

# ENTRE HISTÓRIAS E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: DISPOSIÇÕES NORTEADORAS DE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICO-CIENTÍFICAS<sup>1</sup>

Cicera Sineide Dantas Rodrigues URCA/UECE/  
Jacques Therrien UECE/UFC

## RESUMO:

As disposições que integram o *habitus* são continuamente atualizadas por meio de novas experiências. Isto se efetiva mediante as relações dos sujeitos no contexto das mais diferentes instâncias de socialização. Sob tal perspectiva, a presente pesquisa buscou investigar o processo de constituição docente de professores universitários do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri-URCA. À luz da categoria de *habitus* de Pierre Bourdieu, são descritas as principais disposições que orientam as concepções e práticas de docente-pesquisador dos entrevistados. A investigação se orientou pela abordagem qualitativa. Utilizou-se a entrevista como principal técnica de coleta de dados, focalizando tópicos relativos as motivações dos sujeitos para a escolha do curso de Pedagogia como formação inicial, as principais experiências formativas que contribuíram para o seu desenvolvimento profissional, a aproximação com o campo científico, bem como suas concepções de pesquisa. O estudo permitiu perceber que a escolha da profissão é fruto das relações dos indivíduos com o mundo socializado. Assim, a família, os tempos da escolarização anterior e os movimentos sociais de um modo geral, são fontes objetivadas de influência na escolha subjetiva dos agentes pelo Curso de Pedagogia. A investigação realizada possibilitou o encontro com vestígios de disposições preexistentes, que tiveram origem em múltiplas experiências dos sujeitos entrevistados. Essas disposições são marcantes em suas enunciações e foram classificadas nesse estudo como disposição da prática, do compromisso político, da criticidade e do pensamento relacional. Elas influenciam o modo destes sujeitos pensarem e desenvolverem a própria prática docente universitária. Sob o olhar da didática, é possível compreender ainda que as ‘disposições’ destacadas consolidam o debate da epistemologia da prática e seu potencial fundante da ação docente como práxis crítica e transformadora.

**Palavras-Chave:** Disposições. Experiências Formativas. Campo Pedagógico Científico.

## INTRODUÇÃO

*O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas. (Guimarães Rosa)*

Ninguém nasce pronto e acabado. A inserção no mundo social é condição primeira para o processo de humanização dos homens. Com efeito, é na interação e socialização com o outro que os indivíduos produzem e reproduzem formas de pensar e agir no mundo. Na verdade, criam e recriam o próprio mundo. Denota, pois, que a inserção e a permanência dos sujeitos no mundo possibilita-lhes uma imersão em um espaço de relações sociais e culturais que os tornam cada vez mais humanos.

Nesses termos, fazer parte do mundo é antes de tudo estar com o outro e no outro. As relações e interações interpessoais subscritas em determinadas circunstâncias sociais orientam, pois, a constituição intrapessoal. E assim, no decurso da vida, os seres humanos seguem constantemente aprendendo e ensinando. E mais, permanecem ao longo do tempo abertos a incorporação de novos conhecimentos, em um rico processo de internalização

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no Painel “ENTRE HISTÓRIAS E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: MÚLTIPLAS NARRATIVAS SOBRE O SABER/FAZER DOCENTE”, XVII ENDIPE, Fortaleza, 11 a 14 de novembro de 2014

de disposições norteadoras de concepções e práticas. O termo disposição é utilizado aqui como um conceito que exprime a ideia de *habitus*, visto como ‘sistema de disposições’ ou seja, um conjunto dinâmico de atitudes, valores, comportamentos, princípios e saberes que são encarnados pelos indivíduos, constituindo saberes da experiência que se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos [...] O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. (BONDIA, 2002, p. 26-27)

