

## A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MATEMÁTICA

### THE CONSTRUCTION OF TEACHER KNOWLEDGE DURING THE SUPERVISED APPRENTICESHIP OF MATHEMATICS

Franciele Cristina Agostineto Antunes<sup>1</sup>  
Ferdinando Vinicius Domenes Zapparoli<sup>2</sup>, Sergio de Mello Arruda<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidade Estadual de Londrina/Mestrado em Ensino de Ciências e Educação  
Matemática/francieliantunes@terra.com.br

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Londrina/Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática/Ferdinando@uel.br

<sup>3</sup>Universidade Estadual de Londrina/Departamento de Física/Renop@uel.br

#### Resumo

Esse trabalho faz parte de uma dissertação de mestrado que investiga a construção dos saberes docentes durante o estágio supervisionado de Matemática. Como referenciais teóricos, estamos utilizando o conceito de *habitus* proposto por Bourdieu, os saberes docentes enunciados por Tardif, além da *reflexão na e sobre a ação* proposta por Schön. Foram entrevistados estudantes do 3º ano da licenciatura em Matemática de uma universidade estadual paranaense. As análises, até o presente momento, permitem-nos entender como indivíduos que estão sendo formados pela mesma instituição podem ser diferentes no que diz respeito a sua ação em sala de aula, o que parece decorrer das diferentes vivências que os estagiários têm antes da sua formação. As conclusões também apontam para a importância fundamental dos saberes da experiência, posto em relevância por diversos autores, durante a regência de classe.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores de matemática, estágio supervisionado, saberes docentes, habitus, prática reflexiva.

#### Abstract

This work is part of a master dissertation that investigates the construction of teacher knowledge during the supervised apprenticeship of Mathematics. As theoretical frameworks, we are using: the habitus concept proposed by Bourdieu; the teacher knowledge as enunciated by Tardif; and the reflection in and on action proposed by Schön. Students of the 3rd year of the Mathematics Teacher Education Course of a state university of Paraná were interviewed. The analyses, until the present moment, allow us to understand how individuals that are being formed by the same institution may be different in respect of its action in classroom, which seems to be a consequence of the different experiences that the students had before its entrance in a university course. The conclusions also points to the fundamental importance of the experience knowledge constructed during teaching, emphasized by many authors.

**Key Words:** Mathematics teachers' initial formation, supervised apprenticeship, teacher knowledge, habitus, reflexive practice.

## INTRODUÇÃO

Analisando como ocorrem construções do saber da profissão docente nos indivíduos, como acontecem as relações no contexto do trabalho, neste caso escolar, o que vivem e como as pessoas diferentes lidam com situações problemas, vamos procurar entender a existência de diferenças entre professores formados pela mesma instituição. Para proceder essa análise, buscaremos no desenvolver deste trabalho compreender o que ocorre com o estudante da licenciatura em Matemática durante o período do estágio supervisionado ou mesmo no desenvolvimento da sua profissão, que o torna diferente dos colegas que se formarão no mesmo curso.

Pesquisas realizadas com professores em formação inicial por Tardif (Tardif & Lessard, 2000) mostram que o Saber-Ensinar tem origens na história familiar e social de cada indivíduo e na sua trajetória escolar anterior ao curso de formação. O professor em formação já tem a sua concepção da estrutura escolar, da forma de como se relacionar com os alunos, que está firmemente impregnada em seu caráter, da sua postura profissional, pois a sua relação com a escola está firmemente estruturada, mesmo que inconscientemente<sup>1</sup>. Uma vez que, antes de atuar como professor em formação, o estagiário já esteve durante aproximadamente 16.000 horas em sala de aula como aluno. Eles indicam que:

O tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores, os quais de um certo modo aprendem seu ofício antes de iniciá-lo (Tardif, 2002).

