

**ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UNIFESP E DA UFPR: PERFIL
SOCIOCULTURAL E FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA**

**PEDAGOGY STUDENTS FROM UNIFESP AND UFPR: SOCIAL PROFILE AND
THE TRAINING FOR TEACHING**

KNOBLAUCH, Adriane
adrianeknoblauch@gmail.com
UFPR – Universidade Federal do Paraná

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira
marieta.penna@yahoo.com.br
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

MONDARDO, Giselly Cristini
gmondardo@gmail.com
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Paraná

RESUMO O trabalho apresenta dados do perfil socioeconômico dos estudantes de Pedagogia da UNIFESP – campus Guarulhos ingressantes em 2011 e dos estudantes de Pedagogia da UFPR ingressantes em 2012, a partir de Banco de Dados gerado pelas duas instituições. Os dados corroboram estudos clássicos da sociologia da educação que apontam correlação entre origem social e escolha por cursos superiores. As análises realizadas evidenciam a relevância de se apontar relações entre o perfil sociocultural de alunos de cursos de formação de professores e disposições vinculadas a esse perfil, importantes para se compreender a relação estabelecida por esses estudantes com o conhecimento em seu percurso universitário, ampliando o debate sobre a formação para a docência.

Palavras-chave: Formação de professores. *Habitus*. Perfil de estudantes. Socialização profissional.

ABSTRACT The study presents data from the socioeconomic profile of Pedagogy students from UNIFESP – Guarulhos campus that started studying in 2011 and Pedagogy students from UFPR that started studying in 2012, from the Database generated by the two institutions. The data corroborate classical studies from sociology of education that indicate a correlation between social origin and the choice for higher education. The analysis reveals the relevance of pointing out relationships between the sociocultural profile of students of teacher education courses and the provisions that are linked to their profile. All in all, it is relevant to understand the relationships these students establish with knowledge in their university studies, expanding the debate on teacher education.

Keywords: Habitus. Professional socialization. Student profile. Teacher education.

1 INTRODUÇÃO

O debate sobre a formação necessária ao exercício da docência permanece atual. Por um lado, diferentes balanços sobre a produção acadêmica brasileira apontam que o tema da formação de professores figura entre os mais pesquisados. (MARIN; BUENO; SAMPAIO, 2005, WARDE, 1993). Os balanços que tratam especificamente da produção no campo da formação de professores afirmam que a formação inicial é o tema de maior recorrência nesses estudos. (ANDRÉ et al., 1999, BREZEZINSKI; GARRIDO, 2001).

Diversos trabalhos há muito tempo já afirmaram que a formação de professores não se resume apenas ao momento da formação inicial, mas é um processo amplo com diferentes níveis de influência. A esse respeito, a título de ilustração, é possível destacar Lortie (1975) que constatou a forte influência do que ele denominou “aprendizado de observação” por meio do qual os estudantes, ao passarem anos na escola com seus professores, internalizam um modelo de professor e de ensino que influencia sobremaneira o processo de socialização de futuros professores. Na visão de Lortie (1975), essa “socialização antecipatória” exerceria maior influência do que o período de formação inicial.

Mais recentemente, alguns autores, a partir de matrizes teóricas diversas, preferem usar o termo “desenvolvimento profissional docente”, justamente para enfatizar que se trata de um processo amplo que tem início na educação básica, quando futuros professores ainda são alunos, passa pelo momento da formação inicial, seguida pela iniciação à profissão e continua por toda a carreira docente (MARCELO, 2009, NÓVOA, 1992, VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012, IMBERNÓN, 2011).

No que se refere à formação inicial para a docência, estudos como o de Maués (2003) indicam sua centralidade nas políticas educacionais na atualidade, a partir de modelo que subordina a educação ao mercado econômico, estimulando desenvolvimento de processos formativos para a atuação de professores da educação básica pautados em conhecimentos práticos, em detrimento de conhecimentos teóricos. Para a autora, tal formação vai na contramão da utilização do saber escolar como forma de emancipação.

Este trabalho pretende contribuir com esse debate acrescentando mais um elemento para a discussão, qual seja, a análise do perfil sociocultural dos estudantes de cursos de formação inicial para a docência e a necessidade da compreensão das disposições para a ação a ele vinculadas, tendo em vista que uma série de pesquisas indica que a aprendizagem para a docência ocorre de forma individual a partir de diferentes tipos de capitais acumulados pelo sujeito ao longo de sua trajetória de vida (LELIS, 1996, CARROLO, 1997, MOGONE, 2001, entre outros).

A partir dos conceitos de *habitus* de Pierre Bourdieu (2003, 2004), de *habitus* híbrido e socialização propostos por Setton (2002, 2009), parte-se da premissa que a formação inicial para a docência ocorre em espaço socializador que atua na formação dos agentes, de forma que a incorporação de algumas disposições, e entre estas as disposições para o estudo, se dá em relação e a partir de disposições já instaladas no *habitus* de origem dos estudantes. Além da necessidade de se investigar quem são os estudantes dos cursos de licenciatura e quais são as experiências vividas ao longo de sua trajetória escolar, também é fundamental investigar o uso que se faz das disposições incorporadas nessa trajetória bem como a forma como cada indivíduo articula para si os valores, ideais e conhecimentos decorrentes de cada experiência, complementares e/ou antagônicas entre si, faceta que será explorada em estudos futuros.

Neste artigo, etapa inicial da pesquisa, trata-se de problematizar o perfil sociocultural dos estudantes a partir do conceito de *habitus* (BOURDIEU, 2003, 2004), aspecto importante na medida em que pode trazer à tona facetas do seu *habitus* de origem, que poderão atuar como filtros de leitura para a incorporação de novas aprendizagens e reestruturações do *habitus* quando de sua formação inicial para a docência, nos processos de socialização a que estão submetidos (SETTON, 2009). Mas, vale ressaltar que as análises aqui realizadas também se inspiram em estudo realizado por Brandão, Canedo e Xavier (2012), ao pesquisarem a construção do *habitus* escolar entre alunos de escolas públicas e privadas de excelência no Rio de Janeiro. As autoras alertam para o fato de que não é possível derivar uma interpretação mecânica a partir do perfil familiar.

