


O conceito de *habitus* em Pierre Bourdieu: possibilidade de estudo na política de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa


The concept of *habitus* in Pierre Bourdieu: possibility of study in the policy of continuing education of the National Pact for Literacy at the Right Age

El concepto de *habitus* en Pierre Bourdieu: posibilidad de estudio en la política de formación continuada del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta

Andréa de Paula Pires*

 <https://orcid.org/0000-0001-9514-0476>

Marisa Schneckenberg**

 <https://orcid.org/0000-0002-4006-3001>

Resumo: Com base nos conceitos da praxiologia de Pierre Bourdieu, este estudo propõe apresentar uma discussão sobre a constituição de um *habitus* na formação continuada de professores alfabetizadores, a partir dos dados da pesquisa *Formação Continuada no Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e a prática dos professores alfabetizadores no município de Rio Azul – PR*, de Pires (2016), apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Centro Oeste - Unicentro. Tal discussão se deu a partir das vozes e dos fatos que influenciaram a implantação do PNAIC (contexto de influência), dos discursos contidos nos documentos legais que materializaram essa política (contexto da produção de texto) e dos discursos de professores alfabetizadores e orientadores de estudo do PNAIC (contexto da prática). *Habitus* é o princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em conjunto unívoco de escolhas, de bens e de práticas. A partir dos resultados, verificou-se que os discursos promissores da política de formação continuada do PNAIC e a menção ao professor alfabetizador como figura central e determinante no processo de alfabetização se constituem um *habitus* que atende às necessidades internas do campo político.

Palavras-chave: Formação continuada. *Habitus*. Bourdieu.

Abstract: Based on the concepts of Pierre Bourdieu's praxiology, this study proposes to present a discussion on the constitution of a *habitus* in continuous education of literacy teachers, based on the data from the

* Professora colaboradora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro). Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) na linha de pesquisa História e Política Educacionais. E-mail: <andreappires@hotmail.com>.

** Professora do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro), Campus Irati - Paraná. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: <marisaunicentro@hotmail.com>.

research Continuous Training in National Pact for Literacy at Right Age - PNAIC - and the practice of literacy teachers in the city of Rio Azul – PR (*Formação Continuada no Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e a prática dos professores alfabetizadores no município de Rio Azul – PR*), de Pires (2016), presented to the *Stricto Sensu* Graduate Program in Education at the *Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO*. Such discussion took place from the voices and facts that influenced the implementation of PNAIC (context of influence), from the speeches contained in legal documents that materialized this policy (context of text production) and from the speeches of literacy teachers and study advisers of PNAIC (context of practice). *Habitus* is the generating and unifying principle that translates the intrinsic and relational characteristics of a position in a univocal lifestyle, that is, in a univocal range of choices, goods and practices. From the results, it was verified that the promising speeches of the policy of continuous education of PNAIC and the mention of the literacy teacher as the main and determining character in the literacy process constitute a *habitus* that meets the internal needs of the political field.

Keywords: Continuous education. *Habitus*. Bourdieu.

Resumen: Con base en los conceptos de la praxiología de Pierre Bourdieu, este estudio propone presentar una discusión sobre la constitución de un *habitus* en la formación continuada de los docentes alfabetizadores, a partir de los datos de la investigación Formación continuada en el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta - PNAIC - y la práctica de los docentes alfabetizadores en el municipio de Río Azul – PR (*Formação Continuada no Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e a prática dos professores alfabetizadores no município de Rio Azul – PR*), de Pires (2016), presentada al Programa de Postgrado *Stricto Sensu* en Educación de la *Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO*. Dicha discusión tuvo lugar a partir de las voces y los hechos que influyeron en la implementación del PNAIC (contexto de influencia), de los discursos contenidos en los documentos legales que materializaron esta política (contexto de producción de texto) y de los discursos de los docentes alfabetizadores y orientadores de estudio de la PNAIC (contexto de práctica). *Habitus* es el principio generador y unificador que traduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unívoco, es decir, en un conjunto unívoco de elecciones, de bienes y de prácticas. A partir de los resultados, se verificó que los discursos prometedores de la política de educación continuada de PNAIC y la mención al docente alfabetizador como una figura central y determinante en el proceso de alfabetización se constituyen como un *habitus* que satisface las necesidades internas del campo político.

Palabras clave: Formación continuada. *Habitus*. Bourdieu.

Introdução

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído pela Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012, considerado o maior programa de formação continuada de professores desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), cujo objetivo se constituiu na alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras¹ (BRASIL, 2012).

Ainda que o PNAIC, na atualidade, seja considerado um projeto descontínuo, considera-se que essa discussão seja oportuna, no sentido de compreender o *habitus* (BOURDIEU, 1983) na perspectiva da formação continuada de professores alfabetizadores, entendendo as implicações das práticas educativas à constituição de um *habitus* de formação bem como compreender a política educacional como discurso (BALL, 1993). Nesse sentido, quais discursos são difundidos, para quem e por quem são proferidos, uma vez que, em razão da pluralidade de leitores, de interpretações e de traduções por parte dos agentes envolvidos, significa que a política acontece em um espaço de lutas, e essas lutas representam os discursos. Pode-se afirmar que

¹ Para mais informações sobre o PNAIC, sugere-se a leitura de Pires (2016), que faz uma análise do PNAIC por meio da abordagem do ciclo de políticas: contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática (BALL 2006; MAINARDES, 2006).

[...] há uma razão para os agentes fazerem o que fazem, razão que se deve descobrir para transformar uma série de condutas aparentemente incoerentes, arbitrárias, em uma série coerente, em algo que se possa compreender a partir de um princípio único ou de um conjunto coerente de princípios. [...] os agentes sociais não realizam atos gratuitos. (BOURDIEU, 2011a, p. 138).

Com base nos conceitos da praxiologia de Pierre Bourdieu (1983, 1989, 1994, 2001, 2003, 2004, 2011a, 2011b), este estudo propõe apresentar uma discussão sobre a constituição de um *habitus* na formação continuada de professores alfabetizadores, a partir dos dados da dissertação de Mestrado *Formação Continuada no Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e a prática dos professores alfabetizadores no município de Rio Azul – PR*, de Pires (2016), apresentada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro). Tal discussão se deu a partir das vozes e dos fatos que influenciaram a implantação dessa política (contexto de influência)², dos discursos contidos nos documentos legais que materializaram essa política (contexto da produção de texto)³ e dos discursos de professores alfabetizadores e orientadores de estudo do PNAIC (contexto da prática)⁴.

