

**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

**DANIELA APARECIDA PECCIN**

**A INFLUÊNCIA DO CAPITAL CULTURAL NA  
TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**



**ARARAQUARA – SP**  
**2023**

DANIELA APARECIDA PECCIN

A INFLUÊNCIA DO CAPITAL CULTURAL NA  
TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Sexualidade, cultura e educação sexual

**Orientador:** Luci Regina Muzzeti

**Bolsa:** CAPES - DS

ARARAQUARA – SP  
2023

P365i

Peccin, Daniela Aparecida

A influência do capital cultural na trajetória de formação de professoras da educação infantil / Daniela Aparecida Peccin. -- Araraquara, 2023

57 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Luci Regina Muzzeti

1. Formação de professores. 2. Educação Infantil. 3. Análise de trajetória. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada..

DANIELA APARECIDA PECCIN

# A INFLUÊNCIA DO CAPITAL CULTURAL NA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho, Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Sexualidade, cultura e educação sexual

**Orientador:** Luci Regina Muzzeti

**Bolsa:** CAPES - DS

Data da qualificação: 15/09/2023

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Professora Dra. Luci Regina Muzzeti**  
UNESP/ARARAQUARA

---

**Membro Titular: Professora Dra. Maria Fernanda Celli de Oliveira**  
CME ADAMASTOR/GUARULHOS

---

**Membro Titular: Professora Dra. Hilda Maria Gonçalves da Silva**  
UNESP/FRANCA

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos que me acompanharam por toda essa trajetória, confiando e apoiando todas as minhas decisões. Às oportunidades que me foram dadas, às novas amizades que construí nesse caminho e à minha orientadora pelo companheirismo e incentivo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

“Na verdade, nunca, jamais, em nosso passado histórico, tivemos ao alcance de nossas mãos tantos utensílios e ingredientes para o preparo da mais deliciosa refeição para a felicidade de todos os homens. Mas o que cozinhamos é um angu de carvão infernal. Sobra-nos poder. Falta-nos sabedoria”

Rubem Alves (2016, p.98)

## RESUMO

Esta pesquisa buscou analisar por meio da orientação dos estudos de Pierre Bourdieu a influência do conceito de capital cultural e *habitus* na trajetória de formação inicial e continuada de 5 professoras da Educação Infantil da rede municipal de uma cidade localizada no interior de São Paulo. Foi investigado, as possibilidades e os limites existentes na influência de suas trajetórias com a profissão que exercem. Tendo clareza dos avanços e retrocessos na trajetória de reconhecimento e valorização das professoras dessa etapa de ensino, das crianças e da instituição como educacional, com embasamento nos conceitos de capital cultural e *habitus*. Para isso, as análises das respostas adquiridas com as entrevistas, foram submetidas ao método praxiológico, elaborado por Pierre Bourdieu e sua equipe e dessa forma, reconhecemos que o patrimônio cultural investido durante as suas trajetórias de formação, reflete em suas concepções e ações atualmente. A compreensão dessa relação visa possibilitar melhorias nas relações sociais dentro da escola e da família e também permite trazer novos olhares acerca da formação continuada, firmando a importância da educação das crianças, que podem ser futuros professores que educarão outras novas gerações.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Capital Cultural; *Habitus*; Trajetória de formação.

## ABSTRACT

This research sought to analyze, through the guidance of Pierre Bourdieu's studies, the influence of the concept of cultural capital and habitus on the initial and continued training trajectory of 5 Early Childhood Education teachers from the municipal network of a city located in the interior of São Paulo. The possibilities and limits that exist in influencing their trajectories with the profession they practice were investigated. Having clarity of advances and setbacks in the trajectory of recognition and appreciation of teachers at this stage of teaching, children and the institution as educational, based on the concepts of cultural capital and habitus. To this end, the analyzes of the responses acquired from the interviews were subjected to the praxeological method, developed by Pierre Bourdieu and his team, and in this way, we recognize that the cultural heritage invested during their training trajectories is reflected in their conceptions and actions today. Understanding this relationship aims to enable improvements in social relations within the school and family and also allows us to bring new perspectives on continuing education, establishing the importance of educating children, who can be future teachers who will educate other new generations.

**Keywords:** Early Childhood Education; Cultural Capital; *Habitus*; Formation trajectory.

## SUMÁRIO

<b>1.INTRODUÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>2. PERCURSO METODOLÓGICO</b>	<b>14</b>
<b>3. A TRAJETÓRIA DE CRESCIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA</b>	<b>16</b>
<b>4. CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	<b>19</b>
<b>4.1. Capital cultural</b>	<b>19</b>
<b>4.2 Ethos de classe e <i>habitus</i></b>	<b>21</b>
<b>5. APRESENTAÇÃO GERAL DAS PARTICIPANTES E DA ESCOLA COLABORADORA</b>	<b>24</b>
<b>6. APRESENTAÇÃO INDIVIDUAL DAS PROFESSORAS E SUAS RELAÇÕES COM OS CONCEITOS DE PIERRE BOURDIEU.</b>	<b>26</b>
<b>7. RESULTADOS E DISCUSSÕES</b>	<b>43</b>
<b>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>46</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>48</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA</b>	<b>51</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLAECIDO</b>	<b>54</b>

## APRESENTAÇÃO

Minha trajetória em busca de compreensão acerca do atendimento da Educação Infantil tem início no ano de 2017, ao ingressar no curso de Pedagogia e iniciar os estágios obrigatórios, situação que me colocou de frente com a realidade das instituições. Naqueles ambientes, pude perceber que as crianças recebiam, em sua maioria, um atendimento que pouco ultrapassava as necessidades biológicas de cada um, como alimentação e higiene. Era difícil notar um olhar de consideração acerca da infância e a criança como um agente constituinte, transformador e construtor da realidade social que o cerca, bem como uma distorção sobre o cuidar e o educar tomados de forma independentes e excludentes dentro da sala de aula. Ingressei no curso de Pedagogia com o intuito de compreender e contribuir de alguma forma para a melhoria no atendimento e educação de crianças em idade pré-escolar.

No segundo ano do curso de Pedagogia, ingressei ao PET Pedagogia e dei início a iniciação científica com base nos estudos realizados acerca da teoria bourdieusiana, caminho ao qual me identifiquei, me dediquei e dedico até hoje. Com enfoque nos conceitos de capital cultural e *habitus*, busquei compreender a construção e os avanços da Educação Infantil e a concepção de ser professor dessa etapa de ensino.

Com o intuito ingressar no mestrado em Educação Escolar, a partir de todas as experiências adquiridas durante o curso, questionei-me em como poderia contribuir para essa etapa de ensino, mas com o olhar voltado dessa vez para os professores e suas trajetórias, embasadas nas teorias de Pierre Bourdieu e conseqüentemente contribuir com a pesquisa nessa especificidade. Dessa forma debruicei-me para conhecer a trajetória de formação de professoras da Educação Infantil, afim de identificar qual a influência desse caminho de formação em suas concepções e práticas pedagógicas.

## 1.INTRODUÇÃO

Estudar a historicidade dos acontecimentos nos permite compreender as necessidades e capacidades do contexto social vivido, bem como as consequências desses acontecimentos. O presente trabalho, através de um recorte pontual, pretende visualizar como ocorre o desenvolvimento do entendimento sobre a infância e Educação Infantil, para que dessa forma, nossa interpretação dos dados colhidos, resulte em um trabalho consistente e claro.

Partindo desse pressuposto, procuramos esclarecer pontualmente afim de contextualizar, como se constituiu as primícias da Educação Infantil no Brasil, o porquê e como ela surgiu, e como tais desdobramentos refletem nas instituições atuais. Em “Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922)”, Moysés Kuhlmann Junior, mostra que no começo do século XX foram elaboradas as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas do Brasil, juntamente com as indústrias com o intuito de criar uma regulamentação das relações de trabalho, essa que garantia a creche para os filhos de todos os operários e operárias. O autor faz também uma análise da história das instituições pré-escolares, como, principalmente, resultado de influências jurídico policial, médico higienista, religiosa, maternidade, infância e trabalho feminino.

A história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens (Kuhlmann, 2007, p. 77)

Essa instituição se moldou como um local voltado para o cuidado e a guarda das crianças, dando assistência para as trabalhadoras das indústrias e crianças carentes, mas para além disso, foi influenciada por outras instâncias que regiam a sociedade Brasileira naquele período.

De acordo com (Ariès, 1981; Kuhlmann, 2003, *apud* Aragão e Kreutz 2010) paralelamente a disseminação das primeiras creches no Brasil, as instituições de formação de docentes estavam progredindo, contudo, essa formação não era voltada para as professoras das creches, mas para atender crianças a partir de 6 anos de idade.

Assim, não se falava em formação para a professora de creche – já que se acreditava que cuidar de crianças fazia parte da natureza feminina – mas em aprimoramento sobre as regras básicas de saúde e higiene. Tal movimento não era frequente, uma vez que o olhar para esta etapa do desenvolvimento

humano tinha um caráter assistencialista e maternal, reforçado por discursos que interpunham o papel docente ao papel materno. As questões implícitas eram: para que formar professoras para creches se estas já sabem naturalmente o que fazer? Para que investir na primeira infância se o importante é alfabetizar a população (Aragão; Kreutz, 2010, p.17)

Somente no ano de 2006 a Resolução CNE/CP n° 1/2006 obrigou que os cursos de Pedagogia reformulassem sua grade curricular para formarem o professor para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (art. 4°) (Brasil, 2006b). Anterior a isso, os cursos não tinham um direcionamento para as crianças pequenas, fato que acabou reforçando a confusão do vínculo a esse cargo com a maternidade.

No decorrer da história, as propostas para um ensino com teor educacional se tornaram cada vez mais presente. Em termos legais, a Educação Infantil brasileira inicia um processo de reconhecimento enquanto direito da criança a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que define a essa etapa de ensino como um direito da família e dever do Estado.

Em 1996, o sancionamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), legislação essa, que regulamenta o sistema educacional brasileiro em todos seus níveis, integrou a Educação Infantil à Educação Básica.

A LDB 9394/96 apresenta a educação infantil da seguinte maneira:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. (Brasil, 1996a)

Em 1998 foram publicados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que tinham por objetivo

[...] contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. Sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais. (Brasil, 1998, p.13)

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013) explicitam a constituição das creches e pré-escolas, como estabelecimentos educacionais para crianças de zero a cinco anos de idade, que educam através de profissionais que tenham

formação específica e legal, opondo-se as funções de caráter assistencialista e que cuidem das crianças de maneira que atenda todas as suas necessidades básicas.

Por fim a discussão para a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), posterior a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), criado pela lei 13.005/14. De acordo com o MEC, a BNCC (2017) se constitui essencialmente, de propostas feitas para a efetivação de uma educação feita com qualidade, formando o indivíduo social de maneira integral.

É igualmente importante mencionar o fator histórico do reconhecimento da infância e da criança, uma vez que cada passo dado posteriormente na ciência e nas questões legais, são resultado que consideram essa complexa construção histórica.

Philippe Ariès, um importante historiador francês da família e da infância, através de seu livro História Social da criança e da família, mostra que no decorrer da Idade Média inexistia um sentimento de infância, onde as particularidades das crianças não eram consideradas, aproximando-as assim dos mais velhos, portanto, com esse contato eram consideradas miniaturas dos adultos. Somente entre os séculos XVI e XVII que se proporcionou uma diferenciação entre a criança e o homem-feito, dando espaço então para uma nova ideia sobre o mundo infantil.

Esses estudos foram disseminados no Brasil com grande relevância, trazendo novos olhares acerca da infância para a ciência. Perpassando esses estudos para a realidade e diversidade brasileira, os estudos historiográficos da criança, abordados no livro “História das crianças no Brasil” de Mary Del Priore, demonstram um caminho extenso para a compreensão das realidades sociais da história das crianças.

