

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO-TEMPO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A CONSTRUÇÃO DO HABITUS PROFISSIONAL DOCENTE

Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto¹

RESUMO

Este artigo sob o título *O estágio curricular supervisionado como espaço-tempo de formação de professores: a construção do habitus profissional docente* inscreve-se no campo da educação. Apresenta-se com a intenção do aprofundamento teórico-prático sobre o Estágio Curricular Supervisionado como disciplina formativa, propondo-se o recorte para a licenciatura em Pedagogia e Ciências Biológicas. Busca ater-se aqui, ao que se concebe como inerente e comum ao que está impresso no tempo-espaço do Estágio Curricular: a possibilidade de construção do habitus profissional e construção da identidade docente. Buscou referenciais que dão suporte à reflexão crítica a partir da análise dos dados encontrados em especial aos registros realizados por acadêmicos em processo de formação no campo do estágio supervisionado, dentre eles: GATTI (1996;); GATTI e BARRETO (2009); BRZEZINSKI (2002), DUBAR (1997), PIMENTA (2011), GUIMARÃES (2004); LIMA (2008); BERGER E LUCKMAN (2002). Recorreu-se, pois, a alguns dos aportes teóricos de Bourdieu (2001) , sobretudo quando o autor explicita o conceito de *habitus*. Conclui-se que alguns elementos contextuais, da formação, da constituição do campo e da prática se integram na construção da identidade docente e, em consequência do habitus profissional docente. Em aspecto mais estrito, foi possível analisar a confecção desse habitus profissional no espaço-tempo do Estágio Supervisionado evidenciando-se: concepção sobre a função da escola e do professor; a percepção da natureza do trabalho docente quando se avalia a criança/aluno como sujeito em formação; consciência sobre as condições de trabalho incidem sobre a qualidade da docência; compreensão sobre as relações entre gestão, organização pedagógica e aprendizagem; a percepção da indisciplina escolar quando da falta do planejamento e presença da fragilidade metodológica do docente; a compreensão sobre a necessidade do trabalho coletivo na instituição escolar; a verificação da identidade individual do professor e da identidade coletiva da instituição. O estágio possibilita ao futuro professor a condição de encontrar a tecitura teórico-prática que fundamenta a sua formação, a socialização para o reconhecimento dos sentidos da profissão, a análise crítica sobre a instituição educacional em suas dimensões micro e macro, bem como o exercício da práxis.

PALAVRAS CHAVE: estágio supervisionado – identidade docente – habitus profissional

¹ Pedagoga, Mestre em Educação Brasileira pelo programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFG. Atua na área de Didática, Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado como professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás e na Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Email: sylvana.bernardi@gmail.com

1. JUSTIFICATIVA

Este artigo sob o título *O estágio curricular supervisionado como espaço-tempo de formação de professores: a construção do habitus profissional docente* inscreve-se no campo da educação, em especial, no que concerne à investigação sobre *parte* do processo acadêmico formativo para a docência. *Parte* porque apresenta-se com a intenção do aprofundamento teórico-prático sobre o Estágio Curricular Supervisionado como disciplina formativa, propondo-se o recorte para a licenciatura em Pedagogia e Ciências Biológicas.

Constatou-se, para a delimitação desse tema, que pesquisas realizadas entre os anos 2000 e 2011 especificamente no campo da Pedagogia, sejam aquelas para o Mestrado ou Doutorado em educação, bem como observado em alguns artigos publicados em revistas científicas da área educacional que referem-se ao campo do Estágio Curricular Supervisionado que as discussões giram em torno de: ressaltar a importância dos espaços de supervisão de estágios curriculares como fundamentais para a formação inicial, que o estágio curricular supervisionado insere-se nos cursos de formação de professores com valor relevante para a construção de sentidos e significados para a profissão docente (SILVESTRE, 2008); acentuação do Estágio Curricular Supervisionado como disciplina fundamental que deve propiciar a integração teórico-prática para a formação do professor; representações de alunos e docentes sobre o curso de Pedagogia e em destaque os sentidos e significados da formação, incluindo-se pesquisas sobre representações sociais de egressos dos cursos; a importância do estágio curricular na construção da profissionalidade docente (PIMENTEL, 2010); o acolhimento e relação da escola-campo com os estagiários; a articulação entre Estágio Curricular Supervisionado e Prática de Ensino (RAYMUNDO, 2011); a contribuição do estágio na formação prática e profissional (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008); a importância das experiências desenvolvidas na formação inicial para a construção de conhecimentos docentes, bem como a construção do que denomina habitus professoral e sua relação com a Didática (SILVA, 2005).

A par de um levantamento prévio, porém ainda parcial no conjunto de pesquisas e artigos publicados, constata-se que há pouca produção referente ao Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas. Observou-se uma temática recorrente, em especial nos artigos publicados, que é o da relação teórico-prática necessária e a ser desenvolvida no espaço-tempo do Estágio Curricular Supervisionado. Argumenta-se, então, que o tema aqui apresentado ganha relevância em dois sentidos básicos: o da originalidade e o da pertinência.

Para tanto, é necessário perguntar: no corpo das disciplinas das licenciaturas, que lugar

ocupa o Estágio Curricular Supervisionado? E mais ainda: em que medida, o Estágio Curricular Supervisionado como espaço-tempo de formação de professores revela a constituição de um *habitus* profissional e identidade docente?

