas de auxílio e ao mesmo tempo ampliando os seus conhecimentos, e há os que podem se dedicar somente aos estudos, vivenciando a

universidade com mais intensidade e participando de projetos, cursos, grupos de pesquisa, entre outros, atividades extracurriculares que podem ou não ser contempladas com bolsas.

Como Beija-Flor não foi aprovada no concurso, seu melhor recurso econômico é se manter na rede privada, pois apesar de o valor salarial ser menor, as garantias trabalhistas são melhores do que ser contratada na rede municipal ou estadual de ensino, pois nessas redes há o rompimento do contrato em julho e em dezembro, enquanto na rede privada o vínculo é ininterrupto, garantindo assim uma certa estabilidade, apesar de não contar com a segurança que o concurso minimamente oferece aos servidores públicos. Na rede privada, caso seja dispensada, Beija-Flor pode contar com a renda mínima oferecida pelas leis trabalhistas com o seguro desemprego (Lei nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990), enquanto busca outro trabalho.

Assim, percebe-se que, conforme aponta Bourdieu (2015, p. 105), “[...] cada trajetória particular recebe o valor vivido de sua posição no sistema hierarquizado das trajetórias alternativas que foram rejeitadas ou abandonadas.” Portanto, as trajetórias dos agentes são marcadas por diferentes estratégias de investimento educativo, dentro de suas possibilidades, ainda que ocupem o mesmo campo. De acordo com o autor, a reconversão desses investimentos em benefícios monetários é também influenciada pela estrutura das chances diferenciais que cada agente possui, de acordo com a estrutura do seu patrimônio e das suas condições de arcar com as despesas decorrentes dos estudos:

Os economistas têm o mérito aparente de colocar explicitamente a questão da relação entre as taxas de lucro asseguradas pelo investimento educativo e pelo investimento econômico (e 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 as diferentes classes concedem ao investimento econômico e ao investimento cultural por não considerarem, sistematicamente, a *estrutura* das chances diferenciais de lucro que lhes são destinadas pelos diferentes mercados, em função do volume e da estrutura de seu patrimônio. (BOURDIEU, 2015, p. 81).

O investimento no desenvolvimento profissional e na ampliação dos conhecimentos também ocorre por meio de estudos pessoais ou coletivos, nesse último caso nos momentos formativos propiciados pela instituição escolar ou pela rede de ensino.

Quanto às formações no ambiente escolar, os agentes participantes da pesquisa apontam que elas estão previstas no calendário do ano letivo e que são voltadas para o

planejamento das aulas, contemplando, nesse momento histórico e político vivenciado no Brasil, especificamente a adequação das práticas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Apenas as agentes Raquel, Orquídea e Ana, que atuam na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, trazem apontamentos diferenciados em suas narrativas, quando questionadas sobre os momentos formativos a que têm acesso no ambiente escolar:

Tenho várias. Nas formações e fora das formações, como eu trabalho à tarde, para fazer a reunião com as professoras eu ia no horário que não era o meu horário, eu ia de manhã. A gente marcava e avisava que ia fazer a reunião de manhã. Somos um grupo muito bom, reunião sem obrigação, sempre voltada para projetos. (Raquel, entrevista, 2019).

São mais textos. Um exemplo está acontecendo no Ceinf, muitas mordidas por parte dos alunos, a coordenação traz textos referentes a esse assunto para a gente poder entender o que está acontecendo, como conversar com os pais sobre o assunto, algum texto que ela achou interessante com atividades diferenciadas. Ela traz para a gente. No ensino fundamental ela traz questões matemáticas, raciocínio lógico, a gente senta discuti sobre como trabalhar aquele conteúdo. Então as discussões e as reuniões são sempre nesse sentido, sempre buscando melhorar. (Orquídea, entrevista, 2019).

Assim, por ser uma escola de periferia, a gente não tem muita disciplina por parte dos alunos, não temos os pais presentes, criança de 6 anos que vai para escola sozinha... esse ano nós estudamos bastante sobre a indisciplina, eu não me lembro agora o nome do autor que nós estudamos, estávamos estudando sobre a indisciplina, aí estudamos alguma coisa sobre gestão, por conta de uma das gestoras passadas ter sofrido auditoria. Estudamos também o regimento sobre a gestão no final do ano. (Ana, entrevista, 2019).

É possível perceber, assim, que somente para três dos oito agentes as reuniões de formação continuada na escola se configuram como momentos coletivos de estudo e reflexão sobre questões inerentes ao cotidiano profissional, que poderiam ampliar seu conhecimento teórico, articulando-o à prática, sendo que para os demais há tão somente o estudo para a aplicação do que prescreve a BNCC.

No que se refere aos momentos de estudo individuais, por conta própria, houve unanimidade dos agentes em dizerem que continuam estudando. Marina narra:

Sim, com certeza, porque, assim, principalmente na alfabetização, eu sei da Pedagogia tudo que não se pode fazer, mas ninguém na Pedagogia me disse o que é para ser feito, porque o lema deles é que não tem receita pronta. Com certeza eu tive que pesquisar qualquer receita e tentar, no ensino fundamental eles cobram muito resultado

então eu tive que fazer a mágica. (Marina, entrevista, 2019).

Marina ressalta que aprendeu no curso de Pedagogia “tudo o que não se pode fazer”, mas não o que “é para ser feito”, em relação à alfabetização. De fato, a formação inicial não tem a função de oferecer “receitas prontas”, mas os fundamentos que possam balizar, futuramente, as escolhas metodológicas dos professores. Para tanto, é necessário que eles continuem investindo em seu desenvolvimento profissional, buscando conhecimentos que vão ao encontro das demandas que vivenciam na prática cotidiana. Dessa forma, vão compreendendo, a partir da prática, quais as melhores ações a serem desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem, ampliando o seu volume de capital cultural e consolidando o seu *habitus* professoral.

Esse processo de reflexão, tendo por base a prática docente, demanda o investimento em **tempos e espaços** para estudo pessoal. Assim, questionei aos professores quanto ao tempo, em média, que geralmente dispensam para se dedicar ao estudo em sua residência, como esses momentos de estudo ocorrem, qual sua rotina ou forma de estudar e se os estudos estavam voltados para a preparação ou planejamento das aulas (conteúdos), cursos de formação continuada ou busca por conhecimentos que possam contribuir para superar desafios da profissão.

O tempo que eu gasto para estudar, eu utilizo na verdade os dias do meu PLL [planejamento] para estudar, então é o final da tarde e início da noite. Tiro um período da noite também para sair, fazer algum esporte, e aí eu retorno para os estudos, isso se eu não estiver cansado. Eu estudo até às 2h00, e aí vou dormir, mas se eu não for levantar cedo no outro dia eu fico até um pouco mais, até 3h00 e pouquinho. Mas quando estou o dia todo em casa, eu passo o dia todo estudando, e aí à noite eu não estudo dou apenas uma descansada. Deve dar umas 20 horas por semana. Olha, é mais para o planejamento das aulas, mas, assim, é por fase, porque nesse momento eu terminei a escrita da minha tese, mas, assim se eu estiver focado em escrever um artigo eu vou dedicar mais ao artigo. O planejamento, como nós somos quatro professores, a gente divide cada um planeja uma quinzena, então eu planejo a cada 45 dias, e nesse tempo que eu não estou envolvido com planejamento eu dedico mais ao doutorado. Em sua maioria de tempo é o doutorado, nem tanto planejamento. (Enzo, entrevista, 2019).

Como eu trabalho 40 horas, quando eu chego em casa eu vou apagar o fogo de alguma coisa que ficou pendente aquela semana, tipo algum planejamento que eu não terminei de corrigir, alguma coisa que não deu para confeccionar, algo para educação infantil. Inclusive, fazendo isso eu machuquei o nervo esses tempos. Então, para as outras questões de pesquisa eu uso o sábado e o domingo somente, queria usar mais, na verdade até tentei e, assim, às vezes nem é todo sábado ou domingo, às

vezes só o sábado ou só o domingo. (Marina, entrevista, 2019).

Ao todo 4 horas por dia, que vai dar umas 20 horas por semana de estudo. Eu estudo mais de manhã, porque de tarde eu trabalho e à noite eu estou muito cansada. Planejamento e doutorado. (Raquel, entrevista, 2019).

Os dois agentes, Enzo e Marina, que trabalham 40 horas por semana (período matutino e vespertino) e cursam o Doutorado em Educação, têm estratégias diferenciadas de estudos, sendo que Enzo, por ter uma parceria na escola e precisar fazer planejamento somente a cada 45 dias, pode usufruir de seus horários de planejamento em casa para estudar e produzir sua pesquisa. Já Marina, no entanto, precisa utilizar os finais de semana para os estudos relacionados ao doutorado, pois durante a semana possui demandas de estudo voltadas ao trabalho.

Os demais agentes também narraram sobre o tempo que dedicam aos estudos e os temas que mais mobilizam sua atenção:

Consigo estudar em média 3 horas por dia, de tudo um pouco, mais para superar os desafios da profissão, porque eu lembro que eu aprendi, mas, quando você aprende a teoria não da tanta importância, aí agora que eu estou precisando eu estou tendo que lembrar de novo - os níveis silábicos que eu mais utilizo, leitura, escrita, quais os tipos de atividades voltadas para mudar o nível - e até coisa que eu já aprendi na escola e já esqueci – acentuação, nome dos acentos, uso dos porquês - toda vez que eu tenho dúvida eu tenho que pesquisar. O meu marido fala assim: “você é professora tem que saber essas coisas”, então eu digo “não sou obrigada a saber tudo”. Então, toda vez que eu tenho uma dúvida eu volto lá e pesquiso e aprendo de novo. (Maju, entrevista, 2019).