É importante enfatizar que o PNAIC é objeto de estudo de diversas pesquisas⁵. Na revisão de literatura sobre a temática, Alferes e Mainardes (2019) catalogaram 144 textos, publicados no período de 2013 a 2016. Desse total, os autores analisaram 64 textos provenientes de pesquisa de campo e documental. Os principais resultados da análise, que se enquadraram em sete categorias⁶, apontaram: a) o PNAIC como uma política que abrange e associa diversas ações, dentre as quais a formação continuada de professores alfabetizadores; b) uma tendência nas pesquisas em descrever

² As principais vozes e fatos influentes foram: **No âmbito global/internacional:** Banco Mundial; Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Conferência Mundial de Educação para Todos; Declaração Mundial de Educação para Todos (1998); Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem; Documento “Educação um tesouro a descobrir” (1998); e a Declaração de Dakar (2000). **No âmbito nacional:** Plano Decenal de Educação para Todos (1993); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB Nº 9.394/1996; Plano Nacional da Educação (2001); algumas ações políticas do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, como o seu programa de governo: Uma Escola do tamanho do Brasil (2002); o documento “Toda Criança Aprendendo” (2003); Política Nacional de Valorização e Formação de Professores; dados das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2001 e 2003; a instituição da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2004); Plano de Metas Todos pela Educação (2007); Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007); Provinha Brasil (2007); Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (2007); Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (2009, 2016). Contemplou, ainda, ações do Governo Dilma Rousseff, entre outros (PIRES, 2016, p. 40-41).

³ “Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui o PNAIC; Formação de Professores no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (2012); Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece (2012); Portaria Nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que define categorias para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa; Portaria Nº 90, de 6 de fevereiro de 2013, que define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC; Resolução Nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do PNAIC; Lei Nº 12.801, de 24 de abril de 2013, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do PNAIC; Resolução Nº 12, de 8 de maio de 2013, que altera dispositivos da Resolução CD/FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - nº 4; e Documento Orientador das Ações de Formação em 2014” (PIRES, 2016, p. 107-108).

⁴ Os participantes da pesquisa foram dois orientadores de estudos do PNAIC e nove professores alfabetizadores que participaram da formação continuada do PNAIC nos anos de 2013 e 2014, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada (PIRES, 2016).

⁵ Alferes e Mainardes (2018, 2019), Aranda, Viédes e Lins (2018), Couto e Gonçalves (2016), Cruz e Martiniak (2015), Gelocha e Dalla Corte (2016), Guse e Ventura (2020), Pottmeier, Donida e Fistarol, (2020), Ribeiro e Campos (2020), Schneider, Grosch e Dresch (2020), Xavier e Bartholo (2019).

⁶ 1. PNAIC como política educacional (26 textos); 2. PNAIC e Formação de professores (17 textos); 3. Análise de material do PNAIC (sete textos); 4. PNAIC e avaliação (cinco textos); 5. PNAIC e currículo (cinco textos); 6. PNAIC e planejamento (três textos); e 7. Ensino e aprendizagem no PNAIC (um texto).

o Programa e analisar documentos, cadernos de formação e a opinião de orientadores de estudo e de professores; c) as pesquisas que incluem a observação do contexto da prática (salas de aula) são raras; d) as questões relacionadas ao PNAIC, como uma política educacional é problematizada em poucos trabalhos; e e) apesar dos pontos positivos do PNAIC, uma de suas principais limitações é a ênfase dada à formação continuada de professores, dado que, para uma alteração mais efetiva, demanda investimentos em diversos aspectos, tanto intra quanto extraescolares (ALFERES; MAINARDES, 2019).

A formação continuada é o mecanismo pelo qual o docente se coloca diante do conhecimento novo e se apropria de novas formas de perceber, pensar e agir no espaço social. O fundamento da aprendizagem do professor é o conhecimento, a reflexão e a pesquisa, e a formação continuada é uma das ferramentas que possibilita o desenvolvimento no âmbito profissional e pessoal do docente, auxiliando na construção de novas práticas, habilidades e posturas frente ao processo educativo e ao mundo social. Nóvoa (1991, p. 72) afirma que “[...] os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são, também, momentos de formação e investigação que estimulam o desenvolvimento pessoal e a socialização profissional dos professores”.

Nesse processo de formação, na perspectiva de Bourdieu (1989), o agente perpassa por diferentes espaços de socialização e interação, dentre os quais a instituição de ensino ocupa um lugar privilegiado. Portanto, é possível afirmar que, ao longo desse processo de socialização e interação do agente, há a constituição de um *habitus*, que é entendido como um sistema de disposições duradouras, que podem ser contínuas e reconfiguradas, dependendo das relações sociais vivenciadas pelos agentes nos inúmeros campos de atuação, uma vez que é a partir da inserção do agente no campo que o *habitus* é incorporado, adquirindo uma melhor compreensão do campo (BOURDIEU, 1989). Assim:

O *habitus* preenche uma função que, em uma outra filosofia, confiamos à consciência transcendental: é um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo. (BOURDIEU, 2011a, p. 144).

De acordo com Ortiz (1983), o *habitus* manifesta-se tanto individual como socialmente, que diz respeito a um grupo (por exemplo, a formação continuada de professores) ou a uma classe. Nessa perspectiva, é assegurada uma relativa homogeneidade dos *habitus* de um grupo ou classe na medida em que os agentes internalizam os esquemas objetivos de acordo com as posições sociais que ocupam. O autor evidencia que “[...] a análise de Bourdieu, tende, assim, enfatizar a importância de se estudar o modo de estruturação do *habitus* através das instituições de socialização dos agentes” (ORTIZ, 1983, p. 18).

Diante disso, cabe indagar: Quais *habitus* se mostraram incorporados na formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC? Essa questão impulsionou a realização deste estudo na medida em que se foi entrando em contato com os conceitos, as relações e os fundamentos que são apresentados por Bourdieu. Cabe frisar que este trabalho é um ensaio inicial e não tem a pretensão de esgotar as discussões sobre a temática, mas propiciar uma reflexão acerca da relevância do reconhecimento do *habitus* no processo de formação continuada de professores alfabetizadores, como também entender a política como discurso, uma vez que, ao mesmo tempo que são articulados um dado discurso, fica determinado também os sentidos e os significados de uma representação política. Dessa forma, entende-se que a tentativa de compreender uma política de formação continuada sem apreendê-la dentro de um espaço social estruturado carregado de discursos, com agentes que se relacionam e nela interferem, seria uma maneira rasa e ingênua de

olhar essa política educacional.