No debate acadêmico também é vasto o campo de investigação sobre a formação docente em que identifica-se o diálogo da área educacional em articulação com outras áreas das ciências humanas. Atualmente o campo da Didática tem discutido o estágio e a prática docente na perspectiva de que, embora a formação ocorra em um espaço privilegiado para fomentar e desconstruir representações de modelos de professor, também é importante considerar que existam outros fatores que devem ser observados como inerentes na prática do professor. Dentre estes, a prática profissional adquirida antes de ingressar no curso de formação, os processos de socialização vivenciados por esse sujeito, a estruturação de *habitus* que constitui-se como um fator de relevância e que agrega valor na formação.

O estágio, na perspectiva aqui defendida, se conforma a um tempo-espaço que persevera no âmbito da teoria-prática, longe de ser o único espaço da relação da teoria com a prática no curso, ou, em sentido nenhum, de aplicação da teoria à prática. A teoria-prática é condição inerente ao estágio que se constitui como *locus* da experiência e necessita, pois, ser problematizado ao se discutir a formação da identidade profissional docente, identidade que se revela na confecção e construção do *habitus* docente.

A compreensão de que o campo do estágio é um espaço-tempo privilegiado para a pesquisa e para a investigação acadêmica é algo que já está na esfera do consenso, ou seja, na própria consecução das propostas formativas dos cursos, esse elemento já é premissa para o desenvolvimento do estágio pelos acadêmicos. Para além da formação inicial, muito se tem discutido e elaborado no interior das universidades sobre a profissão docente, os processos formativos, a profissionalização e identidade docente, observando-se a inter-relação da formação inicial, via desenvolvimento do estágio, e atuação profissional.

A intenção dessa investigação e estudo preliminar não atém-se às diferenciações das propostas pedagógicas e curriculares de formação dos dois cursos, nem atém-se às especificidades das licenciaturas em questão – Pedagogia e Ciências Biológicas. Busca ater-se aqui, ao que se concebe como inerente e comum ao processo formativo de professores e que está impresso no tempo-espaço do Estágio Curricular: a possibilidade de construção do *habitus* profissional e construção da identidade docente.

Essas questões estão na base das inquietações dessa pesquisadora que tem, por fim, a expectativa da elaboração de uma pesquisa de maior escopo e abrangência na perspectiva de sua formação continuada, a ser apresentada para ingresso em curso de pós-graduação (Doutorado em

Educação). Antes, porém, apresentam-se aqui alguns dados preliminares que compõem-se como esforço para referenciar o projeto de pesquisa em elaboração.

2. OBJETIVOS

Geral

- Discutir sobre o papel do estágio na formação da identidade profissional docente e constituição do habitus profissional.

Específicos

- Apresentar a interpenetração de elementos contextuais e do campo educacional que incidem sobre a formação da identidade docente no campo de Estágio.
- Apresentar alguns dos elementos constitutivos da identidade profissional docente;
- Pontuar aspectos relevantes do estágio no processo de profissionalização docente.
- Contextualizar e conceituar *identidade docente e habitus*;
- Apresentar, ao final, uma concepção sobre estágio e sua importância para a formação do habitus profissional a partir da constituição da identidade docente;

3. METODOLOGIA

Esclarece-se aqui, a metodologia para a construção desse artigo em dois movimentos distintos: aquele que dá consistência a esse relato de experiência, ou seja, como ele se constituiu e o outro, aquele da coleta dos dados da pesquisa que orienta esse relato fundamentado.

Como elemento fundamental do processo investigativo, o exame da literatura é parte integrante da metodologia para essa pesquisa, em que se buscou referenciais que dão suporte à reflexão crítica a partir da análise dos dados encontrados em especial aos registros realizados por acadêmicos em processo de formação no campo do estágio supervisionado, dentre eles: GATTI (1996;); GATTI e BARRETO (2009); BRZEZINSKI (2002), DUBAR (1997), PIMENTA (2011), GUIMARÃES (2004); LIMA (2008); BERGER E LUCKMAN (2002). Recorreu-se, pois, a alguns dos aportes teóricos de Bourdieu (2001) , sobretudo quando o autor explicita o conceito de *habitus*.

Elencou-se alguns pontos a serem explorados no decorrer do levantamento e exame da

literatura, tendo em vista o necessário suporte teórico-conceitual para a análise dos dados colhidos na investigação. São muitas as dimensões a serem compreendidas no processo de construção da identidade docente no percurso da formação acadêmica, em especial aquelas que o Estágio Supervisionado evidencia.

Optou-se, para tanto na abordagem da pesquisa qualitativa e tem como foco de estudo o processo vivenciado pelos sujeitos. As investigações qualitativas crescem em número, como um outro modo de produção de conhecimento capaz de responder à necessidade de compreender em profundidade alguns fenômenos da prática docente, suprindo vazios deixados pela pesquisa positivista e seus métodos de coleta e análise de dados, sendo uma referência para investigar contextos e realidades distintas. O eixo central do paradigma qualitativo encontra-se na condição humana de responder a estímulos externos de maneira seletiva. Tal seleção é influenciada pela forma na qual as pessoas definem e interpretam situações e acontecimentos. Segundo Lüdke e André (1986), consoante à perspectiva qualitativa, o pressuposto principal dessa abordagem é que não há padrões formais ou conclusões definitivas, e que a incerteza faz parte de sua epistemologia.