Priore (2010) parte do princípio que, para trabalhar com a historicidade da criança, é crucial entender antes de tudo que as “constatações apontam para uma sociedade certamente injusta na distribuição de suas riquezas, avara com o acesso à educação para todos e vincada pelas marcas do escravismo”

A dicotomia dessa sociedade, dividida entre senhores e escravos, gerou outras impressionantes distorções que estão até hoje presentes. Tomemos o tão discutido exemplo do trabalho infantil. Dos escravos desembarcados no mercado do Valongo, no Rio de Janeiro do início do século XIX, 4% eram crianças. Destas, apenas um terço sobrevivia até os 10 anos. A partir dos quatro anos, muitas delas já trabalhavam com os pais ou sozinhas, pois perder-se de seus genitores era coisa comum. (Priore, 2010, p. 15)

E ainda,

No Brasil, foi entre pais, mestres, senhores e patrões, que pequenos corpos tanto dobraram-se a violência, às humilhações, à força, quanto foram amparados pela ternura dos sentimentos familiares mais afetuosos. Instituições como as escolas, a igreja, os asilos e as posteriores Febens e Funabens, a legislação ou o próprio sistema econômico, fizeram com que milhares de crianças se transformassem precocemente em gente grande. (Priore, 2010, p.17)

A autora relata em seu livro a diversidade de fatos em que as crianças eram expostas de acordo com a realidade social em que vivia. Não exclusivamente existia sempre um sentimento afetivo para com as crianças, como também pouca atenção para essa fase da vida. A realidade da criança no Brasil, historicamente, foi marcada pela grande diferença e injustiça de distribuição de poder, restando para as crianças sobreviverem perante as condições

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, foi um marco importante e significativo para a proteção e cuidado das crianças, definindo que “as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, que demandam proteção integral e prioritária por parte da família, sociedade e do Estado”.

Os três principais pontos que estruturam esse trabalho passaram por diferentes e significativos processos de transformação e reconhecimento. Não é à toa que as crianças em muitos espaços e situações tem seus direitos e suas capacidades menosprezadas, assim como também tem um porquê as professoras desta etapa de ensino serem muitas vezes pouco valorizadas. Essa fragilidade perpassa suas construções individuais, respigando no ensino e na formação docente.

Exposto essas análises e relacionando-as com a teoria bourdieusiana, esta pesquisa tem como objetivo principal analisar e identificar a influência do capital cultural na trajetória de formação inicial e continuada de professoras que lecionavam para crianças entre 2 e 4 anos, sendo capital cultural, segundo Bourdieu (2007a) um conceito que se trata de uma herança social composta por um conjunto de códigos linguísticos, conhecimentos, posturas e atitudes, inculcadas pela família e determinantes no rendimento escolar do agente, para que se tornasse possível identificar juntamente com o nível de capital cultural investido, como essa herança cultural que mesmo reestruturada com sua formação profissional, ecoa em suas práticas, também lacunas passíveis de melhorias.

O conceito de *habitus* também desenvolvido por Bourdieu (2007b) como um “sistema de disposições duráveis”, ou seja, modos determinados pelo seu ambiente de sentir, vestir-se, agir, responder as diversas situações, e que produz de acordo com Muzzeti (2000) “ações

comumente organizadas, consciente ou inconscientemente, para funcionar como estratégias de reprodução”, adquirido sob as condições materiais de existência do agente, seja no meio familiar ou profissional, foi utilizado através da teoria da causalidade do provável, onde as estratégias de ascensão social foram possíveis de ser identificadas na trajetória das professoras entrevistadas.

Com a intenção de melhorar nossa compreensão, o presente trabalho será dividido em quatro seções:

A primeira seção consiste na contextualização histórica do desenvolvimento das instituições de Educação Infantil em um município do interior paulista, local em que a pesquisa foi desenvolvida, de modo a compreender seus objetivos e possibilidades.

Na segunda parte serão apresentados os principais conceitos de Pierre Bourdieu usados como esteio para esta pesquisa, a saber: capital cultural, ethos de classe e *habitus*.

Na terceira parte vamos traçar um perfil coletivo e individual das professoras entrevistadas, bem como a apresentação da escola a fim de esclarecer o entendimento das relações que serão estabelecidas com as categorias bourdieusianas apresentadas e o reconhecimento da influência que o capital cultural exerce na formação docente.

Por fim, na quarta seção vamos apresentar as discussões sobre os resultados obtidos com essa pesquisa.

## 2. PERCURSO METODOLÓGICO

Para a realização dessa pesquisa, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras/UNESP, *campus* de Araraquara e também solicitamos autorização da Secretaria de Ensino, o qual ao ser aceito, entramos em contato com uma escola municipal localizada no interior do estado de São Paulo.

Esclarecemos que não possuímos nenhuma relação com as participantes envolvidas nessa pesquisa e por decisão delas, as entrevistas foram todas realizadas na instituição em que trabalhavam. Todos os nomes foram substituídos por nomes fictícios, protegendo e mantendo o anonimato das entrevistadas.

O primeiro contato foi diretamente com a diretora da instituição no qual fora encaminhado o objetivo e as propostas da pesquisa e ela se prontificou a convidar as professoras para as entrevistas. Após definirem as participantes, nosso primeiro contato com elas foi com dia e hora marcada já para realizar as entrevistas.

Vale destacar que nesse percurso encontramos certa dificuldade na realização das entrevistas devido as consequências da pandemia do COVID-19, uma vez que o início do projeto aconteceu no mesmo período dos momentos mais críticos da pandemia e assim as dificuldades e incertezas postergaram a realização e análise dos dados.

Esse estudo de caso seguiu um roteiro de entrevistas elaborado com questões categorizadas, almejando respostas para os objetivos da pesquisa como um todo e embasadas nos conceitos de Pierre Bourdieu e equipe. Esse tipo de roteiro de entrevistas semiestruturadas foi baseado na elaboração das pesquisas de Luci Regina Muzzeti (1992) em sua dissertação intitulada “Trajetórias escolares de professoras primárias formadas em São Carlos nos anos 40” e depois em sua tese de doutorado no ano de 1997 intitulada “Trajetória social, dote escolar e mercado matrimonial: um estudo de normalistas formadas em São Carlos nos anos 40”.

Para a análise dos dados obtidos, utilizamos o método praxiológico desenvolvido por Bourdieu e sua equipe, que consiste em, segundo Bourdieu (1983, p.47-48) uma articulação dialética entre o modelo objetivista e o fenomenológico, existindo dessa forma, três modos de conhecimento teórico. Esse modelo procura entender o mundo social, suas complexidades e transformá-los através dessa dialética, como a teoria da prática.

Enfim, o conhecimento praxiológico tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é,

o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade [...] (Ortiz, 1983, p.47)

A análise dos dados coletados para a pesquisa, embasados nesse método, buscou compreender então qual a influência do capital cultural na trajetória de formação, através de uma leitura dos comportamentos das professoras, suas apreensões práticas do mundo social com as suas relações sociais. Ainda sobre essa dialética,

[...] o conhecimento praxiológico se coloca como teoria sociológica que pretende superar (e conservar) o objetivismo, o que elimina de imediato a questão de sua possível filiação ao pensamento fenomenológico. Todo problema consiste, porém, em encontrar a mediação entre agente social e sociedade, homem e história. (Ortiz, 1983, p.14)

Dessa forma, essa metodologia tem como instrumento científico a análise dos conceitos através dos comportamentos dos agentes por meio da prática e suas relações sociais, buscando como resultado o conhecimento da complexidade das relações.

### **3. A TRAJETÓRIA DE CRESCIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA**

Descrevemos aqui, os principais processos pelos quais a etapa da Educação Infantil passou no município em que a pesquisa se materializou, acompanhando a criação das primeiras instituições, seus objetivos, conquistas legais e como isso discorreu até os dias atuais, com a intenção de esclarecer a interpretação da instituição oferecida como local de entrevistas.

Na busca por um ponto de partida, encontramos no site oficial da prefeitura do município, que no ano de 1941, fora criado o Parque Infantil Borboleta, com o principal objetivo de abrigar crianças de origem familiar de baixa renda, enquanto seus responsáveis trabalhavam. Seguindo a cronologia publicada pela prefeitura, em 1951, dez anos depois, construíram o segundo Parque Infantil da cidade, Joanhina I, e em 1969 o terceiro. Nas três décadas de criação citadas, as instituições funcionaram para dar assistência em vários aspectos, sejam eles educacionais, recreativos e principalmente assistência médica e nutricional (Barbosa; Pimenta, 2018).

Na década de 1970, segundo Barbosa e Pimenta (2018) o município já assegurava o atendimento para crianças menores de seis anos e elabora a “primeira organização didático-curricular denominada “Conteúdos Programáticos”, constituído das áreas: Linguagem Oral e Escrita, Ciências Sociais, Ciências Naturais e Pensamento Lógico Matemático. Posteriormente, com mudanças na concepção de orientação dessas crianças, dando espaço para a educação, os nomes dos Parques Infantis foram substituídos para Centros de Educação e Recreação – CERs.

Compreendendo os caminhos percorridos pela Educação Infantil no Brasil, vale ressaltar que o município em questão, atuava de maneira pioneira em relação às mudanças e avanços que buscavam alterar as condições assistencialistas presentes nas escolas por meio de orientações, parcerias e novas propostas.

Enquanto nacionalmente se buscava aperfeiçoar os espaços de guarda e assistência às crianças, nesse município se concebia, ainda que preliminarmente, instituições de caráter educativo, culminando na criação dos Centros de Educação e Recreação vinculados à antiga Diretoria de Educação e Cultura do Departamento de Educação, Cultura, Saúde e Promoção Social e não no Departamento de Bem-Estar Social ou Secretaria de Ação Social, como era frequente em outros municípios. (Barbosa; Pimenta, 2018, p. 148).

Na década de 80 foram inauguradas mais sete CERs no município, atendendo crianças de zero a seis anos de idade, sendo pioneira na integração da creche à pré-escola. Com o

aumento no atendimento, foi implementada uma organização didática e pedagógica chamada Proposta Curricular para a Educação Pré-Escolar, com origem na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que discutia sobre as críticas às concepções assistencialistas que envolviam a pré-escola (Barbosa; Pimenta, 2018).

Tomando como foco estratégias para melhoria no atendimento das crianças, no final da década de 80, foi criada a primeira equipe técnica multidisciplinar composta por pedagogo, psicólogo, nutricionista e assistente social, em parceria com uma renomada universidade pública.

Decorrente dessas transformações, profissionais da Secretaria Municipal de Educação criaram a primeira versão do Manual de Procedimentos, um organizador das práticas educativas, com o objetivo de orientar e sistematizar procedimentos para o atendimento às crianças.

Nos anos 90 com a promulgação do Estatuto da criança e do adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases, foi criada a Coordenação Geral de Educação Infantil, na Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – COEDI/MEC, que tinha como objetivo criar uma política nacional de educação infantil. Posteriormente, o município tomou como base para estratégias de qualificação das práticas educativas, as diretrizes postas pelos documentos mencionados (Brasil, 1996b).

No que tange ao crescimento das unidades e melhorias da rede desse município, ela continua sendo ampliada, totalizando quarenta e três escolas públicas de Educação Infantil. Seu desempenho comparado ao caminho percorrido no âmbito nacional acontece de forma pioneira, uma vez que muito se era discutido sobre propostas de melhorias nesse atendimento, visando um caráter educacional no começo da década de 80, o município já criara unidades de acordo com as propostas curriculares específicas para a pré-escola.

A defesa do caráter *educacional* das creches foi uma das principais bandeiras do movimento de luta por creches e dos profissionais dessas instituições, que promoviam encontros para discutir suas condições de trabalho e se organizavam em entidades como a Associação dos Servidores da Secretaria da Família e do Bem- Estar Social, na cidade de São Paulo (ASSFABES). O vínculo das creches aos órgãos de serviço social fazia reviver a polêmica entre educação e assistência, que percorre a história das instituições de educação infantil (Kuhlmann, 2000, p. 12).

Esse trecho de Moysés Kuhlmann Jr. ao discorrer sobre a história da Educação Infantil no Brasil no começo da década de 80, exemplifica a luta que existia pela implementação de um ensino com caráter educacional para as crianças da pré-escola ao mesmo tempo que se discutia inúmeros outros pontos como ampliação das creches, embates entre concepções educacionais, enquanto o município do interior paulista já aderiu a pré-escola com teor educacional.

É necessário evidenciar mesmo que brevemente, para além do teor educacional, o conceito de qualidade no atendimento dessas crianças, prioridade clara na história de construção das instituições do município.

Pensando em um ensino de qualidade, Dourado e Oliveira (2009) mostram que é necessário percorrer para além de documentos e diretrizes, precisam estar imprescindivelmente envolvidos, a gestão escolar, os professores com formações adequadas, as condições de ofertas de ensino e o envolvimento dos pais nesse processo. É neste sentido a defesa por uma educação infantil pública, gratuita e com qualidade socialmente referenciada para todas as crianças.

A principal característica da trajetória de crescimento das instituições de Educação Infantil no município em que a pesquisa aconteceu, é o fato de que a história foi construída de forma a contribuir com os avanços, reconhecimentos e valorização dessa etapa de ensino.