Dito isso, este estudo está organizado em mais duas seções: a próxima seção está dedicada na discussão do conceito de *habitus* na perspectiva de Pierre Bourdieu; e a outra delinea dois elementos que se constituem como *habitus* na formação continuada do PNAIC: a) o discurso promissor da política de formação continuada do PNAIC; b) o professor alfabetizador como figura central e determinante no processo de alfabetização.

O conceito de *habitus* na perspectiva de Bourdieu: notas conceituais

Pierre Bourdieu é considerado um dos intelectuais mais influentes e importantes dos últimos tempos. Sua teoria é fundamentada na tentativa de superar a dualidade no âmbito teórico e empírico, da objeção⁷ que tem caracterizado a teoria sociológica ao longo das décadas, e, mediante esse empenho, formular uma teoria reflexiva sobre o mundo social.

O autor propõe uma teoria que empreende a união entre os princípios do “objetivo” e do “subjetivo”, denominando de “estruturalismo construtivista”⁸, que tem o principal compromisso de compreender a reprodução das estruturas sociais, sempre entendida como uma reprodução desigual. É por isso que a teoria de Bourdieu (2004) defende que, no mundo social, existem estruturas objetivas independentemente da consciência e do desejo dos agentes, as quais possuem a capacidade de orientar ou coagir as representações e as práticas desses agentes.

Na tentativa de explicar sua teoria, Bourdieu apresenta os conceitos de campo, *habitus* e capital, os quais são independentes, mas se unem dialeticamente. Tais conceitos partem da tentativa de superação da dicotomia entre subjetivismo e objetivismo, que formam uma rede de interações que norteiam a sociologia relacional⁹. O mundo social é constituído por campos, microcosmos ou espaços de relações objetivas. Cada campo possui sua lógica própria, mas não são estruturas fixas; são produtos de história das suas posições constitutivas e das disposições que privilegiam (BOURDIEU, 2001). A vida em um campo é determinada pela ação dos agentes e dos grupos, dado que a existência do campo e os seus limites são estabelecidos pelos interesses próprios do campo, investimentos de ordem econômica e psicológica dos agentes dotados de *habitus* e das instituições nele inseridas.

Neste estudo, busca-se, portanto, operar com o conceito de campo e *habitus*, considerando que tais conceitos colaboram para elucidar e compreender a constituição de um *habitus* que, na maioria das vezes, se encontra subjacente às práticas de formação continuada oferecida pelo Governo Federal. Fazer uma reflexão do conceito de campo para atingir o objetivo deste trabalho é de extrema relevância no sentido de que esse conceito complementa o de *habitus*, pois o campo é o espaço em que acontecem as relações entre os agentes, grupos e estruturas sociais. Para Bourdieu

⁷ Nesse contexto, situa-se o objetivismo que privilegia o papel das estruturas sobre o comportamento dos agentes e o subjetivismo que possui um olhar mais centrado nos movimentos que esses agentes e grupos geram no contexto social (subjetivismo) (BOURDIEU, 2004).

⁸ O estruturalismo construtivista ou genético é uma perspectiva que possui uma relação dinâmica, é um conjunto de relações históricas, produto e produtora de ações, que, ao mesmo tempo que é condicionada, também é condicionante (BOURDIEU, 2004).

⁹ Para Bourdieu (2011a), o mundo social está inscrito em uma perspectiva relacional, há uma origem social da visão de mundo dos agentes, das formas de perceber, pensar e agir. É nessa perspectiva relacional que acontece as interações e as relações entre os agentes e as classes sociais. É necessário pensar o mundo social de forma relacional (BOURDIEU, 2011a).

(1989), não há como estudar um *habitus* sem um campo, nem um campo sem a existência de um *habitus*, visto que, na concepção relacional, o *habitus* estrutura e reestrutura o campo e vice-versa.

O conceito de campo é definido como o espaço social da disputa entre os agentes e os grupos em torno de interesses específicos, ou seja, é o espaço social de relações objetivas (BOURDIEU, 1989). É um espaço estruturado de posições de dominantes e dominados que lutam pela conservação ou transformação do campo. Dotados de mecanismos próprios, os campos possuem características próprias, existindo de várias naturezas, como o campo da educação, da moda, da religião, das artes, entre outros.

O campo é uma esfera da vida social, historicamente constituída, que envolve relações sociais e de produções próprias, que pode ser pensado como o resultado de uma necessidade de situar os agentes dotados de *habitus* no espaço social. A estrutura do campo é semelhante a um jogo, no qual os agentes, cientes das regras estabelecidas, participam e competem posições e lucros específicos (BOURDIEU, 1989). Esse comportamento é explicado por Bourdieu:

Efetivamente, podemos comparar o campo a um jogo (embora, ao contrário de um jogo, ele não seja o produto de uma criação deliberada e obedeça a regras, ou melhor, a regularidades que não são explicitadas e codificadas). Temos assim móveis de disputa que são, no essencial, produtos da competição entre jogadores; um investimento no jogo, *illusio* (de *ludus*, jogo): os jogadores se deixam levar pelo jogo, eles se opõem apenas, às vezes ferozmente, porque têm em comum dedicar ao jogo, e ao que está em jogo, uma crença (*doxa*), um reconhecimento que escapa ao questionamento [...] e essa colusão está no princípio de sua competição e de seus conflitos. Eles dispõem de trunfos, isto é, de cartas-mestra cuja força varia segundo o jogo: assim como a força relativa das cartas muda conforme os jogos, assim, a hierarquia das diferentes espécies de capital (econômico, cultural, social, simbólico) varia nos diferentes campos. (BOURDIEU *apud* BONNEWITZ, 2003, p. 61).

Pode-se dizer que há uma concentração de interesses em cada grupo social, que busca assegurar sua existência e seu funcionamento. Como todo jogo, o campo possui disputas, mas também parcerias, uma vez que os agentes do campo têm interesse que o campo exista. Nas palavras de Bourdieu (2003, p. 121), “[...] todas as pessoas que estão acometidas num campo têm em comum um certo número de interesses fundamentais, a saber tudo o que está ligado à própria existência do campo: daí uma cumplicidade objectiva que está subjacente a todos os antagonismos”.

A formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC está inserida no campo educacional¹⁰ e possui vínculos com o campo acadêmico¹¹ e com o campo político¹². Existe uma relação entre tais campos, dado que, no campo educacional, se situam os agentes docentes e orientadores de estudo; no campo acadêmico, os agentes docentes formadores dos orientadores de estudo; e, no campo político, os agentes que deliberam as políticas educacionais, nesse caso, a política do PNAIC.

¹⁰ O campo educacional é “[...] um espaço estruturado de relações objetivas mediante as quais os agentes disputam os capitais específicos em jogo. [...] possui suas próprias normas, valores, interesses, instituições, hierarquias de legitimidade e critérios de divisão social” (PEREIRA, 2003, p. 68).

¹¹ Campo acadêmico é o lócus de relações, tendo como protagonistas agentes que têm por delegação produzir conhecimento científico (HEY, 2008). Para a autora, o campo acadêmico “[...] refere-se ao uso de um aparato institucional, até o presente assegurado pelo Estado brasileiro, que garante a produção e circulação dos produtos acadêmicos” (HEY, 2008, p. 15).

¹² “O campo político é definido como um espaço relativamente autônomo, dependente de um universo de regras, crenças e papéis próprios. É o lugar em que se geram – na concorrência entre os agentes que nele se acham envolvidos – produtos políticos, problemas, programas, análises, comentários, [...], entre os quais os cidadãos comuns, reduzidos ao estatuto de “consumidores”, devem escolher”. (CANÊDO, 2017, p. 91).

É importante evidenciar que os campos são definidos pelas relações de forças como resultado das lutas internas e pelas estratégias em uso, sejam elas subversivas ou defensivas. Os campos sofrem, porém, pressões externas, os quais, nesse contexto, se interpenetram e se inter-relacionam, como, por exemplo, o campo escolar e o campo social são diferentes, mas não independentes (THIRY-CHERQUES, 2006). Desse modo, tomando o campo educacional e o campo acadêmico como referentes, nota-se que as tomadas de decisões (mesmo as mais sutis) do campo político (políticas educacionais) influenciam, sobretudo, as instituições que o compõem. Os campos são articulados entre si, não pela interpenetração dos efeitos dos conflitos, mas pela contaminação das ideias, que criam homologias (BONNEWITZ, 2002).

Os campos em geral, dada a sua relativa autonomia e levando em conta seu grau de refração, também se influenciam mutuamente. A lógica dessa relação não obedece a uma determinação linear e direta, dado que as estruturas dos campos e suas regras e lutas internas não podem ser reduzidas entre si. É por meio do conceito de autonomia relativa dos campos que se pode inferir que os campos estabelecem entre eles relações estruturais, evidenciando que a determinação de um campo sobre outro dependerá do grau de autonomia e do estado atual das disputas internas.

No espaço social que acontece a formação continuada de professores alfabetizadores, existem conflitos, disputas e alianças entre os diferentes agentes que nele atuam e que buscam controlar a posse de determinadas formas de capital, ao mesmo tempo que se constituem hierarquias em seu interior, que, em certas situações, alguns grupos de significados se tornam uma legítima representação de percepções, podendo, assim, tornar-se um *habitus*. Nas palavras de Bourdieu, o *habitus* se constitui como

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e das representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas” sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas, sem serem o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU, 1983, p. 15).

A palavra “disposição” é um termo chave para o autor, que sugere dois elementos fundamentais que trazem a ideia de *habitus*, sendo: estrutura e propensão.

A palavra disposição parece particularmente apropriada para exprimir o que recobre o conceito de *habitus* (definido como sistema de disposições): com efeito, ele exprime, em primeiro lugar, o resultado de uma ação organizadora, apresentando então sentido próximo ao de palavras tais como estrutura; designa, por outro lado, uma maneira de ser, um estado habitual (em particular do corpo) e, em particular, uma predisposição, uma tendência, uma propensão ou uma inclinação. (BOURDIEU, 1994, p. 61).

Assim sendo, o *habitus* convida a pensar sobre as ações do agente, como sendo algo engenhado e regulado por disposições internalizadas por meio da socialização. Essa internalização, também chamada de incorporação, são as condições sociais da existência sob a forma de disposições. Tais disposições estabelecem de forma material, social e cultural o que é viável ou inviável, verdadeiro ou falso para um determinado grupo social.

É importante frisar que, da mesma forma que o *habitus* se dá individualmente, ele acontece também no social, reportando-se a um grupo (como, por exemplo, na formação continuada de professores alfabetizadores), se dando na medida em que os agentes incorporam os esquemas objetivos conforme as posições que ocupam no campo em que estão inseridos (ORTIZ, 1983).

Nesse sentido, pode-se inferir a existência de *habitus* na formação continuada de professores, isto é, a presença de disposições nas práticas educativas e políticas, resultado da relação

entre um espaço socialmente estruturado e às condições materiais de existência de um determinado grupo. Nesse contexto, aspectos do âmbito econômico, político e social intervêm de forma expressiva na estruturação do *habitus* dos agentes e do grupo.

Na formação continuada de professores alfabetizadores, ao serem produtos e produtores de suas próprias condições de existência, os professores, orientadores de estudo e demais profissionais envolvidos no processo, reproduzem as estruturas objetivas às quais estão submetidos. Mesmo que de maneira tênue, o fundamento do *habitus* está nas ações estruturadas dos agentes, que se ajustam às condições objetivas. Dito isso, na seção seguinte, delineiam-se dois aspectos que se constituem como *habitus* da formação continuada do PNAIC: a) o discurso promissor da política do PNAIC; b) o professor alfabetizador como figura central e determinante no processo de alfabetização.

A formação continuada do PNAIC e as disposições incorporadas pelos agentes e pelas instituições

A formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC é entendida, neste estudo, como uma prática social que é concebida mediante um sistema de relações que são estabelecidas entre os agentes que integram o campo educacional (professores, orientadores de estudo), campo acadêmico (professores formadores) e o campo político (esfera governamental). É por meio dessas relações que o *habitus* vai sendo constituído; em outras palavras, disposições (valores, costumes, formas de perceber, sentir e agir) são alcançadas por meio da aprendizagem “explícita” ou “implícita”, que são interiorizadas e incorporadas por esses agentes, orientando e regulando, assim, as suas práticas.

