

A INCORPORAÇÃO DE SABERES DA DOCÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA: A INFLUÊNCIA DO *HABITUS*

THE INCORPORATION OF TEACHING KNOWLEDGE IN THE PEDAGOGY COURSE: THE INFLUENCE OF HABITUS

Giselly Cristini Mondardo Brandalise^I 

Adriane Knoblauch^{II} 

^I Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, Brasil. Doutoranda em Educação. E-mail: gmondardo@gmail.com

^{II} Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. Doutora em Educação. Docente do PPG em Educação. E-mail: adrianeknoblauch@gmail.com

Resumo: O objetivo deste artigo foi compreender os aspectos do habitus que subsidiaram as aprendizagens de duas alunas do curso de pedagogia, de uma universidade pública do estado do Paraná, em seus percursos formativos a partir dos preceitos teóricos estabelecidos na literatura de Bourdieu. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e longitudinal que ocorreu por meio de questionários e entrevistas entre os anos de 2012 e 2015, quando foram constatadas três grandes motivações de ingresso para o curso: afetividade; transformação e misto. Os dados foram analisados pelos preceitos da Análise de Conteúdo, de Bardin (2011) e também a partir das orientações praxiológicas de Pierre Bourdieu. Os resultados indicaram que a incorporação de novos saberes no curso de pedagogia é perceptível e estabelecem relações intrínsecas com o habitus de origem: no decorrer do percurso formativo as acadêmicas atribuíam maior importância e ênfase a assuntos relacionados às suas histórias de vida, sendo então o habitus um fio condutor de ações e estratégias de aprendizagem.

Palavras-chave: *Habitus*. Formação inicial docente. Curso de pedagogia.

Abstract: The aim of this article was to understand the aspects of habitus that supported the learning of two students of the pedagogy course, from a public university in the state of Paraná, in their formative paths based on the theoretical precepts established in Bourdieu's literature. It is a qualitative and longitudinal research that took place through questionnaires and interviews between the years 2012 and 2015, when three major motivations for entering the course were found: affectivity; transformation and mixed. The data were analyzed according to the precepts of Content Analysis, by Bardin (2011) and also based on the praxiological guidelines of Pierre Bourdieu. The results indicated that the incorporation of new knowledge in the pedagogy course is perceptible and establishes intrinsic relationships with the original habitus: during the training course, the academics attributed greater importance and emphasis to issues related to their life stories, being then the habitus a guiding thread of actions and learning strategies.

Keywords: Habitus. Initial teacher training; Pedagogy course.

DOI: <https://doi.org/10.31512/vivencias.v18i35.475>

Submissão: 22-03-2021

Aceite: 28-07-2021



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Introdução

A aprendizagem da docência tem sido muito discutida a partir de diversas perspectivas teóricas e epistemológicas nos últimos tempos. Há longo prazo há reflexões e discussões que verificam que aprendizagens mais efetivas neste campo de atuação ocorrem com mais frequência quando no exercício da profissão (LORTIE, 1975).

Neste sentido, boa parte das pesquisas que envolvem o aprendizado da docência no âmbito do ensino superior apontam que há um grande indicativo de que futuros professores aprendem também a partir das vivências da infância e educação básica (SÁ, 2012; ASSOLINI *et al.*, 2011) e das reflexões estabelecidas no interior da educação superior (MONTEIRO, 2005; SANTOS, 2005; GONÇALVES; AZEVEDO 2010; RINALDI, 2012). Essa situação pode indicar, ainda timidamente, que ao longo dos anos os cursos vêm se fortalecendo e corroborando para a socialização profissional da docência de maneira mais coerente e articulada ao que propõe a educação democrática.

Dessa forma, a partir dos preceitos teóricos estabelecidos na literatura de Bourdieu (1983; 2001; 2007), e em especial em torno do conceito de *habitus*, o objetivo deste artigo é compreender os aspectos do *habitus* que subsidiaram as aprendizagens de duas alunas do curso de pedagogia de uma universidade pública, localizada no estado do Paraná, em seus percursos formativos.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: primeiramente, são apresentadas as reflexões teóricas e os conceitos que orientaram a análise de dados. Posteriormente, os caminhos e as escolhas metodológicas são mais bem esclarecidas, e em seguida, verificam-se as análises que antecedem às conclusões.