A luta pela intencionalidade educativa no âmbito nacional, promoveram marcos legais muito importantes como a Constituição Federal de 1988, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 5/2009, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, o Plano Nacional de Educação – Lei nº 13005/2014, a Base Nacional Comum Curricular, entre outros. Essas conquistas possibilitaram uma nova visão sobre essa etapa de ensino, segundo Corrêa (2003), o número de procura por vagas nas instituições escolares da Educação Infantil não acontece exclusivamente pela necessidade de o familiar ter que sair para trabalhar, como era anteriormente, mas também pelo reconhecimento de que um ensino de qualidade contribui para o desenvolvimento das crianças, especialmente aquelas que fazem parte das camadas mais desfavorecidas.

## **4. CATEGORIAS DE ANÁLISE**

Após contextualizar o início e as necessidades da pré-escola no Brasil, tomando ciência de suas raízes e consequências que permeiam a atualidade, bem como a história de desenvolvimento e a importância dada a essa etapa de ensino no município, se faz necessário compreender as categorias de análise desenvolvidas por Pierre Bourdieu acerca da construção, da influência e das condutas sociais, das trajetórias das professoras entrevistadas nessa pesquisa em relação a importância dada a sua profissão, a escola e à educação de crianças pequenas, para que dessa forma, fique clara a compreensão da influência da historicidade e do capital cultural das professoras das instituições, afim de possibilitar uma melhoria efetiva no atendimento dessa faixa etária.

### **4.1. Capital cultural**

O conceito de capital cultural, segundo Bourdieu (2007a, p.73), teve origem como uma suposição para a compreensão das desigualdades escolares em agentes de diferentes classes sociais, afetando diretamente em seu sucesso escolar, isso porque os conteúdos curriculares impostos aos alunos e praticados pelas instituições escolares se firmam em uma cultura considerada legítima, construída pelos grupos sociais dominantes.

Dessa forma, alunos que pertencem a classes sociais mais abastadas, obtêm de suas famílias um patrimônio cultural e mecanismos de ação diversificados, tornando-se uma vantagem dentro do mercado escolar frente aos alunos que pertencem a classes sociais menos favorecidas, desprovidos de mecanismos que os façam compreender e traduzir os signos pelos quais a escola exige. Esses estudos implicaram consequentemente na ruptura das ideias de dons inatos como principal responsável pelos resultados escolares.

Frédéric Lebaron (2017, p.101) mostra que Bourdieu, repensa o conceito de capital “na perspectiva de uma economia geral das práticas”, na qual a compreensão do modelo apresenta o processo de transmissão do “patrimônio” que pode ser adquirido pelos membros da sociedade e os grupos que são formados por eles e ainda cita que “um capital é também uma forma de segurança, especialmente do ponto de vista do futuro; tem a característica de poder, em determinados casos, ser investido e acumulado de modo mais ou menos limitado” (Lebaron, 2017, p. 101)

Existem desse modo, várias formas de capitais estudados por Bourdieu, desde o capital corporal, econômico, social, simbólico e o utilizado como esteio para este trabalho, o capital cultural.

A cultura entendida de forma simbólica, como valores morais que representam e organizam uma sociedade, esquemas que possibilitam uma percepção de mundo, através das ações dos agentes, é segundo Passiani e Arruda (2017, p.136) “objetivada em práticas que se relacionam com as posições de classe dos indivíduos, portanto, com suas condições materiais de existência”, o capital cultural então, recurso que atua na definição da posição ocupada por um agente, ou seja, a capacidade de reconhecer, produzir e consumir os bens culturais, também não é resultado de uma ação inerente a ele, inata desde seu nascimento, mas sim de um trabalho desenvolvido principalmente pela família, transmitindo seus valores e pela escola, responsável pela transmissão da cultura legitimada.

As diferenças relativas as condições materiais de existência se transmutam – por meio de um processo subjetivo de internalização de disposições e de competências – em diferenças no estilo de viver, isto é, na maneira de se usufruir os bens materiais possuídos, engendrando distinções simbólicas entre os indivíduos ou, entre outras palavras, distinções relativas à posse de bens culturais. (NOGUEIRA, 2017, p.104)

A família e suas ações socializadoras e diversificadas é uma via importante de transmissão da herança cultural, oferecendo ao agente disposições e competências correspondentes a sua realidade social, incorporando nele distinções simbólicas que servirá de alicerce para seu desempenho escolar e sua posição dentro das hierarquias sociais.

Compreendemos dessa maneira, a importância da trajetória de formação das professoras da educação infantil participantes dessa pesquisa, que através da família e das suas condições materiais de existência, além de transmitirem seus valores, crenças e costumes, investiram em capital cultural institucionalizado, a escola, como um futuro objetivo, construindo valores, principalmente sobre a importância da escola e do diploma como estratégia de manutenção e ascensão social.

Bourdieu (2007a, p. 74-79) define o capital cultural sob três estados, sendo eles o capital cultural no estado incorporado, capital cultural no estado objetivado e por último o capital cultural no estado institucionalizado.

O capital cultural no estado incorporado está relacionado à incorporação do capital pelo agente, ou seja, o acúmulo desse capital exige um trabalho de inculcação e assimilação, levando tempo e investimento. O capital se torna parte integrante da pessoa, um *habitus*. Todo esse

trabalho incorporado é pessoal e não pode ser transmitido instantaneamente. Em outras palavras para exemplificar, esse estado de capital é resultado dos processos de aprendizados desenvolvidos pela sua família, através de suas vivências para com as crianças, permitindo que ela tenha capacidade de produzir, reconhecer e apreciar esses bens culturais. Esse mecanismo acontece de forma tão natural, que ao se desenvolver os agentes perpetuam para as gerações mais novas esses aprendizados.

Já no estado objetivado as propriedades são definidas na relação com o capital cultural em sua forma incorporada, quer dizer, àquilo que foi inculcado e apreendido pelo agente através, por exemplo, dos aprendizados de sua família, o possibilitam ou não de compreender uma obra de arte. O capital cultural no estado objetivado dá-se em suportes materiais como pinturas e escritos e são transmitidos em sua própria materialidade. Esse estado está relacionado então à posse de bens culturais e os instrumentos necessários para apropriar-se dele.

Para possuir os bens culturais em sua materialidade é necessário ter simplesmente capital econômico, fato que se evidencia através da compra de uma máquina. Para se apropriar dela simbolicamente, é necessário possuir os instrumentos de apropriação e os códigos necessários para decifrá-lo, isto é, capital cultural incorporado. (Muzzeti, 2000, p. 259)

Por fim, existe o capital cultural no estado institucionalizado que se realiza através de diplomas institucionais. Biologicamente falando, não se pode transmitir para outra pessoa e garante ao sujeito um documento de competência cultural

#### **4.2 Ethos de classe e *habitus***

Enquanto necessidade feita virtude, o ethos de classe é a propensão ao provável pela qual se realiza a causalidade do futuro objetivo em todos os casos de correspondência entre as disposições e as chances (ou as composições atuais e potenciais na estrutura da distribuição do capital econômico e social); (Bourdieu, 2007b, p. 98)

Bourdieu dessa forma, ao falar da causalidade do provável, explica que, em determinados ethos de classe e suas condições materiais de existência, o agente econômico pensando na sua ascensão social, utiliza estratégias como mecanismos para sua conquista e manutenção.

O essencial está nisso: não se pode dissociar as estratégias matrimoniais do conjunto das estratégias - penso, por exemplo, nas estratégias de fecundidade,

nas estratégias educativas como estratégias de investimento cultural ou nas estratégias econômicas, investimento, poupança, etc. -, através das quais a família visa se reproduzir biologicamente e sobretudo socialmente, isto é, reproduzir as propriedades que lhe permitem conservar sua posição, sua situação no universo social considerado. (Bourdieu, 2004, p. 87)

No caso particular da presente pesquisa, em que houve investimento pelas famílias, na escolaridade das professoras enquanto crianças, Bourdieu (in Miceli, 1974) *apud* Muzzeti (1997, p.28) elucida dizendo que:

[...] ainda cita como exemplo os jovens das camadas populares e médias, que são relativamente desprovidos de capital econômico e cultural, que aderem prontamente os valores da escola, pois dela tudo esperam e dela dependem, compensando a privação de capital cultural pela fervorosa vontade de aquisição da cultura, e também os filhos e filhas da fração docente da classe média, pois em ambos os casos, o sistema de ensino se mostra como o único meio de ascenderem socialmente.

O ethos de classe e o capital cultural são resultado do que Bourdieu denominou como *habitus*. O *habitus*, conceito principal desenvolvido por Bourdieu diz que o agente vive desde seu nascimento um processo de socialização, o que dará estrutura para a formação de seu *habitus*. Acontece de forma primária pela família e logo em seguida pela escola e é através dessa socialização que o agente se desenvolve e se constrói através do ambiente social em que vive. Sua vestimenta, modo de comportamento, de fala, de consumo, são característica incorporadas,

[...] o *habitus* é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”, ou seja, o modo como a sociedade torna-se depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam em suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações de seu meio social existente (Wacquant, 2007. p. 65 – 66).

Dessa forma, a maneira como o agente exterioriza o que foi incorporado, como reage, se comporta, se mostra perante a sociedade, é a definição de seu *habitus*.

Em suma, considerando as diferenças de classes sociais, Bourdieu analisa suas consequências e características, tomando o conceito de *habitus* como um sistema de disposições duráveis do agente, contraído do seu próprio meio familiar, nas condições existentes, resultando em comportamentos e ações como estratégias de reprodução.

As raízes do *habitus* encontram-se na noção aristotélica de *hexis*, elaborada na sua doutrina sobre a virtude, significando um estado adquirido e firmemente estabelecido do caráter moral que oriente os nossos sentimentos e desejos numa situação e, como tal, a nossa conduta. (Wacquant, 2017, p. 213)

Então o *habitus* formado pelo meio em que o sujeito vive e pelas características de sua comunidade, permitindo um reconhecimento social, foram construídas para uma análise sociológica e dinâmica, ou seja, em sua formação profissional, no caso dessa pesquisa, como docente, o *habitus* primário, seus valores, regularidades e produto de sua herança cultural transmitida pela família, será condicionado e reestruturado de acordo com as condições que o meio profissional oferece.

Sobre isso, foi importante para a análise deste trabalho compreender a formação primária do *habitus* das entrevistadas, uma vez que os estudos desse conceito mostram que mesmo sendo dinâmico, o *habitus* adquirido na família ecoa em todas as futuras experiências dos agentes. Para isso, Muzzeti (1997, p.21) descreve que “o *habitus*, adquirido nas primeiras experiências vivenciadas no contexto familiar, através da educação depositada em cada agente pela família, constituir-se-á como esquema de percepção e de apreensão de toda experiência posterior”.

Nas palavras de Bourdieu:

[...] o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares (...) o *habitus* transformado pela ação escolar, ela mesma diversificada, estando por sua vez no princípio de todas as experiências ulteriores (...) e assim por diante, de reestruturação em reestruturação (Bourdieu in: Ortiz, 1983, p. 80).

Ainda que as experiências acadêmicas sejam construtoras de novos e próprios *habitus*, reestruturando a forma como o agente se constituirá, o passado do agente tende a perdurar em suas ações futuras. Dessa forma, significa que professoras da Educação Infantil, caso dessa temática, ao passarem por situações em que precisam lidar com a infância e suas particularidades, carregam as experiências passadas no processo de reestruturação de seu *habitus* de acordo com a situação presente e então, a percepção construída acerca da infância, seja ela positiva ou negativa, estará engendrada na sua percepção presente.

## 5. APRESENTAÇÃO GERAL DAS PARTICIPANTES E DA ESCOLA COLABORADORA

A escola em que realizamos a presente pesquisa está situada em um município do interior paulista. A recepção realizada pelo centro de recreação e educação aconteceu sem maiores problemas e o contato com a diretora da escola foi bastante acolhedor.

No ano de 2021 a escola passou por uma reforma e ampliação, dessa forma, ao conhecer os espaços da instituição, notamos que todos os ambientes são muito bem equipados, coloridos e acessíveis. A escola possui rampa de acesso, internet, parque infantil, refeitório, biblioteca, laboratório de informática, pátio coberto e descoberto, sala para os professores, alimentação para as crianças, possui também uma área sustentável com plantações de abacaxi, mandioca e citronela, funcionando como um repelente natural contra os mosquitos. Reforçamos também, a graciousidade das salas de aulas, repletas de livros acessíveis às crianças dispostos em um armário como em carteiras e cadeiras pequenas, bancadas acessíveis as crianças com materiais de pintura, lápis, folhas, réguas, massinhas, entre outros, varais com os projetos realizados pelas crianças, calendário e alfabeto muito coloridos colados na parede, espaço específico para guardar as mochilas e lancheiras

Conhecer o local de trabalho para esta pesquisa é elemento necessário para a compreensão da formação continuada das professoras entrevistadas, bem como da reestruturação de seu *habitus*. De antemão, pudemos verificar um espaço acolhedor, estimulante e confortável para um bom desenvolvimento do trabalho docente.