Nesse sentido, buscando-se essa trajetória lógica para a imersão necessária na temática ora apresentada, optou-se por apresentar neste espaço de discussão alguns elementos colhidos e sistematizados em fragmentos de relatórios, escritos pelos acadêmicos do 7º e 8º. períodos do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás no ano de 2012, bem como pelos acadêmicos do 3º. Ano do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Goiás, também do ano de 2012². Os fragmentos foram selecionados por caracterizarem-se como trechos que contém objetos conclusivos da observação participante dos acadêmicos em turmas do ensino fundamental de escolas públicas.

O observador como participante assume um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início, segundo Lüdke e André (1986, p. 29). O estágio curricular dos cursos de licenciaturas ao ser desenvolvido em instituições-campo, retirando-se as intencionalidades internas de cada proposta pedagógica de formação, estabelece-se como tempo de estudo e investigação do acadêmico à medida em que este observa, extrai objetos para análise, problematiza-os, contextualiza-os, constrói reflexões pautadas em arcabouço teórico e faz propostas de intervenção no percurso da regência.

Sendo assim, os relatos e registros consultados e tidos como fonte dessa pesquisa preliminar, oriundos da trajetória de um grupo de 47 acadêmicos das duas instituições (PUC/GO e UEG) constituíram-se de resultados do movimento de observação-ação-reflexão-ação do grupo de acadêmicos. Em Goiânia, pela PUC/GO os acadêmicos do curso de Pedagogia fizeram a observação

participativa e regência em uma escola municipal, nos anos iniciais do ensino fundamental. Pela UEG, os acadêmicos da Unidade Universitária de Palmeiras de Goiás foram distribuídos em cinco escolas da cidade que trabalham com o ensino fundamental do 6º. ao 9º. Ano. Em todo o percurso do estágio de ambas as instituições, há o acompanhamento da professora supervisora de estágio, bem como os tempos possíveis para a interlocução com os acadêmicos sobre o trabalho a ser desenvolvido e reflexão crítica e sistematizada dos resultados observados e conseguidos.

A observação participante é uma técnica muito utilizada pelos pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa e consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação. Na observação participante, tem-se a oportunidade de unir o objeto ao seu contexto, contrapondo-se ao princípio de isolamento no qual fomos formados. O conhecimento é pertinente quando se é capaz de dar significado ao seu contexto global, participar e visualizar sua complexidade. Assim, a pesquisa participante que valoriza a interação social deve ser compreendida como o exercício de conhecimento de uma parte com o todo e vice-versa, que produz linguagem, cultura, regras e assim o efeito é ao mesmo tempo a causa. Outro princípio importante na observação é integrar o observador à sua observação, e o conhecedor ao seu conhecimento, primando pelas questões éticas, com o rigor metodológico e conceitual.

Sendo assim, os acadêmicos produziram, ao final de suas participações no campo de estágio, relatórios de observação, na expectativa de retratarem também suas reflexões dos episódios vivenciados no percurso do estágio. Os registros feitos nos relatórios foram realizados no conjunto de visitas às escolas-campo, realizados individualmente. A opção pelos relatos escritos apoia-se na premissa de que a escrita revela o pensamento organizado e refletido, retrata as escolhas do acadêmico, bem como expressa as suas concepções e construções conceituais elaboradas ao longo de sua formação acadêmica. Sob um outro ponto, a escrita realizada no relatório, como instrumento de registro, estrutura-se por elementos que subsidiam análises mais completas e complexas sobre o observado.

A par de todo o movimento para a construção de uma reflexão pertinente ao campo da educação, posta não como inédita, porém, com o intuito de reafirmar a importância do campo do estágio, Severino (2009) orienta que, para lidar com o conhecimento científico, o pesquisador precisa apoiar-se em supostos epistemológicos, praticar metodologias específicas e aplicar técnicas operacionais pertinentes. Esse conjunto de posturas e práticas constitui o pesquisar. Pesquisar assume, então, o sentido de conhecer como processo de construção do objeto, apoiando-se em premissas epistêmicas e em procedimentos metodológicos e técnicos, a partir das fontes primárias do próprio objeto. Trata-se, na verdade, de sua reconstrução, graças à decomposição e à

recomposição dos elementos que o integram, num processo simultâneo e alternado de operações de análise e síntese. Foi o que se pretendeu.

4. DISCUSSÃO TEÓRICA

Parte-se, aqui, da premissa que o Estágio é campo privilegiado de formação (espaço/tempo), de construção e reconhecimento da identidade docente, de constituição de num *habitus* profissional docente.

É possível conceber que o espaço-tempo do estágio supervisionado contribui, em certa medida, para a consecução de um *habitus* docente, ou seja, esse *habitus* será confeccionado tendo-se como baliza o grau de apreensão e incorporação do corpus teórico-prático desenvolvido ao longo do Curso de Pedagogia e, em particular, na disciplina curricular em questão.

Sendo assim, isto definido, pode-se refletir sobre a consecução de um *habitus* docente, sobremaneira, no percurso do envolvimento dos acadêmicos no Estágio Curricular Supervisionado. O que é *habitus*? Bourdieu (2001, p. 35) define *habitus* como sendo disposições ou predisposições duradouras e incorporadas ao longo da vida, experiências apreendidas e que, de certa forma, conduzem nossa maneira de entender, de agir e de nos posicionarmos nos processos de socialização.

Quando da organização da ordem social, o homem se institui, se assenta na construção de hábitos. Portanto, *toda atividade humana está sujeita ao hábito*. (BERGER e LUCKMANN, 2002, p.77). Segundo esses autores, o *hábito* refere-se a uma ação executada repetidamente que remete ao indivíduo um mesmo esforço econômico, ou seja, na realização cotidiana de mesmas ações não havendo necessidade do indivíduo tomar novas decisões a cada ato, porque ele, indivíduo, já está impregnado de uma *realização automática*, de impulsos já conhecidos e apreendidos e, por assim dizer, o *hábito* libera o indivíduo da carga de decisões e de tensões.