Da vida pessoal à vida profissional: os conceitos de *habitus* e socialização sob a ótica da docência

O conceito de *habitus*, segundo Bourdieu (1983a), pode ser traduzido pela mediação entre um meio socialmente estruturado e as condições materiais de existência de uma determinada classe. Dessa forma, é fruto de uma ação organizada e inclinada a atuar como estruturas que são, ao mesmo tempo, também estruturantes de futuras ações.

Adaptado objetivamente, o *habitus* é então o gérmen das práticas e representações, que são duplamente regulares e reguladas e que de forma inconsciente exercem domínio sobre as operações subjetivas realizadas pelos agentes sociais. Em outras palavras, as estruturas do *habitus* são produzidas por ações engendradas, que dessa forma, norteiam as escolhas realizadas no decorrer da vida dos agentes.

Nas palavras do autor, o *habitus* seria:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas

da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados. (BOURDIEU, 1983, p.65).

Sendo o *habitus* produto de uma mediação entre as condições objetivas e subjetivas da vida de um agente, é necessário esclarecer que as reestruturações são perfeitamente possíveis, e ocorrem a partir dessa matriz de disposições já incorporadas anteriormente. A esse respeito, é possível inferir que o *habitus* funciona ora com disposições permanentes, e ao mesmo tempo, com disposições mutáveis.

Dubar (1997) corrobora com esta linha de pensamento à medida que reflete sobre o conceito de socialização como a incorporação duradoura das formas de sentir, pensar e agir de um grupo de origem, concebendo, neste sentido, o *habitus* como produto da socialização dos agentes que a compartilham posições e trajetórias que resultam em disposições orientadas para um *ethos* de classe, ou seja, a pertença a uma fração de classe.

No processo de socialização, a família atua como o pilar, como agente primário no cerne da constituição do *habitus*, visto que trata-se da primeira e principal instância em contato com o indivíduo, dotada de valores, crenças e costumes. É a instituição responsável também por transferir, inconscientemente ou não, um determinado volume de capital cultural e o *ethos*, ou seja, valores implícitos e interiorizados de forma profunda que irão definir a forma com a qual o agente irá agir frente ao seu próprio capital cultural e à instituição escolar (BOURDIEU, 2007).

Aliada aos saberes incorporados por meio da família, a escola e outras instituições de instrução específicas, que exercem funções de acolhimento na infância, desempenham influência direta sobre a constituição do *habitus* da criança, ainda na condição de socializadora primária. Do ponto de vista de Bourdieu e Passeron (1982), ainda que de forma não proposital, a escola, ao ser a instituição responsável por determinar os conteúdos e valores que serão transpostos como ideais se torna a principal reprodutora dos saberes da cultura dominante.

Nunes (2001) afirma que à escola cabe a função de estabelecer a forma mais ampla da ordem social, pois, o agente não aprenderá apenas sobre a cultura posta pela mesma. Muito mais que conteúdos, os alunos irão incorporar formas de raciocínio, como se aprende e se ensina. É nesse espaço, ainda que inconscientemente, que descobrirá a existência de relações de poder e normas de comportamento das classes dominantes.

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

Neste sentido, Silva (2005) revela a existência de um *habitus professoral*: há características específicas da atividade profissional da docência que são incorporadas durante a passagem pela educação básica que se mantém neste campo profissional e é perpetuado através de um conjunto de práticas que identifica a classe professoral. De acordo com a autora:

[...] um gesto harmonicamente repetido muitas vezes porque está estruturado objetiva e subjetivamente. Ou seja, tanto mestre quanto aprendiz manifestam gestos que materializam intenções específicas, e isso foi aprendido na prática de ser professor e na prática de ser aluno (SILVA, 2005, p.159).

Dessa forma, operando então como agentes socializadores, os professores da educação básica compõem um importante universo para estes alunos: durante o seu processo de socialização, as representações dos docentes passam por avaliações críticas sobre a conduta de seus professores, que ainda de forma inconsciente, irão incorporar ou negar algumas dessas disposições. (NUNES, 2001).