Entendemos ainda que as disposições que compõem o *habitus* são continuamente atualizadas por meio de novas experiências. Isto se efetiva mediante as relações dos sujeitos no contexto de instâncias de socialização que vão para além do ambiente familiar. Sob tal perspectiva, afirmamos que a presente pesquisa buscou investigar o processo de constituição docente de 04 professores universitários do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri-URCA, instituição pública de ensino superior do Estado do Ceará, identificando disposições ou *habitus* que orientam suas reflexões no campo pedagógico-científico. Vale ressaltar que a constituição desse trabalho deu-se a partir da seleção e organização de elementos da dissertação de mestrado apresentada em 2009 na Universidade Federal do Ceará-UFC, intitulada ‘Disposições norteadoras de concepções acerca da teoria e da prática: um estudo das falas de docentes e discentes do curso de Pedagogia da URCA’.

À luz da categoria de *habitus* de Pierre Bourdieu, o presente estudo descreve experiências formativas dos professores investigados. O *habitus* é um sistema de esquemas individuais, constituído por disposições estruturadas (mundo objetivo) e estruturantes (mundo subjetivo), “adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições específicas de existência), constantemente orientado para funções e agir do cotidiano.” (SETTON, 2002, p.63). Ele existe em relação com o campo que é “o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência” (BOURDIEU, 2004, p.20).

Partilhamos a ideia de que a interiorização de qualquer *habitus* está intrinsecamente ligada às experiências socialmente vivenciadas pelos agentes. Essas são internalizadas a partir da interação “em espaços distintos como a família, a escola, o trabalho, os grupos de amigos e/ou a cultura de massa” (SETTON, 2002, p.65). Essa análise torna visível a relação entre a concepção de experiência e de *habitus*, revelando que este “é a substância da experiência e vice-versa. E é [...] por isso que se acredita que *habitus* e experiência sejam duas noções fundamentais aos estudos sobre o lugar da teoria e da prática na formação e atuação docentes. (SILVA, 2005, p.p. 157-158)

O contato com experiências formativas que foram marcantes na constituição da identidade dos professores investigados impulsionou a ideia de que experiência é tudo “aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. (BONDIA, 2002, p. 25-26)

Vale ressaltar que a investigação se orientou pela abordagem qualitativa. Para a construção das análises apresentadas, utilizamos a entrevista como principal técnica de coleta de dados. Nela focalizamos tópicos relativos às motivações dos sujeitos para a escolha do curso de Pedagogia como formação inicial, as principais experiências formativas que contribuíram para o seu desenvolvimento profissional, a aproximação com o campo científico, bem como suas concepções de pesquisa. Foi possível perceber que na relação de interação com os agentes que se dá no interior do campo pedagógico-científico, os sujeitos apreenderam e continuam atualizando disposições que norteiam suas concepções e ações no mundo. Por conseguinte, influenciam o modo de pensarem e desenvolverem a própria prática docente universitária.

## Encaminhando-se para a formação em Pedagogia

Aspectos econômicos, sociais, culturais, cognitivos afetam e são afetados quando os indivíduos decidem seguir uma determinada profissão. Os sujeitos da presente pesquisa são profissionais que possuem sua formação inicial no Curso de Pedagogia. Eles ingressaram no curso em meados da década de 1980, graduando-se em diferentes espaços geográficos e institucionais, assim distribuídos: UECE, UFC, UFPB e UFRN.

Para o grupo pesquisado, a continuidade dos estudos pedagógicos, iniciados no nível médio do Curso Normal Magistério, a influência de pessoas próximas e de membros familiares, o envolvimento com grupos sociais organizados, a participação em movimentos da igreja e a identificação com disciplinas ligadas a área de ciências humanas estão entre as principais razões que os impulsionaram à formação em Pedagogia.