Essa conceituação de *hábito* aproxima-se à concepção de *habitus* utilizada por Bourdieu (2001, p.61). Para esse autor, *habitus é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital (...); disposição incorporada, quase postural (...). Constitui-se por serem as disposições duradouras constitutivas da moral realizada, apreendida e aplicada nas ações empreendidas*.

Habitus é, portanto, a forma como o sujeito aprendeu a pensar, agir e realizar as coisas de forma natural. Está intrínseco às ações, pensamentos e posturas porque foram disposições construídas primariamente, ou seja, em instituições primárias de socialização, como a família e a escola. Teoricamente existem inúmeras maneiras de se chegar a um mesmo objetivo, porém, na incidência do *habitus* o indivíduo é libertado da carga de decisões porque se estreitam as opções, ao

se entender que o habitus é uma disposição incorporada. Portanto, Bourdieu (2001) utiliza a terminologia habitus em um sentido mais amplo do que a de hábito.

O habitus induz o sujeito a procurar seu ambiente de socialização e a adequar-se àquele ambiente pretendido. O sujeito não renega àquilo que foi apreendido primariamente, busca mecanismos e estratégias de adaptação. É, pois um sistema que integra todas as experiências passadas.

Para Ortiz (1983, p.65),

A prática é, ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada em sua imediatidade pontual, porque ela é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* – entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma “matriz de percepções, de apreciações e de ações” – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidos por esses resultados. (grifos do autor)

Como sistema de disposições duráveis e transponíveis que integra todas as experiências passadas, o sujeito carrega consigo essas disposições, as integra e as reformula em novas situações. A prática pode ser entendida, então, como o produto da relação dialética entre uma situação dada e o habitus, é a reformulação de ações e atitudes fundamentada naquilo que o sujeito traz consigo e o que lhe é apresentado.

Segundo Bourdieu (apud ORTIZ, 1983, p. 61), *o habitus está no princípio de encadeamento das ações que são objetivamente organizadas como estratégias sem ser de modo algum o produto de uma verdadeira intenção estratégica*. Sendo assim, não há uma estratégia consciente para o agir, ou seja, o sujeito age em consonância com o sustentado por seu conhecimento adquirido e pelo apreendido do conjunto de suas relações.

O habitus se configura, então, como *um sistema de disposições que exprime o resultado de uma ação organizadora (...), designa uma maneira de ser, um estado habitual, (...) uma predisposição, uma tendência, uma propensão ou uma inclinação*. (BOURDIEU apud ORTIZ, 1983, p. 61). Além de identificar as capacidades criativas, ativas e inventivas do agente, o *habitus* também se revela com essas características, porém é um conhecimento adquirido, herdado socialmente.

Berger e Luckmann (2002) analisam que a passagem do ser individual ao ser social não se faz sem um preço, sem um controle sobre as tendências egoístas e individualistas. O controle é interiorizado durante o processo educacional e o confronto pessoal e social acirram-se para a conformação e adaptação do homem em sociedade. A educação inicial, familiar e a educação formal

(sobretudo, a escolar), são mediadoras de um longo processo de ajustamento e de inserção desse indivíduo ao meio social, promovendo sucessivas socializações secundárias.

Conforme Brzezinski (2002), Pimenta (2011), Berger e Luckman (2002), concebe-se que toda identidade humana é construída, não está dada pelo nascimento. É construída nas relações sociais, a partir da história de vida, nas socializações desenvolvidas. Essa construção implica um sentimento de unidade, originalidade e continuidade, ou seja, a constituição da identidade localiza o sujeito no grupo, o faz na interface com o outro, promove o reconhecimento de si e do outro. Essa identidade, pode-se compreender, é a expressão do *habitus* elaborado.

Compreende-se que a sociedade é composta e formada pelas identidades individuais ao mesmo tempo que estas são tecidas socialmente, ou seja, esse movimento contínuo aponta para um elemento básico: o ser humano, com suas especificidades, constrói sua humanidade em conjunção com a realidade social, criando ao seu redor uma ambiência de sociabilidade.

O indivíduo transforma sua identidade nas fases sucessivas de sua vida e tem consciência dessas transformações. Compreende-se que (...) *todos os componentes para a construção da identidade, quer seja pessoal, quer seja coletiva são processados pelos grupos sociais que reorganizam significados conforme a influência das tendências sociais e dos projetos culturais, enraizados na sociedade.* (CASTELLS, 1999 in BRZEZINSKI, 2002).

O processo de socialização é, pois, um exercício de permanente criação e recriação além de ser constante em todas as esferas da vida, nas vivências travadas nas relações sociais. Ocorre o que Berger e Berger (1988a) e Berger e Luckmann (2002) tratam como *socialização secundária* em que o indivíduo se depara e insere-se em outras instituições sociais. Nesse sentido, outros modos de internalização da realidade se processam ocorrendo novos aprendizados, porém é na *socialização primária* que o sujeito adquire o *habitus primário*, ou melhor, aprendizagens mais significativas e que são incorporadas com maior contundência nos primeiros anos de vida.