Na medida em que a socialização secundária surge como uma expansão da primeira, geralmente a partir da adolescência, o agente social tende a interagir com submundos e realidades adquiridas durante a socialização primária a partir também de novos grupos de referência, dando continuidade ao processo de socialização que se estende ao longo da vida adulta. Logo, para aqueles que optam pelo ingresso no ensino superior na carreira docente, as representações de antigos professores podem servir, muitas vezes, como orientadoras das práticas desenvolvidas inicialmente por este futuro professor (NUNES, 2001).

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

No processo de socialização destaca-se a capacidade de integrar novas informações às noções adquiridas anteriormente, revelando a construção e reconstrução dos agentes e das realidades sociais sob a forma de *habitus* (SETTON, 2002). Em um contexto de mudanças velozes e constantes, o futuro docente deve estar determinado e preparado para acolher e tratar assuntos emergentes. Sobre isso, Pryjma (2009) reconhece a interferência no desenvolvimento da própria identidade profissional, a partir de modos de vida e a vivência de uma profissão:

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

Assim sendo, ao pensar a socialização profissional como integrada à trajetória de vida, parece coerente trazer à tona facetas do *habitus* que contribuam para o esclarecimento sobre os aspectos da incorporação dos saberes pedagógicos no percurso da formação inicial para a docência,

visto que o perfil destes profissionais pode, dessa forma, ser melhor esclarecido e compreendido dentro de seus contextos de produção.

Knoblauch, Mondardo e Capponi (2017, p.1348) destacam que as discussões de socialização, quando realocadas para o campo da formação e a prática docente corroboram à medida que se adquire a compreensão de que “a docência é fruto da trajetória social composta por diferentes agências socializadoras, as quais podem ser complementares entre si ou não.”.

Escolhas e caminhos metodológicos

Este trabalho apresenta os resultados parciais de uma pesquisa de mestrado defendida no ano de 2016, com fomento da CAPES. No entanto, é necessário destacar que se trata de uma pesquisa longitudinal que perpassou inicialmente um percurso formativo de iniciação científica e trabalho de conclusão de curso na licenciatura em pedagogia.

Em 2012, a partir de uma pesquisa mais ampla que pretendia acompanhar o aprendizado da docência dos estudantes do curso de Pedagogia da única universidade pública federal que ofertava, naquele momento, o respectivo curso na cidade de Curitiba – PR, todos os ingressantes presentes em sala de aula no momento da abordagem foram convidados a responder a um questionário, elaborado com base nos pressupostos teórico-metodológicos postulados pela literatura de Pierre Bourdieu. Em uma amostra de 120 sujeitos, houve 90 respondentes.

O objetivo dessa aplicação foi esclarecer o perfil sócio-econômico-cultural da turma em questão, bem como as facetas do *habitus* de origem e as suas relações com a escolha pelo referido curso. A partir de categorias à posteriori, ou, a partir da pré-análise de dados conforme as orientações da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), foi possível constar três diferentes grupos com disposições instaladas em relação às expectativas dos ingressantes ao ingressar no curso de pedagogia.

Com base na resposta de 90 colaboradores, quase a metade (48,8%) compôs um grupo com motivações maternais, escolhendo a docência por questões orientadas pela afetividade: a profissão como um dom ou herança familiar, sendo necessário gostar de crianças e possuir características pessoais como paciência, carinho e dedicação.

Neste mesmo universo, 22,2% formou um grupo identificado através de suas fortes visões utópicas, ou seja, apresentaram ideais de transformação social. A crença em serem agentes de mudança da sociedade por meio da educação esteve presente na maior parte das justificativas apresentadas por este grupo.

O terceiro grupo, representando 28,8% das discentes, mesclou ambas as motivações. A sintetização desses dados formam a Tabela 1.

Tabela 1: Motivações dos ingressantes da pedagogia

Motivações	Afetividade	Transformação social	Mista	Total
Número de alunos	44	20	26	90
Porcentagem	48,9%	22,2%	28,9%	100%

Fonte: elaborada pelas autoras (2021).

Na sequência, o segundo momento da pesquisa ocorreu em 2013, quando foram encaminhados aos participantes da pesquisa um e-mail convite para dar prosseguimento à esta nova fase. O critério de seleção dos sujeitos escolhidos foram: a) a captação de um integrante de cada grupo; b) aqueles que responderam o e-mail mais brevemente; c) disponibilidade de horário para a realização de entrevistas semiestruturadas. O objetivo dessas entrevistas foi verificar a existência de articulações entre a intenção inicial de ingresso no curso e as formas com as quais as aprendizagens ocorriam durante a formação inicial.