## OS SABERES, O HABITUS E A ROTINA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR.

Os saberes prévios isolados não constituem o saber profissional, são necessários outros saberes que só são construídos em cursos específicos para a formação docente. Para se tornar um professor, é necessário aprender a ensinar, apesar de muitos já praticarem a arte de ensinar muito antes de qualquer formação específica, estes recebem especial atenção neste período e ao longo do processo de estágio supervisionado. Quando o estagiário vai para sala de aula enfrentando situações que exigem improviso e destreza, ele mobiliza vários conhecimentos que adquiriu durante todo seu processo acadêmico e até mesmo antes dele para poder agir com inteligência. Porém as habilidades necessárias para que ele haja com tranquilidade e sabedoria frente a essas situações só são construídas e desenvolvidas com a experiência, como diz Tardif: capacidade de enfrentar situações é desenvolvida na e pela prática.

A prática pode gerar no sujeito uma série de reflexões sobre o que está acontecendo; estas reflexões podem acarretar no desenvolvimento de sua prática. É durante este processo que se aprende como ser um professor, pois o conhecimento prático não é algo que se ensina, mas que se aprende na atuação profissional.

Quando o estagiário vai para sala de aula pela primeira vez, ele não tem embasamento prático, mas vai dotado de conhecimentos construídos durante toda a sua vida, desde seu relacionamento familiar até o escolar. A este conjunto de conhecimentos construídos de forma inconsciente durante a vida do indivíduo, Bourdieu definiu como *habitus*. A construção do *habitus* não se dá de forma reflexiva, mas a sua transformação é dada pela reflexão do indivíduo perante sua prática, uma vez que, o *habitus* pode estar sofrendo reestruturações todo o tempo.

---

<sup>1</sup> O termo inconsciente está sendo utilizado aqui não no sentido psicanalítico, mas no sentido comum, daquilo que não é ou não está consciente num dado momento, que parece ser como Bourdieu o utiliza.

Perrenoud, baseado em Bourdieu, define *habitus* como resultado de saberes acumulados que norteiam a prática pedagógica e caracterizam a ação do professor. Portanto, *habitus* pode ser resumidamente definido como um conjunto de esquemas de percepção e ação provenientes de experiências passadas. Conjunto este que funciona como uma matriz que possibilita a concretização de ações diferenciadas diante das diversas situações em que o indivíduo se encontra.

Conforme afirma Piaget não inventamos nossos atos todos os dias, nossas atitudes são parecidas, semelhantes, a isso ele chamou de esquema de ação.

Vamos demonstrar esquemas de ação tudo aquilo que, em uma ação, pode ser transposto, generalizado ou diferenciado de uma situação com relação à seguinte, ou seja, tudo o que existe de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação. (Piaget, 1973)

O *habitus* é um sistema que permite ao mesmo tempo "produzir práticas" e "diferenciar e apreciar essas práticas", ele é produto de uma aprendizagem construída de forma inconsciente, desenvolvendo aptidões no sujeito ao longo de sua existência possibilitando que ele atue livremente no meio social do qual faz parte. A essa diferenciação de práticas podemos perceber a presença de um profissional reflexivo ou não, explicando assim a diferença entre profissionais formados pelo mesmo curso de formação e que atuam no mesmo contexto.

*Habitus* é um conjunto de esquemas construídos durante a trajetória social do indivíduo, desde sua convivência familiar até o presente momento vivido por ele.

Falar em *habitus* é falar em uma matriz de ações, que quando mobilizada torna possível a realização de inúmeras tarefas diferenciadas, pois mobiliza sistemas de disposições que orientam as atitudes do sujeito, levando-o a agir de uma determinada forma, que ao longo do tempo pode-se dizer que é uma característica dele no que tange sua ação frente a sala de aula.

Pode-se proceder à leitura do *habitus* a partir da psicologia com base nos conceitos de comportamento e atitude. Para a psicologia comportamento é o agir momentâneo, por sua vez, a atitude, é a disposição que o indivíduo tem diante da vida. Bourdieu afirma que esse *habitus* está mais no plano da atitude, como uma espécie de disposição quem orienta o agir de determinada maneira e não de outra. Contudo, isso não significa que esse indivíduo vai agir sempre daquela maneira já que o *habitus* é constantemente atualizado por situações conjunturais.