Por semana deve dar de 20 a 30 horas. São voltados para tudo um pouco. Porque inclusive a gente tem 30 horas de adicional por ser de probatório, então eu tenho 30 horas de cada instituição que eu preciso cumprir, fora os eventos da escola. Começou com essa exigência o ano passado, então como eu entrei ano retrasado eu estou tendo que suprir essas horas passadas. (Orquídea, entrevista, 2019).

Um tempo [referindo-se ao tempo de uma aula, ou seja, uma hora] por semana. Olha, penso que umas 15 horas, porque tem dia que eu passo praticamente o dia todo fazendo os planejamentos da semana, as provas, então vou colocar uma média de 15 horas por semana. A maior parte é da sala, que é o planejamento e superar os desafios. (Beija-flor, entrevista, 2019).

Tenho um horário específico. Eu gosto de estudar de madrugada. Este hábito adquiri durante a graduação, pois como meus filhos estavam pequenos, quando eu voltava faculdade - e eu voltava de ônibus - eu chegava em casa quase meia-noite, então era o horário que eu tinha. Umas 15 horas mais ou menos. Estudo de tudo um pouco. (Poliana, entrevista, 2019).

É o último sempre, superar os desafios da formação da profissão que a cada dia está mais difícil, aqui na periferia que as crianças chegam sem nada de informação, as famílias não dão uma estrutura, então a escola é o único acesso para que eles tenham conhecimento. Eu não tenho incentivo por parte dos pais e eles acabam vindo bem cedo para escola, então você trabalha com uma diferença também, uma família que não ajuda fica difícil até mandar tarefa para casa, sendo que é uma das exigências da escola. (Ana, Entrevista, 2019).

Silva (2011, p. 344) destaca que no processo histórico-social “[...] o professor adquire consciência política de sua condição, pois é no ambiente de trabalho que aparecem conflitos, surgem questionamentos que possibilitam reflexões e delas necessitam.” Assim, os investimentos dos agentes na ampliação do capital cultural em seu estado institucionalizado — na forma de diplomas e certificados de pós-graduação lato ou stricto sensu ou em outra graduação — assim como o tempo gasto com estudos e pesquisas, demonstram um compromisso com a profissão e sua busca em superar os desafios que encontram no cotidiano.

#### 4.4 REALIZAÇÃO PROFISSIONAL E INVESTIMENTOS NA CARREIRA DO MAGISTÉRIO

Davoglio e Santos (2017), registram que, os estudos sobre realização profissional e motivação docente no Brasil são escassos e que a abordagem dessa temática nas pesquisas científicas poderia contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a formação e a profissão docente. Segundo os autores, a investigação dos aspectos que levam os professores a se sentirem ou não realizados profissionalmente auxilia a compreensão sobre o que os levam a fazer investimentos na carreira, por um lado, ou a evadirem da profissão, por outro.

Lapo e Bueno (2003), salientam que a relação entre a motivação para investimentos na carreira e a realização profissional, apontam:

Segundo Bohoslavsky (1977), quando o indivíduo pensa em uma profissão, ele pensa em “algo que se relaciona com a realização pessoal, a felicidade, a alegria de viver, etc., como quer que isto seja entendido”, e quando o envolvimento com esse “algo” deixa de resultar na realização pessoal, a tendência será, certamente, diminuir o envolvimento, diminuir os esforços. (LAPO; BUENO, 2003, p. 76).

Nesse sentido, questioneiei aos agentes se eles se sentiam realizados

profissionalmente e se tinham interesse em investir na carreira. Marina, Enzo e Maju narram que não se sentem totalmente realizados:

Ainda não, nesse momento eu até sinto assim um pouco de realização porque eu estou na escola, tenho meu trabalho e estou atuando e eu estou feliz por isso. Mas não me sinto totalmente realizado até mesmo por conta dos percalços da Educação. E às vezes não dá para buscar essa realização na escola particular principalmente porque o salário é muito baixo e aí você também acaba muita das vezes tendo que gastar do seu próprio salário para comprar as coisas, e acaba que no particular tem também outros vários problemas. Eu tenho muita vontade de ser docente universitário, porém o que nós temos de perspectivas futuras não é muito bom para esse segmento, pelo contrário, está sendo devastador, as PEC estão acabando com o servidor Público Federal, e até mesmo nós que somos do município, tudo está sendo feito via decreto então está muito complicado. (Enzo, entrevista, 2019).

Olha realizada ainda não, por conta dos problemas da escola seria muito mais realizada se, por exemplo, eu tivesse menos aluno em sala. Porque é muito desgastante ter vários alunos em sala, você chegar a trabalhar 40 horas e ainda no final de semana tem que continuar trabalhando, porque tem que ser criativo, tem que planejar, confeccionar coisas diferentes, que sejam atrativas, e às vezes não tem recurso na escola a gente tem que comprar com o nosso dinheiro. Tem que dar atenção na alfabetização de 30 alunos, tem salas que chegam a ter até 32. Eu tenho pretensão a mais para frente, ir para um curso de ensino superior, mas eu gosto muito de dar aula para a educação básica, então eu continuaria dando aula e migraria para o ensino superior, só faria uma progressão na verdade da carreira. Tem coisas também mestrado e doutorado às vezes eu queria aprofundar mais naquela área e não consegui ainda, então queria tipo ter tempo de estudar mais sobre a minha profissão, buscar coisas que vão resolver o problema daquele momento, gostaria de ter esse tempo disponível e faria isso para estudar mais sobre os mais variados assuntos. (Marina, entrevista, 2019).

Ainda não, falta alguns degraus. Olha não sei dizer, mas há uma possibilidade mesmo sendo efetiva de eu mudar de carreira. (Maju, entrevista, 2019).

É possível perceber que as fontes de desmotivação que levam Enzo a não se sentir totalmente realizado estão relacionadas à falta de condições materiais e objetivas de realização do seu trabalho, como falta de materiais, salário baixo e falta de participação nas decisões políticas do Governo Federal que afetam o trabalho do professor. Já Marina, além das condições materiais, tais como o excesso de crianças em sala, cita a sobrecarga de trabalho, que não deixa tempo livre para a realização do Doutorado do jeito que gostaria. Maju, por sua vez, mesmo sendo efetiva, não descarta a possibilidade de mudar de profissão, ou seja, de desistir da carreira do magistério.

A maioria dos docentes, no entanto, revela estar realizada profissionalmente, embora também mencionem os fatores que podem ser desmotivadores para o exercício profissional.

Bastante. Olha, eu acho que eu não tenho muito objetivo. Agora não pensei, eu penso um pouco sobre isso do doutorado, seria para sair do ensino básico, só que eu tenho pensado muito a respeito, eu tenho gostado muito, eu tenho uma dor no coração de sair, eu não sei se eu daria conta de uma graduação. Não entrei no doutorado para tentar outras coisas. Uma coisa que eu reclamo é que eu levo muito serviço para casa, então isso cansa muito, eu queria um serviço que eu pudesse trabalhar 8 horas e ficasse ali não levasse para casa. Esse chão da sala de aula, não adianta você ir para graduação se você não tiver experiência, os melhores professores da graduação são os que tiveram experiência na escola, eu acho que a gente tem que ter essa experiência. Eu estou muito realizada profissionalmente, financeiramente, e vejo que se eu tivesse trabalhando 40 horas estaria ótimo. Acho bons os benefícios que a gente tem, eu comparo muito com o do particular, no início do ano a gente recebia só cinco dias e agora não, décimo terceiro, férias, o salário inteiro, quando eu vi falei “o que é isso a mais em janeiro, que salário é esse?” (Raquel, entrevista, 2019).

Sim me sinto bastante realizada. Ao menos por enquanto. Pretendo ainda fazer mestrado, pretendo ficar neste ramo, mesmo tendo todas essas dificuldades, tem que trabalhar final de semana, planejar, estudar muito. Mesmo assim, pretendo continuar como professores adoro as minhas crianças. (Orquídea, entrevista, 2019).

Olha apesar de a escola que eu estou ter uma cobrança muito grande, eu gosto bastante do que eu faço, eu não me vejo fora da escola. (Beija-Flor, entrevista, 2019).

Sinto crescendo [o sentimento de realização profissional]. A gente passa por momentos de ficar se questionando, será isso, será aquilo, e uma das coisas que eu ando queixando muito é essa forma minha de querer me aproximar da família. Eu sou criticada pelos colegas que dizem que eu não tenho que ser amigo de família, mas não é amigo é respeitar. Quando eu paro para analisar e ver todo o percurso eu acho que vale a pena. Hoje mesmo, antes de você chegar, eu tinha ido lá comprar quebra-cabeça para minhas crianças, eu gosto de investir no meu trabalho, eu vejo o resultado quando eu chego com alguma coisa. Não é só questão de comprar, mas, assim, quando você leva uma prática diferente, uma ferramenta diferente, um brinquedo diferente, a gente consegue atenção maior, consegue prender, até porque a minha turma é uma turma numerosa, e eles tem quatro anos, ficar numa sala só olhando não existe, por mais que você vai usar a área externa. E eu gosto de ter várias estratégias, e quando eu consigo fazer alguma coisa diferente para eles eu me sinto realizada. Me arrependi - foi uma reflexão da semana passada com uma amiga minha - eu falei “nossa porque que eu não fiz o mestrado”, porque a gente parou para fazer as contas do tempo que a gente terminou e ela também não fez. Tenho intenção de continuar, mas não quero sair da sala de aula, eu quero continuar para

melhorar para as crianças. Eu já ouvi isso também “porque tá fazendo tanta pós, você dá aula para criança pequenininha, por que você está gastando se você dá aula só para criança pequena”. Igual eu te falei, isso é uma coisa que funciona para mim, não como uma obrigação ou um quadro de horas que eu vou cumprir, o salário que vai aumentar, funciona para mim como se eu tivesse me reabastecendo, entendeu? (Poliana, entrevista, 2019).