Bourdieu (2003), ao se referir ao conceito de *habitus*, aponta o contínuo processo de reestruturação das disposições adquiridas pelos agentes ao longo de

suas trajetórias sociais, evidenciando a força das disposições adquiridas na família. Já Setton (2002), ao analisar o processo de socialização no mundo contemporâneo, ressalta a multiplicidade de agentes socializadores muitas vezes com valores e ações não coerentes, o que possibilitaria a constituição de *habitus* como um conjunto de disposições híbridas, complementares ou antagônicas entre si. Esses apontamentos são importantes para a análise da formação docente, considerando o que foi exposto anteriormente: tal formação não se reduz aos processos formais de escolarização para a docência, mas é resultado de um longo processo no qual há a confluência de diferentes fatores e agências.

Sendo assim, a partir desses conceitos, objetiva-se investigar aspectos da origem social de alunos de cursos de Pedagogia na relação com sua formação inicial para a docência, uma vez que a escolha acadêmica é marcada pela pertença de classe. Vale lembrar que Bourdieu e Passeron (2014) realizaram estudo sobre a orientação em relação à carreira acadêmica de alunos de diferentes origens sociais, após expansão do acesso ao ensino superior na França nos anos de 1960. Tal pesquisa lançou as bases da sociologia da educação bourdieusiana ao apontar que a desigualdade presente nos diferentes destinos educacionais tem estreita relação com a origem de classe. Além disso, os autores sugerem que a maior diferenciação não estaria apenas nas diferenças de ordem econômica, mas sobretudo, na herança cultural daqueles que convivem com a cultura dominante desde o berço.

Já em solo brasileiro, pesquisa recente realizada pelo MEC/INEP (BRASIL, 2009, p. 9), a partir de dados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), aponta para o fato de aqueles que querem ser professor no Brasil e, portanto, fazem opção por cursar uma licenciatura têm o seguinte perfil: “é mulher, estudou sempre em escola pública, tem renda familiar de até dois salários mínimos, a mãe nunca estudou [...]”. Na mesma direção, estudos sobre perfil dos professores brasileiros indicam que, na atualidade, em sua maioria, os docentes possuem origem familiar nas camadas populares (UNESCO, 2004).

Na pesquisa aqui apresentada, a elaboração de perfil sociocultural de estudantes de Pedagogia, tendo por base informações relacionadas à idade, estado civil, moradia, renda, trabalho, escolarização anterior e escolarização dos pais, tem por objetivo debater os aspectos evidenciados a partir de entendimento que, das

trajetórias sociais presentes no perfil decorre a constituição de determinados *habitus* nos alunos, que necessitam ser investigados, uma vez que compõem a relação que estabelecem com os estudos nos processos de formação para a docência, nos cursos de Pedagogia.

Tendo em vista os limites deste artigo, e a fim de se estabelecer algumas comparações, serão apresentados aqui o perfil dos estudantes de duas instituições que ofertam o curso de Pedagogia, o qual atualmente é o responsável por formar os docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. As instituições foram escolhidas por serem duas instituições federais de ensino, por disponibilizarem dados sobre o perfil de alunos ingressantes e por se tratar de uma instituição com um curso já consolidado na capital do Estado (UFPR) e outra com um curso relativamente novo funcionando na região metropolitana de uma grande capital (UNIFESP).

Outro aspecto a se considerar, ao se investigar duas instituições públicas de Ensino Superior, é o fato de se tratar de espaços nos quais se espera ser possível a promoção de uma formação na contramão do exposto por Maués (2003), ou seja, espaços onde se possa realizar uma formação com maior embasamento teórico e que possibilite aos futuros professores compreensão alargada das dinâmicas sociais presentes na escola, para além dos conhecimentos práticos necessários ao exercício docente. De acordo com Gatti, Barreto e André (2011), 68% das matrículas em licenciatura de Pedagogia no Brasil estão em instituições privadas. Como se dá a relação com o conhecimento em cursos de Pedagogia oferecidos em instituições públicas, na relação com o perfil do alunado?

Os dados aqui analisados constam de bancos organizados pelas próprias instituições a partir de instrumentos específicos e dizem respeito aos alunos que ingressaram em 2011 no curso de Pedagogia da UNIFESP e em 2012 na UFPR. Além disso, os dados serão cotejados com estudos sobre o perfil dos estudantes de Pedagogia de outras instituições, a fim de estabelecer algumas tendências mais gerais sobre esse perfil.

2 PERFIL SOCIOCULTURAL DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UNIFESP E DA UFPR

A Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) é uma instituição que foi criada a partir da federalização da Escola Paulista de Medicina, entidade que existe desde 1933 com sua atenção centrada prioritariamente na área da saúde. A federalização ocorreu em 1956, mas, a partir de demandas da sociedade e por meio do projeto REUNI, em 2005 foi iniciado o projeto de expansão com a criação do campus Baixada Santista, seguida da criação do campus Guarulhos, em 2006, e dos campi Diadema e São José dos Campos. O campus de Guarulhos oferta cursos de graduação e pós-graduação na área de Ciências Humanas.

O primeiro vestibular para o curso de Pedagogia ocorreu em 2007. O curso atende alunos no período vespertino e noturno, com uma entrada anual de 60 alunos em cada período. Com a duração de quatro anos, tem como diferencial a proposta de residência pedagógica para seus estágios e pretende formar o profissional para atuar em docência (da educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, nas disciplinas pedagógicas da modalidade Normal do ensino médio, além de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e educação especial); na gestão dos processos educativos; e na produção e disseminação de conhecimentos (UNIFESP, 2016). Os dados aqui analisados foram coletados pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis com os alunos ingressantes em 2011 no ato da sua matrícula (NETO; CRUZ; CESPEDS, 2012). No documento analisado não há a indicação de quantos estudantes do curso de Pedagogia responderam ao questionário, mas há a informação de que o total de respondentes foi superior à amostra considerada ideal.