A existência do "habitus" torna-se consciente no momento em que o indivíduo é introduzido em um meio estranho ao seu, cujas regras ele desconhece. É a partir dessa fragmentação que a sociologia moderna explica, em parte, certos fenômenos. (Bourdieu, 1998)

Schön vê na formação acadêmica o distanciamento entre teoria e prática, onde se privilegia o saber acadêmico em detrimento do saber prático. É preciso importar-se mais com a formação de um profissional reflexivo, refletindo justamente sobre como deve ser a formação inicial deste.

Durante o processo de formação inicial não é possível transformar todo o conhecimento anterior sobre educação, sala de aula, papel do professor e muitos outros conceitos prévios que os alunos construíram durante os anos de sua vida acadêmica em conhecimentos técnicos-profissionais aprendidos na academia, pois, é na sala de aula que os estagiários podem perceber que não é possível colocar em prática todos os seus saberes pedagógicos, sendo esse impacto muito significativo, podendo causar até mesmo rejeição à formação anterior, levando o estagiário a encaminhar-se para outra profissão.

Essa insatisfação tem gerado discussões sobre a formação inicial do professor, que tem sido norteada apenas por questões técnicas, pedagógicas e políticas. Dando pouca importância aos conhecimentos prévios que os estagiários trazem sobre o que é ser professor além do desenvolvimento de certas qualidades que o futuro professor precisa para que possa se tornar um verdadeiro educador.

Para Perrenoud precisamos, a partir dos saberes acumulados, reestruturar o *habitus* a partir da reflexão sobre os conhecimentos adquiridos e sobre a ação.

Essa necessidade é melhor esclarecida quando nos baseamos em um ponto central: *rotina*. A rotina é estática, enquanto o *habitus* se reestrutura, pois é dado pelo acúmulo de novos saberes a outros já existentes, que se fizeram na reflexão. Essa mudança de significados permite assumir novos saberes e assim reestruturar o *habitus* que norteia a ação do professor.

O *habitus* sem reflexão pode transformar-se em rotina, e isso é um problema, pois a rotina é exercida sem permitir reflexão, já o *habitus* é individual, pessoal e tem fundamento no contexto de cada professor. Dewey apresenta o conceito de rotina que é contrário ao da prática reflexiva, não permitindo questionamentos e baseado na imposição de ordens sem aceitação crítica.

## A PRÁTICA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O desenvolvimento profissional do professor tem partido de um pressuposto onde ainda pensa-se que a razão e o raciocínio lógico predominam na prática docente. Como afirma Perrenoud, a maior parte das ações dos professores é feita mediante improvisação. Ele explica:

A racionalidade é ilusória quando se finge acreditar que processos tão complexos quanto o pensamento, a aprendizagem e a relação podem ser inteiramente dominados sem que haja uma erupção de valores, da subjetividade, da afetividade, sem que haja dependência relativamente a interesses, preconceitos, incompetências de uns e de outros. É freqüente a formação sugerir que tudo pode ser dominado quando se é um bom profissional, mas numa profissão impossível (como Freud denominava a profissão docente) o profissional 'dá o seu melhor' tendo de aceitar com alguma humildade que não domina todos os processos e que, portanto, o acaso e a intuição desempenham um papel em grande parte dos êxitos e dos fracassos. (Perrenoud, 2002)

A prática não é uma concretização de receitas (Perrenoud, 1997). No desenvolver da prática é preciso a tomada de incontáveis decisões, sejam elas de grande ou de pequeno impacto e das mais variadas naturezas. Como por exemplo, a decisão de se responder ou não a uma pergunta, prosseguir ou terminar uma discussão, aceitar ou rejeitar a sugestão de um aluno. Estas decisões em muitos casos não seguem regras preestabelecidas ou uma linha única de objetividade, pois na maior parte não são previstas ou conscientemente tomadas, quando são conscientes há o problema de não haver tempo, em muitos casos, de fazer uma reflexão antes e durante a ação, pois o contexto exige muita rapidez e habilidade na tomada destas decisões. Assim, a utilização da categoria de *habitus* permite se contrapor à visão reducionista que coloca o professor como mero suporte da estrutura social. Não é possível se pensar no professor como um agente externo aos problemas com conteúdos, problemas na aprendizagem e muitos outros fatores que não são de ordem social.

