

**SOCIOLOGIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ensaio sobre *habitus* docente e estágio supervisionado*****SOCIOLOGY IN TEACHER TRAINING: essay on teaching habitus and supervised internship***Ivonaldo Leite<sup>1</sup> - UFPB **RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo desenvolver uma incursão analítica relacionando Estágio Supervisionado e o conceito de *habitus*, tendo em atenção, principalmente, o *habitus* docente. Também considera diretrizes de políticas públicas para o Estágio Supervisionado e outras formulações conceituais, como *habitus* linguístico, campo e capital cultural. Trata-se de uma abordagem ancorada em um *background* sociológico, tendo como referência, fundamentalmente, os aportes do sociólogo francês Pierre Bourdieu. Entre as inferências decorrentes da abordagem desenvolvida, é enfatizado, por exemplo, que, por um lado, a formação docente deve ser triangulada em termos de teoria, pesquisa e prática, e, por outro lado, o Estágio Supervisionado precisa ser concebido como esfera de transição entre o ofício do aluno e o *habitus* de professor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente; *Habitus*; Estágio supervisionado; Sociologia reflexiva.

**ABSTRACT**

This work aims to develop an analysis relating supervised internship and the concept of habitus, taking into account, mainly, the habitus of the teaching profession. It also considers public policy guidelines for supervised internships and other conceptual formulations such as linguistic habitus, field and cultural capital. From a conceptual point of view, it is an approach anchored in a sociological background, having as a reference, fundamentally, the contributions of the French sociologist Pierre Bourdieu. Among the inferences arising from the approach developed, it is emphasized, for example, that, on the one hand, teacher training must be triangulated in terms of theory, research and practice, and, on the other hand, the supervised internship must be conceived as a sphere of transition between the student's craft and the habitus of the teaching profession.

**KEYWORDS:** Teacher training; Habitus; Supervised internship; Reflexive sociology.

**INDIVÍDUO E REALIDADE SOCIAL: A PROPÓSITO DO CONCEITO DE *HABITUS***

O escrutínio da realidade social tem mostrado, entre outros aspectos, que ela é marcada por uma dupla dimensão: objetiva e subjetiva. Ou seja, por um lado, é constituída por estruturas objetivas independentes da consciência e da vontade dos agentes, sendo capazes de orientar ou de condicionar as suas práticas e as suas representações; por outro lado, a realidade social é também uma expressão da construção pelos agentes. Fundamentalmente, isso implica

<sup>1</sup> Formação em História e Sociologia, tendo realizado o Doutorado pela Universidade do Porto/Portugal, com Tese na Área de Especialização Sociologia da Educação, e desenvolveu estudos de Pós-doutoramento no Departamento de Sociologia da Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República/Montevidéo.

ter em conta os conceitos de *habitus* e *campo*, conforme eles foram concebidos por Bourdieu (1980).

O *habitus* corresponde, por exemplo, às estruturas sociais da nossa subjetividade, constituídas inicialmente por meio das nossas primeiras experiências (*habitus* primário), seguidas da nossa vida adulta (*habitus* secundário). Dizendo de outro modo: é a maneira como as estruturas sociais se imprimem em nossa mente e em nosso corpo, sendo, portanto, uma *interiorização da exterioridade*. Por sua vez, o *campo* é uma esfera da vida social que se autonomizou, progressivamente, através da história em torno das relações sociais. Dessa forma, há uma diversidade de campos, e as ações das pessoas não têm as mesmas motivações, por exemplo, no campo econômico, no campo artístico, no campo político, entre outros. De resto, cada campo é simultaneamente *um campo de forças* – caracterizado por uma distribuição desigual de recursos e, portanto, marcado por uma relação de forças entre dominantes e dominados – e *um campo de lutas*, nas quais os agentes se confrontam para conservar ou transformar a referida relação de forças (Corcuff, 1995).

O *habitus* é, marcadamente, “um sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, enquanto princípios geradores e organizadores de práticas e representações” (Bourdieu, 1980, p. 88). Ou seja, *disposições* no sentido de que são propensões para perceber, sentir, fazer e pensar de um determinado modo, sendo elas incorporadas, na maior parte das vezes, de forma não consciente por cada indivíduo, como decorrência das suas condições objetivas de existência e da sua trajetória social. São *duráveis*, pois, mesmo que as disposições possam modificar-se no decurso das nossas experiências, elas estão fortemente enraizadas em nós e tendem, por isso, a resistir à mudança, demonstrando, então, uma certa continuidade. *Sistema*, porque tais disposições tendem a permanecer correlacionadas entre si.