Eu me sinto realizada. Tenho desafios, principalmente no final do ano, a gente tenta sempre se reanimar, às vezes final do ano a gente está esgotado, estamos cansadas, a questão do planejamento, de diário, relatórios, então, é cansativo, a gente fica cansada, mas eu não me vejo hoje fazendo outra coisa. Sim, pretendo continuar. (Ana, entrevista, 2019).

A realização profissional, como pode ser observado nas narrativas, está ligada a alguns fatores, dentre os quais os mencionados por Lapo e Bueno (2006, p. 66-67): “[...] a crença na importância do ensino para as futuras gerações; a percepção de reconhecimento e valorização da atividade docente por parte dos alunos, dos pais e da sociedade; condições satisfatórias de trabalho e de salário condizente com o esforço.”

As reflexões estabelecidas nas narrativas demonstraram, ainda que, a partir da estruturação do *habitus* professoral e do aperfeiçoamento da prática docente, os professores iniciantes podem vivenciar, conforme aponta Silva (2011, p. 345), “[...] as ricas tessituras do cotidiano, os medos, as angústias, os avanços, as conquistas e o perfil dos alunos, seres singulares”, o que pode gerar o sentimento de realização profissional, uma vez que os professores que manifestaram esse sentimento não deixaram de expor, igualmente, aquilo que continua sendo fonte de angústias em seu trabalho.

De fato, segundo a autora,

[...] com o passar do tempo, os docentes vão incorporando certas habilidades sobre o seu saber-fazer e saber-ser, ou seja, é com a própria experiência que o aluno de outrora, que possuía apenas saberes teóricos, aprende a ser professor. Este irá estruturar o *habitus* professoral para agir e mobilizar os saberes práticos no ambiente escolar. (SILVA, 2011, p. 342).

O movimento dos esquemas de percepção e apreciação do *habitus* estudantil e a estruturação do *habitus* professoral, a partir das experiências docentes e das relações na ambiência escolar, portanto, pode contribuir para que os professores iniciantes vivenciem um sentimento crescente de realização profissional, articulando os seus saberes teóricos e práticos em prol de uma ação docente que mostre resultados satisfatórios no que se

refere ao desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, o que, por sua vez, motiva os professores a continuarem na profissão e a investirem na sua carreira e no seu desenvolvimento profissional.

Para sintetizar as informações reunidas, o Quadro 19 apresenta, a partir da análise das entrevistas, aspectos que sinalizam a estruturação do *habitus* estudantil e do *habitus* professoral nos agentes da pesquisa:

**Quadro 19 - Síntese do movimento do *habitus* em professores iniciantes**

Agentes da Pesquisa	<i>Habitus</i> Estudantil	Aproximações do <i>Habitus</i> Professoral
Raquel	Continuidade dos estudos, pesquisadora (doutoranda em educação), participante de grupo de pesquisa.	Apresenta convicções didáticas e de metodologia de ensino, com indicativos que sua <i>hexis</i> professoral está internalizada.
Enzo	Continuidade dos estudos, pesquisador (doutorando em Educação).	Apresenta convicções didáticas e de metodologia de ensino. Sua <i>hexis</i> professoral se distancia um pouco do professorado.
Marina	Continuidade dos estudos, pesquisadora (doutoranda em educação), participante de grupo de pesquisa.	<i>Habitus</i> professoral marcado pela iniciação à docência, aprendente da profissão docente, com uma <i>hexis</i> marcada pelo professorado.
Maju	Continuidade dos estudos.	Tem <i>habitus</i> professoral de iniciante, os desafios educacionais se apresentam muito marcados em suas narrativas, está ganhando experiência.
Orquídea	Continuidade dos estudos, pesquisadora (mestranda em educação), participante de grupo de pesquisa.	Mais experiente, com cinco anos de docência, narra com convicção sobre suas escolhas didáticas, demonstrando ter internalizado a <i>hexis</i> professoral.
Beija-flor	Continuidade dos estudos, mudança de área para a Educação física.	<i>Habitus</i> professoral ainda marcado pela iniciação à docência, dada a mudança para a rede privada de ensino, com uma <i>hexis</i> de aprendente.
Poliana	Continuidade dos estudos, participante do grupo de pesquisa em educação Infantil-UEMS.	Apresenta <i>habitus</i> professoral marcado, com a utilização de didática e metodologia de ensino consolidada, a sua <i>hexis</i> professoral é visível até mesmo em sua residência, pois tem um ateliê pedagógico.
Ana	Continuidade dos estudos, participante de grupo de pesquisa.	<i>Habitus</i> professoral mais próximo da consolidação, apresenta convicção na didática e metodologia de ensino, porém a sua <i>hexis</i> se distancia do professorado.

Fonte: dados de pesquisa.

Organização: Rocha, 2020.

Um destaque singular a todos os agentes partícipes das pesquisa corresponde à internalização de condutas adquiridas durante a formação (*habitus* estudantil), que

corresponde ao progresso nos estudos, seja eles por meio de uma pós-graduação ou por meio de cursos, em que esses agentes buscam adquirir saberes teóricos e práticos e a apropriação de instrumentos, que os auxiliem no desenvolvimento profissional docente. No entanto, em alguns esse *habitus* estudantil se potencializou para a pesquisa e a ciência, estimulado pela formação inicial, pois os agentes que atualmente estão na pós graduação *stricto sensu* participaram de grupos de pesquisa e de projetos de ensino durante a formação, como é o caso de Raquel, Enzo e Marina.

Raquel traz em sua narrativa a vivência multicultural, pois, apesar de viver no Brasil, por ter ascendência japonesa, durante a adolescência teve a interrupção dos estudos para morar por um tempo no Japão. Na formação inicial foi muito envolvida com a vida acadêmica, participou de eventos, grupos de pesquisa, ensino e extensão, Pibic — como voluntária, bolsista CNPq e bolsista Capes — e atualmente se divide na profissão docente e como doutoranda em Educação. Possui um acervo literário teórico e um acervo literário infantil, além de muitos recursos para elaborar instrumentos que auxiliem em sua docência.

Enzo, apesar de ter enfrentado muitos problemas na formação da Educação Básica, progrediu para a formação inicial e viveu a vida acadêmica de forma ativa, participou de eventos e de projetos de ensino, pesquisa e extensão, com destaque para a participação no Pibic (bolsista CNPq e bolsista Capes). O *habitus* estudantil o acompanha de forma significativa, sendo doutorando em Educação na UFMS, Enzo pesquisa políticas públicas e isso se destaca em suas narrativas. Possui um acervo literário teórico, sendo que as aquisições de livros são pensadas visando a sua atuação docente na educação superior, pois aspira ocupar essa função assim que concluir o doutorado. Quanto ao seu *habitus* professoral, tem isso bem internalizado, e destaca em suas narrativas a importância de ter participado do Pibid, pois isso o ajudou em muitos aspectos no início da docência, que não foi como o esperado, sua *hexis* não demarca o professorado na Educação Básica, pelo fato de aspirar a docência superior.

Marina teve uma Educação Básica em instituições privadas, no entanto, destacou na sua narrativa a influência da leitura e as estratégias utilizadas pela família para a conclusão desenvolver seus estudos na rede particular de ensino. Marina se destaca por ser a agente que mais obteve sucesso em processos seletivos para ingresso nas universidades públicas, tendo sido aprovado em Direito, Psicologia e Pedagogia, a qual ingressou. Marina tem *habitus* estudantil bem estruturado, sendo que no ensino superior foi Pibic (bolsista CNPq), fez intercâmbio em outra universidade no território nacional e

atualmente cursa o doutorado em Educação da UFMS, ao mesmo tempo em que também exerce a função docente. Marina se destaca em suas narrativas pelo seu interesse no professorado e estar adquirindo as experiências docentes.

Outro destaque é que os agentes que apresentaram um *habitus* professoral internalizado e maior segurança no início da docência são os que vivenciaram a participação em programas como o Pibid, como é o caso de Ana, Orquídea, Maju, Enzo, Poliana e Raquel.

No entanto, temos alguns casos específicos, como de Maju, que embora tenha participado do Pibid, demonstrou em suas narrativas muitas dificuldades no início da docência. Maju também é a que apresenta menos características do *habitus* estudantil, seu acervo literário tanto escolar quanto teórico é bem reduzido, no entanto, tem um ambiente com muitos recursos para preparação de instrumentos que a auxiliem na execução das aulas e sua *hexis* é professoral, pois fez investimentos em materiais e equipamentos que utiliza para ministrar suas aulas.