Perrenoud (1997) explica que o estagiário, ou professor em formação busca constantemente associar, de uma forma mais ou menos consciente, a totalidade dos dados: o que está para acontecer, o que foi feito, o que ele desejaria fazer, o que ainda se pode fazer e o que se deveria fazer nessa situação, tendo em conta os princípios didáticos e os diversos obstáculos. Essa associação pode ser chamada de Conhecimento na Ação, Reflexão na Ação e Reflexão sobre a Ação, como denomina Schön (Schön, 1995). O futuro professor deve ter consciência que o ambiente em que acontece seu desenvolvimento profissional é um contexto de múltiplas interações e várias condicionantes durante a sua atuação. E é no estágio que se inicia este processo de desenvolvimento, onde o estagiário pode analisar a sua prática, refletir sobre o que

ocorreu e como ocorreram as situações inesperadas, sua posição perante estas situações e principalmente refletir sobre sua postura como “professor”.

Para Tardif:

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas, que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador; somente isso permite ao docente desenvolver o habitus (disposições adquiridas na e pela prática). (...) Os habitus podem transformar-se em um estilo de ensino, ‘macetes’ da profissão e até mesmo em traços da ‘personalidade profissional. (Tardif, 2002: 49).

Para o estabelecimento de uma transformação da prática do professor em formação, (lembremo-nos que os estudantes de licenciatura já possuem mais de 16.000 horas de sala de aula, logo o que pensam com relação a como dar aula já está em muitos casos enraizado), é necessário que se pense em coisas maiores do que sistema de avaliação, disponibilidade de materiais didáticos, etc. Embora isto tenha a sua importância, é preciso nos conscientizar da importância do “habitus” e trabalhar para ajudar o futuro professor a transformá-lo em todos os momentos da sua vida acadêmica e profissional.

O processo de aprendizagem de um professor tem início muito antes de sua escolha pelo magistério, durante todo seu ensino fundamental e médio ele observa as atitudes, postura, estratégias de seus professores, efetuando comparações entre eles e, tirando suas conclusões com respeito a que tipo de profissional o agrada ou lhe parece “melhor”. Durante sua formação inicial, formação acadêmica, ele continua desenvolvendo esta aprendizagem profissional, só que agora de uma forma mais específica e objetiva. Pois os professores do ensino fundamental e médio não se consideram formadores, logo em muitos casos não se importam com as consequências da sua postura em sala de aula na vida dos seus alunos.

Este processo de formação da aprendizagem profissional não termina com o curso superior, pelo contrário, no desenvolver de sua prática é que o professor vai se moldando cada vez melhor a sua profissão. Pesquisas realizadas apontam que a prática do magistério constitui a validação de competências profissional. A respeito disso Tardif diz:

(...) a prática é como um processo de aprendizagem através do qual os professores e professoras retraduzem sua formação anterior e adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes, de uma maneira ou de outra para resolver os problemas da prática educativa (Tardif, 2002).

Tão importante quanto estar inserido em um curso superior é saber se esse curso é o caminho certo para iniciar a construção da carreira desejada. A prática profissional pode trazer a certeza que a escolha foi certa, trazendo experiências sobre situações reais não somente situações simuladas ou de experiências alheias ao estudante.

O estágio é sem dúvida, um dos mais eficientes instrumentos para que professores em formação inicial possam ter contato com a sala de aula e as experiências que advém dessa, como mostram inúmeros trabalhos feitos a partir de depoimentos de estudantes que tiveram essa oportunidade. Pode-se dizer que o estágio é uma eficaz ferramenta de complementação da formação acadêmica. A vivência no ambiente de trabalho possibilita ao jovem colocar em prática a teoria construída em sua vida acadêmica, tanto conceitual quanto pedagógica.