As professoras entrevistadas, a todo momento, se mostraram participativas e comunicativas, sem nenhum problema de contato ou outra indisposição. Como mencionado, o maior entrave para a realização das entrevistas eram os horários disponíveis.

De forma a não comprometer as respostas, as entrevistas foram realizadas na forma de diálogo, seguindo o roteiro de perguntas, mas livre para todas as manifestações que vieram a surgir. Todas manifestaram grande interesse pela pesquisa, pelo autor usado como base e responderam com seriedade todas as questões.

Das 5 professoras entrevistadas, pudemos identificar, através das análises que todas ocupavam posições semelhantes e estavam sujeitas a condicionamentos sociais muito parecidos, revelando uma regularidade nas trajetórias sociais construídas.

Dessa forma, vamos descrever posteriormente as identificações de forma individual e desvelar quais são as relações que podem ser estabelecidas com os conceitos desenvolvidos por Pierre Bourdieu.

## 6. APRESENTAÇÃO INDIVIDUAL DAS PROFESSORAS E SUAS RELAÇÕES COM OS CONCEITOS DE PIERRE BOURDIEU.

### SILVIA

Silvia é casada, tem um filho, reside na mesma cidade em que trabalha, tem 40 anos, é pedagoga formada em universidade pública e professora de uma classe intermediária que atende bebês de dois anos e três meses até três anos, vem de uma família com 5 pessoas, sendo pai, mãe, dois irmãos homens mais velhos e ela como caçula. Ela se encontra em uma posição social diferente de seus pais, uma vez que os mesmos, através da estratégia de reprodução de fecundidade, decidiram reduzir o número de filhos para que eles pudessem ter melhores condições de vida, característica comum dessa camada, com investimento nos estudos e valorização do diploma escolar.

Minha mãe só tem uma irmã porque o meu avô, o pai dela, vem de uma família grande de 12 e ele sofreu muito... ele não quis, na época minha avó se prevenia, só teve ela e a irmã, porque falou que não queria que elas passassem pelo que ele passou. E já meu pai tem 8 irmãos com ele.

Relatou que a mãe e o pai estudaram até a quarta série, pois onde moravam, na zona rural, não existia continuidade escolar. A mãe era costureira e o pai que anteriormente era motorista de caminhão e ônibus, conseguiu se dedicar a venda de gás, se tornando chefe de vendas de uma grande empresa de gás por 30 anos. Ao ser indagada sobre a profissão dos avós, Silvia não se recordava, mas sabia que ambos estudaram até a segunda série.

Tentando relacionar o *habitus* com o capital cultural adquirido e as suas formas de obtenção, questionei Silvia se enquanto criança, ela possuía algum tipo de obrigação e como seus pais a tratavam na infância, relata:

Olha, eu fazia o que eu queria. Mas meu pai, mesmo sendo né... ele era amoroso, ele era bravo mas era muito afetivo, aí minha mãe sempre falava assim pra nós: “ó”, vou contar pro seu pai. Mas não, eu fazia o que eu queria. Se eu queria, eu tirava o pé da casa, se eu queria... minha mãe nunca e meu pai me obrigava a fazer coisas domésticas e de trabalho.

E ainda,

Incentivavam porque minha mãe não pode, na época tinha que ir em outra cidade pra conseguir fazer a 8 série, pra continuar os estudos, tinha que sair de Nova Europa e meu pai ficou muito triste porque ele queria continuar os estudos, só que ele voltou e ele saiu em setembro no quarto ano em setembro lá em Minas Gerais e voltou na escola pública... ele saiu em setembro né, só tinha outubro e novembro e elas não quiseram dar, mesmo ele se propondo a fazer a prova na época sabe, 1961/62 que ele voltou, só que depois, quando eu tava na escola eu fui saber que tinha, que a diretoria de ensino dava uma prova que ele poderia, só que na época ele não tinha... ele também foi, o que precisava no serviço dele, que ele continuasse aumentando as letras sabe da CNH então aí os cursos que ele precisava na empresa a empresa foi fornecendo pra ele e ele virou pra diretora e ficou tão chateado, ela falou que não ia fazer falta pra ele, mas no fim, fez. Então ele acabou não... da importância que ele dava, o sonho dele era ter um filho estudado.

Os pais de Silvia, fizeram o uso comumente utilizado nessa fração de classe, de estratégias de reprodução de fecundidade e de investimento escolar, uma vez que ao não conseguirem atingir um nível de escolaridade maior, confia ao filho, todas as possibilidades.

Ao ser questionada sobre o incentivo dos seus pais e motivo pela escolha da escola, Silvia ressalta que sempre estudou em escola pública, já que antigamente as escolas eram melhores que hoje em dia, e que tanto o pai quanto a mãe acompanhavam seu desenvolvimento escolar.

Acompanhavam, minha mãe pegou uma época que ela tomava tudo de mim, participava. É que era muita coisa pra ela, tinha que cuidar dos meus avós, então teve uma época assim que ela não pode tanto, mas do que eu me lembro, ela sempre me ajudava.

Ainda sobre o capital cultural objetivado, ao ser questionada se quando criança frequentava bibliotecas, teatros ou museus, Silvia demonstrou grande satisfação sobre os lugares que frequentava sozinha e com os pais.

Eu ia na biblioteca, bastante fazer trabalho com os colegas. Eles me levavam e depois me buscavam. Eu ia ao cinema com os meus colegas. Já fui com meu pai e minha mãe eles me levavam bastante, gostavam, de pequena eles me levavam, mas depois eu ia bastante com os meus amigos, mas eles me levavam. Me levaram até o show na Xuxa que teve na rodoviária. Eles passeavam bastante comigo. Meu pai é jogador de bocha e todo clube que ele ia jogar ele me levava também

Silvia conta que com 8 anos começou a fazer aulas de violão, pois seus pais queriam muito que ela aprendesse a tocar algum instrumento musical, mas por não gostar da professora, não foi para frente. Atualmente, o capital cultural objetivado tem grande importância para ela,

de forma que a mesma continua a consumir esse tipo de capital e investe também para seu filho. Relata que ama ler de tudo, tem muitos livros, tinha assinatura de jornal, até se tornar digital e que ama levar seu filho ao cinema. Seu *habitus* primário, resultado da herança cultural inculcada pela família, reflete em seus valores atuais, demonstrando como foi importante esse investimento que seus pais tiveram.

Tratando-se de sua trajetória escolar, desde a infância, com o intuito de identificar a influência desse capital cultural atualmente em sua profissão, Silvia relata que entrou na escola com 6 anos, apesar de lembrar como sofria ao ficar longe de sua mãe. Perguntei ainda, se ela guardava alguma lembrança da sua professora da pré-escola,

Então o que me marcou muito é que eu chorava bastante e ela tinha muita paciência comigo, na mesa dela, ela me colocava do lado da mesa dela e ela puxava, eu ficava ali até... depois só que eu ia com os coleguinhas

Perguntei ainda se ela se lembrava de seus professores de outras etapas e como era a relação dela com os estudos, então ela afirmou que sempre gostou muito de estudar e sempre tivera boas notas, exceto na quarta série onde relatou uma dificuldade, mas reconhece que aquela fase foi importante para o seu desenvolvimento. Contou com o apoio da mãe para recuperar suas notas e relatou com muita gratidão ao falar da progenitora:

Sempre foram, só que eu vou te falar uma coisa, o que aconteceu comigo, não sei se foi na quarta série eu levei um susto sabe, eu comecei a tirar nota.. só que foi bom isso pra mim. Minhas notas sempre foram nove/dez, só que na quarta série eu tive dificuldades, se vê que na quinta era pra ter ne? Porque tem mais professores, mas eu tive na quarta série muita dificuldade. Aí nisso a minha mãe falou pra mim que eu tava passando numa ponte sabe, eu lembro que ela contava as histórias dela, e que eu tava super sossegada no meio da ponte, com 9/10 e agora eu tava quase caindo, eu acho que eu tirei 6, que eu tava quase, na beiradinha que eu ia cair, pra que que ela falou isso que eu ia cair la embaixo... nunca mais, eu não me lembro se foi matemática, alguma coisa que me pegou na quarta série, eu sofri, mas falei: eu não vou cair dessa ponte.

A professora teve um processo de formação tranquila e tem boas memórias de professores que foram muito significativos em sua trajetória de formação. Lembrava o número de professores que tinha em cada etapa, conta sobre as aulas de música que eram divertidas e como o magistério foi importante para ela, pois chegou a graduação com certo conhecimento.

Ao ser indagada sobre alguma experiência ruim em sua trajetória escolar, a única memória que tem é de um professor que teve problemas

Teve na sétima eu tive problema com o professor de matemática, que minha mãe disse que foi até conversar com ela, porque depois ele falava assim pra mim: “não, depois a mamãe vem aqui” sabe, até hoje eu não esqueço ele, ele me marcou, eu não sei.

Ainda sobre o capital objetivado, questionei se as escolas que frequentou, promoviam viagens culturais, ela relatou que sim, mas que seus pais nunca a deixaram viajar, somente no ensino superior.

Entrando nas perguntas que englobam sua formação superior e profissional, bem como algumas de suas práticas pedagógicas, questionei a professora sobre como tinha sido a escolha do curso, considerando a forte propensão a seguir carreira de professora devido a herança cultural, resultado de sua trajetória de formação, ela relata o seguinte:

Eu gostava dos meus professores. A minha família, eu brincava ne de escola. Meu pai minha mãe queria que eu fosse professora também só que deixaram a minha escolha. Só que quando eu falei que queria ser professora, aí eles falaram que era o sonho deles.

Dessa forma, fica evidente o resultado das ações impulsionadas pelo *habitus* da professora. De acordo com Bourdieu (2007b) os agentes não agem unicamente sob a determinação de estruturas objetivas, mas também de acordo com sistemas de disposições duráveis, ou seja, que foram assimilados das estruturas sociais em que está condicionado e também respostas individuais, advindas de situações que ocorreram em suas experiências de vida.

Silvia se mostra completamente realizada com sua profissão e comenta que não mudaria. Ao questioná-la sobre qual seria um curso de prestígio, respondeu prontamente que a pedagogia certamente é um curso de prestígio, demonstrando total reconhecimento como resultado de toda sua trajetória.

A professora também conta que tudo o que faz com suas crianças é planejado anteriormente, inclusive o tempo que elas têm para ficarem livres. Acredita que toda mediação é importante e que isso fortalece muito sua relação com eles. Disse que prefere assim, pois dessa forma as coisas acontecem, que escola é diferente de casa e alí esse é o seu papel.

Questionei ainda sobre como ela vê a importância da infância, da educação dessas crianças e se tem liberdade para o desenvolvimento das atividades, ela relata que o início do ano é sempre mais delicado pois as crianças estão entrando em contato com uma nova rotina, disse:

Eu converso bastante, eu tento ser firme, mas com afeto. Eu não gosto, o que eu não quero pro meu filho eu não vou fazer pro outro, eu não gosto de ser maltratada e eu vou falar uma coisa pra você, eles mudam, completamente... como a escola faz diferença na vida deles. Mas no começo do ano eles sofrem. E nessa faixa etária sempre tem que ter orientação, mas tem que ser curta, não adianta alongar, é: não pode, você não pode morder o amiguinho, não pode bater no amiguinho, agora não é hora, agora é hora de prestar atenção, depois a tia deixa você... e eu não tenho esse problema que me chama de tia viu? Algumas ficam, aí é professora, mas eles são pequenininhos, eles sabem que você é a professora, eles até falam, a tia professora Silvia, e ainda acertam o nome viu?

Contou que sempre que consegue, pois passeios são permitidos somente para a quarta e quinta etapa, “enfia” suas crianças junto. Pedia autorização dos pais e ia, pois não achava certo nunca ter passeios para eles, contou que os pais sempre a apoiam e não acham ruim. Já levou suas crianças principalmente em museus. Esse comportamento mostra como a formação do *habitus* primário da professora é um meio potencializador de suas práticas pedagógicas.