Assim, no âmbito do mestrado, a coleta de dados ocorreu também em duas ocasiões: em 2014 e 2015, sendo a primeira com foco nas aprendizagens da docência incorporadas no decorrer da socialização primária, e a segunda voltada para as aprendizagens da formação inicial, considerando que as participantes, todas mulheres, já haviam concluído mais de 50% do curso, e portanto, possivelmente incorporado mais elementos pedagógicos importantes para orientar ações coerentes em práticas profissionais.

As entrevistas, que tiveram a duração média de 40 minutos, foram transcritas imediatamente após realizadas, a fim de conservar mais fielmente as informações obtidas, bem como tomar nota sobre comportamentos das participantes que pudessem corroborar com as análises, a partir das orientações praxiológicas de Pierre Bourdieu (2011). Os postulados de Bardin (2011), no que se referem à categorização, ao inventário (isolamento de elementos) e a classificação das informações, também auxiliaram no processo de organização dos dados.

Neste artigo serão apresentados os achados da pesquisa (Tabela 2) a partir de dimensões e indicadores de análise que emergem dos dados, portanto *à posteriori*, e compõem a trajetória de aprendizagens da formação inicial de duas, das três alunas relacionadas pela pesquisa de mestrado. É necessário destacar que a terceira colaboradora, que compunha o grupo orientado pela afetividade, participou apenas da primeira entrevista que focalizou no período da escolarização. Na ocasião da segunda entrevista, a discente, que era filha e irmã de professoras, havia trancado o curso para dedicar-se como missionária de uma comunidade católica carismática. Esta discussão, embora não possua destaque neste momento, está presente em outro artigo já publicado (BRANDALISE; KNOBLAUCH, 2020).

Tabela 2: Dimensões e indicadores de análise

Dimensões de análise	Indicadores de análise
Percepções sobre a docência	O papel dos professores da formação inicial
Relações com o conhecimento universitário	As disciplinas, as práticas de ensino e os colegas
Influências externas à universidade	As mídias, os amigos e a família

Fonte: elaborada pelas autoras (2021).

A seguir, serão verificados alguns dados para a caracterização das alunas envolvidas, a fim de esclarecer algumas disposições prévias, e que neste sentido, contribuíram para a reflexão sobre a sistemática analítica proposta. Os nomes utilizados são pseudônimos, no intuito de preservar as identidades das envolvidas. Além disso, em conformidade à legislação sobre a ética da pesquisa envolvendo seres humanos, as colaboradoras declararam ciência da utilização com fins acadêmicos sobre os dados coletados. No entanto, o projeto não foi submetido ao comitê de ética da instituição, considerando que no âmbito do Programa de Pós-Graduação no qual a pesquisa ocorreu, à época, não era obrigatório.

Caracterização das agentes da pesquisa: Priscila e Sara

Priscila e Sara eram jovens solteiras e sem filhos, na faixa etária de 20 anos, que ingressaram no curso de pedagogia imediatamente após a conclusão do ensino médio. Sobre isso, a primeira cursou o Ensino Fundamental e Ensino Médio integralmente no sistema público de ensino, e Sara, na maior parte do tempo em escolas particulares. Ambas residiam em regiões periféricas de uma capital, distantes do centro da cidade, e neste caso, também da universidade que escolheram para prosseguir com os estudos.

São filhas de pais que atribuíam valor ao sistema escolar e acreditavam que a universidade proporcionaria uma ascensão profissional e pessoal com relação a própria origem, visto que nenhum deles teve acesso à educação superior. A renda familiar declarada por ambas esteve entre 2 e 4 salários-mínimos¹. Embora se tratasse de núcleos familiares pequenos, com apenas um(a) irmão(ã), algumas pesquisas indicam que esta situação econômica familiar retrata a maioria dos ingressantes das licenciaturas: mais de 70% sobrevivem com aproximadamente R\$2.811,00, ou seja, até três salários-mínimos (LOCATELLI; DINIZ-PEREIRA, 2019).

No que se refere às motivações para o ingresso no curso de pedagogia, ambas apresentaram trajetórias escolarizadoras com envolvimento intenso com a instituição escolar.