Nos últimos anos, a estruturação do sistema de avaliação vem cumprindo papel estratégico no âmbito do Governo Federal, apresentando-se como instrumento fundamental para o planejamento, o monitoramento e o acompanhamento das políticas educacionais. Na maioria das vezes, tendo como base os resultados das avaliações dos últimos anos, as ações voltadas à alfabetização tornam-se experiências com poucas oportunidades de erradicar o analfabetismo, configurando-se como uma ação emergencial carregada de discursos promissores.

Diante disso, implica considerar que os discursos relacionados à formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC não foram instituídos livremente pelos agentes, mas foram direcionados por distintas razões e precisões políticas, sociais e econômicas, o que significa que os discursos podem ser julgados como uma consequência de uma teia complexa de relações sociais. Nessa perspectiva, um *habitus* vai sendo incorporado no processo de inclusão, de permanência e de reconhecimento do campo, apenas o agente que tiver incorporado o *habitus* particular do campo tem condições de entrar no jogo e crer na importância desse jogo.

Os discursos, conforme afirmam Maguire e Ball (2011), são práticas que formam os objetos, são sobre o que pode ser declarado e pensado, como também sobre quem pode falar, em que ocasião e com que autoridade. Nenhum discurso pode ser entendido fora das relações sociais, materiais e políticas que o estabelece. Investigar os discursos pressupõe, portanto, investigar os *habitus* incorporados pelos agentes e pelas instituições e manifestados nas práticas sociais.

a) O *habitus* do discurso promissor da política de formação continuada do PNAIC: o lugar de fala como determinante da agenda:

A formação continuada do PNAIC, como uma política educacional, constitui-se em ações e ideias governamentais, o que significa entender o Estado em funcionamento. Essa ação resulta

de um jogo de forças que envolvem a luta de grandes interesses sociais, econômicos e políticos provenientes do governo e da sociedade civil, resultado da luta em um determinado período histórico.

Pensar uma política educacional nessa perspectiva é reconhecer os anseios dos diversos grupos que constituem a sociedade civil e o governo, bem como ter em mente que toda política tem um fim a ser atingido. Dessa forma, faz-se necessário compreender os sentidos das ações e os sentidos dos discursos nos processos de elaboração, de implementação e de prática das políticas educacionais, levando em consideração tanto as intenções dos realizadores da política, quanto os processos de construção de sentidos no decorrer do desenvolvimento da política.

Sobre a política como discurso, Ball (1993) esclarece que os discursos agregam significados e utilizam argumentos e vozes, nos quais determinadas perspectivas de pensamentos são produzidas. “A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir ‘vozes’, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade” (MAINARDES, 2006, p. 54).

É a partir dessa compreensão que se incide sobre a importância em compreender a constituição de um *habitus* incorporado nos discursos proferidos em uma determinada política, aqui, em especial, da formação continuada do PNAIC, e sobre a interpretação ativa dos agentes sociais que atuam no contexto da prática. Isso implica “[...] identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2006, p. 50), dado que “[...] a tarefa do pesquisador de políticas é encontrar como o ser humano é visto em nosso presente e as práticas sociais que constituem este ser humano” (BALL, 2015, p. 308).

De acordo com Pires (2016), as ações desenvolvidas pelo Governo Federal no contexto do PNAIC respaldam-se em parâmetros, planos educacionais e resultados das avaliações de larga escala, tendo como principal meta a alfabetização de massas e a universalização do Ensino Fundamental. Essa política sustenta, em seu discurso, a diminuição da pobreza e o desenvolvimento econômico do país, em detrimento à necessidade de alfabetizar para a inserção social e para a apropriação dos conhecimentos já produzidos socialmente pela humanidade.

Esse discurso apresenta-se como benefício oferecido para legitimar os interesses e as necessidades dos cidadãos, o qual faz parte de um jogo específico do campo político, que possui relações de jogos e de poder. Bourdieu (2011b) afirma que quem joga o jogo da política possui a intenção de conservação e de perpetuação no campo político, por essa razão apresentam propensões que parecem representar os interesses dos agentes usuários da política. No caso dos discursos de uma alfabetização em favor da melhoria das condições de vida como promessa de uma ascensão social há muito tempo desejada, esconde a intenção de manutenção e de conservação do campo político disfarçado de representar os desejos dos agentes usuários da política.

No campo político, há uma propensão para que os agentes que estão em uma situação de dominados nessa estrutura apresentem um discurso político que tencione a alteração ou a derrubada da ordem estabelecida, e, ao mesmo tempo, uma propensão para aqueles agentes que se encontram na situação de dominantes elaborem discursos políticos que objetivem a conservação de sua legitimidade.

Nesse contexto, os dominantes quando se veem forçados a atender às necessidades externas do campo político, produzem discursos de forma que ele adquira uma adaptação ao *habitus* daqueles a quem o discurso está sendo destinado. De modo natural, o atendimento às necessidades

externas está dependente do atendimento às necessidades internas do campo e, muitas vezes, aos próprios interesses dos produtores de discursos políticos. Nas palavras de Bourdieu (1989, p. 177), os profissionais do campo político “[...] servem aos seus clientes na medida em que se servem também ao servi-los, quer dizer, de modo tanto mais exato quanto mais exata é a coincidência da sua posição no campo político com a posição dos seus mandantes na estrutura do campo social”.

Nesse sentido, a formação do discurso da política possui estreita relação com as concepções dos seus proponentes. No caso da política de formação continuada do PNAIC, podem-se identificar disposições incorporadas com características neoliberais como: a competitividade, a eficiência, a premiação, a produtividade, etc. (PIRES, 2016), posto que, no Brasil, assim como nos países da América Latina, a partir da década de 1990, houve forte influência do neoliberalismo¹³ no sistema educacional, trazendo para esse âmbito os princípios da economia e as regras do mercado.

No contexto da prática, Pires (2016), em sua pesquisa, declara que os agentes pesquisados usuários da política de formação continuada do PNAIC reconhecem essa política como importante e necessária, pois vem acrescentar e enriquecer o trabalho docente. Entretanto, quando indagados sobre os discursos dos gestores federais frente ao PNAIC, as disposições incorporadas pelos usuários denunciam a falta de conhecimento, por parte dos formuladores das políticas, da realidade dos municípios e das escolas, dado que propagam discursos carregados de promessas que talvez jamais sejam alcançadas, como, por exemplo, o discurso de alfabetizar todas as crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental, no qual desconsideram as diferenças geográficas, cognitivas, sociais, entre outras, em que as crianças e os professores estão inseridos.