Em seu local de trabalho relata que tem uma relação muito harmoniosa com todos os funcionários, exceto por algumas docentes que, a notar pela declaração, tiveram uma construção de *habitus* bem diferente da sua. Ela disse:

A sorte que a diretora me apoia muito, porque tem muitas pessoas, assim, os mais, a maioria, mas tem os que não, que são as professoras que estão pra se aposentar, as mais velhas, as vezes elas acham que as mais novas entram, e não sei... não é que a gente não escuta elas, mas agem como se já tivessem uma ideia e não aceitam coisas novas, a mudar a pratica e elas querem que fique na sua. Elas acham que você tá inventando.

E por fim, Silvia expressa sua insatisfação, ao ser questionada sobre a importância das formações continuadas, ela relata que elas existem, mas que são gerais e não atende a idade com que trabalha e que por “sorte” ela lê muito e tem muito interesse no que faz.

## **EGLEM**

Eglem tem 32 anos, é pedagoga formada em uma universidade pública, tem 1 filha e é professora de crianças de 4 anos de idade. Reside na mesma cidade em que trabalha e vem de uma família com 4 pessoas, sendo ela, a irmã (também formada), o pai e a mãe. Aqui, os pais de Eglem também utilizaram da estratégia de reprodução de fecundidade, uma vez que eram em 8 irmãos na família da mãe e 6 irmãos na família do pai e como estratégia, gostariam que

as filhas tivessem seus diplomas. Não se recorda da formação de seus avós, mas seus pais estudaram terminaram o ensino médio.

A mãe de Eglem é do lar e seu pai é gerente de uma empresa. Conta que ele deu início a engenharia, mas pela necessidade de trabalhar e estudar, não conseguiu concluir. Eglem não tinha nenhum tipo de obrigação enquanto criança, relata que seus pais eram muito tranquilos, disse:

Não, a parte de limpeza não, minha mãe nunca deixou a gente fazer, minha mãe não trabalhava então ela sempre fazia essa parte, então ela nunca exigiu que a gente fizesse, nem lavasse a louça nem nada disso.

De quando se lembra, sua única obrigação era estudar. Disse também que não recorda de frequentar cinemas, teatros e nem museus, mas conta que seus pais sempre foram presentes durante seu período de escolarização,

Bastante, minha mãe e meus pais sempre me ajudavam com as tarefas, meu pai sempre me ajudou na parte de matemática que ele era muito bom, mas eles sempre me incentivaram muito a estudar.

Os pais de Eglem investiram na escola como principal meio de obtenção do capital cultural legitimado. O pouco investimento em outros tipos de capitais legítimos irá refletir mais para frente, nas práticas pedagógicas da entrevistada.

Eglem conta que seus pais são muito orgulhosos com toda a sua formação, uma vez que sempre foi estudiosa, nunca deu trabalho para estudar e sempre foi elogiada pelas boas notas. Demonstrou sempre ter tido gosto pelos estudos e que em todo seu percurso tirava boas notas.

Atualmente Eglem já demonstra investir no capital cultural objetivado para sua filha, ao relatar que compra vários livros para ela, correspondente a sua idade e que a leva a parques, cinemas e teatros, que por conta da pandemia, pararam e ainda não voltaram como era antes.

Neste depoimento, identificamos que assim como a família de Eglem, aqui também foi utilizado a estratégia de reprodução escolar para a ascensão social de suas filhas.

Ao ser questionada então, sobre sua trajetória escolar, Eglem mostra que até o Ensino Fundamental I suas experiências foram muito tranquilas e positivas, lembrou de sua primeira professora com muito carinho e disse:

A tia Juju foi uma excelente professora nos meus olhos de crianças, muito muito amorosa, muito paciente, nunca gritava, sempre tinha paciência com

todo mundo, até com os arteirinhos, porque tinha aqueles alunos que deixavam ela de cabelo em pé e mesmo assim ela era muito paciente eu lembro que ela sempre era muito caprichosa e amorosa.

Conta também que ela realizava atividades diferentes como pintura na natureza e glitter e que ela amava. Essa etapa de ensino foi muito importante para Eglem, já que a construção de seu *habitus* foi forte influência para a escolha de sua profissão. Contou:

Desde que eu me lembro de criança, sou eu brincando de escolinha e falando que eu queria ser professora. Acho que foi a tia Juju mesmo, que foi a do pré, porque a de 4 anos eu não me lembro. A tia Juju foi a primeira que eu tenho lembrança que foi a do pré e acho que ela foi uma grande influenciadora do jeito que ela trabalhava.

Relata que a partir do Ensino Fundamental II teve um ensino mais defasado, pois sempre estava de “janela” com a falta de professores, que na época ela gostava pois ficava no pátio conversando, mas que hoje percebe o quanto de conteúdo ficou para trás.

Perguntei para Eglem qual curso ela considerava de prestígio, a fim de identificar seu reconhecimento e valorização pela profissão que executa e ela disse: “Deveria ser pedagogia né?! Hoje eu acho que um curso de prestígio é o meu curso”.

Quando questionada sobre seu curso superior e as formações continuadas que a escola oferece, Eglem relata que poderia ter aproveitado muito mais o tempo da faculdade, mas sente que foi uma consequência do ensino fundamental e médio e que quando começou a trabalhar, se arrependeu por não ter aproveitado as matérias e oportunidade do curso.

Sobre as formações continuadas, assim como Silvia, Eglem conta que se sente insatisfeita com a maneira que as formações acontecem e que as formações que estão acontecendo não atendem a faixa etária que ela trabalha de maneira individualizada, disse que é “meio geral”, ela conta:

Nem sempre, eu acho que o grande problema é assim, eles querem fazer a formação continuada online, o que é legal, é bom porque a gente consegue participar, assim, mais do que presencial, só que eu acho que falta assim no presencial aquele contato de você ta trocando toda hora com a professora, porque no online nem sempre você vai parar pra falar tudo o que você ta pensando.

Ao ser questionada sobre o ambiente de trabalho e sua relação com os outros profissionais, Eglem relata ser um local muito acolhedor e que se entende com todos os

funcionários, não somente com os professores, mas também com a diretora, as merendeiras e as auxiliares.

De forma a compreender como sua herança cultural afeta em suas práticas pedagógicas, assim como afetou na escolha de sua profissão, Eglem relata que sempre tenta planejar atividades diferentes ao ar livre, já que a escola tem bastante espaço. Disse que não leva suas crianças para passeios e demonstrou pouco interesse na temática. Ainda sobre sua percepção de infância e suas dificuldades como professora, contou que para lidar com as crianças o mais sensato é o diálogo, como no caso da birra, usada como exemplo. Conta:

Eu tento sempre me manter tranquila para não piorar a situação da birra e conversar e tentar entender da criança o que está acontecendo. Geralmente dá certo, a conversa quase sempre dá certo e criança acaba falando o que está deixando ela irritada, aí ela fala, aí a gente acha uma solução e dá certo.

Eglem é uma professora que em sua formação, nas condições de existência de seu meio teve menos investimentos em capitais culturais objetivados, resultando no seu trabalho uma vez que ela não vê sentido em certos signos como a importância de oportunizar as crianças com uma viagem cultural. A formação e reestruturação do seu *habitus*, agora como professora, leva muito de como sua história foi desenvolvida e soma-se ao trabalhar em um ambiente muito propício para uma prática docente de qualidade.

### **APARECIDA**

Aparecida é solteira, não tem filhos, tem 41 anos, formada em Pedagogia e Artes Plásticas, trabalha com uma sala que atende crianças de 3 e 4 anos e também possui um pós-graduação em psicopedagogia institucional. Vem de uma família composta por 4 pessoas, ela, um irmão (também formado) pai e mãe (ambos falecidos). Aparecida demonstrou muito respeito e sentimento por toda a sua criação. Seu pai era comerciante, dono de um bar e sua mãe trabalhou muitos anos em uma grande empresa e depois como do lar. Comenta que seus pais foram pais mais experientes pois quando se casaram tinham 44 anos (pai) e 31 anos (mãe)

Seus pais, como é comumente dessa fração de classe, também utilizaram como estratégia de reprodução a fecundidade, uma vez que sua mãe tinha 6 irmãos e seu pai 4. Aparecida conta que dos seus tios por parte de pai, apenas um seguiu os estudos, com o auxílio de seu pai, que não teve oportunidades. Com um baixo capital econômico, nem todos puderam

estudar, dessa forma, eles tiveram apenas dois filhos, para que ambos conseguissem ascender através do diploma.

Falando de um irmão, um tio por parte de pai, quem pagou os estudos do meu tio foi meu pai, meu pai era o caçula e não teve tanta oportunidade de estudo, mas ele sempre foi muito esforçado e meu tio era advogado, o único que estudou. Ele fez faculdade e meu pai que bancava os estudos dele. Meu pai que incentivou ele a fazer a advocacia. Meu tio sempre quis isso e meus avós não tinham, então meu pai auxiliou.

Perguntei então da escolaridade dos pais e dos avós, ela disse que não conheceu seus avós, pois já eram falecidos, mas que os pais estudaram até a quarta série. Conta:

Meus pais estudaram até o quarto ano, que antes tinha aquele exame admissional, então eles tiveram a oportunidade de fazer até o quarto ano. Mas eu vou complementar aqui, que assim, o ensino de antigamente era outro, porque a sabedoria que eles tinham, nem se compara, eu falo porque meu pai na matemática, menina, porcentagem, porque meu pai nunca usou calculadora, fazia tudo de cabeça, mas era outro ensino, mas eles fizeram até o quarto ano, os dois.

Quando criança Aparecida não trabalhava, mas ajudava nos afazeres de casa, ressalta que os estudos sempre foram prioridade, mas ajudavam sempre que necessário. Relata que seus pais viveram em “outro tempo” então a educação era mais “respeitosa”. Dizia “meus pais foram criados numa época, num momento tradicional... então”.

Direcionando para o capital cultural objetivado Aparecida conta que seus pais foram grandes incentivadores, proporcionando a ela e seu irmão muita cultura e oportunidades.

Tanto que meu pai sempre nos estimulou, sempre criou oportunidades pra nós, cinema, teatro. Minha mãe também, minha mãe todas as noites antes da gente dormir ela contava uma história, por mais que eles não tiveram isso na infância deles, eles proporcionaram aos filhos, somos muito gratos, tanto eu quanto meu irmão. E meu irmão tem hoje uma filhinha de 6 meses que ele faz a mesma coisa, que é reflexo dos pais, é muito bonito isso. Por mais simples que era, por mais difícil, minha mãe sempre proporcionava um livrinho novo, contava uma história diferente e a gente dormia, não lembrava do final e no outro dia a gente perguntava o que acontecia no final da história, era gratificante.

Aparecida mostra ser uma grande admiradora dos livros, conta que atualmente em sua casa tem livro “de tudo” e que ama cinema, teatro, apresentações de ballet e que seu sonho no momento é ir ao Circo de Soleil.

Aparecida e as condições materiais em que viveu com sua família, resultou em um *habitus* primário bastante diversificado. Quando começamos a conversar sobre sua trajetória escolar, suas lembranças e professores, conta do valor que seus pais davam para a escola:

A base dos meus pais, meus pais sempre falaram: “gente, o mais importante na vida do ser humano é o estudo”, e como eles não tiveram essa oportunidade eles deram essa oportunidade para nós.

Disse que sempre gostou de estudar e teve boas notas, que eventualmente tinha dificuldade em matemática, mas que estudava muito e participava do reforço escolar se fosse necessário. Lembra muito bem da sua professora do pré pois era sua prima e quando fez estágio da faculdade, também o realizou com a sua prima, relatou que “o jeito dela tratar as crianças, o jeito dela gostar, da profissão que ela escolheu... era assim, algo maravilhoso!”

E ainda sobre outra professora:

Tenho uma que virou supervisora do estudo, era professora de geografia, professora Adriana e eu encontrei ela, ela sempre pergunta do meu irmão, que eu fui aluna dela e meu irmão também, e como eu entrei na área da educação eu vejo mais ela do que ele né e ela é assim ó, além dela ser uma professora na sala de aula, ela era um ser humano, então se tinha algum problema que acontecia com qualquer aluno naquele dia, ela parava a aula e ela trazia a gente pra realidade, o que ela não queria pra ela, ela não faria para o outro, então era algo a mais. Se acontecia alguma coisa no intervalo que voltava discutindo, num tom mais alto, ela parava a aula, deixava o conteúdo de lado e ia ver o que estava acontecendo. E era outra realidade também né. Eu falo que cada época é de um jeito, porque quando os diretores entravam na nossa sala, a gente levantava e falava boa tarde e depois a gente se sentava, então imagina na época que nossos pais, como era. Hoje já e outra coisa, cada vez vai mudando.