A Universidade Federal do Paraná (UFPR) teve seu processo de federalização concluído em 1950. Mas, suas atividades iniciaram em 1913 quando passou a funcionar como instituição particular de ensino superior, denominada Universidade do Paraná, com cursos nas áreas de Direito, Saúde e Engenharia. O curso de Pedagogia, com diferentes denominações ao longo do tempo, teve seu início em torno de 1939. Atualmente, sua duração é de cinco anos e pretende formar o profissional para atuar em docência (educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e EJA), organização e gestão do trabalho pedagógico e pesquisa. A entrada é anual e oferta 70 vagas para o período matutino e 100 vagas para o noturno (UFPR, 2016). Os dados aqui analisados foram coletados pelo Núcleo de Concursos da UFPR, no momento da

inscrição ao vestibular, e dizem respeito aos alunos aprovados no concurso em 2011 para iniciarem seus estudos em 2012. Para o período da manhã foram aprovados 64 alunos e 90 para o noturno.

Nas duas instituições analisadas há uma discrepância considerando os alunos do noturno em relação ao outro período de estudo. A maioria dos alunos de Pedagogia da UNIFESP possui 22 anos ou mais, mas os alunos do noturno são mais velhos que os alunos do vespertino. Essa tendência também se manteve no estudo de Oliveira (2013) que analisou o perfil dos concluintes de Pedagogia da UNIFESP. Na ocasião, a grande maioria dos alunos do diurno estava na faixa de 21 a 25 anos (83,3%), enquanto no noturno ocorreu o inverso: apenas 16,6% se encontrava em tal faixa etária.

De um modo em geral, são alunos mais velhos do que os estudantes da UFPR, pois a maioria destes está na faixa etária entre 19 e 21 anos. Destaca-se ainda que, na UFPR, quase 50% dos alunos do período da manhã possuem 18 anos ou menos, enquanto que mais de 40% dos alunos do período da noite possuem 22 anos ou mais (Tabela 1).

Tabela 1: Idade dos alunos/Pedagogia – UNIFESP e UFPR

	UNIFESP		UFPR	
	vespertino	noturno	matutino	noturno
18 anos ou menos	32,0%	17,0%	48,22%	23,33%
19 a 21 anos	12,0%	13,2%	35,94%	35,56%
22 anos ou mais	56,0%	69,8%	15,63%	41,11%

Fontes: Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – UNIFESP e Núcleo de Concursos - UFPR

Esses dados sugerem que a UNIFESP pode acompanhar o que Gatti e Barreto (2009) encontraram ao analisar dados do perfil socioeconômico dos alunos de diferentes licenciaturas obtidos por meio do ENADE de 2005. Segundo as autoras, apenas 35% dos estudantes de Pedagogia estava na faixa etária ideal, de 18 a 24 anos, percentual considerado baixo e não esperado pelas pesquisadoras; pouco mais de 20% estavam entre 25 a 29 anos, e 26% estava na faixa dos 30 a 39 anos. Embora os dados aqui analisados não sigam a mesma categorização, há uma probabilidade maior de haver alunos com mais de 25 anos na UNIFESP, tendo em vista que são números bastante altos de alunos com 22 anos ou mais. Destaca-se ainda que os

dados analisados por Gatti e Barreto (2009) referem-se à saída do curso e os aqui analisados dizem respeito à entrada no curso.

Já no caso da UFPR, a forma com a qual o sistema público do município de Curitiba encarou as exigências de nível superior para a docência após a promulgação da LDB 9394/96, pode explicar, em partes, a predominância de alunos mais jovens nesta instituição. A Secretaria Municipal de Educação (SME) elaborou, em convênio com Universidades Estaduais, um curso próprio para qualificar em nível superior seus professores com formação de nível médio, ou seja, os professores que compunham a rede não precisaram buscar qualificação por seus próprios meios. Isso explica, em parte, a característica mais jovem desse curso, pois o perfil de professores já em exercício a partir da modalidade Normal de ensino e que buscavam complementação na formação por meio do curso de Pedagogia, bastante frequente em anos anteriores, passou a não ocorrer mais, tendo em vista a formação oferecida pela SME.

No que se refere ao estado civil, a ampla maioria é solteira, seguida daqueles que são casados (ou vivem com companheiro). Destaca-se que os dados do curso noturno da UFPR se aproximam em alguma medida do curso da UNIFESP, como demonstra a Tabela 2.

Tabela 2: Estado civil dos alunos/Pedagogia – UNIFESP e UFPR

	UNIFESP		UFPR	
	vespertino	noturno	matutino	noturno
Solteiro(a)	72,0%	71,7%	95,31%	78,89%
Casado(a)/ou vivendo com companheiro(a)	24,0%	24,52%	4,69%	20,0%
Outro	4,0%	3,77%	0,0%	1,11%

Fontes: Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – UNIFESP e Núcleo de Concursos – UFPR

Entretanto, observa-se um fenômeno inverso na pesquisa realizada por Limonta (2009). Embora a faixa etária encontrada na Universidade Federal de Goiás, local onde realizou a pesquisa, seja similar à encontrada na UNIFESP – quase 78% possuíam até 36 anos - a tendência quanto ao casamento sobe consideravelmente: mais de 48% declarou ser casado. Ainda com base no estudo realizado pela UNESCO sobre o perfil dos professores, 55% do público se declarou casado, demonstrando que as três universidades referidas estão abaixo da média nacional nesse quesito. No entanto, a UNIFESP e a UFPR concentram a maior parte de alunos solteiros. Dada a diferença no tempo existente entre a realização das diferentes pesquisas, é possível

supor que esse número esteja se reduzindo, ajudando a entender esse distanciamento entre os resultados encontrados. Estes dados demonstram que vivemos atualmente sob a tendência ao adiamento do casamento e da maternidade, revelando que a geração contemporânea busca primeiramente formação profissional, e depois a constituição familiar.