O outro caso que se destaca com especificidades é Ana, que apresenta um *habitus* professoral internalizado, uma vez que compreende as dinâmicas da sala de aula, possui conhecimento didático e metodológico do que funciona melhor no processo de ensino dos alunos, cursa duas especializações e faz cursos na área da alfabetização, para aprimorar seus *habitus* estudantil. Porém, no ambiente domiciliar de Ana, há um espaço bem reduzido para o estudo e seu acervo literário fica na escola, em sua sala de aula. Ana também faz questão de demarcar o tempo de trabalho e o tempo de estar em casa, pois assim consegue estabelecer o que chama de *equilíbrio*.

Orquídea é a mais velha do grupo, teve sua estada na educação básica marcada por mudanças de localidade, porém o hábito de leitura do avô e o incentivo da mãe para que concluísse a educação básica a levou a retomar os estudos depois de muito tempo sem estudar. A agente trabalhava como serviços gerais em uma escola, e depois de ser aprovada no vestibular da UEMS e cursar a Pedagogia, agora trabalha como professora concursada. Durante a formação inicial, participou ativamente da vida acadêmica, era a líder de turma, participou de eventos, grupo de pesquisa, Pibid (bolsista Capes) e Monitoria (bolsista). Atualmente cursa mestrado em Educação na UEMS. A agente apresenta um *habitus* professoral bem estruturado, e atribui sobretudo ao Pibid o seu ingresso sereno na ambiência escolar, podendo enfrentar com suavidade os desafios da iniciação à docência.

Poliana teve uma infância marcada pela presença cultural e artística, oportunizada

pela sua família. Durante a formação inicial, participou ativamente nos eventos, foi bolsista Pibid e atuou como voluntária no projeto de Monitoria. Poliana é uma das agentes que mais apresenta uma *hexis* da profissão docente, possui um ateliê em sua residência, nos moldes do idealizado pelo subprojeto do Pibid ao qual participou, e seu *habitus* professoral se mostra internalizado, explicitando com convicção quais são as concepções de ensino e aprendizagem que embasam seu trabalho como professora. Investe na profissão, cursando especializações e participando do grupo de pesquisa em educação infantil da UEMS. Ademais, incentiva seus filhos a ampliarem seu capital cultural.

A trajetória de Beija-Flor é um destaque à parte. A agente cursou a Educação Básica em instituições públicas, e teve êxito em ingressar em uma universidade pública para cursar o ensino superior, porém, em razão de suas condições econômicas, não conseguiu participar de nenhum projeto de ensino, pesquisa ou extensão, pois destaca em sua narrativa a necessidade de trabalhar durante todo o curso. Além das dificuldades econômicas, Beija-Flor também não contou, desde a infância, com o incentivo por parte da família para que estudasse. É observável também que todos, exceto Beija-flor tiveram bolsa de Pibic ou Pibid, mas quando analisado as estratégias de permanência na universidade, é notável que estes sempre contaram com uma rede de apoio por parte da família, mãe, pai, tios ou conjugue, no entanto para Beija-Flor mesmo que fosse bolsista o valor ofertado pela bolsa de graduação não seria suficiente para mantê-la em um desses projetos.

Dessa forma, algumas características vividas hoje por Beija-Flor podem ser advindas do fato de a agente não ter vivenciado de forma intensiva a universidade, pois é a única da pesquisa que atua em escola particular, portanto, não é concursada na rede pública como os outros integrantes da pesquisa. Porém, existem outros pontos que demonstram a potencialidade da formação que Beija-Flor recebeu durante a graduação, Beija-flor tem *habitus* estudantil internalizados, pois tem duas especializações, uma realizada na UFMS, e cursa Educação Física também na UFMS. Seu acervo literário pessoal é grande, tem hábito de leitura, compreende a importância de capital cultural, participa de teatro, concertos, frequenta museus e demarca muito na sua narrativa a consciência de classe, social e racial proporcionada pela universidade.

Portanto, o que quero destacar a partir dos levantamentos apresentados pelos *habitus* estudantil e professoral dos agentes é a influência das universidades públicas em estudo, que oportunizaram ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a formação de professores críticos, conscientes, que aprendem a ensinar e, depois de formados, ensinam

a aprender.

Os agentes trazem em suas narrativas conhecimentos teóricos, práticos e críticos da atuação docente. Devido às desigualdades que também estão presentes na universidade pública, assim como em todos os campos da sociedade, nem todos puderam vivenciar durante a graduação todas as oportunidades de enriquecimento formativo que as duas instituições pesquisadas oferecem. No entanto, conforme foi apresentado na análise dos PPC, ainda que não tenha participado de projetos ou atividades extracurriculares, o contato do aluno com as disciplinas obrigatórias, em si, já possibilitaria uma formação consistente e a estruturação do *habitus* estudantil e professoral com criticidade, além da compreensão da sociedade em que a escola está inserida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa investigou como se estrutura o *habitus* professoral nas práticas de professores iniciantes, a partir da análise das trajetórias de agentes egressos de cursos de Pedagogia de duas universidades públicas de Mato Grosso do Sul. A hipótese orientativa foi a de que uma formação inicial de qualidade, cursada em instituições que oferecem não somente atividades de ensino, mas também oportunidades de vivências extracurriculares em ações de pesquisa e extensão, pode ser um diferencial no que se refere à ampliação do volume de capital cultural e movimentação do *habitus* primário. Essa ampliação é essencial, pois, conforme foi observado no decorrer dessa pesquisa, os agentes, assim como a maioria dos que optam por carreiras ligadas ao magistério (GATTI et al., 2009), provem dos estratos sociais menos favorecidos socialmente, tendo vivenciado poucas oportunidades de acesso à chamada cultura legítima.

Assim, para me aproximar do objeto e objetivo desta investigação, procurei analisar tanto os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, ambos ofertados no município de Campo Grande, quanto as trajetórias formativas dos oito agentes da pesquisa, analisadas a partir de seus relatórios de estágio e das entrevistas que concederam, nas quais narraram sobre sua escolarização básica, formação superior e iniciação profissional.

Dessa forma, busquei trazer ao debate a formação de professores, em geral, e de um modo particular a formação de pedagogos, por meio da interlocução entre o que implementam as instituições, por meio de seus documentos oficiais, e o que narram os egressos, a partir de suas histórias de vida apresentadas em entrevistas, a fim de ampliar as concepções sobre a formação inicial e a potencialidade dos cursos para contribuir para a estruturação do *habitus* estudantil e professoral, bem como para a ampliação do capital cultural dos professores iniciantes.

Para trazer as aproximações realizadas, retorno nesse momento às indagações mobilizadas no início desta pesquisa: a) Como se constitui o *habitus* professoral na relação com o *habitus* estudantil, a partir da constituição histórica do agente? b) Quais marcas do seu período como estudante influenciam sua prática como docente? c) Em que medida a formação inicial no curso de Pedagogia propicia a ampliação do capital cultural, tendo em vista que, como apontam Gatti et al. (2009), o perfil dos escolhidos a carreira do magistério é formado, em sua maioria, por estudantes com baixo desempenho acadêmico

e poucas oportunidades de acesso à cultura legitimada socialmente? d) Qual a relação entre as condições objetivas de acesso ao ensino superior e a opção, por parte dos agentes da presente pesquisa, pelo curso de Pedagogia e pela profissão docente?

No que se refere à primeira indagação, a análise das informações produzidas mostrou a relação entre o *habitus* estudantil e a estruturação do *habitus* professoral, pois as histórias de vida dos agentes sinalizam que houve investimentos e mobilização de estratégias que possibilitaram a movimentação do *habitus* primário e a ampliação do volume do capital cultural durante a formação inicial, o que propiciou aos oito agentes desenvolverem “[...] disposições duráveis que são constitutivas de um *ethos*, de uma *hexis* corporal, de um modo de expressão e de pensamento [...]” (BOURDIEU, 2013, p. 88).

O *ethos* foi compreendido, na teoria bourdieusiana, como o conjunto sistemático de valores ou disposições morais, observadas em estado prático, ou seja, em forma de princípios práticos. Na profissão do pedagogo esse *ethos* configura valores ligados à disposição e paciência para ensinar, ao cuidado e atenção às crianças, a se colocar na posição de modelo ou exemplo virtuoso, de alguém que valoriza a leitura, a aprendizagem, o conhecimento.

Retomo aqui, para exemplificar esses princípios implícitos na profissão do pedagogo, alguns incisos do Art. 5º da Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, nos quais se aponta que cabe ao egresso do curso de Pedagogia, entre outras aptidões esperadas,

- atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
  - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
  - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; [...]
- XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos. (BRASIL, 2006, p. 2-3).

Em relação ao inciso XV, observei no relatório de uma das agentes da pesquisa, a saber: Maju, que ela associou o que considerava como uma “prática boa” e como um diferencial que destacava os professores que acompanhou durante as atividades de estágio na formação inicial à seguinte característica: “vontade de estar sempre se atualizando e acrescentando mais conhecimento a sua prática” (Relatório de estágio, Maju, 2011).

Assim, pode-se notar que o *ethos*, o conjunto de princípios práticos da profissão do pedagogo, está vinculado, entre outros aspectos, a essa disposição para continuar buscando conhecimentos que qualifiquem a prática do professor ao lidar com os problemas e dificuldades inerentes ao fazer pedagógico com crianças pequenas, o que consiste em grande parte da atuação do pedagogo, ainda que ele possa transitar em outros espaços, como por exemplo na educação de jovens e adultos.