## METODOLOGIA

Para entender como o estagiário se comporta frente a essa atividade pedagógica foram coletadas informações por meio de entrevistas com os professores em formação inicial que estão matriculados na licenciatura em Matemática de uma universidade pública do interior do Paraná. Estes estudantes estão no terceiro ano e começaram o seu estágio no primeiro semestre de 2005 e devem terminar no segundo semestre desse mesmo ano.

As entrevistas, semi-estruturadas, foram feitas com dois alunos ao mesmo tempo, pois nesse curso de formação o estágio acontece sempre com os alunos trabalhando em duplas, sendo que, enquanto um ministra a aula o outro auxilia, depois eles trocam os papéis, é importante ressaltar que a dupla permanece a mesma durante todo o período e está presente em todas as atividades do estágio.

A coleta de dados está sendo realizada com entrevistas gravadas, em áudio, com contato direto entre o investigador e os estagiários. Na entrevista temos a preocupação de obter como os estudantes se sentem e se comportam durante o estágio.

O enfoque dessa pesquisa é qualitativo. A pesquisa qualitativa é descrita por Lüdke e André (1986), como tendo as seguintes características:

1. O ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
4. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.

O fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas *a priori* não significa que não se tenha um quadro teórico que oriente a coleta e a análise de dados. O desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhorar esses focos à medida que o estudo se desenvolve.

Como a entrevista representa um dos instrumentos básicos da coleta de dados de uma pesquisa qualitativa, ela se constitui como uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa qualitativa. Entretanto é preciso se atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista, mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral se estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, na entrevista o clima que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência entre quem pergunta e quem responde (Lüdke e André 1986).

## DADOS E ANÁLISES PRELIMINARES

Vamos relatar a seguir os dados e análises preliminares resultantes de uma entrevista, a partir da qual foi possível se observar que os estagiários tinham em mente como deveriam ser o estágio e o curso de formação, pois eles esperam, muitas vezes, que a formação inicial preparasse os alunos para as situações que acontecem em sala de aula. Entretanto, pode-se observar que isso não ocorre satisfatoriamente, como relatam os alunos.

As aulas que os estagiários (aqui chamados por **A** e **P**, para se manter o sigilo), estão se referindo são das disciplinas de Prática de Ensino e Didática em uma universidade estadual paranaense, que são ministradas pelo professor responsável da disciplina, o qual chamaremos de professor orientador; posteriormente, os próprios alunos apresentam “seminários” de conteúdos

do ensino fundamental e médio, obedecendo à ordem de sorteio, ou seja, conduzem a apresentação deste trabalho como se estivessem em sala de aula, mostrando aos colegas como fariam para ensinar esses conteúdos. Os estudantes entrevistados manifestaram diversas críticas em relação às aulas na universidade:

**A** – não é interessante, nas práticas que eles chegam pra você e falam, eles dão uma aula ali como se fosse...

**P** –... Fosse a aula fantástica.

**A** – É fantástica, só que as aulas deles não interessam quando você vai pra sala de aula mesmo. Nas nossas aulas de prática, eles pregam uma ilusão pra gente, é um conto de fadas o que eles passam pra gente, só que o que a gente vê em sala, não é?

**P** – ..., não adianta a gente sair da faculdade com idéias revolucionárias baseadas em práticas de ensino e didática, que não resolve.

Perrenoud (2002) afirma que as instituições formadoras se preocupam em primeiro lugar com os saberes a serem ensinados, e em segundo lugar, mas tardiamente, os saberes pedagógicos e didáticos. Pode-se verificar isso nos trechos da entrevista escritos acima, onde os estagiários reclamam da falta de uma prática de ensino voltada à realidade escolar, chamando, inclusive, a disciplina de fantasiosa.