Quanto à localização da moradia da família, é possível supor que muitos alunos da UNIFESP precisem de alojamento, tendo em vista que é grande o número de alunos cujas famílias não moram na capital ou na região metropolitana de São Paulo (25,32%). De todo modo, mesmo para a maioria (supondo que morem com os pais), o tempo de deslocamento para a Universidade é longo, considerando que Guarulhos está localizada ao leste da região metropolitana de São Paulo e o acesso principal se dá pela Rodovia Presidente Dutra, bastante congestionada por tráfego intenso de carros e caminhões. Em relação aos dados da UFPR, o número daqueles que não moram com familiares é bem inferior, mas a grande maioria vive em bairros localizados na periferia da cidade ou da região metropolitana de Curitiba. Tais dados podem ser melhor visualizados nas tabelas 3 e 4.

Tabela 3: Moradia da família/Pedagogia – UNIFESP

Pedagogia UNIFESP-Guarulhos	Capital SP	Grande SP	Interior SP	Região Norte do país	Região Nordeste do país
Vespertino	62,0%	24,0%	12,0%	0,0%	2,0%
Noturno	41,51%	47,17%	5,66%	1,89%	3,77%

Fonte: Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – UNIFESP

Tabela 4: Moradia da família/Pedagogia – UFPR

Pedagogia UFPR	Curitiba	Grande Curitiba	Interior PR	Rio Grande do Sul	São Paulo	Outro
Matutino	73,44%	23,44%	1,56%	1,56%	0,0%	0,0%
Noturno	65,56%	31,11%	1,11%	0,0%	1,11%	1,11%

Fonte: Núcleo de Concursos – UFPR

Em relação à renda familiar, o campus de Guarulhos é o que apresenta uma incidência maior de alunos com renda inferior a cinco salários mínimos¹, considerando

¹ Tendo como referência o salário mínimo nacional de 2011, no caso da UNIFESP, no valor de R\$540,00; Já no caso da UFPR, sendo os dados correspondentes ao ano de 2012, o salário mínimo nacional passou a ser R\$622,00.

o conjunto da UNIFESP, o que demonstra maior fragilidade socioeconômica² desses alunos. Tal aspecto também foi evidenciado por Perosa e Costa (2015), ao discutirem o processo de expansão das Universidades Federais. Especificamente no caso do curso de Pedagogia, os dados da UNIFESP estão organizados na tabela 5 e os da UFPR na tabela 6.

Tabela 5: Renda familiar/Pedagogia – UNIFESP Guarulhos

Pedagogia UNIFESP	Até 5 salários	Mais do que 5 salários
Vespertino	54,0%	46,0%
Noturno	66,03%	33,97%

Fonte: Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - UNIFESP

Tabela 6: Renda familiar/Pedagogia – UFPR

Pedagogia UFPR	Até R\$3.270,00 (próximo a 5 salários)	Mais do que R\$3.270,00
Matutino	71,88%	28,13%
Noturno	82,22%	17,77%

Fonte: Núcleo de Concursos – UFPR

Em ambos os casos, a grande maioria dos alunos vive com uma renda familiar próxima a cinco salários mínimos, ou seja, a maioria dos discentes do curso vivia, na época da pesquisa, com renda familiar máxima de pouco mais de três mil reais, o que, a depender da quantidade de pessoas existente na família, representa precariedade na situação econômica. Também, em ambos os casos, há uma ligeira melhora na situação dos alunos que não estudam no noturno. No entanto, destaca-se que os índices são um pouco mais favoráveis para os alunos de São Paulo, o que pode estar relacionado com o fato de a condição econômica do estado de São Paulo ser melhor do que a do estado do Paraná.

Essa tendência também foi encontrada por Oliveira (2013) ao analisar os concluintes da UNIFESP, dentre os quais 56% declarava viver com um pouco mais de três mil reais, o que indica que não há uma melhora na renda durante a graduação. Os dados trazidos por Pita (2011) sobre os egressos do curso de Pedagogia de uma instituição privada localizada nas proximidades da cidade de São Paulo corroboram essa tendência: na sua amostra, a maior parte dos sujeitos vive com uma renda

² O termo “fragilidade socioeconômica” é utilizado nas análises apresentadas pelas instituições aqui representadas. Optou-se por mantê-lo, tendo em vista que o recorte salarial utilizado por elas também foi mantido.

familiar entre 4 e 7 salários mínimos, o que indica que a conclusão do curso e o ingresso formal no mercado de trabalho também não representam uma possível melhora salarial.

Essa característica também foi constatada na pesquisa de Gatti e Barreto (2009). O corte feito pelas pesquisadoras foi de até dez salários mínimos, e elas encontraram o índice de 91% dos alunos de Pedagogia de todo o Brasil que viviam em famílias com essa faixa salarial. Braúna (2009) entre 1998 a 2007, ao analisar o perfil dos alunos do curso em uma Instituição Federal de Minas Gerais, encontrou uma renda bruta majoritariamente entre dois e cinco salários mínimos, com uma média de quatro e cinco integrantes por família. Em todos os casos, os índices revelam fragilidade econômica daqueles que escolhem a docência nos anos iniciais da escolarização básica como profissão.

Complementando esses dados, a incidência de alunos que trabalham é bastante alta considerando que os discentes aqui analisados são ingressantes no curso. Novamente, há uma diferença significativa entre alunos do noturno e vespertino/matutino em ambas as instituições analisadas, conforme tabelas 7 e 8.