Ao narrar seu interesse pela área de ciências humanas, o docente a seguir apresenta um encadeamento de outras situações vividas que incidiram em sua opção por essa habilitação:

O meu interesse pela área de humanas vem exatamente dos movimentos de jovens ligados à igreja. O movimento de jovens gerou a necessidade de participar dos movimentos de bairro. Eu participei de uma associação de bairro. Nessa associação é que vem a ideia de fazer trabalhos educativos nas periferias. É onde surge a figura do Paulo Freire e por tabela a Pedagogia que estudaria o Paulo Freire. A ideia de Pedagogia tem um antecedente realmente dessa questão do envolvimento na adolescência com movimentos, com associações de bairro. Tem uma relação também com a própria convivência com o meu pai. Essa coisa dele, criticar por criticar. Eu vejo assim, uma ponte, da infância com a adolescência e com a Pedagogia (P. P).

Na fala do professor toma corpo a ideia da incorporação de uma disposição herdada, sobretudo da convivência primeira com o pai. O próprio docente revelou ao longo de seus relatos uma consciência dessa herança paterna. Nesse caso particular, princípios internalizados ainda na vida doméstica contribuíram fortemente para orientar as escolhas do professor ao longo de sua trajetória de formação. Na perspectiva bourdieusiana “há um peso desproporcionado dos esquemas implantados na infância” (WACQUANT, 2004).

Certamente alguns legados familiares também orientam as concepções e práticas dos demais sujeitos, porém em suas narrativas não há muitas referências que possibilitem ampliar essa discussão. Mais adiante veremos que, para além da experiência doméstica singular enfatizada pelo professor em destaque, a participação em movimentos sociais sobressai como uma experiência relevante que favorece o elo entre a maioria dos entrevistados.

Nesse prisma, pudemos identificar que os docentes, no final da década de 1970, ainda no auge da adolescência, se encontravam engajados nos movimentos de jovens, sobretudo os vinculados à igreja católica.

Sobre o papel social da igreja católica “é possível afirmar que a atuação da mesma foi imprescindível junto aos movimentos sociais, sindicatos e organizações populares na década de 1970 e 1980” (LANZA, 2006, p.247).

A presença marcante da igreja na formação do grupo de professores pesquisados é descrita por eles nos relatos a seguir:

Foi um período muito forte esse da minha adolescência porque foi o surgimento dos encontros de jovens. De 13 para 14 anos eu participei do 1º encontro de jovens. A partir daí eu me engajei no grupo de jovens do bairro. Eu lembro que nós participamos da Juventude Operária Católica. Essa participação na igreja vai ocorrer na década de 70. Um período forte da ditadura (P. Z).

Antes de 1980, final da década de 1970 já estava uma grande ebulição nesse país. Já nessa época com uns 15 anos eu já tinha afinidade com os movimentos. Na época eu era ligado à igreja católica. Então o viés do movimento é justamente junto à igreja católica (P. P).

Com a ida para a cidade, eu começo a participar de grupo de jovens, da pastoral da juventude. A igreja contribui muito nesse sentido. Eu aprendo muito nos grupos de jovens. Isso já na fase de adolescência (P. N).

Desde 14 anos de idade eu já comecei a participar dos movimentos de jovens. Inicialmente, ligados à igreja, religiosos (P. I).

Nessa época, os professores entrevistados participavam também de associações de bairro, de grupos de teatro e de cordel, de grêmio estudantil. A entrada na universidade como estudantes do curso de Pedagogia encaminhou-os para a inserção nos Centros Acadêmicos. Ao ingressarem na docência universitária os entrevistados se vincularam aos sindicatos de professores e outros movimentos. Na verdade, o grupo de professores descrito pode ser caracterizado como “uma juventude inquieta desafiada pela dramaticidade do seu tempo” (FREIRE, 2001, p.131).

A ideia básica que perpassa as informações apresentadas até o momento é a de que a escolha da profissão possui uma natureza social. É fruto das relações dos indivíduos com o mundo socializado. Assim, a família, os tempos da escolarização anterior e os grupos de um modo geral são fontes objetivadas de influência na escolha subjetiva dos agentes pelo Curso de Pedagogia. Compreendemos, portanto que, o ingresso dos mesmos no campo pedagógico tem haver com uma “matriz cultural formada por experiências anteriores” ou *habitus* (SETTON, 2002, p.21).