Outro exemplo das relações conflituosas dentro do campo educacional e político da formação continuada do PNAIC dá-se na luta existente sobre o discurso da “idade certa” para que as crianças sejam alfabetizadas. O PNAIC evidencia o atendimento de um currículo organizado em ciclos que privilegia o tempo de aprendizagem da criança em harmonia com as várias formas de atuação do docente. Contudo, o PNAIC, ao defender que toda criança seja alfabetizada até a idade certa (até o terceiro ano do Ensino Fundamental), carrega consigo uma opção política, a qual é embasada em princípios organizativos da educação ligados a objetivos voltados à efetivação de um currículo nacional que foi elaborado em uma determinada ideologia política. Esse currículo que, na maioria das vezes, a heterogeneidade dos contextos e as especificidades do ensino nos municípios busca equilibrar o que é diverso, o que é desigual, tornando difícil a alfabetização de todas as crianças no tempo estipulado pela política. O acesso a uma política exige condições sociais mínimas. Essas condições de acesso não são aspectos naturais, mas aspectos que representam as desigualdades históricas e sociais que levaram a constituição do campo por um determinado grupo de agentes.

Diante disso, pode-se verificar que, nos discursos da política de formação continuada do PNAIC, há um *habitus* que atende às necessidades internas do campo político, no qual os agentes formuladores da política vinculam elementos em suas ideologias, que busca abranger o *habitus* do maior número de usuários, para, com isso, conseguir legitimidade junto a eles.

b) A centralidade da formação continuada do PNAIC: professor alfabetizador como figura central e determinante no processo de alfabetização:

Ao falar-se de aprendizagem, fala-se, inevitavelmente, do professor (NÓVOA, 2009). Há muitas declarações de que, quando a alfabetização das crianças não responde às expectativas

¹³ Neoliberalismo é um conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores, sobretudo a partir da segunda metade dos anos de 1970, e propagadas pelo mundo a partir das organizações multilaterais criadas pelo acordo de Bretton Woods, que estabeleceu o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (MORAES, 2001, p. 3).

colocadas pelo sistema educacional, o olhar volta-se ao professor alfabetizador. Isso supõe que, para alfabetizar, o professor precisa ter uma boa prática, e, dessa forma, precisa de formação continuada.

Diante disso, assume-se, neste trabalho, a importância da formação continuada de professores alfabetizadores na dinamicidade dos saberes que é uma das características da atividade educativa escolar, o que requer do professor ser conhecedor desses movimentos. Contudo, assume-se também que a complexidade do sistema de ensino não deve recair sobre o professor, dado que, na atualidade, o sistema de ensino vem estabelecendo para o professor uma função que acarreta não só a compreensão de conteúdos didáticos, pedagógicos e disciplinares, mas também o domínio sobre o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social dos alunos, além da capacidade de lidar com as diferenças e o atendimento às necessidades sociais dos indivíduos envolvidos (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Diante desse quadro, os organismos internacionais, para cumprir com os acordos e as metas estabelecidas entre os países, intensificam as ações que buscam aligeirar internamente o cumprimento de pactos realizados nesse contexto (FREITAS, 2012), que, entre as ações, se encontra a formação continuada de professores alfabetizadores. Nesse sentido, Freitas (2012) afirma que o desenvolvimento de políticas voltadas à formação dos docentes dá respaldo à recomendação dos organismos internacionais para a formação de professores, como maneira de atender em massa à demanda emergente por formação. Influência justificada em razão da necessidade de melhorar a qualidade da educação e da ineficaz formação inicial dos professores, os quais precisam de políticas educacionais voltadas à formação contínua, para, assim, melhorarem suas práticas docentes (FREITAS, 2012).

Moreira e Silva (2016), ao discutirem as políticas de formação de professores e as recomendações do Banco Mundial, pontuam que os documentos do Banco Mundial têm por finalidade nortear os países que se utilizam dos empréstimos desse órgão. Os autores citam dois documentos que, atrelados à recomendação da distribuição de recursos, propõem a necessidade de investir na capacitação de professores: *Prioridades y Estrategias para la Educación* (BANCO MUNDIAL, 1995) e *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos* (BANCO MUNDIAL, 2005). No Brasil, muitas foram as políticas destinadas à formação de professores no período em que tais documentos do Banco Mundial foram publicados. Nas leis, nos projetos e nos planos de educação brasileira, é possível observar as metas e as orientações estabelecidas pelo Banco Mundial (MOREIRA; SILVA, 2016).

É nessa direção que a pesquisa de Pires (2016) evidencia, por meio da análise do contexto de influência e do contexto de produção de texto, que o PNAIC vem para cumprir os acordos internacionais firmados pelo Brasil no contexto de grandes eventos¹⁴ realizados em prol da educação e da alfabetização das crianças, o que faz menção ao professor alfabetizador como figura central e determinante no processo de alfabetização.

O PNAIC buscou mobilizar professores de todo o País em torno de um mesmo propósito, que é a alfabetização de todas as crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental. O professor e a formação continuada são vistos como recursos para a reversão dos indicadores de desempenho dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tomar o professor como principal responsável pela alfabetização no país, como se pode verificar nos discursos do contexto de influência e de produção de texto da política do PNAIC, constitui-se um *habitus* dos agentes do

¹⁴ “Conferência Mundial de Educação para Todos (1990); Declaração Mundial de Educação para Todos (1998); Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem; Documento “Educação um tesouro a descobrir” (1998); e a Declaração de Dakar (2000)” (PIRES, 2016, p. 40).

campo político, uma vez que, nas políticas de alfabetização anteriores ao PNAIC, esse discurso também predomina. Isso significa uma política de responsabilização, induzindo professores a tomarem para si a responsabilidade pelo sucesso ou não das políticas implementadas.

Além de o professor alfabetizador representar a figura central e determinante no processo de alfabetização, o PNAIC enfatiza que ser um “bom” professor é garantir os direitos de aprendizagem estabelecidos pelo programa, organizar um currículo de acordo com as bases oficiais, fazer uso dos materiais didáticos enviados pelo MEC, entre outras. Desse modo, os agentes precisam desenvolver disposições para o cumprimento de regras e de normas.

É importante destacar a relevância do trabalho do professor e da formação continuada frente ao processo de alfabetização das crianças, tratando-se dos conhecimentos necessários para alfabetizar na perspectiva do professor como elemento participante da escola. Todavia, os processos de ensino e de aprendizagem na alfabetização com resultados satisfatórios não dependem exclusivamente do professor, uma vez que tal processo se insere em um contexto com elementos de diferentes configurações – de ordem política, social, econômica, entre outras –, as quais interferem diretamente na forma de ensinar e de aprender nas escolas, inclusive nos modos de formar os professores.