Tabela 7: Atividade remunerada dos alunos/Pedagogia – UNIFESP

Pedagogia UNIFESP-Guarulhos	A ³	B	C	D	E	F	G	H
Vespertino	12,0%	16,0%	0,0%	8,0%	0,0%	30,0%	28,0%	6,0%
Noturno	37,74%	20,75%	5,66%	0,0%	1,89%	24,53%	5,66%	3,27%

Fonte: Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – UNIFESP

Tabela 8: Atividade remunerada dos alunos/Pedagogia – UFPR

Pedagogia UFPR	Não	Meio Período	Período Integral
Matutino	71,88%	20,31%	7,81%
Noturno	48,89%	18,89%	32,22%

Fonte: Núcleo de Concursos – UFPR

Dentre esses dados destaca-se que, somando as diferentes modalidades de atividades remuneradas, apenas pouco mais do que 30% dos alunos do noturno da UNIFESP não trabalha, ao passo que mais de 66% já trabalha. Em relação aos

³ Legenda: (a) Empregado com carteira assinada. (b) Empregado pelo Regime Jurídico dos Funcionários Públicos. (c) Empregado sem Carteira de Trabalho Assinada. (d) Conta própria. (e) Empregador/a (f) No momento não exerce atividade remunerada, nem recebe pensão ou aposentadoria. (g) Nunca trabalhou, somente estudante. (h) Outra situação.

estudantes do vespertino, os dados se invertem: 58% não trabalha e 36% exerce alguma atividade. A pesquisa de Oliveira (2013) com os concluintes dessa instituição revela um aumento nesses índices: 83,3% dos alunos do diurno exerce atividade remunerada e 100% dos discentes do noturno trabalha, o que pode indicar que o curso já encaminha ao mercado de trabalho pois, segundo a autora, dos alunos do vespertino, 56,66% exerce atividades relacionadas à docência, e no noturno esse número sobe para 75%.

No que se refere aos alunos paranaenses, há uma incidência maior daqueles que não trabalham nos dois turnos do curso, o que pode indicar que, mesmo com uma renda inferior, as famílias conseguem sustentar seus filhos por um período maior de tempo, o que tem relação com o custo de vida no Paraná ser inferior ao custo de vida em São Paulo. Outros dados que podem estar interferindo são a idade e o estado civil: os alunos da UFPR são mais jovens e em maior número solteiros, como foi afirmado acima, e, portanto, ainda não se inseriram no mercado de trabalho. No entanto, o número de alunos que trabalha meio período ou período integral também é alto: 28,12% dos alunos da manhã e 51,11% dos alunos do noturno.

Interessante notar que 94,1% do público observado por Limonta (2009) exerce atividade remunerada. Ao considerar a média de idade mais elevada, o maior número de casados e o percentual de 68% com filhos por ela encontrados, é compreensivo termos o maior número de trabalhadores dentre os alunos goianos quando comparados aos da UFPR e da UNIFESP.

De todo modo, não é algo a se desconsiderar, pois o fato dos alunos já trabalharem pode revelar, além da fragilidade econômica de muitos, o pouco tempo para o estudo, o que pode trazer consequências para a forma como o aprendizado da docência ocorre.

Em relação à proveniência escolar, em ambas instituições a maioria dos alunos fez sua escolarização anterior em escolas públicas, e há um número maior daqueles que estudaram em escolas particulares no período matutino ou vespertino (mais do que o dobro do noturno em ambos os casos, conforme tabelas 9 e 10).

Tabela 9: Proveniência escolar dos alunos/Pedagogia – UNIFESP Guarulhos

Pedagogia	Escola Particular	Escola Pública
UNIFESP-Guarulhos		

Vespertino	40,0%	60,0%
Noturno	18,87%	81,13%

Fonte: Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – UNIFESP

Tabela 10: Proveniência escolar dos estudantes/Pedagogia UFPR

Pedagogia UFPR	Integralmente Escola Pública	Integralmente Escola Particular	Maior Parte Escola Pública	Maior Parte Escola Particular
Matutino	51,56%	18,75%	18,75%	10,94%
Noturno	58,89%	8,89%	18,89%	13,33%

Fonte: Núcleo de Concursos - UFPR

Nos dois bancos aqui utilizados, os dados são apresentados considerando o ensino fundamental e o ensino médio no conjunto. A fim de se estabelecer comparações, a pesquisa de Gatti e Barreto (2009) revela que 71,1% dos alunos de Pedagogia do Brasil cursou o ensino médio integralmente em escola pública. Já na pesquisa de Limonta (2009), 83,1% dos alunos cursou o ensino médio/magistério em escola pública. Todos os dados parecem confirmar a tendência da origem maior na escola pública para estudantes de Pedagogia.

No que se refere ao tipo de estabelecimento frequentado, a pesquisa de Lordêlo e Verhine (2001), ao apresentar dados relativos aos alunos de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia, entre os anos de 1993 a 1997, procurou saber o tipo de estabelecimento no qual o ensino médio fora cursado pelos alunos daquela instituição. Os autores apontam que, dos que afirmaram ter estudado integralmente em escola particular, 63% dos alunos cursou em escolas de baixo prestígio no mercado educacional.

Ainda que não tenha havido esse tipo de detalhamento mais específico sobre o prestígio das escolas estudadas, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UNIFESP cruzou a proveniência escolar com os dados relativos à renda. Essa análise indica que dentre os 40% dos alunos do vespertino que estudou em escola particular, 18% é proveniente de famílias cuja renda mensal é inferior a cinco salários mínimos. Já em relação aos alunos do noturno, 11,32% dos que estudou em escola particular é proveniente de famílias cuja renda mensal é inferior a cinco salários mínimos (NETO; CRUZ; CEDESPES, 2012). Tais dados sugerem que são famílias que pagaram a escolaridade dos filhos com muita dificuldade e/ou que matricularam seus filhos em escolas de pouco prestígio, ainda que particulares. No entanto, só uma análise mais

qualitativa poderia indicar uma precisão maior sobre isso. Esse cruzamento não foi apresentado pelo Núcleo de Concursos da UFPR e também não foi possível fazê-lo com os dados fornecidos. Mas, a julgar pelos índices de renda apresentados pelas famílias dos estudantes da UFPR, é possível construir uma hipótese de que essa situação se repete em tais famílias.