## 2.1 Contatos iniciais com a Pedagogia Freireana

Os estudos no curso de Pedagogia na década de 1980 fortaleceram o contato dos professores com a proposta educacional de Paulo Freire. Em falas antecedentes, um deles destacou que o encontro com o pensamento freireano se deu no contexto dos movimentos em que estava engajado na época da juventude. Descreveu ainda que a aproximação com o pensamento desse autor foi um dos motivos que o impulsionou para que posteriormente fizesse opção pela formação inicial em Pedagogia.

As concepções e práticas pedagógicas de Paulo Freire foram introduzidas no Brasil inicialmente no campo da educação de adultos na década de 1960. Surgiram como uma crítica à perspectiva de educação até então predominante, que para ele tinha como principal finalidade à domesticação dos homens, se distanciando de uma perspectiva de libertação e humanização dos mesmos. Por isso, passou a ser denominada de educação bancária. Nela, “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos e arquivá-los. No fundo, porém os grandes arquivados são os homens” (FREIRE, 1987, p.58).

Como proposta para a emancipação humana, Freire construiu um ideário pedagógico fundamentado na concepção dialética da realidade. Apoiado em tal abordagem desenvolveu uma teoria de educação dialógica que considera educandos e educadores como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. A partir daí difundiu a ideia de que o trabalho educativo democrático se desenvolve tendo como ponto de partida o contexto real dos alunos.

Duas professoras entrevistadas relataram momentos marcantes vividos por elas na graduação, em que tiveram um contato mais próximo com Paulo Freire. Na manifestação de uma delas é visível a influência dessa experiência em sua escolha científica no Mestrado.

Soube que o Paulo Freire vinha realizar uma palestra através do Centro Acadêmico de Direito e eu fui assistir.

O primeiro grupo que eu participei foi um grupo de extensão que trabalhava com o método Paulo Freire. Passamos três anos com duas turmas de alfabetização de jovens e adultos (P. Z).

Antes de eu fazer o mestrado eu fui apresentar uma experiência, porque a gente estava alfabetizando adultos dentro da teoria freireana. Teve uma atividade em que o mestrado em João Pessoa abria para a comunidade. E a gente levou nossas experiências com os grupos de alfabetização para apresentar nessa atividade. O professor Paulo Freire estava. Foi então nesse momento em que eu apresentava para ele que estava na plateia. A partir daí um dos objetivos meus era fazer mestrado em educação popular. Nesse primeiro momento eu fui apresentar a experiência como graduanda do curso de Pedagogia. Eu não tinha noção do que era aquilo. Hoje, fotografias. A gente ficou lá em cima e ele na plateia. Ficou olhando assim. Eu digo “mas era muita ousadia, menino!” Mas eu não tinha essa noção (P. N).

Especialmente nos relatos da professora N é perceptível a forte influência que o

ideário freireano exerce em suas concepções e práticas. É por isso que, entre outras questões, ela atribui fundamental importância à realidade e as experiências do aluno. Segundo ela, no trabalho docente é importante que se trilhe o caminho entre o texto teórico e o texto da vida.

Você está trabalhando uma disciplina, você está com textos teóricos, você pode ir verificar, por exemplo, numa escola, conhecer uma escola. E aí você vai também saindo da teoria, do texto do livro e indo para o texto da prática, do dia a dia, da vida (P. N).

Para a docente, “falar sobre” é muito pouco, tem mesmo é que viver para conhecer. Podemos constatar, a partir de suas narrativas, indícios de que o senso da prática é o principal elemento que vem norteando suas concepções e práticas de docente e pesquisadora.