É um processo de absorção, introjeção, que não é inato, não acontece automaticamente. Socialização nos moldes de um processo de naturalização é alienação, pois, *não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas o contrário, é o seu ser social que determina sua consciência* (MARX, 1978, p. 23). Assim, o homem só pode se reconhecer como homem ao encontrar-se desalienado. Para Marx (1978), a consciência se revela e se afirma no mundo, assim como a possibilidade de liberdade do homem.

No tocante ao processo de socialização humana, Berger e Luckmann (2002, p.208-215) tratam, ainda, do que denominam *re-socialização*, em que o agente social, basicamente pelas possibilidades de maiores e ampliadas relações, interagindo com grupos maiores e em novas instituições, *transforma-se (alterna-se)* a partir desses novos ambientes e aprendizados. De forma

mais precisa, os autores expõem esse fenômeno social, afirmando que:

A alternância exige processo de re-socialização. Estes processos assemelham-se à socialização primária, porque têm radicalmente de atribuir tons à realidade e por conseguinte devem reproduzir em grau considerável a identificação fortemente afetiva com o pessoal socializante, que era característica da infância. (op. cit., p. 208).

Segundo Berger e Luckmann (op.cit.), para haver o processo de *re-socialização* deve haver *plausibilidade*, ou seja, *esta estrutura de plausibilidade será oferecida ao indivíduo pelos outros significativos com os quais deve estabelecer forte identificação afetiva*. (op.cit. p. 208). Nesse sentido, para que haja desconstrução do mundo anteriormente sustentado, as novas concepções obtidas nesse processo devem ter a *disponibilidade de um aparelho legitimador para a série completa de transformação* (BERGER e LUCKMANN, 2002, p. 211). Os autores também acrescentam que não só a realidade deve ser legitimada, mas o mais importante é manter e apropriar-se das etapas que levaram a essa nova realidade, ao *abandono ou repúdio de todas as outras realidades*. (op. cit.). Para tanto, o *novo* sujeito faz *reinterpretações particulares de acontecimentos e pessoas com significação passada*. (op.cit. p. 212). A *re-socialização* se dá, então, em função de que a sociedade, a realidade objetiva não é completamente assimilada, socializada ou totalmente transformada por meio dos processos sociais, portanto, indivíduos se apropriam dessas possibilidades ao dar novas interpretações aos novos processos que vivenciam.

De acordo com Charlot (2000), em Bourdieu o sujeito de sua análise é aquele construído das relações coletivas e sociais, que responde ao meio e com ele interage, sendo mais ou menos vulnerável às pressões e circunstâncias em que vive. Charlot afirma que os agentes sociais, enquanto sujeitos coletivos, são dotados de ação diante da estrutura e não o contrário. Não é a estrutura social que age por meio deles, porém suas disposições psíquicas foram estruturadas socialmente, ou seja, seus habitus. É o sujeito coletivo aquele que se incorporou, se apropriou, *habitou-se*, às relações sociais; elaborou esquemas de percepção sob uma *interiorização da exterioridade* e manifestando, assim, a *exteriorização da interioridade*. (Charlot 2000, p. 34).

Para Bourdieu, o agente social, como sujeito coletivo, é aquele que age conforme o que foi interiorizado do mundo social, exteriorizando em forma de habitus essa interiorização. Também exerce uma autonomia relativa nos campos em que se relaciona porque está limitado pelas institucionalizações do mundo social.

A par dessas questões mais amplas e contextuais, é preciso localizar o professor como agente fundamental do campo educacional. Evidentemente que este agente não está sozinho nesse

universo e suas práticas são resultados de construções coletivas no campo e constituídas pelos habitus primários e secundários elaborados em suas socializações.

Um dos vetores de confluência no campo educacional compõe-se da urgência que impregna a formação de professores para a sociedade contemporânea. Urgência no sentido da corrida pelo desenvolvimento econômico e social e que o nosso país percorre a passos afobados. Pode-se avaliar que tenha se constituído, para tanto, o “mito” da valorização da educação por se conceber sua relevância para o desenvolvimento e que a coloca como cerne das discussões políticas e econômicas. “Mito” por ser, o campo educacional, um campo de disputa de projetos educacionais, de lutas, de interesses hegemônicos para a manutenção e perpetuação do sistema e ideologia neoliberal. As reformas sociais e educacionais, sejam as globalizantes sejam as implementadas regionalmente, carregam a gene do sistema no sentido de ajustamento aos novos padrões de acumulação do capital, esfumando, embaçando a visibilidade dos agentes educacionais na construção de ações pedagógicas escolares e docentes que permitam uma articulação contra-hegemônica.

Sendo assim, a escola, localizada nesse espaço-tempo social contemporâneo está imersa e impregnada pelos fatores, interesses, contextos e intenções do capital, bem como é colocada como uma instituição mediadora na formação de cidadãos para viverem e socializarem-se a partir dos princípios e valores vigentes.

Além disso, os sistemas de ensino e as escolas, em especial, contribuem significativamente para uma visão do que seja o trabalho docente e a sociedade, assim como influenciam nas atitudes e nas práticas docentes. O professor, desde o processo de formação inicial e o ingresso na profissão, vai constituindo um habitus próprio do campo educacional e do sistema de ensino, em particular, mesmo trazendo um habitus decorrente das suas disposições incorporadas em várias vivências em outros campos sociais.

Nessa compreensão, analisa-se que o professor, em sua formação inicial no seu curso de licenciatura é atravessado por um novo processo de socialização que o insere no espaço acadêmico, com a perspectiva de construção de um *habitus academicus*. Esse novo processo não o faz despregar-se de sua origem, de quem ele é, das disposições já incorporadas ao longo de sua trajetória de vida e trajetória escolar, em especial. São nas reentrâncias e no amalgama desse processo que se constitui esse profissional.