Tais dados sugerem a necessidade de um aprofundamento sobre as escolhas que as famílias fazem em relação ao estabelecimento de ensino cursado da educação básica, pois segundo Brandão, Canedo e Xavier (2012, p. 205), “A escolha da escola significa um primeiro movimento familiar na construção da trajetória escolar dos filhos”. Esse é um dado, portanto, que deve ser melhor conhecido a fim de pistas mais consistentes sobre o perfil desses estudantes: que escolas estudaram? Com quais critérios foram escolhidas?

Quanto à escolaridade dos pais, o banco de dados da UNIFESP não trouxe informações separadamente por curso, apenas por campus. Ainda assim, traz pistas interessantes, considerando que o campus Guarulhos oferta cursos da área de Ciências Humanas, tais como Ciências Sociais, Filosofia, História, História da Arte, Letras e Pedagogia.

Tabela 11: Escolaridade dos pais dos alunos - UNIFESP

Escolaridade	PAI	MÃE
Campus Guarulhos – UNIFESP	%	%
Analfabeto	2,81	2,31
Alfabetizado	5,78	5,61
Anos Iniciais do E. F.	20,46	17,16
Ensino Fundamental Completo	10,56	9,24
Ensino Médio Incompleto	4,62	5,45
Ensino Médio Completo	22,44	26,57
Ensino Superior Incompleto	6,44	7,43
Ensino Superior Completo	15,84	17,82
Especialização	3,14	4,29
Mestrado	1,16	1,65
Doutorado	0,66	1,49
Não sei informar	6,11	0,99

Fonte: Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – UNIFESP

Como a tabela 11 mostra, são alunos cujas mães possuem um ligeiro aumento de escolaridade em relação aos seus maridos. Além disso, há um número significativo de alunos cujos pais possuem ensino superior completo ou pós-graduação: 20,8%

dos pais e 25,25% das mães, o que se aproxima dos índices de pais com ensino médio completo. No entanto, a maior parte é composta por filhos de pais com escolaridade inferior ao ensino médio: 44,23% dos pais e 39,77% das mães. No caso da escolaridade dos pais dos estudantes de Pedagogia da UFPR, conforme dados da tabela 12, há maior proximidade entre pais e mães, mas, de modo geral, parecem ter estudado menos do que os pais paulistas. A maior concentração na escolaridade dos pais e mães paranaenses está no ensino médio completo, mas há também um número bastante alto de pais com escolaridade inferior a este nível de ensino: 34,4% dos pais e 41,54% das mães não possuem o ensino médio completo.

Tabela 12: Escolaridade dos pais dos estudantes/Pedagogia – UFPR

Pedagogia UFPR	PAI	MÃE
Sem escolaridade	1,94	1,94
Ensino Fundamental incompleto	16,88	15,58
Ensino Fundamental completo	8,44	16,23
Ensino Médio incompleto	7,14	7,79
Ensino Médio completo	29,87	27,27
Ensino Superior incompleto	10,38	6,49
Ensino Superior completo	17,53	20,77
Não sei informar	7,79	3,89

Fonte: Núcleo de Concursos – UFPR

Os dados indicam, então, a existência de uma trajetória ascendente na escolarização desses estudantes em relação aos seus familiares, ou seja, muitos são os primeiros de seu grupo familiar a alcançarem o Ensino Superior. Pesquisas como a elaborada pela Unesco (2004) têm apontado o exercício docente proporcionando mobilidade intergeracional ascendente no âmbito da família para aqueles que o exercem, ao se considerar a origem social.

Tal aspecto é relevante, ao se traçar esforços no que tange à formação inicial docente, uma vez que estudos como o de Marin e Giovanni (2007) indicam fragilidades em futuros professores quanto ao capital escolar que possuem, relacionados à escolarização e origem social, ao se considerar o capital cultural requerido pelos processos de escolarização.

[...] investigações que focalizam as relações entre as condições de vida e cultura dos professores, os processos e as trajetórias de escolarização e de formação e a cultura própria das instituições escolares, podem trazer elementos que permitam compreender as situações pelas quais a própria

escolarização se torna algo distante do projeto de vida da maioria dos professores. (MARIN; GIOVANNI, 2007, p. 19).

É um dado importante a se destacar, sobretudo, se considerarmos o apontamento de Bourdieu e Passeron (2014) sobre o peso da bagagem cultural via herança familiar na origem das desigualdades escolares.

Por fim, conclui-se que o perfil dos alunos que buscam o curso de Pedagogia, quer numa instituição que oferta mais recentemente o curso, quer numa instituição que oferta há mais anos, ainda que possa haver diferenças quanto à idade (Pedagogia da UFPR mais jovem do que da UNIFESP) e quanto à localização da moradia da família (Pedagogia da UNIFESP com mais dificuldades do que da UFPR), é um perfil de alunos em que grande parte é solteira, que trabalha enquanto estuda, proveniente de família com poder aquisitivo baixo, e com pais com pouca escolarização, o que corrobora conclusões de estudos que analisaram o perfil dos estudantes deste mesmo curso em outras localidades.

Esses dados parecem confirmar, então, estudos clássicos no campo da sociologia da educação que vinculam escolha dos cursos superiores com condições objetivas de vida, de modo que há uma forte correlação entre origem social dos estudantes e o curso escolhido. Ou seja, em cursos com ingresso mais difícil e mais prestigiados, por haver maior procura, há uma predominância de alunos com origem socioeconômica mais elevada, cujos pais têm maior posse de capital cultural e níveis de escolarização também mais elevados, ou seja, têm maior proximidade com a cultura dominante. Ao passo que nos cursos mais desprestigiados – como é o caso de Pedagogia no contexto brasileiro – a tendência maior é a escolha por alunos com nível socioeconômico inferior (NOGUEIRA, 2012). Nesse sentido, uma análise longitudinal se faz necessária para verificar em que período histórico a clientela atendida pelo curso se popularizou no Brasil.