As falas da participante remetem, repetidamente, a costumes vivenciados no passado, como o tipo de educação recebida, o tipo de ensino oferecido, a participação dos pais na vida escolar

Aparecida ao ser indagada sobre a escolha de seus cursos conta que sempre quis fazer Artes Plásticas e que pedagogia não era sua primeira opção, mas dentro das possibilidades, era a única opção acessível. Seu pai auxiliou na sua primeira graduação e logo quando se formou, conseguiu emprego e passou para a faculdade de Artes e foi fazer. Relembra que nesse momento seu pai era vivo, mas no decorrer do curso, com seu falecimento, queria desistir pois acreditava ter perdido tudo, contudo, sua mãe deu suporte para que ela finalizasse a graduação.

Questionei Aparecida sobre sua concepção de um curso de prestígio e ela disse:

Seria aquele curso que seria valorizado ne, não existe um curso de prestígio, porque se você ta fazendo um curso, você ta fazendo por um motivo, quando eu procurei fazer pedagogia ou artes, é porque eu gosto de criança, então pra mim a pedagogia e a artes é um curso de prestígio, que é a profissão que eu escolhi pra minha vida.

A professora reconhece a importância que tem sua profissão, fruto do seu sucesso escolar e todo investimento em capital cultural legítimo. Conta que sempre quis ser professora, e mesmo que fosse professora de artes, ela teria feito a pedagogia, já que sempre quis trabalhar com crianças. Atualmente Aparecida trabalha com crianças de dois anos e meio. Ela relata também que não recorda de nenhuma experiência negativa em toda sua trajetória de formação.

Partindo dessa forma, para a compreensão de sua formação profissional e formação continuada, a professora começa dizendo:

Há algo que engana. A prática é totalmente diferente da formação. Muitas vezes a gente acha que ta preparado. Mas a gente sempre está em aprendizado, a gente não sabe tudo.

Perguntei sobre a percepção que ela tem das formações continuadas e ela se mostrou satisfeita com as formações, mas acredita que deveriam ter mais. Relata:

As atividades agora são por temas, temos a BNCC que onde vemos os objetivos, conteúdo e tudo. Então temos o tema, temos que trabalhar o tema no período e as formações são voltadas pra isso. Elas são boas, tudo que envolve o conhecimento, é bom. Eu acho que deveria ter mais formações continuadas.

Acrescentou dizendo que muitas vezes as trocas de experiências com outras professoras são as que mais valem, alguém dá uma ideia que ninguém pensou e todo mundo pode trabalhar aquilo com a sua turma, atendendo a necessidade das crianças.

De forma a compreender como sua herança cultural reflete em seus trabalhos, perguntei a professora qual era sua relação com as crianças e como ela enxergava todo esse processo da pré-escola, ela contou a rotina que tem com suas crianças e ressalta que faz questão de passar por todos os espaços da escola em suas atividades, promovendo atividades interativas como brincadeira de papeis sociais. Relata ainda que:

A criança tem que se desenvolver de forma lúdica, prazerosa. A partir de música, brincadeiras, algo prazeroso, além de ser planejado tem que ser diferente. Que nem o tema da semana passada, foi brincadeiras com elementos da natureza, então nós trabalhamos o ar, a água. Hoje nós fizemos atividades

nessa sala, a dobradura do avião, que eu fiz um mais elaborado e depois nós fomos brincar lá fora, você tinha que ver, é outra realidade. E é raro avião colorido, cada um pintou da cor que queria, colocamos nome eles levaram pra casa pra brincar com a vovó, com a mamãe, papai. Então agora vem o tema de invenções que também pode continuar com o avião, eu posso falar da criação, quem inventou o avião.

Aparecida através de suas falas, mostrou com grande entusiasmo que procura ser uma professora que proporciona oportunidades de aprendizagem ricas para seus alunos, da mesma maneira que aconteceu com ela enquanto criança.

### **CÂNDIDA**

Cândida tem 52 anos, é formada em uma universidade pública, trabalha com crianças de 4 anos, não é casada, não tem filhos e vem de uma família com 4 pessoas, ela, seu pai (com quem mora atualmente), sua mãe (falecida) e seu irmão.

Os pais de Cândida vieram de famílias grande, na família do pai eles eram em 4 e na da mãe eram em 6 e assim como as outras professoras entrevistadas, optaram por diminuir o número de filhos para garantir o estudo dos dois e dessa forma eles ascenderem socialmente. Seu pai é comerciário aposentado e sua mãe trabalhou como merendeira na prefeitura da cidade. Sua mãe estudou até a oitava série e seu pai até a quarta. Ela não tem lembrança de seus avós, nem maternos e nem paternos.

Investigando sobre sua infância, Cândida contou que nunca teve obrigações enquanto criança, relatou ainda que:

Apesar de eu ter estudado na época da ditadura, meus pais nunca foram rígidos. Não tinha obrigações, sempre conversavam comigo o que era certo ou errado e eu sabia discernir, mas era muito legal. Graças a deus eu tive meus pais. Nunca fui proibida de nada. É porque minha mãe teve um pai muito rígido e ela não quis ser como ele e meu pai nunca teve, ele só teve irmão homem, não sabia como era ter uma mulher.

Cândida tinha uma postura mais conservadora em relação as outras professoras fruto das condições materiais em que foi formado tanto seu *habitus* primário, como no meio de trabalho. Por serem no geral bem conservadores, seus pais investiram em sua educação e também em instrumentos musicais, como o piano, que toca até hoje, contudo, eles não tinham costume de frequentar cinemas ou teatros e museus.

Ao entrar nas questões sobre sua trajetória escolar, conta que tanto seu pai quanto sua mãe acompanhavam todo o seu desenvolvimento na escola, auxiliando no que fosse preciso. Estudou em escola pública até a oitava série e depois fez curso técnico. Hoje tomou conhecimento de que tem déficit de atenção, e que na época da escola isso foi um problema:

Pelo déficit de atenção que na época não se sabia disso, era como se eu fosse uma distraída, seila oque. Falava que eu não queria nada com nada, mas eu me empenhava muito. Eu fazia o possível para ter boas notas, mas repeti dois anos. Tinha muita coisa que minha mãe não sabia, mesmo assim eu gostava, menos de matemática.

Sua relação com os professores era distante, tornando suas dificuldades maiores ainda, contudo relata que sempre teve gosto pelos estudos, independente disso. Sua maior lembrança em seu processo escolar foi uma professora do pré que:

Eu sempre fui tímida e ficava sozinha, a professora do pré fez de tudo pra que eu me enturmasse, eu achei legal porque ela poderia ter me largado sozinha.

A professora ressaltou algumas vezes como a época em que estudou era diferenciada por ser no mesmo período da Ditadura Militar, então quando entramos no quesito formação continuada e sua percepção de infância e pré-escola, ela conta:

Olha, no pré até a quinta série era ditadura, mas cantava-se o hino com muita frequência o que eu acho ótimo. Sabia-se as regras, obedecia-se às regras, levantava-se quando... a gente achava muito bom, levantava pra dar bom dia ou boa tarde pra quem entrava na sala, a gente era bem disciplinado sem ser mal tratado, pelo menos onde eu estudei. Os professores eram disciplinadores. Depois quando acabou a ditadura tudo mudou, achei que foi uma bagunça, uma bagunça sabe. Eu fiz o ensino técnico, aí a oitava série foi meio estranha... eu achei o ensino fraco sabe depois que mudou, os professores relaxaram. Depois de um tempo fiz magistério, pedagogia e uma coisa foi levando a outra.

O *habitus* primário de Cândida era grande influenciador em seu trabalho docente e ficava muito evidente em suas falas que sempre envolviam disciplina e ordem, como por exemplo em sua fala sobre a importância da pré-escola:

Eu acho muito importante porque quando eu fiz pré naquela época, era só o parque, o pré; mas não eram todos que iam, então eu fui praticamente alfabetizada pro primeiro ano e a maioria não sabia nada, então eu acho que é importante já desde pequenininho, eu não digo nenê, sabe, tenho dó, mas daí pra frente, é bom porque disciplina a criança, ela aprende as regras, a criança entre em contato com outras crianças, ela se desenvolve melhor.

É necessário levar em consideração também, que o curso de pedagogia nunca foi a primeira opção da professora e que esse era o desejo de sua mãe, mas “uma coisa acabou levando a outra”. Contou que seu sonho era fazer direito e que se pudesse mudar de profissão, ainda hoje, escolheria o direito.

*o habitus*, "sistema de disposições duráveis", adquirido em um determinado meio familiar, sob determinadas condições objetivas, produz ações comumente organizadas, consciente ou inconscientemente, para funcionar como estratégias de reprodução. Tais estratégias visam, em última instância, a manter ou melhorar a posição de um determinado grupo social na estrutura de classes (Muzzeti, 2000, p.260).

Cândida por mais que tenha dito que sua relação dentro da escola com os outros funcionários é positiva, apesar de sua timidez, acredita que tem muitas formações continuadas e sua programação com as crianças não ultrapassa o que é proposto pela BNCC.

Ressalta ao final mais uma vez a dificuldade para se relacionar com as crianças, dizendo:

Olha, eles mudaram muito depois da pandemia, a questão da educação mesmo, do respeito mesmo. Antes eles respeitavam agora esse ano, eu já levei tapa no rosto. Acho que os pais não disciplinaram né, porque a escola pra eles, é a escola que disciplina e é ao contrário.

## **NICE**

Nice tem 42 anos, formada em uma universidade pública, casada e sem nenhum filho. Trabalha com as crianças de 3 e 4 anos de idade. Vem de uma família com 4 pessoas, ela a irmã, a avó e o avó. Durante sua vida ela não teve contato com o pai e poucas vezes viu a mãe.

Seu avô era marceneiro e sua avó antes de se tornar do lar, foi costureira. Ambos estudaram até a quarta série. A professora conta, que apesar do pouco conhecimento que seus avós tinham em relação as matérias estudadas na escola, eles sempre priorizaram e proporcionaram os estudos tanto para ela quanto para sua irmã.

Enquanto crianças não visitavam museus, teatros ou cinemas, tampouco tinha o hábito de leitura. Seus avós eram mais rígidos e ela ajudava com os afazeres de casa.

Nice disse:

Era aquela mentalidade de ser bom aluno, de não dar trabalho, disciplina eu acho que era né... mas acho que eles ainda não tinham aquela noção de aprendizagem, de conhecimento científico, acho que eles não tinham. Não

julgo porque era a criação deles. Sempre me ajudaram, minha vó no caso, minha avó sentava ao lado pra fazer a tarefa junto.

E continua,

Pra eles era a questão do trabalho, pra conseguir arrumar um bom emprego. Eles não sabiam o que era a faculdade, tanto que quando eu prestei vestibular, eu já queria trabalhar e eu arrumei um emprego e comecei a estudar a noite e meu avô nem queria conversar porque ele queria que a gente estudasse somente, primeiro... pra só depois arrumar um bom emprego, então era a visão do emprego mesmo, não tinha essa questão do conhecimento.

Nice reforça nessas falas sobre o capital cultural institucionalizado, a obtenção de um diploma e as chances de ascensão através dele. Era essa a estratégia de reprodução que seu avô utilizou, para que a professora pudesse alcançar outros patamares.

Sobre sua trajetória escolar e lembranças, Nice conta começou a ir para a escola com 3 anos de idade e relata que “desde a pré-escola tenho essa coisa do professor muito bravo, aquele respeito acima de tudo”. Conta também,

Então, o que eu tenho forte assim, são festas que eu sempre participava. Eu sempre fui muito tímida e muito quieta, mas mesmo assim eu sempre gostei de participar. A minha vó como era muito participativa, ela tinha até uma máquina de costura na sala da diretora, a gente na época... na escola se formava no gigantão. Todas no mesmo tempo e horário e as crianças dançavam, então a gente passava o ano todo se preparando pra esse evento. Então minha vó preparava as fantasias pra escola, então eu sempre fui participativa mesmo tímida. Me lembro muito dessas festas, ensaios.

Respondeu também dizendo que apesar das cobranças em casa, sempre teve gosto pelos estudos e nunca teve problemas com notas, mas reafirma com uma reflexão:

Era aquela questão do respeito acima de tudo, então tinha aquela coisa do medo sabe. Hoje pensando, enquanto professora... certo que era uma outra ‘época’... mas acho que a professora ‘tava’ acima de tudo ali na sala e a gente enxergava como autoridade máxima ali né. Eu passei toda a minha formação com esse pensamento. Na faculdade que a gente dá uma... você acaba se soltando.