Sob essa interpretação, pode-se inferir que o professor, como sujeito-profissional apresenta uma identidade coletiva que o caracteriza e lhe confere o registro na área. Segundo Gatti (1996, 86), *a identidade do professor é fruto de interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas (...). Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história.*

Assim, a socialização profissional começa na formação inicial e é nessa etapa da formação que se fornecem as bases para que o profissional possa construir um conhecimento especializado, prevendo a formação de professores como um processo contínuo de desenvolvimento profissional durante o qual vai se configurando a identidade docente.

Essa identidade profissional, como identidade coletiva é marcada pelo percurso de uma construção social, que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade e que conferem à pessoa um papel e um *status* social. (BRZEZINSKI, 2002). A identidade coletiva pode ser entendida como um processo de sucessivas socializações, configurada por meio de uma dupla transação que o sujeito realiza: uma interna, do sujeito com ele mesmo, e outra externa, do sujeito com o mundo. (CARROLO, 1997 in BRZEZINSKI, 2002). Segundo Pimenta (1999), *a identidade do profissional professor não é algo estático, fixo e não suscetível às mudanças (...)*. A identidade profissional deve ser analisada como construções sócio-políticas e históricas, nessa conjugação.

Por isso, ao pensar o processo de formação inicial de professores, acredita-se que essa formação deva possibilitar ao acadêmico a compreensão que a educação, por ser uma experiência especificamente humana, é uma forma de intervenção no mundo, ideia que retira a docência do campo da neutralidade (FREIRE, 1998) ou da tendência puramente vocacional.

Dessa maneira, a formação desse indivíduo que vai assumir o magistério deve ensiná-lo a analisar a natureza e o alcance dessa intervenção, desenvolvendo sua consciência crítica sobre a tensão dialética existente na escola entre a reprodução da ideologia dominante e a possibilidade de transformação da realidade, para que a compreenda como um espaço social, e sua ação, como uma prática social.

5. ALGUNS OBJETOS ENCONTRADOS NA INVESTIGAÇÃO

Para este trabalho, em específico, são apresentados como fonte de verificação e discussão sobre a construção da identidade docente no processo formativo desenvolvido no tempo-espaço do Estágio Supervisionado, algumas considerações e reflexões a partir das experiências de alunos no campo de Estágio, denominados como fragmentos de relatórios.

Em observação participativa em uma turma do ensino fundamental, com alunos de 6 anos de idade, uma acadêmica do curso de Pedagogia apresenta o seguinte relato, em dois momentos:

Desde o primeiro dia venho observando o comportamento de uma criança que é

muito agressiva, fala gíria, briga o tempo todo e não se interessa pelas aulas (...).
(02/04/12)

Na sala de aula há um aluno com comportamento violento e nesse dia ele estava impossível e já foi logo avisando que não estava bom (...). Ela (professora) pediu para que eu ficasse do lado dele (...) mas ele levantava, corria para fora da sala, derrubava os cadernos dos alunos, batia nos colegas (...). A professora já cansada pediu que uma aluna chamasse a coordenadora (...). A coordenadora continuou brigando com ele e este se debatia com palavras e ela ficava bem irritada com o aluno. (...). Eu já estava ficando aflita sem saber o que fazer. (...). Depois comecei a dar atenção e dialogar com o aluno (...). Ele me disse **“você acha certo os outros baterem em mim?”** Respondi que não achava certo e perguntei: quem te bateu? Ele baixou a cabeça e não queria responder. (...).

Eu disse a que estava triste também com um monte de problemas, ele ficou interessado em me escutar (...). Começou então a se abrir comigo, falou sobre algumas particularidades dele e perguntou se podia ir à minha casa. (...). Então eu lhe disse para fazermos a tarefa. (...) Ele fez todas as tarefas propostas pela professora. (...) Bate o sino para o recreio (...) e eu fico para saber o que se passava com aquele aluno. (...). Ela (a professora) disse que a mãe é usuária de drogas (...) é a avó que às vezes aparece dizendo que está cansada (...), o pai sumiu (...). Tem dia que está em crise (...). Termina o recreio (...) e fomos fazer bandeirolas (...) passou um pouco e adivinha quem está me ajudando a fazer os trabalhos da festa junina? O aluno L. (...) depois fomos embora e o L. também.
(28/05/12) (7º.Período Pedagogia/PUC/2012)

Num outro recorte, colhe-se o seguinte fragmento do relato de uma acadêmica da Pedagogia numa turma de oito anos, terceiro ano do ensino fundamental:

Nas observações em sala de aula percebemos, em algumas aulas, um interesse e uma participação maior por parte dos alunos, percebemos que a professora procurava criar um clima de respeito e amizade entre os alunos, na medida em que os tratava de forma educada e respeitosa, mesmo quando os repreendia, não utilizava expressões que os rotulassem como incapazes, tinha interesse em ouvi-los, procurando dar um sentido conceitual e significativo a essas falas, relacionando-as ao conteúdo da área e muitas vezes à formação do aluno como pessoa. Assim valorizava os conhecimentos e vivências trazidas por eles. Procurava estimulá-los através de palavras, gestos, manifestando interesse por eles, como sujeitos importantes e ativos nas relações estabelecidas, tentando delinear novos percursos que rompessem com a noção de fracasso e de exclusão vivida por muitos alunos. Essas aulas significavam mais que um simples conteúdo, havia uma relação direta com situações pertinentes a eles. (8º.Período Pedagogia/PUC/2012)