A partir dessas falas, pode-se inferir que são necessários ensinamentos, dicas sobre como se proceder ou se comportar, além de explicar o que os alunos vão encontrar durante o estágio, pois, eles não têm uma noção muito clara sobre essa atividade. A falta dessas informações pode ocasionar um impacto negativo nestes estudantes, que por não terem conhecimento real do assunto, podem não saber como agir frente às situações que ocorrem em sala de aula. Lugar que exige tomada de decisões rápidas e muitas vezes sem o auxílio do professor orientador.

Para Perrenoud (2002) aprende-se analisar analisando, sem excluir indicações metodológicas, a formação pertence à categoria de *treinamento*, ou seja, os alunos devem ser treinados para saber o que fazer e poder analisar em tempo real o que estão fazendo, levando-os assim, a uma reflexão sobre a prática do estágio.

A formação em uma prática reflexiva é aprender a operar e até a “fazer malabarismos” com idéias, a levantar hipóteses, a seguir intuições e a superar contradições (Perrenoud, 2002). A formação acadêmica deveria levar o aluno a desenvolver uma postura reflexiva, incentivando, levando o aluno a criar certezas em si mesmo, desenvolvendo a sua confiança, criando nele um pensamento ao menos de como ser em sala de aula, dando tranquilidade para que ele crie um lugar com segurança.

Pode-se notar no seguinte trecho da entrevista, a total incerteza do estagiário com respeito a sua vida profissional.

**A** – Eu já sei o tipo de professora que eu não quero ser, agora o tipo que eu quero ser, tá difícil de definir.

Quando pensamos em *habitus* remetemo-nos a mobilizações de conhecimentos que conduzem à prática do profissional, aqui no caso do estagiário, lembrando que o *habitus* pode ser reorganizado e reestruturado a partir de uma reflexão sobre a ação. O estagiário A pode não ter conseguido reconhecer ainda seu estilo profissional, mas podemos perceber que houve uma reflexão durante o estágio, não só sobre como se comportam os alunos ou se o sistema educacional é bom ou não, mas sobre si mesmo. O período do estágio não foi suficiente para ele reorganizar sua postura profissional, mas foi importante para que ele desse início a uma prática reflexiva.

Podemos interpretar essa fala como um indicativo da necessidade que o estagiário tem de ter um modelo, em quem se basear, ou seja, aprender a ser professor, na visão dele, é se modelar em alguém. Percebemos que ele não tem um modelo definido, mesmo recorrendo a professores que teve durante sua formação escolar. Observamos na próxima fala, que apesar de ter recorrido a professores anteriores, não recorreu a nenhum professor do curso de formação, apenas uma professora, que já havia ministrado aulas durante o período que cursou o ensino fundamental.

**A** – É na faculdade não tem (está se referindo que no curso de graduação não tem professores dignos de serem modelos); mas só que na minha vida todos os professores que eu tive, foram excelentes os de matemática. A professora que dá aula na faculdade foi minha professora há anos atrás na sexta série. Penso assim da maneira que eles davam aula, eles conseguiam fazer a gente prestar atenção. Não sei se no nosso tempo os alunos eram mais inteligentes ou que acontecia. (se refere ao desinteresse dos alunos atualmente, trazendo um comparativo com os alunos que cursaram o ensino fundamental com ele);

**P** – Ah, eu não pensei em ninguém, e na faculdade não tem exemplo nenhum de aula legal.

**A** – A didática em sala de aula, na verdade saiu meio da vontade.

Pode-se dizer que nessas últimas falas, os alunos buscaram em seu passado, em sua vivência de sala de aula, a inspiração para as suas ações. Um deles afirma que não pensou em ninguém para a execução de suas aulas e outro que a sua “didática” surgiu de sua própria “vontade”, o que nos leva a considerar que as suas diretrizes para o desenvolvimento das atividades escolares, o seu pensamento sobre o que é dar aula, foi elaborado, ainda que de forma inconsciente, durante a sua vida, constituindo em seu *habitus*.