Priscila compôs, no que se refere às motivações para a escolha de pedagogia, o grupo orientado pela transformação social. Entre outras falas, sua escolha teria relação com o fato de que a pedagogia era um “objeto de estudo muito forte no mundo contemporâneo, objetivando, com o curso, a quebra de paradigmas/ideologias e criar formas para que a educação seja prioridade absoluta”, tendo como principal característica para exercer a docência, a persistência. Para ela, os principais requisitos e características de um bom professor seriam: “experiências, vivências,

1 À época, representavam um montante entre R\$1.244,00 à R\$2.488,00.

conhecimentos, habilidades, dedicação, persistência, atitudes e ética”. Durante as entrevistas, revelou aproximações precoces com a escola, quando acompanhava a irmã mais velha neste ambiente, bem como a incessante vontade de estudar para se destacar como uma aluna exemplar, com lembranças recorrentes de professores disciplinadores como profissionais ideais.

Sara foi classificada como pertencente ao grupo misto, ou seja, aquele que mesclou motivações para a transformação, e também, para afetividade. De acordo com a aluna, “sempre gostei muito de ensinar, mesmo ajudando os colegas na escola e não me vejo fazendo outra coisa”, sendo a paciência e a dedicação como suas palavras representantes que justificariam a sua opção pela pedagogia. No que se refere aos requisitos e características do bom professor, Sara citou novamente a paciência e a dedicação, bem como “[...] saber se adaptar rápido para as situações”. As entrevistas revelaram que a trajetória escolar da aluna envolveu situações de isolamento pessoal e sofrimento de *bullying*, com acolhimento demarcado por parte de uma professora.

Percepções sobre a docência: o papel dos professores na formação inicial

Partindo da premissa de que a formação inicial está repleta por possibilidades de aprendizagens da docência, as alunas foram questionadas sobre diversos pontos que poderiam corroborar para desvelar estratégias de incorporação de *habitus* orientados para a docência.

A respeito dos professores universitários das disciplinas cursadas, ambas refletem sobre o fato de que estavam cercadas por profissionais comprometidos e que instigavam a autonomia dos discentes por meio de problematizações e questionamentos, como destacado por Priscila: “[...] quando os professores são comprometidos, as disciplinas tendem a fluir com mais facilidade e satisfação”. Sobre isso, ressalta ainda que a influência dos docentes não está restrita apenas ao plano profissional, mas também ao plano pessoal, tratando-se de um exemplo para ela, pois, quando percebe o professor responsável, organizado e preocupado com o que está fazendo, ela oferece reciprocidade. Em suas palavras: “[...] a gente devolve da mesma forma com o aprendizado”.

Por outro lado, Sara destaca a ausência de interações entre os docentes que poderiam realizar trabalhos coletivos e interdisciplinares que poderiam fazer mais sentido para o percurso formativo dos estudantes em questão. Ressalta que os professores possuem liberdade para trabalhar com aquilo que pesquisam, mas que alguns não se atentam para a ementa da disciplina, algo que afeta negativamente a conjuntura das aprendizagens. De todo modo, isso a incita a refletir não apenas como ensinar, mas sim a pensar sobre o “[...] contexto, uma vida toda”.

Esses excertos confirmam os preceitos de Bourdieu (2001) que compreende o *habitus* como sendo transferível entre os campos de atuação que resultam na incorporação de condutas orientadas para utilização em múltiplos fins. Além disso, representa também a necessidade de se reconhecer a socialização profissional como uma trajetória contínua e entrelaçada com os elementos do *habitus*, ou, como no ponto de vista de Medeiros (2009) voltado para a docência, a compreensão de práticas pedagógicas como frutos de incorporações de disposições.

Ainda sob o olhar de Priscila:

Eu vejo realmente qual a influência que a formação dos professores tem no aluno né, tanto que aqui na universidade a gente vê quais são os professores que conseguem ou não, por exemplo, essa professora de alfabetização, eu já não consigo estar presente na aula, porque eu não vejo que ela traz uma coisa que a gente realmente aprenda... Tudo que a gente faz pra ela está bom [...] se eu escrevo um parágrafo sobre uma coisa está bom, mas eu poderia escrever muito mais... né?