Sendo unificantes individualmente, os *habitus* pessoais são singulares. Mas há também *habitus* coletivos, referentes, por exemplo, às condições de existência e à trajetória do grupo social de pertença, sendo este o caso dos grupos profissionais, como o grupo profissional docente. Daí existirem *habitus* de classe, no que diz respeito à tipificação da estrutura classista da sociedade, e *habitus* profissionais, no que se refere à autorrepresentação de determinada profissão e ao seu paradigma operacional.

O *habitus* constitui-se em um mecanismo de relação entre indivíduo e sociedade. É levado a fornecer múltiplas respostas às diversas situações encontradas a partir de um conjunto limitado de esquemas de ação e do pensamento. Assim, tendencialmente, será reprodutivo quando se encontrar perante situações usuais e poderá inovar quando se encontra diante de situações inéditas, apresentando, então, a sua inter-relação com o *campo*<sup>2</sup>, com este revelando a sua face de *exteriorização da interioridade desse processo*.

A propósito da relação entre *habitus* e linguagem, Bourdieu (1996) enfatiza que todo ato de fala é uma conjuntura, um encontro de séries causais independentes: de um lado, as disposições, socialmente modeladas, do *habitus* linguístico, que implicam uma certa propensão a falar e a dizer coisas determinadas (interesse expressivo), definida, ao mesmo tempo, como capacidade linguística de engendramento infinito de discursos gramaticalmente conformes e como capacidade social que permite utilizar adequadamente essa competência numa situação determinada; do outro, as estruturas do mercado linguístico, que se impõem como um sistema de sanções e de censuras específicas.

---

<sup>1</sup> Campo.

Segundo Bourdieu, esse modelo simples da produção e da circulação linguística, como relação entre os *habitus* linguísticos e os mercados nos quais eles oferecem seus produtos, não visa recusar nem substituir a análise propriamente linguística do código, mas:

[...] ele permite compreender os erros e os fracassos aos quais está condenada a linguística quando, a partir de um só dos fatores em jogo, a competência propriamente linguística, definida abstratamente, fora de tudo o que esta deve a suas condições sociais de produção, ela tenta dar conta do discurso em sua singularidade conjuntural. De fato, enquanto ignorarem o limite que é constitutivo de sua ciência, os linguistas não têm alternativa senão buscar desesperadamente na língua o que está inscrito nas relações sociais nas quais ela funciona, ou fazer, sem o perceber, sociologia, isto é, com o perigo de descobrir na própria gramática o que a sociologia espontânea do linguista importou inconscientemente para ela (Bourdieu, 1996, p. 24).

Efetivamente, a gramática define apenas parcialmente o sentido, e não é na relação com um mercado que se opera a determinação completa do significado do discurso. Uma parte, que não é a menor, das determinações que constituem a definição prática do sentido se transfere de fora para o discurso. No princípio do sentido objetivo que se engendra na circulação linguística, há, antes de tudo, o valor distintivo, que decorre do relacionamento operado pelos locutores entre o produto linguístico oferecido por um locutor socialmente caracterizado e os produtos simultaneamente propostos num espaço social determinado. Há, ainda, o ‘aspecto’ de que o produto linguístico só se realiza completamente como mensagem se for tratado como tal, quer dizer, decifrado; além do fato de que os esquemas de interpretação que os receptores põem em ação, em sua apropriação criativa do produto proposto, poderem ser mais ou menos distanciados.

Fundamentalmente, o *habitus* linguístico concerne às disposições voltadas a certos tipos de utilização da linguagem, tipos esses que são examinados tendo como referência as condições de expressão articulada de ideias, opiniões, convicções, gestos, posturas e competências diversas. Basicamente, entende o autor de *A economia das trocas linguísticas* que a língua é um código no sentido de cifra que permite estabelecer equivalências entre sons e sentidos, mas também na acepção de sistema de normas que regem as práticas linguísticas. Como produto da dominação política reiteradamente reproduzida por instituições capazes de impor o reconhecimento universal da língua dominante, “a integração numa mesma comunidade linguística constitui a condição da instauração de relações de dominação linguística. [...] As línguas só existem em estado prático, ou seja, sob a forma de *habitus* linguísticos pelo menos parcialmente orquestrados e de produções orais desses *habitus*” (Bourdieu, 1996, 33).