#### No campo pedagógico a aproximação com o campo científico

No campo pedagógico e científico se desenvolvem as relações de lutas e de forças a partir das quais se produz e reproduz uma espécie particular de capital, que é simultaneamente o instrumento e o alvo das lutas de concorrência no interior de qualquer campo (BOURDIEU, 2004).

Como alunos da graduação em Pedagogia, os sujeitos dessa pesquisa participaram de grupos de estudos, de projetos de pesquisa e extensão, eventos e outras atividades inerentes ao campo científico. Em termos de tempo, é possível verificar que a maioria dos docentes tem mais de vinte anos de caminhada no processo de incorporação do *habitus* científico. Esse tem relação com o capital cultural acumulado pelos indivíduos no interior do campo científico. É constituído e vem se constituindo por meio das experiências sociais de pesquisa vividas ao longo de uma trajetória formativa. Refere-se também ao modo próprio de cada um entender e desenvolver a pesquisa.

Identificamos ainda que os professores dessa investigação possuem, em média, mais de dez anos de experiência profissional na área de ensino. A maior parte desse tempo é dedicada à docência universitária. O Curso de Pedagogia é o principal espaço de atuação dos mesmos. Dois deles possuem experiência profissional anterior no ensino básico. Os outros dois sempre estiveram envolvidos com a docência na educação superior.

O largo tempo de experiência dos entrevistados no contexto da docência e da pesquisa permite a compreensão de que a incorporação de certas disposições em qualquer campo

pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação. O trabalho de aquisição é um trabalho do ‘sujeito’ sobre si mesmo (fala-se em ‘cultivar-se’). Aquele que o possui ‘pagou com sua própria pessoa’ e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo; Não pode ser transmitido instantaneamente por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Depaupera-se e morre com seu portador (com suas capacidades biológicas, sua memória, etc.) (BOURDIEU, 2007, p.p. 74-75).

De fato, os professores investigados, através, sobretudo, dos estudos nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* foram consolidando a formação como docentes pesquisadores e atualizando o *habitus* pedagógico e científico. Revela-se aqui que o *habitus* “não existe em seu estado puro, mas enquanto síntese de outros *habitus* presentes nos indivíduos, como um resultado de suas pertencas a diversos grupos, ocorridas ao longo de suas trajetórias de vida” (ALBUQUERQUE, 2004, p.17). Realmente, nos casos encontrados nesse estudo, as escolhas e compreensões pedagógico-científicas dos sujeitos estão atreladas diretamente a *habitus* incorporados na família, nos movimentos sociais ou em instituições formais de educação.

Um exemplo claro disso é revelado na experiência particular de um dos professores. O mesmo ainda na infância trabalhava com seu pai em um pequeno estabelecimento comercial da periferia de Fortaleza, a popularmente conhecida “bodega”. Lá teve a oportunidade de conviver diretamente com as operações matemáticas a partir das atividades de compra e venda. Aos 18 anos de idade começou a

lecionar em escolas de educação básica de Fortaleza. Sobre isso afirma:

Com 18 anos eu já comecei a trabalhar em sala de aula. Eu era professor de matemática, passei vários anos sendo professor de 5ª a 8ª série. Eu rompi com meu pai, vamos dizer assim. Talvez seja aquela coisa lá do Rousseau do homem natural. Se meu pai era bodegueiro então minha tendência era ser bodegueiro. Mas aí eu rompi em 1980 (P. P).

Parece que esse rompimento não ocorreu por completo, pois o fato de se aproximar da matemática e ir lecionar exatamente essa disciplina, justifica o não rompimento com um tipo de *habitus* construído na convivência com seu pai. Em citações anteriores ficou nítido que o encaminhamento para a Pedagogia tem como um dos motivos a postura de criticidade do pai, constituindo-se, posteriormente, em uma disposição do docente em foco, que pode ser vista como uma herança paterna.