Por outro lado, os dados aqui apresentados sugerem que a recente expansão das vagas no Ensino Superior no Brasil, da qual a UNIFESP e o campus Guarulhos são expressões, não se traduz em uma democratização de fato, tendo em vista que há correlação entre a ampliação de vagas de cursos com menor prestígio social e ampliação do acesso da camada popular para esses cursos, ou nas palavras de Perosa e Costa (2015), haveria uma democratização relativa. Seguindo as indicações

de Bourdieu e Passeron (2014), que também analisaram a ampliação de vagas para o Ensino Superior na França na década de 1960, tal fato se constitui como uma “restrição de escolha”, na medida em que a origem social determina o acesso a diferentes cursos e instituições desse nível de ensino. Esta é uma hipótese que também precisa ser melhor analisada em pesquisas futuras.

Especificamente no caso da Pedagogia, destaca-se aqui a constatação de um público que trabalha enquanto estuda, o que, aliado às demais condições objetivas de vida, certamente interfere no processo de formação, tendo em vista que ainda é muito presente em nossas escolas e universidades a valorização da disposição escolástica, apontada por Bourdieu (2001a). Ou seja, nossa organização escolar e acadêmica ainda possui traços de *skolé*, um local no qual as preocupações com a vida cotidiana, com as dificuldades econômicas não encontram espaço, tendo em vista que o aprendizado pressupõe tempo para pensar e estudar livre das pressões diárias, o que se torna, portanto, a condição do exercício escolar.

Dessa forma, a chegada no ensino superior de alunos que possuem pais com pouca escolaridade e trajetória social que evidencia baixa aquisição de capital cultural pode trazer consequências importantes para as relações estabelecidas com o conhecimento e os processos formativos a que serão submetidos, tendo em vista o peso do capital cultural herdado no interior dos sistemas de ensino (BOURDIEU, 2001b). Some-se a isso o fato de aliar o estudo ao trabalho, o que por certo também traz consequências para a relação que podem estabelecer com os estudos, fenômeno que merece ser melhor analisado em investigações futuras.

Um aspecto das dificuldades enfrentadas por esses alunos ao atingirem o Ensino Superior foi apontado no estudo de Lugli (2014), realizado no Campus de Humanas da Unifesp, onde se situa um dos cursos de Pedagogia aqui analisado. A autora evidencia forte tensão entre o ideal meritocrático presente na universidade e a chegada nesse cenário de estudantes oriundos das camadas populares e desprovidos do capital cultural requerido pela instituição. Para a autora, a forte crença na ideologia do dom arraigada nos docentes traz consequências perversas para esses alunos, resultando em violência simbólica e exclusão.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA FINALIZAR

A partir de investigações como a que aqui se apresenta, o desafio que se coloca, portanto, é a compreensão da forma como esse perfil pode interferir no aprendizado docente, tendo em vista que essas condições de vida influenciam a forma de aprender, pois contribuem para a construção de determinados *habitus* que atuarão como matriz de novas aprendizagens. Entendemos que a aprendizagem da docência se refere a um amplo processo de socialização que ocorre a partir e por meio de diferentes agências socializadoras as quais, dadas as características da sociedade contemporânea, podem ser complementares ou até mesmo antagônicas. Entende-se que valores de natureza diversas incorporados nos processos de socialização atuam entre si, tornando tal processo híbrido (SETTON, 2002).

A partir dessas indicações, e concordando com Lortie (1975), para quem é preciso atentar para processos de socialização que ocorrem antes da formação inicial, o perfil dos estudantes de Pedagogia aqui traçado, e corroborado por outras pesquisas, permite levantar novos questionamentos a serem aprofundados com pesquisas futuras de cunho mais qualitativo: que relação alunos trabalhadores estabelecem com o conhecimento e como essa relação se converte no processo de ensinar e aprender de futuros professores? De que forma variáveis como idade, gênero, estado civil e local de moradia interferem nesse processo? O que significa, para os jovens, ser a primeira geração de sua família a chegar ao Ensino Superior em cursos de formação para a docência, em uma universidade pública? Como esse dado interfere, ou não, na forma como se relacionam com o conhecimento veiculado pelo curso? Acredita-se que essas e outras questões merecem ser melhor discutidas para que seja possível a construção de um conhecimento mais profundo sobre os processos de formação docente, e as formas como se relacionam com o conhecimento, aspecto central de sua atuação profissional.

O simples fato de os futuros professores terem origem nas camadas populares não significa uma aproximação e afinidade com os alunos nas escolas públicas. Pesquisa realizada por Trópia (2016), a fim de compreender o posicionamento político dos professores, ao analisar aspectos de suas representações na relação com a realidade objetiva e as contradições nela presentes, identificou que os docentes tendem a assumir uma postura ideológica e política afinada com o ideal meritocrático,

comportando-se como trabalhadores de classe média. Para tanto, se apoiam na especificidade do trabalho docente (com o saber), e na formação requerida (em nível superior), o que os afasta de trabalhadores manuais ou com menor qualificação. Assim, entendem a necessidade de maior reconhecimento social pelo seu trabalho em função do merecimento pelo esforço dispendido para ocuparem tal posição social.

Resultado semelhante foi encontrado por Costa (1995), ao analisar aspectos das condições objetivas de trabalho docente e as relações estabelecidas entre professores e alunos na escola. A autora evidenciou que os professores, oriundos das classes populares, se apresentam mais dispostos a pender para a burguesia, classe à qual almejam ascender socialmente e com a qual se identificam, estabelecendo distinções e afastamentos em relação aos alunos, pelo conhecimento e formação que possuem.