Os agentes trouxeram ainda em suas narrativas a compreensão de que o *ethos* do pedagogo envolve saber lidar com crianças, compreender suas necessidades e ter habilidades para ensiná-las e ajudá-las a superar problemas relacionados ao comportamento. Marina, outra agente da pesquisa, cita, por exemplo, que, como não possuía filhos, não tinha “muita ideia do que uma criança precisava”, e que foi aprendendo esse aspecto da profissão, ou, em suas palavras, “se adaptando”, a partir de seu ingresso profissional em uma instituição de educação infantil (Marina, entrevista, 2019). Já Beija-Flor narra que “ficava com muita dúvida sobre o que fazer” em relação a lidar com o comportamento das crianças, chegando a dizer: “talvez essa tenha sido a minha maior dificuldade”(Beija-Flor, entrevista, 2019).

O *ethos* é exteriorizado corporalmente por meio da forma de falar, de agir e de se portar, ou seja, pelo que Pierre Bourdieu (1983, p. 133) denomina como *hexis*, “[...] uma aptidão corporal que não é dada pela natureza, mas adquirida.” Assim, é possível dizer que a *hexis* de um pedagogo, que exterioriza corporalmente o *ethos* da profissão, é aprendida na prática profissional, pois, apesar de o campo profissional ser familiar ao professor iniciante – que passou anos nos bancos escolares antes de se formar – é somente quando passa a exercer a profissão que esse professor iniciará, efetivamente, a agir, falar, se portar e sentir-se como professor ou ter as pertencas de professor.

Anteriormente, pode até ter havido algum comportamento imitativo, como no ato de “brincar de escolinha”, ou mesmo nas atividades de estágio, quando o estudante de Pedagogia exercita a prática profissional. No entanto, o conjunto de valores morais ou princípios práticos que o estudante possui naquele momento, o seu *ethos*, ainda não é o de professor. Sua preocupação maior, no estágio, pode ser simplesmente “ser aprovado”, pois isso é essencial para a conclusão do curso de graduação.

Caso haja algo ou uma situação que sinta que não consegue resolver, o estagiário terá ali o apoio do professor regente. Além do fato de o estudante saber que aqueles poucos dias em que ficou encarregado de conduzir as atividades daquela turma não será o que definirá se as crianças irão ou não aprender determinado conceito, conteúdo ou

comportamento. Em síntese, a sua *hexis* (seus modos de falar, agir e se portar) é a de um agente aprendente, o que equivale dizer que o que prevalece nesse momento é o *habitus* estudantil. Como narra Marina: “[...] as aulas de estágio são atividades para uma semana, não para um ano inteiro” (Marina, entrevista, 2019).

Para que haja o movimento do *habitus* estudantil, estruturando-se em *habitus* professoral, somam-se diversos fatores intrinsecamente relacionados: as condições objetivas de acesso aos conhecimentos necessários para o exercício da profissão docente; o efetivo início da prática como profissional, em que se terá o contato direto e contínuo com o campo e, conseqüentemente, com o *ethos* da profissão, com a observação de como falam, agem e se comportam no dia a dia os seus pares profissionais.

Assim, em relação à segunda indagação da pesquisa, qual seja: “Quais marcas do seu período como estudante influenciam sua prática como docente?”, a análise dos dados demonstrou que pode haver influências tanto dos professores da educação básica como dos professores formadores nas práticas do professor iniciante. Enzo, por exemplo, traz em sua narrativa algumas reflexões sobre as aproximações e distanciamentos entre suas práticas e as dos professores que teve no período de escolarização básica, ao dizer que busca se “colocar no lugar deles na hora de corrigir e dar notas”, quando se depara com crianças com dificuldades, pois também havia sido um aluno que apresentava dificuldades em aprender. Mas, depois de fazer uma crítica à forma de avaliação usada por seus professores da educação básica, relata que acaba “fazendo a mesma prática dos [seus] professores que é o reforço dos alunos com mais dificuldades de leitura e escrita” (Enzo, entrevista, 2019).

Poliana, por sua vez, afirma que carrega “marcas” de seus professores da graduação e de outras pessoas com quem conviveu em sua “caminhada profissional”, os quais foram considerados ora “bons exemplos”, ora “não tão bons”, e que acabaram por refletir em seu trabalho, na forma como pensa a sua prática ou até mesmo organiza a sala (Poliana, entrevista, 2019).

No entanto, é na vivência da prática que esses exemplos são ressignificados. Existem particularidades na *hexis* do professor da educação infantil quando comparada à *hexis* do professor ensino fundamental ou do professor formador. O cotidiano de uma instituição de educação infantil apresenta situações particulares que não podem ser correlacionadas às de uma instituição de ensino fundamental ou de ensino superior, demandando, assim, não somente modos de falar, agir e se portar diferenciados, como, inclusive, conhecimentos práticos muito específicos: organizar uma sala e uma atividade

de leitura para bebês, por exemplo, requer, além dos conhecimentos teóricos sobre desenvolvimento, aprendizagem e literatura infantil, um saber prático que está relacionado à vivência daquela situação específica, que fará, com o tempo, com que o professor aprenda o tom de voz que surte maior efeito e a melhor forma de se comunicar com o corpo, para atrair a atenção das crianças e se aproximar do seu objetivo pedagógico. Outro aspecto que merece atenção, quando se trata da movimentação do *habitus* estudantil para a estruturação do *habitus* professoral, está relacionado ao conceito de “histerese do *habitus*” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 69), o qual ocorre, segundo a teoria bourdieusiana, quando o agente se encontra em um contexto estrutural distinto daquele em que foi formado seu *habitus* primário.

Ocorre que as disposições do *habitus* são duráveis, no entanto, o campo é dinâmico, “o que gera efeitos de histerese (de deslocamento) das condições de geração das disposições, e, portanto, do *habitus*, em relação ao momento histórico das posições no campo.” (BOURDIEU, 1983, p. 135).

Dessa forma, ao considerar que os oito agentes dessa pesquisa narraram que suas trajetórias partem de um contexto socioeconômico das frações de classe populares, com pouco acesso à cultura legitimada socialmente e à possibilidade de ampliação do capital cultural, e partindo da premissa de que o *habitus* é de classe, pode-se inferir que eles passaram, passam ou estão passando por esse efeito de histerese, pois, seja ao ingressarem na universidade, seja ao iniciarem sua vida profissional, começaram a transitar em outros campos, em que as regras do jogo são distintas daquelas que vivenciaram em sua socialização primária, o que impele à formação de novas disposições, ainda que, em certa medida, as disposições já internalizadas pela ação da socialização primária não tenham sido totalmente modificadas.

Essa movimentação, portanto, não ocorre instantaneamente, pois a modificação dessas disposições, por meio da internalização de novas disposições, acontece processualmente, leva tempo e depende dos investimentos e estratégias mobilizadas pelos agentes, assim como das condições objetivas vivenciadas por eles.

Esse investimento, no caso dos professores iniciantes, pode estar ligado objetivamente à compra de livros, como percebe Maju, ao narrar em sua entrevista que, quando cursava a Pedagogia, “[...] não pensava que professora estudava tanto, [achava] que ia fazer a faculdade e pronto, não ia estudar mais, só ia dar aula”, mas, ao iniciar a profissão, apesar de dizer que “nunca gostou de estudar” e que “estudava por obrigação”, foi se “conscientizando sobre isso”, comprou livros e está “tentando ler ainda nas férias”

(Maju, entrevista, 2019).

Esse processo, portanto, não é “natural”, no sentido de que bastaria cursar uma graduação em Pedagogia para, automaticamente, desenvolver disposições que fazem parte do *ethos* profissional do pedagogo, a exemplo da necessidade de leitura e ampliação dos conhecimentos para ter condições de enfrentar os desafios cotidianos que surgem na prática docente. É um processo lento, por vezes pouco agradável, em que o agente se vê obrigado a incorporar em sua rotina hábitos (geradores de *habitus*) que anteriormente não possuía:

Observa-se, então, *habitus* dilacerados, entregues à contradição e à divisão contra si mesma, geradora de sofrimentos, parecem corresponder a posições contraditórias, tendentes a exercer sobre seus ocupantes “duplas constrições estruturais”. Ademais, mesmo que as disposições possam se depauperar ou se enfraquecer por uma espécie de “usura” ligada à ausência de atualização (correlata, sobretudo, de uma mudança de posição e de condição social) ou pelo efeito de uma tomada de consciência associada a um trabalho de transformação (como a correção dos sotaques, das maneiras etc.), existe uma inércia (ou uma *hysteresis*) dos *habitus* cuja tendência espontânea (inscrita na biologia) consiste em perpetuar estruturas correspondentes às suas condições de produção. (BOURDIEU, 2001, p. 196).

Dessa forma, a compreensão das estratégias que mostram a formação de disposições para a estruturação do *habitus* professoral foi possibilitada pela análise, a partir dos conceitos aqui mobilizados, dos dados produzidos por meio das entrevistas, dos registros fotográficos e da catalogação de acervo literário e teórico pessoal dos agentes.

A conjectura da reflexividade, consequência do efeito de histerese, é inscrita em condições objetivas de rupturas entre *habitus* e campo, como os encontrados na pesquisa. A formação de disposições do agente nos campos pode também estar relacionada ao nível de adesão do indivíduo à *illusio* daquele campo, bem como a uma compreensão crítica dos agentes em relação à posição ocupada e às disposições demandadas por ela, o que, no caso da profissão docente, inclui a disposição para ampliação do capital cultural, em seus estados objetivado, incorporado e institucionalizado.