A formação universitária também vem aparecendo como um campo no qual se atualizam princípios herdados anteriormente. Outrossim, é nesse universo que começa a tomar corpo os caminhos teóricos-metodológicos dos sujeitos. Confirmando essa pressuposição, a professora I destacou que já na graduação enveredou seus estudos para o tema da relação entre educação e trabalho. Assim, durante seu percurso de pesquisa que teve início com a entrada na universidade, ela foi desenvolvendo estudos sobre a criança trabalhadora e também acerca de questões referentes à família, trabalho e escola. Atualmente pesquisa sobre os novos territórios do trabalho. A aproximação com os estudos da área de Sociologia do trabalho é assim esclarecida:

Acho que desde a minha adolescência na minha inserção nos movimentos sociais vem esse interesse pela área da sociologia. Esse interesse por essa área sempre foi constante. Dentro do curso eu tinha interesse pelas disciplinas que tinham mais uma discussão mais ligada a Sociologia, Filosofia. Então isso se dá devido a minha participação em movimentos sociais, inicialmente ligados à igreja, que na minha época eram grupos muito fortes (P. I).

No modo dialético de pensar, a compreensão dos fenômenos se dá à medida que se caminha da aparência para a essência das coisas. Com esse entendimento, a mesma docente esclarece que:

O olhar de pesquisador é esse olhar que você não se contenta simplesmente com a primeira imagem. Geralmente a primeira imagem é falsa. Então é você ir atrás do que está exatamente por trás dessa primeira imagem. Tem um autor muito interessante da sociologia que vai colocar isso como os “elementos da imaginação sociológica”. O pesquisador ele precisa dessa imaginação sociológica. Porque você está disposto a buscar além das aparências (P. I).

Além da busca pela essência das coisas, condição *sine qua non* da abordagem dialética, percebemos ao longo da entrevista, que há uma preocupação da professora em apreender a relação de interdependência entre os conceitos e os fenômenos do mundo.

Em certo sentido, confirma-se aí uma tendência para uma disposição relacional que não deixa de ser fruto do campo de estudo no qual ela está inserida- a Sociologia do trabalho.

A participação em movimentos políticos e sociais e o envolvimento com os grupos de pesquisa da graduação também aparecem como principais motores das escolhas científicas da professora Z. Na graduação, junto com um grupo de extensão ela desenvolveu experiências com Alfabetização de jovens e adultos utilizando o método Paulo Freire. Posteriormente investigou sobre a escola rural e a história de vida dos professores. Hoje seu principal objeto de pesquisa é a história da educação no Ceará.

O compromisso social e político do docente pesquisador surge como um princípio fortemente presente nas análises da professora Z. Guiada por esse preceito, ela reflete:

Quando você estuda, a realidade exige de você atitudes concretas, exige um engajamento. Não dá para você ser um pesquisador que vai está sempre observando. Acaba essa atividade exigindo o seu engajamento político.

A disposição política que começa a se configurar se justifica por ter a professora sua formação calcada num ativo envolvimento político e social. A não neutralidade do pesquisador conduz ainda a uma compreensão da atividade de pesquisa como práxis. Para ela,

Ser pesquisador é vivenciar, não é ter uma prática. Penso que o Vazquez ajuda nessa compreensão, é ter uma “práxis”, que é você ter uma ação transformadora na vida das pessoas (P.

Z).

O senso da prática identificado antes como possível disposição da professora N assume também uma perspectiva política em seu modo de perceber a pesquisa. Dessa forma, para essa professora:

O ser pesquisador é alguém que tem o olhar sempre no todo que está envolvido. Quando pesquiso estou olhando para todos os lados da sala. Esse ser pesquisador precisa de um olhar crítico, precisa ter clareza de que lado ele está, porque não existe pesquisador neutro, não existe pesquisa neutra. Como pesquisadora eu preciso saber de que lado eu estou e o meu conhecimento também. O conhecimento precisa está a favor da maioria.