Trata-se então, ao que parece, por um lado, de promover formação que permita aos futuros professores se apropriar dos conhecimentos das disciplinas escolares, para que possam ensinar seus alunos e, por outro, promover sólida formação que favoreça entendimento sobre as desigualdades sociais e suas implicações no universo escolar. Vale destacar o argumento de Fanfani (2011), ao pontuar que a democratização do acesso às escolas de alunos das classes populares trouxe muitas dificuldades aos docentes, que necessitam permanentemente se reinventar a fim de dar conta do processo de escolarização de alunos que dele antes estavam excluídos. O sentido tradicionalmente atribuído à escola se vê em crise, exigindo sólida formação inicial que permita aos professores enfrentar esse desafio.

Por certo, ter clareza sobre quem são os alunos que frequentam os cursos de Pedagogia e compreender as relações que estabelecem com o conhecimento pode trazer contribuições para que se possa traçar esforços a fim de se realizar formação inicial que impulse e favoreça processos de escolarização das camadas populares.

ADRIANE KNOBLAUCH

Doutora em Educação pela PUC/SP (2008). Estágio de Pós-Doutoramento em Educação pela FEUSP (2014), Professora do Setor de Educação da UFPR atuando na Graduação no curso de Pedagogia e na Pós-Graduação em Educação.

MARIETA GOUVÊA DE OLIVEIRA PENNA

Doutora em Educação pela PUC/SP (2007). Professora do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, atuando na Graduação no curso de Pedagogia e na Pós-Graduação em Educação.

GISELLY CRISTINI MONDARDO

Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, n° 68, 1999. p. 299-309.

BOURDIEU, P. *Meditações Pascalianas*. Trad. Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a. 324p.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). *Escritos de Educação*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001b, p. 39-64.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.) *A sociologia de Pierre Bourdieu*. Trad. Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Olho d'água, 2003, p.39-72.

_____. Campo do poder, campo intelectual e habitus de classe. In: BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. (Introdução, organização e seleção de Sérgio Miceli). 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2004, p. 183-202.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Trad. Ione Ribeiro do Valle e Nilton do Valle. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

BRANDÃO, Z.; CANEDO, M. L.; XAVIER, A. Construção solidária do habitus escolar: resultados de uma investigação nos setores público e privado. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, p. 193-218, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a10v17n49.pdf>. Acesso em: 10abr. 2013.

BRAÚNA, R. C. A. A construção de identidades profissionais de estudantes de Pedagogia. In: Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/posteres/GT08-5280--Int.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2013.

BRASIL/MEC/INEP. Quem quer ser professor no Brasil? O que o ENEM nos diz? *Na Medida* – Boletim de Estudos Educacionais, ano 1, n. 3, p. 5-9, set. 2009.

- BREZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos de GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo. n. 18, p. 82-100, 2001.
- CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. T. (org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997. p. 21-50.
- COSTA, M. C. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995. 285p.
- FANFANI, E. T. *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011. 272p.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011, 128 p.
- LELIS, I. A. O. M. *A polissemia do magistério: entre mitos e histórias*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, 1996.
- LIMONTA, S. V. *Currículo e formação de professores [manuscrito]: um estudo e proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás*. 2009. 332 f. Tese – Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás.
- LORDÊLO, J. A. C.; VERHINE, R. E. Perfil do aluno e rendimento escolar em Pedagogia: correlacionando variáveis na UFBA. *Revista da FAGED*, Salvador, n. 05, p 57-70, 2001.
- LORTIE, D. C. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago press, 1975.
- LUGLI, R. S. G. O novo público do ensino superior brasileiro e a tradição acadêmica: o caso das humanidades na UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo). *Revista Linhas*, v. 15, n. 29, p. 297-316, jul./dez. 2014.
- MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 08, p. 7-22, 2009.

MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M. Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 15- 41, jan./abr. 2007.

MARIN, A. J.; BUENO, J. G.S.; SAMPAIO, M. M. F. A escola como objeto de estudo dos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981 – 1998. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 171-199, jan./abr. 2005.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MOGONE, J. A. *De alunas a professoras: analisando o processo de construção inicial da docência*. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2001.

NETO, L. L. S.; CRUZ, F. M.; CESPEDES, J. C. O perfil socioeconômico e cultural dos estudantes da Universidade Federal de São Paulo. Estudo realizado com base nos dados de ingressantes de 2011 na Universidade Federal de São Paulo. Pro-Reitoria de Assuntos Estudantis. São Paulo, 2012.

NOGUEIRA, C. M. M. Escolha racional ou disposições incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores. *Estudos de Sociologia (Recife)*, v. 18, p. 10-40, 2012.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

OLIVEIRA, M. O. *A Formação Inicial e as condições de alunas concluintes do curso de Pedagogia para o ingresso na Profissão Docente*. 2013. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PEROSA, G. S.; COSTA, T. de L. Uma expansão relativa? Um estudo sobre o caso da expansão da UNIFESP. *Educação e Sociedade*, v. 36, n. 130, p. 117-137, jan-mar. 2015.

PITA, T. J. *Destino social de alguns egressos do curso de pedagogia de uma instituição de ensino superior privada com baixa avaliação no Ministério da Educação*. 2011. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SETTON, M. da G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira da Educação*, n. 20, p. 60-70, 2002.

_____. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do *habitus*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 41, p. 296-307, 2009.

TRÓPIA, P. V. O mundo como representação: ideologias no meio docente. *Revista de Cultura Política*, v. 6, n.1, p. 26-47, nov. 2016.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...* São Paulo: Moderna, 2004.

UNIFESP. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Curso de Pedagogia. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/campus/gua/graduacao/pedagogia>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

UFPR. Setor de Educação. Curso de Pedagogia. Disponível em: <<http://www.pedagogia.ufpr.br/>>. Acesso em: 21jun. 2016.

VAILLANT, D.; GARCIA, M. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: UTFPR, 2012, 242 p.

WARDE, M. A Produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991). In: *ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd*. Avaliação e perspectivas na área de educação. Porto Alegre, 1993.