Quando Perrenoud fala que os formadores precisam treinar os profissionais durante o curso de formação, vemos que os estagiários também sentem a necessidade de serem treinados. Alguém que mostre como agir frente aos alunos, alguém que os contagie com sua forma de dar aula e de interagir com outras disciplinas. Definitivamente formadores que fizessem diferença, que fossem mais que transmissores de informações, que construíssem junto com os alunos em formação situações problemas, que desenvolvessem o ser professor em cada um e tantas outras coisas que tanto se fala na academia, mas que os estagiários não sabem como colocar em prática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois das análises desses dados iniciais da nossa pesquisa, consideramos que apesar da prática de ensino ter como objetivo preparar os professores em formação inicial para a sala de aula, não foi bem isso o que aconteceu no caso analisado. Na maioria das vezes, os estagiários optaram por recorrer às impressões construídas durante a vida acadêmica, quando alunos. Ou seja, mais do que produto da formação inicial, a ação desenvolvida em sala de aula pareceu depender do *habitus* construído durante a vida acadêmica do estagiário.

Vimos também que os estagiários são levados a concluir sobre a sua identidade como professores mais pelo que eles não querem ser, do que por aquilo que os motiva; ou seja, eles sabem o que não querem ser como professores, mas o que eles querem ser eles não conseguem definir claramente. Porque será que isso é assim? A nossa hipótese é que na experiência acadêmica dos sujeitos da pesquisa foram mais abundantes os contra-exemplos (os maus professores) do que os bons exemplos em que se modelar.

Nessa pesquisa, como vimos o conceito de *habitus* é central. A investigação deverá avançar no sentido de esclarecer a aplicabilidade desse conceito para a compreensão do estágio supervisionado, mais especificamente, da regência de classe, no contexto em que a tomada de

dados está sendo realizada. Ainda não está claro para nós se o *habitus* poderia se reestruturar durante a fase de formação inicial. É de se esperar que isso possa ocorrer com o contato com a realidade de uma sala de aula durante a prática de ensino. Naturalmente, o estágio não poderá, presume-se, dar ao aluno condições de experimentar todas as situações que acontecem em uma aula normal. Entretanto, dependendo da qualidade em que a regência ocorrer, do seu impacto no estagiário, do suporte do professor regente e mesmo de condições subjetivas (pessoais), de cada um, a experiência poderá ser altamente transformadora. Sem dúvida, a partir do estágio e da formação curricular, o aluno pode ter condições de enfrentar com mais facilidade as diversas situações que encontrará futuramente na sua atuação profissional.

Algumas questões estão aparecendo nessa pesquisa, entre elas podemos citar: Quais são os saberes que os estagiários usam durante a sua aula? Esses saberes estão relacionados com os que foram recebidos na prática de ensino? Qual o limite entre a rotina e o *habitus* para um professor em formação? Entender a dinâmica do estágio, a reestruturação ou não do *habitus*, os mecanismos inconscientes que levam os estagiários a tomarem decisões na urgência de uma sala de aula, bem como a reflexão na e sobre a ação são alguns dos objetivos dessa pesquisa, a serem concretizados no futuro.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas, Sobre a Teoria da Ação**. São Paulo: Papirus, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. **Sobre as noções de 'efeitos de disposição' e 'habitus' (ou, Raymond Boudon versus Pierre Bourdieu)**. Desafio - Revista Interativa de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, 1997. Disponível em: <http://www.ibase.org.br/~desafio/>.

LIMA, Rita de Cássia Pereira. **A 'violência simbólica' de Pierre Bourdieu**. Serviço Social & Sociedade, n. 57, 1998, pp. 166-183.

MICELI, Sérgio. **A força do sentido**. In: BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1992 [1974], pp. I-LXI.

OLIVEIRA, Carla Mary S. **Os sistemas simbólicos: relações entre linguagem, religião e política, segundo Pierre Bourdieu**. Revista do IESP, João Pessoa, IESP, ano I, n. 1, set./ 2000, pp. 09-23.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. 2 ed..

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Decentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.