É possível analisar, por meio do conteúdo desses fragmentos de relatórios que as acadêmicas reconhecem a criança, o aluno como um sujeito social, pertencente a um contexto histórico, cultural, marcado por contexto mais amplo que não somente aquele do espaço escolar. Os relatos apresentam uma concepção sobre a função da escola e do professor, sendo a da inclusão da

criança para a aprendizagem, para o universo do conhecimento, não só o do conteúdo escolar, mas para o conhecimento para a vida. Pode-se identificar nos fragmentos a percepção das acadêmicas sobre a definição da melhor intervenção docente a ser feita diante do problema, a partir da mediação pela dimensão emocional, social e cognitiva do aluno.

Seguem-se outros recortes:

A instituição deve oferecer um **bom espaço de trabalho**, pois será essencial para o desenvolvimento dos profissionais e dos educandos.

(3º. Ano Ciências Biológicas/UEG/UnU Palmeiras de Goiás)

O objetivo da instituição escolar é a aprendizagem do aluno, e para que isso ocorra, deve ser levada em conta uma organização capaz de proporcionar condições favoráveis para um bom funcionamento e que propicie um ensino de qualidade.

(3º. Ano Ciências Biológicas/UEG/UnU Palmeiras de Goiás)

(...) faço a ressalva de que o horário do lanche e do recreio deveriam ser um só, pois o entra e sai da sala de aula a todo momento não contribui para uma rotina qualitativa e uma aprendizagem significativa. **Há uma 'ruptura', uma 'quebra' de raciocínio relevante que precisa ser levada em consideração.**

(7º. período Pedagogia/PUC/2012)

É possível extrair dos fragmentos de relatórios acima, a compreensão dos acadêmicos sobre a necessidade do trabalho integrado a ser realizado pela instituição educacional, apresentam concepção sobre a relação intrínseca entre função da escola, a organização pedagógica, a gestão, em prol das aprendizagens dos alunos. Compreensão que as condições objetivas para a realização da docência, as condições de trabalho dos profissionais da instituição, interferem nos processos de aprendizagem dos alunos.

Em outros relatórios, destacam-se os seguintes fragmentos:

Essas aulas, tem sido de grande aprendizado para nós, estagiárias, estamos percebendo que o desenvolvimento das ações por meio da docência não é fácil, que existem muitas barreiras, principalmente no que diz respeito ao trabalho e organização pedagógica da escola, mas que também é possível conseguir sim, fazer um trabalho de qualidade, principalmente se essa for a intenção de todo grupo escolar, professores, coordenadores, colaboradores (...).

(8º. Período Pedagogia/2012)

(...) a qualidade da escola dependerá da participação ativa de todos os membros, **respeitando a individualidade de cada um e buscando, nos conhecimentos individuais, novas fontes de enriquecer o trabalho coletivo.**

(3º. Ano Ciências Biológicas/UEG/UnU Palmeiras de Goiás)

Ao término do estágio exigido pela disciplina Estágio Supervisionado IV, ficou a certeza da importância de conhecer a realidade de uma instituição escolar. A

interação com os profissionais foi extremamente enriquecedora, conforme minhas expectativas, pude vivenciar a rotina do cotidiano escolar e realização de diversas atividades. (8º. Período Pedagogia/2012)

Verifica-se, a partir dos fragmentos acima, a identificação, por parte dos acadêmicos, do reconhecimento da identidade individual e coletiva dos profissionais, bem como a percepção da importância de se dar relevância a essas identidades nos processos pedagógicos da instituição educacional, bem como na sua organização. A incidência dessa identidade, seja individual ou coletiva, marca o trabalho e reflete as intenções e ações docentes e institucionais.

Seguem-se, abaixo, outros recortes de relatórios dos estagiários:

(...) observamos que a organização das atividades é sempre a mesma para toda a instituição, ou seja, os alunos chegam e vão para suas respectivas salas de aula, copiam as atividades do quadro, ouvem as explicações, participam das aulas dando suas opiniões, vão para o intervalo, no qual é servido o lanche, após 20 minutos aproximadamente voltam para sala de aula e continuam copiando as tarefas até o horário de irem embora.

(3º. Ano Ciências Biológicas/UEG/UnU Palmeiras de Goiás)

(...) a atividade ficou comprometida pela agitação natural dos alunos ao chegarem ao espaço destinado à oficina e pela 'falta de metodologia' da professora, pois ela não mediu adequadamente a atividade, ficando concentrada em gritar silêncio (...)

7º. Período Pedagogia/PUC/2012

a sala estava muito tranquila, **a professora é muito coerente em sua fala**. Sabe ouvir as crianças e interfere quando o assunto não é condizente com a aula. Os alunos demonstram grande respeito pela professora (...) **mantêm-se com firmeza nos combinados que foram estabelecidos.**(...)

7º. período Pedagogia/PUC/2012

Fiquei muito surpreso com a atitude da professora, pois ela não explicou inicialmente a atividade proposta aos alunos, ou seja, ela não realizou a ação mais fundamental e necessária aos discentes para compreenderem o intuito da atividade.