Conforme se observou por meio da análise das informações produzidas no campo da pesquisa, os agentes estão ampliando o volume desses capitais, notadamente em seus estados institucionalizado e objetivado, com indícios de movimentação do capital incorporado, embora em menor proporção. O processo de movimento dos esquemas de percepção e apreciação do *habitus* estudantil com vista à estruturação do *habitus*

professoral envolveu, a princípio, a modificação das concepções sobre o campo educacional e a mobilização de estratégias de enfrentamento dos desafios vivenciados nas primeiras experiências como profissionais. Além disso, a integração e participação em grupos de pesquisa, dedicação de várias horas diárias ao estudo pessoal ou ingresso em cursos de especialização ou pós-graduação *stricto sensu*, ainda que diante da falta de apoio e incentivo das instituições educacionais em que trabalham.

Nessa perspectiva, percebe-se como os conceitos de campo, *habitus* e capitais são entrelaçados e interseccionados. Quando mobilizados, essas noções conceituais bourdieusianas permitem compreender, na trajetória dos agentes, a relação entre as estratégias familiares, a formação do *habitus* primário, as experiências possibilitadas pela formação inicial em uma universidade pública, as mudanças de campo vivenciadas por esses agentes e as condições objetivas de mobilização de disposições para a estruturação do *habitus* professoral. No entanto, é evidente que as condições de estruturação do *habitus* primário interferem na constituição do *habitus* estudantil, tanto primário quanto secundário.

A partir das análises elaboradas foi possível constatar que os agentes reconhecem o caráter intelectual, político e social da sua profissão, e é de seu interesse ampliar seu repertório teórico-metodológico e didático para disponibilizarem aos seus educandos conhecimentos além dos empregados convencionalmente no ambiente escolar.

O fato de o *habitus* professoral ser estruturado na prática, a partir das experiências dos professores iniciantes, não isenta as instituições a primarem pela qualidade da formação inicial, pelo contrário, pois é na graduação que se aprende a ensinar, o que faz com que esse aprendizado tenha que ser ainda mais fortalecido.

Dessa forma, ao refletir sobre a terceira indagação da pesquisa, a saber: “Em que medida a formação inicial no curso de Pedagogia propicia a ampliação do capital cultural?”, observo no que se refere às duas universidades públicas, UFMS e UEMS, das quais os agentes são egressos, que foi possível analisar que estas se apresentaram, conforme as narrativas dos agentes e análise dos seus PPCs e atividades extracurriculares, como instituições formadoras que contribuem para a estruturação do *habitus* estudantil e, posteriormente, do *habitus* professoral entre seus egressos, pois rompem com práticas tradicionais de ensino, levando os professores iniciantes a refletirem sobre suas práticas e a buscarem a qualidade da educação.

Entre os agentes participantes, apenas Beija-Flor não participou de nenhuma atividade extracurricular durante o curso de Pedagogia, pois, como ela narra, a

necessidade de trabalhar enquanto cursava a graduação não lhe permitiu dispor do tempo necessário para se dedicar a essas atividades. As desigualdades de condições, ainda que entre agentes que provém de frações de classe próximas, implica conseqüentemente em oportunidades desiguais de vivência das experiências que a universidade pode propiciar.

Como narra Beija-Flor, ao se referir ao Pibid: “[...] eu acredito que quem tenha participado tenha entrado na escola bem mais preparado.” (Beija-Flor, entrevista, 2019). Marina e Raquel, que participaram de grupos de pesquisa e foram bolsistas de iniciação científica, por meio do Pibic, puderam ter mais chances objetivas de ampliar o seu capital científico. Enzo, que também foi bolsista do Pibic, pode desenvolver uma pesquisa na área da educação infantil, campo em que agora atua como professor iniciante.

No entanto, os PPCs dos cursos analisados são datados de um período de autonomia das universidades, de fortalecimento dos projetos de ensino, pesquisa e extensão. No cenário atual, entretanto, observamos que as reestruturações propostas pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, bem como a exigência de que os PPCs dos cursos de licenciatura sejam alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podem levar à perda da autonomia das universidades e à instituição de uma formação baseada em competências e não em conceitos teóricos-metodológicos. Esse, portanto, é um tema que fica como sugestão para futuras investigações científicas, uma vez que, embora esteja indiretamente relacionado com a discussão aqui proposta, extrapola neste momento os limites desta pesquisa.

Por fim, voltando à última indagação que foi proposta como mobilizadora desta pesquisa, qual seja: “Qual a relação entre as condições objetivas de acesso ao ensino superior e a opção, por parte dos agentes da presente pesquisa, pelo curso de Pedagogia e pela profissão docente?”, os dados de pesquisa evidenciaram que os oito agentes apresentaram tanto a influência da opinião da família e como das condições objetivas, como, por exemplo, a restrição de escolha a cursos que tivessem uma nota de corte mais baixa ou que fossem ofertados por universidades públicas.

Raquel, que era egressa da EJA e precisou fazer três anos de cursinho pois não conseguia ser aprovada no curso desejado e instituição desejado - Direito, na universidade federal, narra que “A escolha do curso foi por exclusão: exclui Ciências Econômicas, depois exclui Ciências Sociais e sobrou Pedagogia”. (Raquel, entrevista, 2019).

Marina e Ana estudaram em escolas particulares por um longo período, mas apenas Marina conseguiu ser aprovada no vestibular do curso de Direito, com o apoio de um cursinho feito durante o 3º ano do ensino médio, curso que não pode cursar por ser

em outro município, o que a fez, também por outras vias, optar pela Pedagogia. Enzo e Maju, igualmente, não tinham como primeira escolha o curso de Pedagogia, mas viram nessa profissão uma possibilidade de acesso mais rápido ao campo do trabalho.

Apenas Beija-flor, Poliana e Orquídea tinham como primeira opção o curso de Pedagogia. Beija-Flor narra que “sempre quis ser professora”, mas, como ingressou primeiramente em uma instituição privada, tive que trancar o curso devido à falta de condições financeiras, retomando somente quando conseguiu ingressar em uma instituição pública. Já Orquídea, que ficou vinte anos afastada dos estudos, pela necessidade de trabalhar, se interessou pelo vestibular da UEMS por ser “gratuito”, ou seja, ainda que houvesse a possibilidade de ingresso em uma universidade pública, o pagamento de uma taxa para participar do processo seletivo poderia ser impeditivo para que a agente ao menos pudesse tentar.

De acordo com os elementos reunidos por essa pesquisa, foi possível seguramente aproximar-se da seguinte tese: o *habitus* estudantil constituído pelos agentes participantes da pesquisa durante a sua formação inicial em instituições de ensino superior públicas possibilitou-lhes as bases da estruturação do seu *habitus* professoral, constituída a partir da movimentação do capital cultural e das relações construídas no campo profissional.

A formação inicial mobilizou diversos saberes e promoveu aos agentes uma aproximação cultural e científica, estruturando as bases para a formação de um pensamento crítico e reflexivo. O grupo de participarem demonstrou, em suas entrevistas, que a formação inicial possibilitou a estruturação do seu *habitus* professoral, além de ter contribuído para modificar a sua realidade social e econômica, aproximá-los da hexis corporal e do ethos profissional. Agora não mais como acadêmicos, mas como professores regentes, responsáveis por uma sala de aula, pela formação de seus estudantes, experimentaram o efeito de histerese do *habitus*, ou seja, o descompasso entre seu *habitus* de origem e campo em que agora transitam, o que pode levá-los a uma reflexão e consciência do lugar ocupado no espaço social por um docente, experienciando seus anseios e conquistas.

A partir do principal aporte teórico que é Silva (2003), a pesquisa aqui realizada avançou em demonstrar que a constituição do *habitus* professoral, passa a ser mobilizada a partir da formação inicial, diante do currículo que atualmente têm uma carga maior de Estágio Curricular Supervisionado, desde o primeiro ano de formação acadêmica, a partir do currículo apresentado pelas duas universidades públicas das quais os agentes são oriundos (UEMS e UFMS), além da importância de projetos de iniciação a docência,

como o Pibid que teve um destaque eminente nas narrativas dos agentes, assim como outros projetos de ensino e extensão presentes atualmente no currículo que, favorecem a aproximação e mobilização de esquemas complexos e fluídos para a constituição do *habitus* professoral.

Diante disso, destaco a importância dos currículos apresentados pelas universidades UEMS e UFMS, além da autonomia das universidades públicas de articularem os seus currículos, e também ressalto a importância de políticas públicas voltadas à iniciação a docência, tanto durante a formação inicial, quanto dos primeiros anos <sup>14</sup> dos professores iniciantes.

Em suma, as histórias de vida dos professores iniciantes foram importantes para compreender tanto as aspirações que levaram cada agente da pesquisa a ocupar o lugar de docente, as ações exercidas no passado, intercorridas no presente e as pretensões que o *habitus* professoral possibilitará para o futuro, quanto a relevância do papel da universidade pública nesse processo, a qual tem a função histórica e a responsabilidade social de contribuir para a melhoria da educação básica pública, por meio da oferta de uma formação inicial de qualidade.