É evidente a articulação do uso de diversos recursos associados à formação do professor na política do PNAIC, como a disponibilidade de materiais didáticos e tecnológicos, avaliações, planejamento, conhecimentos teóricos, gestão e organização das ações. Entretanto, também é evidente que o programa não investe e não considera outros fatores¹⁵ que interferem na qualidade da alfabetização, o que significa que o professor alfabetizador e a formação continuada não podem absorver tamanha responsabilidade frente a um problema que perdura por décadas no Brasil, que é o analfabetismo. Não há como avaliar a formação continuada no processo de alfabetização como sendo de maior ou menor importância, mas associada aos demais fatores, de modo fundante, como condições relacionadas.

A pesquisa apresentada por Pires (2016) destaca que o PNAIC, na qualidade de política pública educacional, lança grandes desafios a gestores, escolas, docentes e discentes, os quais podem ser vistos como estímulos para o avanço da educação frente à realidade brasileira. Isso implica uma mudança de paradigmas, na busca de caminhos para a alfabetização e uma nova visão frente à formação continuada. Um dos desafios é a criação de um *habitus* de uma cultura de formação na escola, para que os municípios tenham condições de prosseguir após o término de uma política de formação continuada oferecida por um órgão federal ou estadual, e instaurar, na escola, nos gestores e nos professores, a concepção de formação como um direito do professor. Do contrário, é bem provável que, quando encerrada uma política federal ou estadual de formação continuada, os municípios e as escolas se mantenham em uma posição de conforto à espera de alguém pensar uma nova política e eles apenas a executem.

Uma cultura de formação é tratada por Imbernón (2009) como comunidade de prática. O autor define que:

São grupos constituídos com a finalidade de desenvolver um conhecimento especializado, mas não é uma comunidade científica, já que seu fim é informar e comunicar experiências práticas, compartilhando aprendizagens baseadas na reflexão partilhada sobre experiências práticas (hoje se une ao conceito de gestão de conhecimento ou prática reflexiva como processo de prática compartilhada). O processo

¹⁵ Valorização docente, melhores condições de trabalho, garantia de melhorias na infraestrutura das escolas, estímulo para a elaboração de propostas e políticas educacionais com a participação dos docentes, como também o fortalecimento de políticas educacionais voltadas à inclusão.

de aprendizagem se dá através de uma forte participação de um grupo de indivíduos testando, de diversas maneiras, o objeto de conhecimento em questão (embora experiências educativas também incorporem agentes sociais). É o próprio grupo que estabelece os objetivos de aprendizagem estes, por sua vez, são selecionados no contexto da prática [...]. (IMBERNÓN, 2009, p. 80-81).

Desse modo, entende-se que a comunidade de prática seria um *habitus* criado pelos agentes e pelas instituições que compartilham saberes, refletem e aprendem mutuamente sobre suas práticas. Uma comunidade de prática poderia ser um movimento de docentes ou a formação que esses movimentos geram, com o intento de aprender com os pares e a troca de informações e de saberes (IMBERNÓN, 2009).

Diante do exposto, pode-se perceber que o *habitus* é produto da posição e da trajetória dos agentes e das instituições. Assim, considera-se que a formação continuada, como uma comunidade de prática, ainda não possui disposições culturais formativas incorporadas, seja pelos agentes ou pelas instituições, já que, mesmo diante das iniciativas disponibilizadas pelos órgãos federativos, o processo de formação continuada tem muito ainda a progredir. Esse progresso poderá efetivar-se se encontrar-se atrelado às políticas de valorização docente, melhores condições de trabalho, melhorias na infraestrutura das escolas, entre outras.

À vista disso, é importante frisar que os processos de formação continuada possuem uma autonomia relativa que pode ser entendida como o poder de reinterpretação das determinações externas e tirar partido das ocasiões históricas para realizar sua lógica interna, poder este que é capaz de evitar a autorreprodução estéril (BOURDIEU, 1989). Essa autonomia pode oportunizar a elaboração do pensamento relacional nos processos de formação continuada, uma vez que os agentes envolvidos na formação não são inteiramente dominados pelas estruturas do campo, os quais podem utilizar de várias disposições para alterar ou reagir às forças do campo. O modo como lutam ou fortalecem as forças do campo provém do *habitus* construído.

Por fim, o *habitus* da formação continuada do PNAIC pode ser entendido como um conjunto de determinações sócio-históricas atuando sobre o grupo de profissionais (professores, orientadores de estudo, técnicos, etc.) do ponto de vista dos processos de interação e de socialização vivenciados no interior do campo da educação, acadêmico e político. Todas as escolhas realizadas nesse espaço são compreendidas como produtos da relação entre um *habitus* e os estímulos de uma estrutura.

Conclusão

Fundamentado nas concepções sociológicas de Pierre Bourdieu, em especial no conceito de *habitus*, este estudo apresentou algumas reflexões sobre a constituição do *habitus* na formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC, evidenciando dois elementos: 1) o discurso promissor da política de formação continuada do PNAIC; e 2) o professor alfabetizador como figura central e determinante no processo de alfabetização. Os elementos discutidos, neste texto, como *habitus* dessa modalidade formativa, foram priorizados em virtude de considerar-se que foram as relações mais intensas observadas na pesquisa de Pires (2016), mediante os três contextos em que a política foi analisada, não descartando a existência de outros *habitus*.

Considerando a fecundidade explicativa do conceito de *habitus* como referência teórico-conceitual para discutir e compreender os discursos a partir das vozes e dos fatos que influenciaram a implantação do PNAIC (contexto de influência), dos discursos contidos nos documentos legais que materializaram a política (contexto da produção de texto) e dos discursos de professores alfabetizadores e orientadores de estudo do PNAIC (contexto da prática), pode-se, ao término

desta reflexão, concluir que a política educacional de formação continuada do PNAIC é permeada e atravessada por *habitus* que atende às necessidades internas do campo político, no qual os agentes formuladores da política vinculam elementos em suas ideologias que buscam abranger o *habitus* do maior número de usuários, para, com isso, conseguir legitimidade junto a eles.