Continuando as análises, um dos professores exteriorizou seu modo de compreender a pesquisa:

Ser pesquisador significa buscar uma resposta para um problema. Mas, como é esse problema? Tem que ser algo muito diminuto. É aí onde está a grande importância, é fechar questões. Então com o retorno do doutorado, trago um aspecto positivo que é fazer cortes, recortes, limitar e delimitar. O problema para mim tem que ter uma repercussão social (P. P).

E assim, os sujeitos da pesquisa incorporaram disposições importantes, provenientes da passagem dos mesmos pelas mais variadas instâncias sociais. Numa relação de interdependência, família, escola, grupos sociais organizados, igreja e universidade, aparecem aqui como os principais círculos sociais que contribuíram para a estruturação e atualização de certos princípios. Esses se manifestaram nas falas dos sujeitos investigados sob a forma da disposição crítica, relacional, política e prática. Tais disposições “geram e organizam práticas atuais que integram experiências passadas” (MEDEIROS, 2007, p.25).

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Compartilhamos nesse estudo processos analíticos que representam fragmentos de uma realidade, jamais vistos como desconectados de uma totalidade maior. São palavras que mostram uma existência articulada a um contexto social, político, cultural e linguístico. Logo, não podem se desprender dessa conjuntura. Enfim, são enunciações de sujeitos que, por meio da materialização de suas ideias atribuíram sentidos a experiências formativas interiorizadas socialmente que contribuíram significativamente para a constituição identitária dos mesmos.

O contato com momentos importantes das trajetórias sociais dos sujeitos revelou a existência de algumas disposições orientadoras de concepções e práticas no campo pedagógico-científico. Elas aparecem na postura de crítica, no amparo na prática, no olhar político e no enfoque relacional. As disposições elencadas estão fortemente ligadas ao perfil de um ou outro sujeito entrevistado.

Retomando o título desse trabalho, *Experiências formativas de professores universitários: disposições norteadoras de concepções e práticas pedagógico-científicas*, sob o olhar da didática, é possível compreender ainda que as ‘disposições’ destacadas consolidam o debate da epistemologia da prática e seu potencial fundante da ação docente como práxis crítica e transformadora. Decerto, na medida em que a epistemologia da prática agrega as disposições que informam o saber de experiência da trajetória pedagógico-científica dos docentes a um determinado contexto de intervenção educativa de aprendizagem, constitui-se para estes mediadores um sentido que se transforma em significado na relação intersubjetiva de diálogo com o aprendiz.

Significa dizer que, esse processo influencia o modo dos professores pensarem e desenvolverem a própria prática docente universitária e a relação que estabelecem com os estudantes. Nessa interlocução, a ação constitutiva de sentidos e significados afeta a identidade de ambos os sujeitos em busca de entendimento e emancipação, constituindo uma práxis, ou seja, uma experiência de aprendizagem crítica e transformadora.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (Org.) **Culturas, currículos e identidades.**

Fortaleza: Editora UFC, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Escritos de Educação**, 2007b

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. n.19, 2002

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

LANZA, Fábio. A igreja católica e o seu discurso utópico sob o prisma do Seminário “O São Paulo”. **Revista Lusófona de ciências das Religiões**, Ano V, n. 09/10, 2006.

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. **A teoria sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (1965-2004)**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, 2007.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: Uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. n. 20. maio/jun/jul/ago 2002.

SILVA, Marilda da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, mai/jun/ago. 2005.

WACQUANT, Loiq. J.D. **Esclarecer o Habitus**. Tradução José Madureira Pinto e Virgílio Borges Pereira. Sociologia. Problemas e práticas. (Lisboa), nº. 14, pp. 35-41, 2004. Disponível em: [http://sociology.berkeley.edu/faculty/wacquant/wacquant\\_pdf/](http://sociology.berkeley.edu/faculty/wacquant/wacquant_pdf/). Acesso em fevereiro de 2009.