É possível inferir, dessa forma, que as alunas adquiriram compreensões sobre o papel do professor e avaliaram seus próprios professores a partir de diferentes reflexões que possuem origem no interior do curso. Destaca-se também que os mesmos critérios do que seria um bom professor, coletados no início do curso, foram acionados pelas alunas em questão para a análise e avaliação de suas aulas e professores durante o curso.

Relações com o conhecimento universitário: as disciplinas, as práticas de ensino e os colegas

As disciplinas da formação inicial demonstraram exercer atuação sobre a constituição das alunas como profissionais docente, especialmente no que se refere às reflexões para o desenvolvimento de práticas em sala de aula. Priscila pareceu buscar maior compreensão à ênfase teórica atribuída pelo curso, destacando momentos de esclarecimento sob práticas em metodologias específicas, como no caso da disciplina de história: “eu consegui ver a história de uma forma que eu nunca vi antes [...] eu consigo ver a história como parte de um processo, porque antes para mim, a história tava lá no passado”.

Para Sara, todas as disciplinas remetiam a tudo que já foi vivido e será, pois faziam relações com a realidade e ensinavam como as discentes enquanto professoras poderiam potencializar os conteúdos. Termina refletindo sobre a disciplina de Organização e Gestão da Educação Básica: “[...] ações que praticavam contra o nosso direito, que eu pensava, meu Deus, faziam isso comigo, era contra os meus direitos, mas a gente aceitava... Assim, acho que muitas vezes, no geral, volta e reflete”.

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

Em outro sentido, Sara apontou o fato de que disciplinas essenciais possuíam pouca ênfase, admitindo inseguranças para o momento da atuação: “[...] no sentido de você dizer ‘entra aí e alfabetiza essas crianças’, eu tenho certeza que eu vou errar muito. E é assim, conteúdos falham nessa coisa de ser professor”. Na visão da aluna, a carga horária exacerbante das disciplinas teóricas sobrepõe as aprendizagens das disciplinas práticas, oferecendo pouca vivência de campo “muito rápidas e pontuais”.

De todo modo, ambas consideraram o estágio curricular como um importante instrumento de aplicabilidade da teoria, pois significava colocar em prática toda a aprendizagem transpassada pela academia e trouxeram como convicção a possibilidade de refletir sobre todo o

espaço escolar e as relações que nele existem. Para Priscila, o maior ganho no curso de pedagogia até aquele momento seria a possibilidade de ver as crianças como sujeitos ativos do processo de aprendizagem, estando envolvidas e participando das atividades realizadas: “Então, com três/quatro anos de pedagogia, eu vejo que tudo que aprendi eu tenho que repensar”.

Outras práticas de ensino e aprendizagem, não vinculadas ao currículo formal, também foram mencionadas nas entrevistas. Sara era voluntária em um projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, que para a aluna, significava uma segunda oportunidade para articular melhor as aprendizagens do curso. Ao mesmo tempo, desempenhava a função de bolsista em um projeto de iniciação científica na área de superdotação e altas habilidades. O seu interesse nesse projeto estava relacionado ao fato de que seu irmão foi diagnosticado com esta condição e que seria uma oportunidade para melhor compreender e auxiliar a sua família. Sobre isso, é possível destacar outra faceta da afetividade pela qual a aluna é envolvida na docência: seu irmão foi adiantado no seu processo de escolarização, e ela percebeu, a partir das discussões de sua iniciação científica, que estava “tudo errado”.

Priscila, participou de dois projetos do PIBID e naquele momento, participava de um projeto de extensão com a temática da pedagogia social. Segundo a aluna, foi quando começou a adquirir uma visão das questões não escolares, ou seja, não restrito apenas às atividades escolares, mas como de toda a infância e adolescência. Ao ser questionada pelo motivo da escolha por essa área, Priscila diz que se identifica bastante com as questões relacionadas à infância, adolescência, situações de risco, aos direitos da criança e do adolescente. Sendo o foco da formação inicial a escola, há pouco conhecimento sobre outros espaços de atuação do pedagogo, e esse projeto estaria mostrando a ela outras vertentes. A discente se aproxima do discurso com o qual ingressou à universidade, apresentando, afinidades no que se refere ao que esta área propõe.

Sobre estas escolhas, é possível concluir que estas temáticas funcionaram como impulsionadoras de aprendizagens mais duradouras e/ou significativas no interior do curso de pedagogia. A respeito disso, Setton (2008a) explica que todas as escolhas ou pré-disposições de um agente social são resultantes de condições de socializações específicas, mas ao mesmo tempo, revelam também o pertencimento a uma estrutura social, revelando facetas de *habitus*: trajetórias singulares das mesmas frações de classe.