---

<sup>14</sup> A presente tese será disponibilizada às secretarias de Educação Municipal (SEMED) e Estadual (SED), conforme orientação da banca, podendo subsidiar políticas para contribuir com a inserção e iniciação de professores em início de carreira.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.145, p. 112-129, 2012. APPLE, Michel. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ASSIS, Jacira Helena do Valle Pereira. Operar com Pierre Bourdieu na leitura de narrativas de egressos do Pibid. In: SILVA, Fabrício de Oliveira; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Iniciação à Docência na Educação Básica: experiências formativas no Pibid**. Salvador: Eduneb 2019.

ASSIS, Jacira Helena do Valle Pereira. Tessituras da história de uma universidade pública nas narrativas de professores aposentados. In: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, 7, Universidade Federal de Mato Grosso, 17 a 20 de julho de 2016, Cuiabá, MT. **Anais...**, Cuiabá: CIPA, 2016.

ASSIS, Machado. **Obras Completas: Volume 1**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

BALDINO, José Maria; DOMENCIO, Maria Conceição Barbosa. O *habitus* professoral na constituição das práticas Pedagógicas. **Polyphonia**, Goiânia, v. 25, n. 1, p. 263-281, jan./ jun. 2014.

BARRETO, Lima. **Os Bruzundangas**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1990.

BORTOLANZA, Juarez. Trajetória do Ensino Superior Brasileiro – Uma Busca da Origem até a Atualidade. In: Colóquio Internacional de Gestão Universitária: Universidade, desenvolvimento e futuro na sociedade do conhecimento, 17, Mar Del Plata Argentina, 2017. **Anais...**, Mar Del Plata, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern; Guilherme Teixeira. 2. ed. rev. 2. reimpr. Porto Alegre: Zouk, 2015.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998. p. 183-191.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Tradução Mateus S. Soares Azevedo. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990. BOURDIEU, Pierre. **Lições da aula**. São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). **Pierre Bourdieu: Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2012, p.71-79.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução Denice Bárbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 2007.

BOURDIEU, Pierre.; BOLTANSKY, Luc. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). **Pierre Bourdieu**: Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2012, p.71-79.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean Claude. **Ofício de Sociólogo**: Metodologia da pesquisa na sociologia. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Tradução Mateus S. Soares Azevedo. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010a.

BRASIL. Lei nº 7.998 de 11 de jan. de 1990. Regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial, institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17998.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17998.htm)>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. Portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 4, de 07 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005.

CAMPO GRANDE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Plano de Cargo, Carreiras e Remuneração**. 22 de jan. de 2008. Disponível em:<  
<http://www.campogrande.ms.gov.br/egov/artigos/planos-de-cargos-carreiras-e-remuneracoes/>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

CARLINDO, Eva Poliana. **Formação docente**: angariação de capital cultural para o exercício da profissão. Curitiba: CRV, 2017.

CARLINDO, Eva Poliana. Formação docente: aquisição de capital cultural por professoras que atuam em contextos distintos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 26 a 29 out. 2015. **Anais...**, Curitiba: EDUCERE, 2015. p. 19.040-19.053.

CHAMPAGNE, Patrick. Prefácio. In: BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução Denice Bárbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

COLLEY, Helen et al. Learning as Becoming in Vocational Education and Training: class, gender and the role of vocational *habitus*. **Journal of Vocational Education and Training**, [s.l.], v. 55, n. 4, p. 471-498, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre a Ética na Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais. Brasília: CNS, 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). **Relatório de gestão Pibid**: 2009-2013. Brasília: Capes, 2013a.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Edital nº 061/2013**. Torna público que receberá das Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) propostas contendo projetos de iniciação à docência. 2013b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br>. Acesso em 08 maio 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Edital nº 7/2018**. Chamada pública para apresentação de propostas. 2018c. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em 08 maio 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Relatório de gestão do exercício de 2017**. Brasília: Capes, 2018a.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Sala de imprensa. Notícias. **Capes publica editais do Pibid e do novo Programa de Residência Pedagógica**. 2018b. Disponível em: <http://capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8778-capes-publica-editais-do-pibid-e-do-novo-programa-de>

residencia-pedagógica. Acesso em 08 maio 2019.

CORREA, Priscila Monteiro. **Professores iniciantes e sua aprendizagem profissional no ciclo de alfabetização**. 2015. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CORSINI, Rodnei. Adeus docência. **Revista Educação**, São Paulo, n.195, p. 1-15, 2013.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.

CORVALÁN, Javier R. El campo educativo: Ensayo sociológico sobre su diferenciación y complejización creciente en Chile y América Latina. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, Chile, v. 22, n.2, p. 287-298, 2012.

COSTA, Bruna Varoto da. **A manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de educação física iniciantes e experientes**. 2010. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2010.

CUBAS, Jerson Chuquilin. Ser profesor de educación secundaria en el Perú: última opción, un paso transitorio y una oportunidad de empleo. **Educación**, Costa Rica, v. 38, n. 2, p. 63-87, jul./dez. 2014.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. Lembranças de escola na formação inicial de professores/as. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 23-38, 2005

DAVOGLIO, Tárzia Rita; SANTOS, Bettina Steren dos. Motivação docente: reflexões sobre o construto. **Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 772-792, dez. 2017

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **REVEDUC – Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

FARIAS, Mônica Vasconcellos de Oliveira. **Formação docente e entrada na carreira: uma análise dos saberes mobilizados pelos professores que ensinam matemática nos anos iniciais**. 2009. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERNANDES, Maria Célia de Freitas. **Um novo campo de atuação profissional: o Curso de Pedagogia como escolha possível**. 2011. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

FERREIRA, Viviane Lovatti. Curso de pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 311-316, abr. 2012.

FRANÇA, Sandra Stefani Amaral. **Políticas para formação de professores:** reflexões sobre o estágio supervisionado – do legal ao real. 2012. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Um estudo avaliativo do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). **Textos FCC**, São Paulo, v. 41, p. 1-120, set. 2014. Bernadete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut. (Pesquisadores). São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, Bernadete et al. **Relatório Final:** A atratividade da carreira docente no Brasil. São Paulo: Fundação Vítor Cívita, 2009.

GATTI, Bernadete. A.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Alfonso. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete; NUNES, Marina Muniz Rossa (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental:** estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009. (Coleção Textos FCC, n. 29).

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, v. 100, p. 33-46, 2014.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José. Tendências investigativas na formação dos professores. In : PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, Fernanda Oliveira Costa. **As dificuldades da profissão docente no início da carreira:** entre desconhecimentos, idealizações, frustrações e realizações. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

GOODSON, Ivor F. **A Construção Social do Currículo.** Lisboa: EDUCA, 1997. (Educa Currículo, n. 3).

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2007. p. 33-78.

JONSSON, Paula Valeria Moura. **Prática pedagógica do professor iniciante na rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR**. 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

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

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores retirantes: um estudo sobre a evasão docente no magistério público do Estado de São Paulo (1990-1995). In: Reunião Anual da Anped, 23, Caxambu – MG, 2000. **Anais...**, Caxambu: ANPED, 2000.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, Mar. 2003.

LELIS, Isabel. **A polissemia do magistério: entre mitos e histórias**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) -Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1996.

LOYOLA, Maria Andréa. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente**. Santiago: Preal, 2011. (Documento do Preal, n. 52).

MARCELO GARCIA, Carlos; DOMÍNGUEZ, Carmem Galego; MAYOR, Cristina. B-learning para inducción del profesorado principiante: el caso del programa INDUCTIO en la República Dominicana. **Revista de educación a Distancia**, [s.l.], v. 48, n. 4, p. 1-28, 2016.

MARQUES, Nelagley. **Quem quer ser professor?** Campo Grande: SED/MS, 2018. (Série: Estudos sobre a atratividade da carreira docente, v.1).

MATO GROSSO DO SUL. Lei Estadual nº 1461, de 20 de dezembro de 1993. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. **Diário Oficial de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, 1993.

MELO JUNIOR, João Alfredo Costa de Campos. O Conceito de experiência histórica em Edward Thompson. In: Simpósio Nacional de História – ANPUH, 26, São Paulo, julho 2011. **Anais...**, São Paulo: ANPUH, 2011.

MONFREDINI, Ivanise. O deserto da formação inicial nas licenciaturas. Ou, a formação determinada pela rentabilidade. **Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop, MT, v. 2, p. 6-21, 2012.