Essas construções são suas lembranças da sua trajetória de formação inicial. Já em sua formação universitária e continuada dentro da escola, conta ao ser indagada pela escolha da profissão que o curso de pedagogia não era uma opção, que inicialmente sua vontade era cursar

psicologia. Por esse motivo decidiu trabalhar para conseguir pagar o curso que não tinha na cidade, somente fora. Complementa:

Mesmo assim na época eu prestei vestibular, prestei pra administração e pedagogia. Em administração fiquei na lista de espera, em pedagogia eu passei, mas nem fui, porque eu não iria ser professora nunca. Só que aí depois de muito tempo, eu fui fazendo outros cursos e prestei concurso na prefeitura como agente educacional, e aí pra aumentar o salário eu fui fazer pedagogia.

Nice conta que atualmente, quando se sente cansada e pensa em alguma outra opção para mudar de carreira, não encontra nenhuma saída. Ela conclui dizendo:

Eu não encontro uma outra profissão, então cheguei a conclusão de que é o que eu gosto, porque se eu não encontro mais nada que eu goste né... então rodei, rodei e parei na pedagogia. Então eu vejo que é o que eu realmente gosto de fazer.

A professora relata também que depois de suas experiências profissionais que tomou gosto pela leitura. Com o intuito de compreender melhor sua percepção de infância, educação infantil e formação continuada, a professora diz que entrou na escola tem apenas um ano, mas é tudo tão harmônico que a impressão que tem é de estar lá há pelo menos dez anos.

Complementa dizendo que reconhece a diferença que um professor é capaz de fazer na vida de seu aluno e diz que um curso de prestígio para ela é a Pedagogia. Sobre as formações continuadas, Nice relata sua insatisfação com a quantidade de formações em vista da quantidade de mudanças que ocorrem fazendo com que se sinta perdida, e que faz muita falta momentos de trocas de experiência, pois “quando eu escuto uma outra pessoa falar a respeito do que eu já li, do que eu acho que eu sei, aquilo abre a sua cabeça pra todos os lados, então você acaba tendo outras ideias entendeu”. Esses momentos são capazes de trazer oportunidade e que a falta desses diálogos deixa tudo mais sobrecarregado.

Questionei a professora então sobre a importância da etapa de ensino em que atuava e ela respondeu que

A pré-escola é a base, e a gente sabe que a criança que não acaba frequentando o pré infantil, o primeiro ano não é a mesma coisa da criança que frequentou. A gente percebe até a questão da criança que é integral por exemplo, o desenvolvimento dela acaba, de conteúdos e tudo, muito melhor que o parcial né, passa mais tempo aqui... é claro que existem outros fatores envolvidos, mas quando falam, a base, acho que realmente é a base, acho que teria que ter mais incentivo pra pré escola, pra que as famílias realmente percebessem essa importância né, o quanto isso ajuda lá na frente a criança. Então acredito que

é de extrema importância. Até porque se eu não levantar essa bandeira né, é incoerente.

Nice demonstra de forma clara como o ambiente de trabalho foi capaz de reestruturar seu *habitus*, partindo de uma trajetória na qual a importância primeira era o capital na forma institucionalizada, para uma prática que para além disso, reconhece que é uma profissão de grande importância para a formação das crianças.

## 7. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com aporte dos conceitos elaborados por Bourdieu, compreendemos que a prática docente está longe de ser uma construção que acontece por si só, no ambiente de trabalho. Seu resultado trás concepções que englobam todos os agentes, e muitas fases deles. Queremos dizer que a prática docente é resultado da herança cultural, aquele capital cultural que lhe foi investido no meio familiar, e também resultado do meio em que vive, a escola.

Sua herança cultural, valores, moral, disposições, ou seja, seu *habitus*, passam por uma reestruturação em seu ambiente de trabalho, este que também é repleto de adversidades, uma vez que envolve um número considerável de agentes, cada um trazendo consigo as mais variadas heranças culturais, oportunizando as mais diferentes experiências.

De maneira a reforçar, Bourdieu (2007a, p.75) diz que o capital cultural que é herdado pela família “está ligado à pessoa, em sua singularidade biológica e é objeto de uma transmissão hereditária altamente dissimulada e invisível”, ou seja, a cada uma das professoras entrevistadas, foi transmitido através de sua família, costumes, valores e hábitos que eles consideravam essenciais e essa transmissão é inculcada tão naturalmente por elas, que acabam constituindo quem elas são.

Das cinco professoras entrevistadas, todas formaram seu *habitus* através da transmissão de capital cultural que lhe cabiam dentro das condições de existência de cada um. Pudemos notar que as entrevistadas que tiveram um grande investimento de capital cultural objetivado mecanismo utilizado como estratégia de reprodução, possuem uma diversidade de códigos que as auxiliam no desenvolvimento de sua prática docente.

Tomando como exemplo, as professoras Silvia e Aparecida, que através de suas famílias receberam um investimento significativo de capital cultural objetivado além da escola como meio de ascensão social. Dessa forma, são as professoras que mais contribuem e mais oportunizam as crianças de construir seu *habitus* com condições materiais de existência enriquecedoras.

As trajetórias escolares de sucesso que encontramos nas professoras entrevistadas estão diretamente relacionadas ao capital cultural que foi investido em cada uma delas. A diversidade de materiais e possibilidades que lhes foram apresentadas durante suas trajetórias, bem como as experiências propostas pelo ambiente escolar, favoreceram a reestruturação de seu *habitus* contribuindo para a forma que transmitem seus conhecimentos para seus alunos.

É válido salientar que, a recapitulação histórica feita acerca da educação infantil, da criança e da professora da educação infantil aconteceu para que as indagações realizadas não partissem de um ponto sem sentido.

Neste presente trabalho, vimos e lidamos com uma regularidade que foi proporcionada pelo todo (escola, família, ambiente de trabalho, formação), mas sabemos que em diferentes condições, não encontramos professoras que compreendem o valor de sua função, muitas vezes não são nem formadas e por conta de sua herança cultural, seu *habitus*, tem a concepção da criança como alguém que não edifica a história social. É necessário voltar no tempo e estudar a historicidade das instituições e concepções que existiram, assim como com os agentes da sociedade, para compreendermos o porquê estão onde estão.

Dando continuidade, notamos nas entrevistas uma regularidade feita por todas as famílias, a começar pela estratégia de reprodução do número de descendentes. Os pais das professoras, sabiam que, com um grande número de filhos, aconteceria o mesmo que aconteceu com eles. Não levantamos dados sobre o capital econômico de cada família, mas os relatos mostram que o grande número de filhos, enquanto pertenciam a classe baixa, impossibilitou a busca por um capital cultural institucionalizado, já que os recursos financeiros dispostos pelos avós os obrigada ir à procura de trabalho.

A ambição de ascensão social faz com que os membros pertencentes a esses grupos sociais empreguem investimentos educativos muito superiores a seus recursos, sendo “obrigados” a reduzir, consciente ou inconsciente sua prole. (Bourdieu, 1947, p. 17, *apud*. Muzzeti, 1997, p. 32)

Dessa forma então, reconhecendo a importância da escola como meio de ascensão social, através da causalidade do provável, onde eles não conseguiram, mas tentaram por meio dos filhos, reduziram o número da prole, para que o investimento em capital cultural legitimado fosse possível.

Notamos com as entrevistas, que as professoras Cândida e Nice, não tinham a Pedagogia como primeira opção de curso, ou seja, cursaram a pedagogia por ser a única possibilidade e por ser o desejo dos responsáveis. Bourdieu (2007b, p. 101) explica que as disposições relacionadas ao futuro, incluindo as estratégias de reprodução, tomam como ponto de partida o sentido que o coletivo, no caso as famílias, dão para sua trajetória. A professora Cândida não teve grandes experiências e influências de suas professoras durante sua trajetória, mas o sonho de sua mãe era que se tornasse professora, esse então, foi o ponto de partida. Já a professora Nice tinha como ponto de partida, não o gosto, mas a obrigatoriedade de cursar algo, logo,

escolheu o curso que mais era provável de dar certo, ou seja, um curso com menor número de alunos por vaga, de fácil acesso. As outras professoras tiveram dentro da trajetória coletiva, fortes influências para a profissão, tomando gosto por ela já na construção de seu *habitus*.

Todas as professoras mostraram em suas falas, a forte influência que as práticas docentes que tiveram em sua trajetória de formação têm em suas práticas docentes atualmente, fruto da reestruturação do *habitus* que é resultado de todo investimento cultural realizado por seus familiares.

O município do interior paulista, em todo processo de ampliação das creches e pré-escolas se posicionou de maneira a valorizar essa etapa do ensino, fator que contribui para a reestruturação do *habitus* de seus professores, contudo, apesar de no decorrer da história, a educação infantil ser uma instituição valorizada por esse município, é necessário avaliar continuamente os auxílios e condições para esse atendimento.

Complemento para a compreensão das práticas docentes, com o que Tardif (2005, p.102) diz que, “partimos da ideia de que o tempo é um fator importante na edificação dos saberes que servem de base ao trabalho docente” e ainda, historicamente, segundo Tardif (2009, p.23) o trabalho docente ganhou um espaço de muito valor na sociedade e assim se concretizou através de ocupação de cargos importantes e dominantes, porém,

A escola, enquanto organização do trabalho, normalmente, serve apenas como referência implícita ou parcial para a discussão do currículo, das disciplinas, da didática ou das estratégias pedagógicas. Em nossa opinião, o perigo que ameaça a pesquisa sobre a docência e, mais amplamente, toda a pesquisa sobre educação, é o perigo da abstração: elas se fundamentam as mais das vezes sobre abstrações – a pedagogia, a didática, a tecnologia do ensino, o conhecimento, a cognição, a aprendizagem, etc. – sem levar em consideração fenômenos como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças, a matérias a cobrir e sua natureza, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a relação com os colegas de trabalho, com os especialistas, os conhecimentos dos agentes escolares, o controle da administração, a burocracia, a divisão e a especialização do trabalho, etc. (Tardif, 2009, p.24)

O autor esmiuça outros fatores que estão nas palavras de Bourdieu, neste sentido, compreendendo que o professor ao ensinar, faz uso de um conjunto de experiências vividas, mais tantos outros processos de aprendizagem pessoal e profissional, a adequação e aperfeiçoamento da formação continuada desses docentes contribui diretamente na qualidade do ensino do aluno.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate sobre a educação infantil e seus limites, seja do ponto de vista de qualidade, formação de professor ou entendimento da infância, é numeroso e tema de muitas vertentes, no entanto, ao levantar teses e dissertações sobre a temática, deparei-me com certa dificuldade para encontrar outros trabalhos que relacionam o capital cultural com a trajetória de professores da Educação Infantil.

Posto isso, meu objetivo com os estudos voltados para a Educação Infantil, desde que iniciei em 2018, é de encontrar caminhos que possibilitem novas visões para novas possibilidades. Este trabalho me possibilitou entender que, ao vivenciar durante minha trajetória pessoal no passado, experiências negativas com professoras que acreditavam que o silêncio e a rejeição era a melhor opção para a educação de um bebê de dois anos, a problemática não estava somente no sistema de funcionamento da instituição, ou na sua formação continuada, mas principalmente nelas e suas formações individuais enquanto ainda eram crianças.

Realizar um trabalho entrelaçando o conhecimento científico, reconhecimento do papel da educação infantil e da trajetória de formação professor, análise do papel histórico construído sobre a criança e embasamentos legais sobre essa etapa de ensino, juntamente com troca de experiências enriquecedoras entre os docentes, torna viável a construção de caminhos sólidos para novos parâmetros curriculares e um ensino de qualidade.

Contudo, apesar de serem alternativas de caminhos a serem seguidos, assim como a etapa da Educação Infantil trilha rotas que tem avanços e retrocessos, a formação continuada de professores também enfrenta esse entrave, sendo essa, uma das lacunas encontradas nessa pesquisa através das entrevistas com as professoras. A princípio notamos uma insatisfação geral em relação a maneira como essas formações acontecem, sendo pouco direcionadas e pouco palpáveis, no sentido de não estar atrelado à realidade do dia a dia dessas professoras e não promover experiências como medida de mudanças. Enfatizo que com este estudo, tem-se abertura para um novo olhar relacionado a elaboração das formações continuadas, visando atender as especificidades de cada realidade social.

O município em que a entrevista aconteceu sempre caminhou realizando investimentos para a formação continuada dos professores da Educação Infantil, essas propostas precisam então estar em diálogo com a formação exitosa dos professores, para que, com a reestruturação de seu *habitus* nesse ambiente, essas professoras possam ofertar ao seus alunos, os mecanismos e códigos mais diversificados possíveis, a fim de contribuir com o investimento de sua herança

cultural e dessa forma, formar novos professores, novos ambientes de trabalho e uma nova maneira de olhar para essas instituições.

## REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Para quem gosta de ensinar**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

ARAGÃO, M., & KREUTZ, L. (2016). **A docência na Educação Infantil: entre o dom e a maternidade**. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.16, n.32, p.13-26, jul./dez. 2010.

ARARAQUARA. **Revista Espaço do Currículo**, v. 2, p. 146-153, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/330099490\\_LUZ\\_E\\_SOMBRA\\_NO\\_PERCURSO\\_CURRICULAR\\_DA\\_EDUCACAO\\_INFANTIL\\_NO\\_MUNICIPIO\\_DE\\_ARARAQUARA/fulltext/5c2d6bc2299bf12be3a93519/LUZ-E-SOMBRA-NO-PERCURSO-CURRICULAR-DA-EDUCACAO-INFANTIL-NO-MUNICIPIO-DE-ARARAQUARA.pdf](https://www.researchgate.net/publication/330099490_LUZ_E_SOMBRA_NO_PERCURSO_CURRICULAR_DA_EDUCACAO_INFANTIL_NO_MUNICIPIO_DE_ARARAQUARA/fulltext/5c2d6bc2299bf12be3a93519/LUZ-E-SOMBRA-NO-PERCURSO-CURRICULAR-DA-EDUCACAO-INFANTIL-NO-MUNICIPIO-DE-ARARAQUARA.pdf). Acesso em: 30 abr. 2021.

ARARAQUARA. Secretaria Municipal de Educação. **Manual de Procedimentos**. Araraquara, 2000.

ARARAQUARA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Pedagógicas Municipais**, Araraquara, 1997.

BARBOSA, E. M.; PIMENTA, J. I. P. B. **Luz e sombra no percurso curricular da educação infantil no município de Araraquara**. Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v.11, n.2, p.146-153, mai./ago. 2018.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a, p.73-79.

BOURDIEU, P. Futuro de classe e causalidade do provável In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b, p.82 - 97.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.) **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p. 46-60.

BOURDIEU, P. **Coisas Ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorin; Revisão técnica Paula Montero – São Paulo: Brasiliense, 2004, p. 87.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC. 3º versão - Versão Final**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. (Lei Federal nº 13.005/14). Brasília, DF: Senado Federal, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil. v.1 e 2**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2006. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia**. Diário Oficial da União, 2006b.

BRASIL. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. de 26 de dezembro de 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **COEDI. Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996b.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, ano 1990, Disponível em: <https://cutt.ly/yECVBmB>. Acesso em: 6 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CORRÊA, B. C. **Considerações sobre qualidade na educação infantil**. *Cadernos de Pesquisa*, n.119, p.85-112, jul. 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. *Cadernos Cedes, Campinas* v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200002&lng=en&nrm=iso). Acesso em 30 abril 2021

LEBARON, F. Capital. In: CATANI, A. M. et al. (Orgs). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 101 - 103.

MUZZETI, L. R. Escritos de Educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, 2000, v.21, n.73, p.257-261. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000400016&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400016&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 06 de dez. de 2020.

MUZZETI, L. R. **Trajetória Social, dote escolar e mercado matrimonial: um estudo de normalistas formadas em São Carlos nos anos 40**. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 1997.

MUZZETI, L. R. **Trajetórias escolares de professoras primárias formadas em São Carlos nos anos 40**. Diss. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 1992.

NOGUEIRA, M. A. Capital Cultural. In: CATANI, A. M. et al. (Orgs). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 103 – 106.

PASSIANI, E.; ARRUDA, M. A. N. Cultura. In: CATANI, A. M. et al. (Orgs). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 135 - 137.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**/Maurice Tardif. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: KREUCH, J. B. (Trad.). **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 15-54.

WACQUANT, L. *Habitus*. In: CATANI, A. M. et al. (Orgs). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 213 - 216.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

### Identificação:

1. Qual o seu nome?
2. Qual sua data de nascimento?
3. Em que cidade você nasceu?
4. Qual é o grau de instrução de seu pai? Que profissão ele exerce?
5. Qual é o grau de instrução de sua mãe? Que profissão ela exerce?
6. Você tem irmãos? Se sim, quantos?
7. Quantos filhos seus avós tiveram?
8. Você sabe o nível de escolaridade de seus avós? Que profissão eles exerciam?

### Aspetos Econômicos:

1. Em que faixa econômica você situaria sua família (baixa, média, alta)?
2. Incluindo você, quantas pessoas moram na sua casa?
3. Você tem livros em casa? De que tipo
4. Quais recursos digitais você tem em casa (televisão, computador, etc.)?
5. Sua família tem o hábito de frequentar cinema, concertos ou shows?

### Aspectos Culturais:

1. Quando criança, seus pais eram rígidos e disciplinadores?
2. Você tinha alguma obrigação para ser feita enquanto criança?
3. Quando criança, você frequentava bibliotecas, concertos ou cinemas?
4. Você tem conhecimento de línguas estrangeiras? Se sim, qual a língua?
5. Você aprender a tocar algum instrumento musical? Qual?
6. Você conhece algum museu?
7. Na sua casa hoje, existe o hábito de ler jornais ou revistas?
8. Qual a importância da escola para você? E da pré-escola?
9. Você era incentivada nos estudos?

### Trajetória de formação:

1. Você frequentou a educação básica em escola pública ou privada?
2. Com quantos anos você foi pela primeira vez para a escola?
3. Seus pais utilizaram algum critério para a escolha das escolas que você frequentou? Se sim, que critérios foram esses?
4. O que seus pais acham sobre a educação escolar que você teve durante sua vida?

5. Seus pais acompanhavam suas atividades escolares?
6. Você tinha gosto pelo estudo durante sua formação?
7. Como eram suas notas?
8. Como era a relação professor aluno durante sua Educação Infantil?
9. Como era a relação professor aluno durante seu Ensino Fundamental?
10. Como era a relação professor aluno durante seu Ensino Médio?
11. Nas escolas que você estudou, seus colegas pertenciam a que fração de classe (baixa, média, alta)?
12. Durante sua formação, em alguma etapa do ensino a escola proporcionou viagens para conhecer museus, teatro ou cinema?
13. O que mais te marcou na etapa da Educação Infantil?
14. O que mais te marcou no Ensino Fundamental?
15. O que mais te marcou no Ensino Médio?
16. Você se formou em universidade pública ou privada?
17. Para você qual seria um curso de prestígio?
18. Você considera que sua formação universitária foi satisfatória?
19. Ser professor(a) sempre foi sua primeira opção de escolha? Existiram elementos como família, professores ou amigos que o influenciaram para tomar essa decisão?
20. Você se lembra de algum professor da Educação Infantil que marcou esse período de maneira positiva?
21. Existiram experiências negativas nessa etapa que foram marcantes para você? Quais?
22. Atualmente, se existisse a oportunidade de escolher outra profissão, você mudaria ou permaneceria onde está?
23. Você acredita que algum aprendizado particular dentro ou fora da escola influenciou seu modo de ensinar? De que maneira?
24. Acredita que seu modo de ensinar pode marcar a vida do seu aluno?
25. No seu trabalho, existem oportunidades de aprendizados como formações continuadas?
26. O que você acha dessas formações?
27. Como é sua relação com os outros indivíduos da instituição?

#### Práticas Pedagógicas

1. Você é professora de qual idade?
2. Eles têm uma rotina diária?
3. Se sim, eles têm um tempo livre, como funciona esse tempo?

4. Você direciona as brincadeiras no tempo livre?
5. Você incentiva as crianças com atividades específicas?
6. Como você lida com a birra? É difícil para você?
7. Para você, o que é mais importante na formação das crianças que trabalha?
8. Você costuma trazer atividades que proporcionam vivências ao ar livre?
9. Qual parte de lidar com as crianças você considera a mais difícil/complicada?
10. Existe um planejamento de atividades para ser realizada com as crianças?

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “A relação da trajetória de formação de professores da Educação Infantil e suas práticas pedagógicas segundo o conceito de capital cultural de Pierre Bourdieu”, sob responsabilidade de Daniela Aparecida Peccin, mestranda no Programa de Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Esta Pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara FCLAr – UNESP, que tem como função defender os interesses dos participantes das pesquisas, em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da ciência dentro dos padrões éticos.

O estudo que pretendemos desenvolver é baseado em Pierre Bourdieu e tem como objetivo analisar como o capital cultural adquirido durante a trajetória de formação dos professores, ou seja, todo conhecimento adquirido e internalizado durante sua formação seja na escola, na família e na sociedade em que pertence, influencia ou não em suas práticas pedagógicas e para isso, será realizado entrevistas com professores da Educação Infantil da rede pública em Araraquara. Dessa forma, sua participação nesta pesquisa consistirá em responder algumas perguntas que estarão divididas em grupos temáticos como: sua formação básica e superior, suas práticas docentes, suas experiências culturais, além de seus contextos familiares e socioeconômicos. Essas perguntas e suas respectivas respostas serão gravadas e o áudio será transcrito posteriormente. Além disso, as entrevistas serão realizadas presencialmente em sua própria instituição de trabalho, a previsão é que dure, em média, 1 hora e agendaremos um horário conforme sua disponibilidade. É importante dizer que essa pesquisa não gera despesas, logo não terá custos para você e, conseqüentemente, não terá ressarcimento de gastos. Ainda, você tem o direito de solicitar esclarecimentos sobre os procedimentos, antes e durante a realização da pesquisa.

Toda pesquisa oferece riscos, neste caso os riscos são desconfortos que podem ser causados aos participantes por conta da entrevista, como cansaço ou constrangimento e o risco de quebra de sigilo. Para que não ocorram ou, caso no de ocorrerem, tomaremos os seguintes cuidados e providências: antes da realização da entrevista, garantimos a você que serão explicados todos os procedimentos a serem realizados. Durante a entrevista, a pesquisadora conduzirá as

perguntas de forma ética e responsável e, após as entrevistas, a pesquisadora providenciará uma cópia da transcrição para seu conhecimento, antes de utilizar os dados coletados. Tanto o material em áudio, quanto transcrito, serão salvos em um dispositivo eletrônico local (*pen-drive*) e não serão armazenados em nuvem, nem publicados em nenhuma plataforma virtual ou ambiente compartilhado. Caso, ainda assim, ocorra algum prejuízo material ou imaterial decorrente desta pesquisa, você poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Com essa pesquisa esperamos contribuir com a educação, apontando como a formação dos professores interfere em suas práticas pedagógicas diárias, bem como, contribuir para a valorização e aplicação de práticas pedagógicas bem direcionadas e com resultados efetivos. No entanto, essa pesquisa não prevê benefícios diretos ao participante enquanto sujeito individual, apenas coletivamente e a longo prazo.

Os dados resultantes deste estudo serão apresentados em eventos científicos, revistas, livros e, principalmente, na dissertação de mestrado da pesquisadora, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Não haverá benefícios ou contribuições financeiras sobre os resultados decorrentes da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo no qual constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Dessa forma, você foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Você está ciente do direito assegurado de não participar, ou de interromper a participação no momento que achar necessário, além da garantia de indenização por eventuais danos decorrentes da participação nessa pesquisa, nos termos da legislação civil (Código Civil Lei 10.406 de 10/01/2002).

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pesquisador Responsável<sup>1</sup>

Nome: Daniela Aparecida Peccin

Endereço: Rua Mirassol, 499 – Jardim América, Araraquara – SP, CEP 14811250

Tel: (16) 991540528

E-mail: [daniela.peccin@unesp.br](mailto:daniela.peccin@unesp.br)

\_\_\_\_\_  
Orientador

Prof.<sup>a</sup> Assistente Luci Regina Muzzeti

Endereço: Avenida Altínio Correa de Almeida Moraes, nº152, Jardim Morumbi, Araraquara – SP, CEP: 14801080

Tel: (16) 997842067

E-mail: [luci.muzzeti@unesp.br](mailto:luci.muzzeti@unesp.br)

O Comitê de Ética em Pesquisa é um grupo que faz parte da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP/CNS/Ministério da Saúde e tem como objetivo proteger os direitos dos participantes de pesquisas que envolvem seres humanos, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

\_\_\_\_\_  
<sup>1</sup> Os pesquisadores deverão assinar na mesma página e rubricar este Termo para avaliação pelo CEP.

**Localização: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: [comitedeetica@fclar.unesp.br](mailto:comitedeetica@fclar.unesp.br).**