Foi possível observar também certa sintonia que resultava em influências acentuadas quanto às colegas da universidade. Priscila e Sara, ao serem do mesmo grupo de convivência, demonstram afinidades e discursos similares, ainda que notavelmente desenvolvessem papéis diferentes no interior do grupo que faziam parte. Socializar-se não é apenas ser parte de um grupo ou materializar normas, mas também entender como seres sociais instauram e coexistem com normas, instituições e objetos nesse campo (SETTON, 2008b).

As alunas consideram ser complementares uma à outra, intervindo sobre seus esquemas de pensamento, admitindo novas formas de pensar, mas, não reduzidas às aprendizagens do curso. Sob as observações de Sara: “Eu, como gosto dessa coisa da interação e emoção, percebo as relações. Então acho que dá um diálogo legal, porque o que uma tem acaba sensibilizando a

outra”. Ainda sobre isso, leva em consideração a interação inusitada com outros colegas da turma na ocasião do estágio nos anos iniciais do ensino fundamental.

Setton (2008a) explicita que o processo de socialização ocorre de maneira simultânea na família, escola, religião, trabalho e grupo de amigos, que participam da construção do ser e da realidade de cada agente, especialmente em uma sociedade com experiências de socialização difusas e heterogêneas como a atual. Neste sentido, segue-se a próxima subseção.

Influências externas à universidade: as mídias e os amigos

Considerando agentes externos à universidade como agentes socializadores de elementos do *habitus*, é possível constatar a possibilidade de influências indiretas sobre os mecanismos de aprendizagem docente. É importante destacar que as mídias possuem um espaço central na sociedade contemporânea, pois são responsáveis por superar, em alguma medida, a barreira econômica (SETTON, 2008a), fazendo com que o impacto sobre a formação dos agentes que possuem baixo acesso ao capital cultural, principalmente no que se refere ao estado incorporado, ou seja, na detenção de bens culturais, como é o caso das agentes desta pesquisa, seja facilitado.

Priscila utilizava frequentemente, mas declarou avaliar as informações da mídia antes de utilizá-las, gostando de debates. No entanto, acreditava que sua família era muito influenciada pela mídia, sentindo-se mal por ter de explicar que há existência de manipulação direta de muitas informações e seu diferencial seria a busca de resoluções em sites mais específicos – e científicos – tanto para a vida, como para a faculdade.

Sara declarou que utilizava muito o celular para comunicação, “quase o tempo todo”, segundo ela, sendo a internet utilizada em alta escala: sobre as redes sociais declara não atrapalhar muito em sua vida. Fazia buscas *online* sobre informações de lazer e saúde, como por exemplo, bulas de remédio. Além disso, realizava muitas pesquisas de cunho acadêmico, como em base de dados de trabalhos científicos para utilização na universidade, já que são referências de excelência e possuem acessos mais facilitados. Sua leitura sobre as informações sem aporte teórico é democrática:

Então, eu sou bem crítica, mas eu não fico criticando. Eu olho, às vezes fico indignada, mas eu não me manifesto. Eu acho assim que essa coisa da liberdade da expressão você pode se prejudicar, ou prejudicar outra pessoa né. Procuo coisas do cenário político, mas vida de famoso eu descarto, pode ser que até vejo alguma coisa da TV.

Assim sendo, pode-se dizer que as mídias competem diretamente com instâncias legítimas de socialização (SETTON, 2008a), possibilitando que o *habitus* se desenvolva com mais flexibilidade, diminuindo, muitas vezes, mecanismos de dominação impostos socialmente.

Entretanto, neste sentido, Sara declara que os amigos fora da universidade desvalorizavam a sua escolha pela profissão professor. Exemplificou com a presença de uma amiga que cursava arquitetura e destacava o quanto os trabalhos realizados por ela eram mais importantes do que os de pedagogia. Declarou que ficava chateada e indignada com isso, mas que não a atingia suficientemente:

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

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

Na ocasião, Priscila declarou não possuir amigos fora da universidade, mas enfatizou que a mãe era a pessoa de maior apoio para mantê-la na universidade, especialmente quando havia a necessidade de locomoção, devido à localização desfavorável de residência da família. Neste sentido, Sara também demonstrou um alto nível de envolvimento da profissão com relação à instituição familiar, que a utilizava como autoridade para verificar os processos de aprendizagem de seu irmão.