(3º. Ano Ciências Biológicas/UEG/UnU Palmeiras de Goiás)

Avalia-se que os trechos recortados acima, expressam que os acadêmicos detêm conhecimento e compreensão didático- metodológica, específica do trabalho docente, uma vez que conseguem fazer a crítica àquilo que consideram como não condizente à situação pedagógica observada. Também, é possível retratar a compreensão expressa nos fragmentos sobre a relação planejamento-metodologia-indisciplina, questão tão debatida no cenário da escola, dúvida apresentada pelos professores, inclusive, sobre a validade e legitimidade do planejamento em geral, planejamento de aulas como suporte para a organização do trabalho pedagógico e exposição da ação

docente intencionada. Compreende-se aqui, que os acadêmicos dão relevância ao planejamento como instrumento da ação docente.

Na confluência dos relatos apresentados acima, observa-se que a reflexão “de fundo” dos fragmentos dão importância à relação professor-aluno para os processos de aprendizagem.

Alguns elementos contextuais, da formação, da constituição do campo e da prática se integram na construção da identidade docente e, em consequência do habitus profissional docente. Dentre eles, podem ser destacados: a incidência do contexto social, político, histórico, cultural mais amplo; o construído por meio das interações e relações no campo educacional; o reconhecimento da/na/pela categoria profissional; a formação, o compromisso político-pedagógico aliado à competência técnica; a docência como base para a profissionalização; a profissionalização e constituição do habitus profissional.

Em aspecto mais estrito, foi possível analisar a confecção desse habitus profissional no espaço-tempo do Estágio Supervisionado mediante a verificação pontual dos fragmentos dos relatórios dos acadêmicos, evidenciando-se os seguintes elementos constituidores do habitus profissional: concepção sobre a função da escola e do professor; a percepção da natureza do trabalho docente quando se avalia a criança/aluno como sujeito em formação e oriundo de um contexto macro que conforma e subjaz o micro; consciência sobre as questões objetivas que incidem sobre a qualidade do trabalho docente, como as condições de trabalho; compreensão sobre as relações necessárias entre gestão, organização pedagógica e aprendizagem dos alunos; a percepção da incidência da indisciplina escolar quando da falta do planejamento e presença da fragilidade metodológica do docente; a compreensão sobre a necessidade do trabalho integrado e coletivo na instituição escolar; a verificação da identidade individual do professor e da identidade coletiva da instituição.

Evidentemente que os relatórios não se completam em si mesmos e não retratam toda a aprendizagem construída no percurso do Estágio Supervisionado. Porém, constituem-se como instrumentos importantes de análise, uma vez que expõem impressões, reflexões, concepções que confirmam o papel do estágio como tempo-espaço espaço de formação significativo, em especial para a construção do habitus profissional docente.

Não se pretendeu aqui esgotar ou mesmo realizar uma análise aprofundada em cada um desses elementos contextuais destacados, porém, intencionou-se realizar reflexões a partir de conceitos e concepções concernentes avaliadas como pertinentes para compreensão da temática.

Concebe-se, então que *o estágio é o locus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade.* (BURIOLA in

PIMENTA, 2011, p. 62). Pode-se compreender, portanto, numa análise mais conclusiva, que o campo de estágio possibilita ao futuro professor a condição de, inicialmente, encontrar a tecitura teórico-prática que fundamenta a sua formação. Também possibilita a socialização para o reconhecimento dos sentidos da profissão, a análise crítica sobre a instituição educacional em suas dimensões micro e macro, bem como o exercício da práxis, reveladora das possibilidades de transformação pela docência. A visibilidade desses princípios integram a formação da identidade docente e delimitam o que é característico da função e trabalho docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. *A Construção Social da Realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento*. 22. ed., Vozes: Petrópolis, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *O poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 4. ed., 2001a (Tradução de Fernando Tomaz).

BRZEZINSKI, Iria (org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Editora Plano, 2002.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber – elementos para uma teoria*. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 34-38.

DUBAR, Claude. *A Socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

FELICIO, H; OLIVEIRA, R. *A formação prática de professores no estágio curricular*. Educ. rev., Curitiba, n. 32, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000200015&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 07 maio 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602008000200015>.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998

GATTI, Bernadete Angelina. *Os Professores e Suas Identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade*. Cadernos de Pesquisa, nº 98, Fundação Carlos Chagas, SP: Cortez, 1996.

GATTI e BARRETO. *Professores do Brasil: impasses e desafios / Coordenado por Bernadete Angelina. Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009*

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papyrus, 2004.

LIMA, M. do S. L. **Reflexões sobre o estágio/ Prática de ensino na formação de professores**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

PIMENTEL, Carla Silvia. *Aprender a Ensinar: a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em geografia*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. Prática de Ensino e Estágio Supervisionado: Eixos articuladores na formação inicial dos professores da educação básica. Revista Exitus, Volume 02, n. 02, Jul./dez. 2012.

SEVERINO, A.J. *Docência universitária: a pesquisa como princípio pedagógico*. Revista @mbienteededucação, São Paulo, vol. 2, n.1, p.120-128, jan/jul, 2009

SILVA, Marilda da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 29, Aug. 2005 .
Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000200012&lng=en&nrm=iso>.
access on 23 June 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000200012>.

SILVESTRE, M. A. Estágios curriculares e práticas de ensino supervisionadas: sentidos e significados apreendidos por alunas de um curso de Pedagogia. 2008. Tese(doutorado) – Programa de Estudos Pós Graduated em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

MARX, Karl. Prefácio da Contribuição à Crítica da Economia Política *In: Consciência Operária no Brasil*. Coleção Ensaios, n. 39, São Paulo: Ed. Ática, Celso Frederico, 1978.

ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu*. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2011.