Para Bourdieu (2011b), o teor de um discurso político depende das lutas simbólicas pelo poder simbólico que acontece no interior do campo político. Nessas lutas, os discursos políticos são realizados de acordo com as necessidades internas e externas do campo. Dessa forma, a legitimidade de um discurso político ou o caráter de verdade não dependem somente de seu conteúdo, mas necessariamente de seu poder simbólico, por consequência de sua capacidade de conquistar seguidores e ganhar legitimidade.

No contexto do PNAIC, os discursos e as problemáticas políticas são resultado das lutas políticas que são concebidas no interior do campo por meio da concorrência entre os agentes ali inseridos. O que é produzido dentro do campo é sinalizado por uma distribuição desigual das ferramentas de produção, uma vez que, para além da disputa entre os agentes, há tensão externa entre dominantes, dominados e suas instituições.

O conceito de *habitus* como disposições duráveis funcionando como princípios inconscientes de ação, percepção e reflexão e geradora de práticas que podem ser objetivamente reguladas e reguladoras, leva a admitir que os discursos frente aos saberes e às experiências internalizadas e incorporadas como legítimas construídas ao longo da trajetória da política de formação continuada do PNAIC constituem-se em *habitus*, ou seja, em uma forma de pensar, de interpretar e de agir dos agentes formuladores e dos usuários dessa política. O fundamento do *habitus* está nas práticas estruturadas dos agentes, que se organizam junto às condições objetivas.

Por fim, cabe destacar que o caráter negativo envolto dos discursos sobre a formação continuada do PNAIC no que se refere aos discursos promissores dos entes federados e a menção ao professor alfabetizador como figura central e determinante no processo de alfabetização está relacionada a um *habitus*. A discussão aqui estabelecida está no sentido de destacar que esse *habitus* é uma construção de cada agente como resultado das relações estabelecidas no espaço social, sendo produto das relações objetivas e as disposições incorporadas permitem constantemente a estruturação de um novo *habitus*.

Referências

- ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A recontextualização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: uma análise dos contextos macro, meso e micro. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 420-444, maio/ago. 2018.
- ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 47-68, jan./mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601262>
- ARANDA, M. A. de M.; VIÉDES, S. C. A.; LINS, C. P. D. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como política educacional. **Laplace em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 2, p. 40-53, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.24115/s2446-6220201842471p.40-53>
- BALL, S. J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse**, Londres, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993. DOI: <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p.10-32, jul./dez. 2006.

BALL, S. J. What is policy? 21 years later: Reflections on the possibilities of policy research. **Discourse**, Londres, v. 36, n. 3, p. 306-313, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1015279>

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educacion**: examen del Banco Mundial. Washington: Banco Mundial, 1995.

BANCO MUNDIAL. **Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por médio de incentivos**: qué lecciones nos entregan lãs reformas educativas de América Latina?. Washington: Banco Mundial, 2005.

BONNEWITZ, P. **Pierre Bourdieu, vie, œuvres, concepts**. Paris: Ellipses Éditions Marketing, 2002.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu**. Tradução Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. **Pierre Bourdieu**: Sociologia. Organizado por Renato Ortiz. Tradução Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática. 1983.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. Esboço da teoria da prática. *In*: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu/Sociologia**. Tradução Paula Monteiro. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. p. 46-81. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

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

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Tradução Miguel Serras Pereira, Lisboa: Fim de Século, 2003.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 11. ed. Tradução Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 2011a.

BOURDIEU, P. Campo político. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 5, p. 193-216, jan./jul. 2011b. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522011000100008>

BRASIL. Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 129, p. 22-23, 5 jul. 2012.

CANÊDO, L. B. Campo Político. *In*: CATANI, A. M. *et al.* (org.). **Vocabulário de Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017. p. 90-93.

O conceito de *habitus* em Pierre Bourdieu: possibilidade de estudo na política de formação continuada...

COUTO, M. E. S.; GONÇALVES, A. L. A formação dos formadores: um estudo sobre o PNAIC. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 151-170, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.11i1.0007>

CRUZ, M. M. P. da.; MARTINIAK, V. L. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: limites e possibilidades. *In*: MARTINIAK, V. L. (org.). **Formação de professores alfabetizadores: políticas e práticas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015. p. 35-55.

FREITAS, H. C. L. de. Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada. *In*: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. (org.). **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 91-130.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GELOCHA, E. A. N.; DALLA CORTE, M. G. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e formação de professores. O que dizem as produções científicas? **Revista Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 106-123, jan./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2016.1.23455>

GUSE, D.; VENTURA, L. Contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) à prática pedagógica de professores que ensinam matemática em classes de alfabetização. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 220, ano XIX, p. 68-78, jan./fev. 2020.

HEY, A. P. **Esboço de uma sociologia do campo acadêmico: a Educação Superior no Brasil**. São Carlos: EdUFSCar, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

MAGUIRE, M.; BALL, S. J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. *In*: BALL, S. J.; MAINDARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 175-192.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>

MORAES, R. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?**. São Paulo: SENAC, 2001.

MOREIRA, J. A. da S.; SILVA, R. V. da. Políticas para a formação de professores e as recomendações do Banco Mundial: interfaces com o contexto atual da formação de professores alfabetizadores no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 37-61, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.11i1.0002>

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educar, 2009.

ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

PEREIRA, G. R. M. A força das afinidades: estudo sobre a politização do campo educacional brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 67-78, jan./dez. 2003. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.84i206-07-08.890>

PIRES, A. P. **A Formação Continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e a prática dos professores alfabetizadores no município de Rio Azul – PR**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2016.

POTTMEIER, S.; DONIDA, L.; FISTAROL, C. F. A formação docente no PNAIC: uma revisão bibliográfica. **Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 47-65, jan./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.30715/doxa.v22i1.13293>

RIBEIRO, T. M.; CAMPOS, J. A. de P. P. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no contexto da inclusão escolar: uma revisão sistemática (2013-2019). **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 42, n. 81, p. 118-130, jan./abr. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.24882/eemd.v42i81.989>

SCHNEIDER, N. M. A. W. A.; GROSCH, M. S.; DRESCH, J. F. Reflexões sobre o impacto da política pública do Pnaic na formação continuada das professoras alfabetizadoras de Lages-SC. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 435-456, abr./jun. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362019002701632>

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-55, jan./fev. 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-76122006000100003>

XAVIER, R. S. S. F.; BARTHOLO, T. L. Os impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma revisão sistemática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e211143, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698211143>

Recebido em 28/06/2020

Versão corrigida recebida em 23/09/2020

Aceito em 25/09/2020

Publicado online em 14/10/2020