- MONTAGNER, Ângelo Miguel. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, nº 17, p. 240-264, jan./jun. 2007.
- MORAES, Lídia Juliana Rodrigues de. **Imaginários da formação e as dificuldades do professor ciclo II em início de carreira**. 2011. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2011.
- MUYLAERT, Camila Junqueira et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev Esc Enferm USP**, São Paulo, v. 48, n. esp.2, p. 184-189, dez. 2014.
- NADER, Helena Bonciani. **Projeto 914BRZ1050.3 – CNE Estudo Comparado sobre Ensino Superior no Brasil, Europa e Estados Unidos**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/99851>. Acesso em: 10 jan.2019.
- NAGIB, Miguel. Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar. In: **ESCOLA SEM PARTIDO. O projeto**. [s.l.]: [s.n.], 2019. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/projeto>. Acesso em: 05 jan. 2019.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice (Org.). **Bourdieu & a Educação**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, abr. 2002.
- NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. **Relatório: pesquisa survey com egressos do Pibid da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)**. Campo Grande: UEMS, 2017. [mímio].
- NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. **“Quem viaja muito tem o que contar”**: narrativa sobre percursos e processos de formação de professores da educação básica. 2006. 197f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço.; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Narrativas e imaginários: perspectivas outras na formação de professores. In: ALVES, Fábio Lopes; SHROEDER, Tânia Maria Rechia; BARROS, Ana Taís Martins Portanova. (Org.). **Diálogos com o Imaginário**. Curitiba: CRV, 2014, v. p. 71-84.
- NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1995.
- OLIVEIRA, Midiã Olinto de. **A inserção profissional e a atuação docente na Educação Infantil**. 2018. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- OLIVERIO, Vanessa Cristina Máximo Portella. **Professores iniciantes: trabalho e desenvolvimento profissional**. 2014. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) -Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

PENTEADO, Adriane de Lima. **A profissionalidade docente para a educação básica de qualidade social: possibilidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. 2015. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004 (Coleção Docência em formação, Série Saberes Pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, e240001, 2019.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; AYOUB, Eliana (orgs.). **PIBID-UNICAMP: Criando uma nova cultura nos cursos de formação de professores**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2014. (Coleção formação docente em diálogo; v. 1)

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura; SIMAS, Vanessa França. Pesquisa narrativa em três dimensões. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 6, 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, RJ: CIPA, 2014.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri, CIPRIANE, Roberto, MACIOTI, Maria Imacolata, **Experimentos em História de vida, Itália – Brasil**. São Paulo: Vertice, Editora Revista dos Tribunais, 1988.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – M.G.** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

REALI, Aline Maria de Medeiros; TANCREDI, Regina Maria Simões; MIZUKAMI, Maria da Graça. Programa de Mentoria Online para Professores Iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.140, p. 479-506, 2010.

RIBEIRO, Laise Ataidés. **Acadêmicos Egressos do Pibid: reflexões sobre o desenvolvimento profissional docente e as marcas do programa**. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba 2016.

ROCHA, Cristiane Cabral. **“Quando o contar de si desvela uma história sobre nós”**: narrativas (auto) biográficas de professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UEMS/Campo Grande. 2016. 190f. Dissertação (Mestrado Profissional em

Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

ROCHA, Katiane de Moraes. **Integração da Tecnologia:** um estudo da mobilização e construção de conhecimentos por acadêmicos de um curso de Pedagogia. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

RODRIGUES, Leda Maria de Oliveira. Bourdieu, um olhar marxista. **Mediações**, Londrina, v. 16, n. 2, p. 314-317, jul./dez. 2011.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, fev. 2007.

SANTOS, Thais Cardozo de Souza dos. **O Pibid e suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores da educação básica.** 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

SANTOS, Vinícius Rangel dos; CASTRO, Roney Polato de. “Pedagogia é lugar de homem?” Pensando em relações de gênero a partir do curso de Pedagogia da UFJF. In: Simpósio Internacional de Educação Sexual: Feminismo, Identidade de Gênero e Políticas Públicas, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 22 a 24 de abril de 2015. **Anais...**, Maringá: UEM, 2015.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, ago. 2002.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Um Novo Capital Cultural: Pré-disposições e Disposições à Cultura Informal nos Segmentos com baixa Escolaridade. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 77-105, jan./abr. 2005.

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018.

SILVA, Judith Ferreira da. **Formação de professores para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação nos cursos de Pedagogia em Campo Grande-MS:** marginalização ou inclusão. 2016.130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

SILVA, Marilda da. **Como se ensina e como se aprende a ser professor:** a evidência do *habitus* professoral e da natureza prática da didática. Bauru: Edusc, 2003.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de professores:** saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SILVA, Marilda da. **Controvérsias em didática.** São Paulo: Papirus, 1995.

SILVA, Marilda da. *Habitus* professoral e *Habitus* estudantil: uma proposição acerca da

formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 335-359, dez. 2011.

SILVA, Marilda da. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 152-163, ago. 2005.

SIMIÃO, Lucélio. Entrevista concedida à Eduarda Rosa. In: ROSA, Eduarda. **Licenciaturas da UEMS publicam livro sobre experiências do Pibid**. 2018. Disponível em: <http://www.uems.br/noticias/detalhes/licenciaturas-da-uems-publicam-livro-sobre-experiencias-do-pibid-111212>. Acesso em: 03 abr. 2019.

SINDICATO CAMPO-GRANDENSE DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA. **Tabela de Salários**. 2019. Disponível em: <http://www.acpms.com.br/tabela-de-salarios/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO NO SETOR PRIVADO. **Piso Salarial**. 2019. Disponível em: <http://www.sintraems.org.br/index.php/convencoes>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SOUSA, Sandra Novais. **Professores iniciantes egressos do Pibid da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: *habitus* e capital cultural em movimento**. 2018. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Campo Grande, 2018.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-53, fev. 2006.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **História e missão**. 2019. Disponível em: <http://www.uems.br/historia>. Acesso em 20 jan. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Campo Grande: UEMS, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Edital Pibid 1/2011**. Campo Grande: PROGRAD, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Resolução nº 567, Cograd, de 30 de novembro de 2018**. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Campo Grande: UFMS/FAED/COGRAD, 2018a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Resolução nº 92, de 29 de outubro de 2018**. Aprovar o Regulamento de Estágios Obrigatórios do Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação – FaEd/UFMS, integrante do Projeto Pedagógico do referido curso. Campo Grande: UFMS/FAED/COGRAD, 2018b.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCIA, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro

etapas de uma aprendizagem. Cutitiba: UTFPR, 2012.

VARGAS, Marilda Bonini. **Políticas de formação Inicial de profissionais da educação básica:** a experiência dos Cursos de Pedagogia da UCDB E UFMS –1995 – 2004. 2007. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: um análisis de la formación inicial. In: VILLA, Alberto (coord.) **Perpectivas y problemas de la función docente.** Madrid –Espanha: Narcea, 1988.

VIEIRA JUNIOR, José Marcos. **A construção do processo de aprendizagem profissional de professores iniciantes.** 2013. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2013.

VILELA, Ana Lúcia Nunes da Cunha. **(Re) Construindo o trabalho do professor alfabetizador:** uma proposta de intervenção.2006. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2006.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

ZAGO, Nadir. Relação Escola-Família Elementos de Reflexão sobre um Objeto de Estudo em Construção. In: Reunião Anual da ANPED, 17, 23 a 27 out. 1994, Caxambu/MG. **Anais...**, Caxambu: ANPED, 1994.

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: EDUCA,1993.

## ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** MOVIMENTOS DO HABITUS E AMPLIAÇÃO DO CAPITAL CULTURAL NA TRAJETÓRIA DE PROFESSORES INICIANTES

**Pesquisador:** CRISTIANE RIBEIRO CABRAL ROCHA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 13854819.1.0000.0021

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.354.672

#### Apresentação do Projeto:

O projeto tem como objetivo compreender o processo de inserção e as estratégias mobilizadas por professores iniciantes na ambiência escolar, oriundos de três Universidades de Campo Grande/MS, para identificar o movimento do habitus e as formas de ampliação do capital cultural nos três primeiros anos de exercício do magistério. Os agentes da pesquisa serão egressos dos cursos de Pedagogia das três universidades de Campo

Grande/MS: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Como referencial teórico, a pesquisa mobilizará estudos de Pierre Bourdieu e os que derivam de sua obra. A metodologia combinará diferentes técnicas e fontes para produção das informações, tais como: entrevistas semiestruturadas e histórias de vida, fontes documentais e bibliográficas. Espera-se, como resultados, compreender que papel teve e tem para professores iniciantes a formação recebida no Curso de Pedagogia, identificação dos percalços vivenciados e estratégias mobilizadas para o exercício da docência, em especial a ampliação do capital cultural nas formas incorporada e institucionalizada.

#### Objetivo da Pesquisa:

Compreender o processo de inserção e as estratégias mobilizadas por professores iniciantes na ambiência escolar de Campo Grande/MS, para identificar o movimento do habitus e as formas de

**Endereço:** Cidade Universitária - Campo Grande  
**Bairro:** Caixa Postal 549 **CEP:** 79.070-110  
**UF:** MS **Município:** CAMPO GRANDE  
**Telefone:** (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 3.354.672

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P ROJETO_1323710.pdf	18/04/2019 11:26:29		Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	18/04/2019 11:25:46	CRISTIANE RIBEIRO CABRAL	Aceito
Outros	termoderesponsabilidade.pdf	18/04/2019 11:25:29	CRISTIANE RIBEIRO CABRAL	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	18/04/2019 11:24:40	CRISTIANE RIBEIRO CABRAL	Aceito
Outros	SEI_UFMS_182_AprovaOprojeto.pdf	02/04/2019 00:22:37	CRISTIANE RIBEIRO CABRAL	Aceito
Outros	RoteiroDeObservacao.pdf	02/04/2019 00:22:22	CRISTIANE RIBEIRO CABRAL	Aceito
Outros	RoteiroDeEntrevista.pdf	02/04/2019 00:21:53	CRISTIANE RIBEIRO CABRAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	02/04/2019 00:21:21	CRISTIANE RIBEIRO CABRAL ROCHA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDePesquisa.pdf	02/04/2019 00:21:09	CRISTIANE RIBEIRO CABRAL ROCHA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	02/04/2019 00:20:57	CRISTIANE RIBEIRO CABRAL	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPO GRANDE, 29 de Maio de 2019

---

**Assinado por:**  
**Geraldo Vicente Martins**  
 (Coordenador(a))

---