A família, dessa forma, não opera apenas no período da socialização primária, mas continua a exercer a função de reguladora do *habitus*. De acordo com Bourdieu (1983), os agentes buscam a permanência, manutenção ou o aumento dos capitais do grupo a que pertencem na estrutura social. Sobre este movimento híbrido, Setton (2002) observou evidências a recorrência de disposições de diversas origens na contemporaneidade, provenientes de diferentes matrizes de cultura em que os agentes buscam e elaboram sentido para seu processo de socialização. Nas palavras da autora:

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

Como ponderado por Dubar (2012) o processo de socialização é amplo e estabelece conexões com situações e percursos, trabalhos a serem realizados e perspectivas a se cumprirem e relações particulares e com os outros, ou seja, é um movimento permanente e articulado com as estruturações e incorporações que sustentam o *habitus*.

À guisa de conclusão

O objetivo deste artigo foi compreender os aspectos do *habitus* que subsidiaram as aprendizagens de duas alunas do curso de pedagogia de uma universidade pública, localizada no estado do Paraná, nesse percurso formativo, a partir das orientações teóricas-metodológicas presentes na literatura de Pierre Bourdieu, e em especial sob os cuidados do conceito de *habitus*.

Os dados indicaram, primeiramente, que a escolha pela docência possui uma relação intrínseca ao *ethos* de origem familiar, sendo este mais frequente em famílias com pouca escolaridade e que enxergam na docência a oportunidade de ascender às condições sociais verificadas naquele determinado momento.

No que se refere às aprendizagens do curso de pedagogia neste contexto, as análises aqui presentes confirmam que elas possuem relações intrínsecas a escolarização básica, porém, não atuam apenas com base nela, mas também a partir de elementos formais e informais do universo acadêmico. Pode-se dizer, então, que o *habitus* age como um fio condutor de ações e estratégias de aprendizagem. Sobre isso, Marcelo Garcia (2011) disserta que o desenvolvimento pessoal é o eixo principal da formação dos professores, pois, aprender a ensinar requer aprender a compreender.

Assim, neste caso também não parece coerente negar a existência de influência da formação inicial no processo de socialização profissional docente. A incorporação de novos saberes foi visível em ambos os casos, visto que as alunas articulavam saberes teóricos aos práticos. As respostas obtidas através das entrevistas demonstram que as agentes envolvidas eram autônomas e reflexivas, considerando e vivendo os saberes do curso de maneira significativa e valorosa à medida que retomavam também aspectos de suas trajetórias formativas.

Referências

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

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

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

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução: Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRANDALISE, G. C. M.; KNOBLAUCH, A. Habitus e desenvolvimento profissional da docência: um estudo no curso de Pedagogia. **Com a Palavra, o Professor**, v. 5, n. 12, p. 336-354, 2020.

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

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Lamas. Porto: Porto Editora, 1997.

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

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

KNOBLAUCH, Adriane; MONDARDO, Giselly Cristini; CAPPONI, Luciane Aparecida Moraes. Algumas considerações sobre formação de professores e o habitus docente. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 54, p. 1335-1351, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/21949/21074>. Acesso em: 30 set. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.054.AO03>

LOCATELLI, Cleomar. DINIZ-PEREIRA, Julio Emílio. Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. **Cad. Pesq.**, v. 26, n. 3, p. 225-243, 2019.

LORTIE, D. C. **Schoolteacher**: a sociological study. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. Políticas de inserción em La docência: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. **PREAL**, documento n. 52, 2011.

MEDEIROS, C. C. DE. A teoria sociológica se Pierre Bourdieu na produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (1965- 2004). 2009. 366 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

NUNES, J. B. C. **A socialização do professor**: as influências no processo de aprender a ensinar. 2001. 805f. Tese (Doutorado), Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2001.

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

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

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

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

SETTON, Maria da Graça J. Experiências híbridas de socialização entre jovens brasileiros. São Paulo: FFLCH/USP, 2008b.

SETTON, Maria da Graça J. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 711-724, 2011.

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

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

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