Consequentemente, Bourdieu criticou, no campo linguístico, o silêncio relativo à aplicação judiciosa feita por Saussure e Chomsky em relação à metáfora da língua como *tesouro universal*, conforme ela foi empregada por Auguste Comte. Ele realça os dispositivos por meio dos quais a língua natural se transforma em língua legítima e questiona a concepção chomskyana referente à linguagem como uma faculdade inata de que os seres humanos seriam biologicamente dotados. Mais concretamente, Bourdieu questiona o silêncio na teoria chomskyana quanto ao desenvolvimento ‘competente’ da língua pelos indivíduos. Diz que, assim, deixam de ser consideradas as condições de apropriação social da língua. E enfatiza:

A competência suficiente para produzir frases suscetíveis de serem compreendidas pode ser inteiramente insuficiente para produzir frases suscetíveis de serem escutadas, frases aptas a serem reconhecidas como admissíveis em quaisquer situações nas quais se pode falar [...] os locutores desprovidos de competência legítima se encontram de fato excluídos dos universos sociais onde ela é exigida, ou então, se veem condenados ao silêncio. Por conseguinte, o que é raro não é a capacidade de falar, inscrita no patrimônio universal e, portanto, essencialmente não distintiva, mas sim a competência necessária para falar a língua legítima que, por depender do patrimônio social, retraduz distinções sociais na lógica propriamente simbólica dos desvios diferenciais ou, numa palavra, da distinção (Bourdieu 1996, p. 42).

As considerações supra realçadas, a título de prolegômenos, procuram, de forma mínima, delinear algumas bases que têm conexão direta com a temática deste ensaio, isto é, o *habitus* docente, o Estágio Supervisionado e a formação de professores. São considerações analíticas necessárias por, no mínimo, duas razões, quais sejam: i) dispor de aporte teórico-conceitual para escrutinar o objeto da abordagem; ii) contar com um *background* que ofereça lastro a eventuais discrepâncias de perspectivas quanto a outros enfoques acerca do tema.

## UM PANORAMA SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Do ponto de vista oficial, a noção de Estágio Supervisionado foi instituída no Brasil com a Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1946<sup>3</sup>. Na segunda metade da década de 1960/início da de 1970, ele assumiu uma perspectiva trabalhista, tendo também uma orientação pedagógica.

No decorrer dos anos 1970, mudanças graduais foram sendo introduzidas. Em 1977, por exemplo, a Lei 6.394/77 estabeleceu que o estágio somente poderia ser realizado em unidades que dispunham das condições que proporcionassem experiência prática à formação do estagiário. Apresentou ainda algumas diretrizes oportunas para nortear os Estágios Supervisionados, tais como: i) O estágio somente poderá ocorrer em unidades que tenham condições de oferecer experiência prática na linha da formação, devendo, o estudante, para esse fim, estar em condições de estagiar; ii) Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem, a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural e científico e de relacionamento humano; iii) o estágio, independentemente do aspecto profissionalizante, direto e específico, poderá assumir a forma de atividades de extensão, mediante a participação do estudante em empreendimentos ou projetos de interesse social.

Na década de 1980, regulamentando um dispositivo dos anos 1970, o Decreto Federal 87.497/82 assinalou que o estágio curricular abarcava as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, que favoreciam a participação dos estudantes em situações do cotidiano profissional, sob a responsabilidade e o acompanhamento das instituições de ensino. Previa-se,

---

<sup>2</sup> Não pretendo desenvolver aqui uma abordagem pormenorizada, do ponto de vista sócio-histórico e pedagógico, acerca do Estágio Supervisionado. Não é o propósito do presente ensaio; de resto, trata-se de uma empreitada que se coloca para além da sua extensão. Apenas pontuarei alguns elementos como forma de situar a incursão analítica que pretendo realizar.

ainda, que o estágio, como estratégia pedagógica, era uma atividade de atribuição da instituição de ensino, a quem cabia ofertar oportunidades e campos de estágio.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 9.394/96, definiu-se que as instituições de ensino determinariam as diretrizes para a realização de estágios dos estudantes matriculados no Ensino Médio ou superior em sua competência. A ideia de articular teoria e prática foi reforçada, sendo determinadas 300 horas, no mínimo, para a prática de ensino. No início dos anos 2000, na decorrência do estabelecido pela LDB, instrumentos normativos do Conselho Nacional de Educação instituíram importantes marcos para a formação docente, sendo considerado aí o Estágio Supervisionado. Foi o caso do que prescreveram, por exemplo, os Pareceres 09/2001, 27/2001, 28/2001, as Resoluções 01/2002, 02/2002 e 18/2002.

Sobre a relação teoria e prática, o Parecer 9/2001 enfatizou a necessidade de superar a perspectiva dicotômica segundo a qual o estágio é o lócus exclusivo da prática, e a sala de aula é o espaço da teoria. Assinalou que uma concepção de prática, mais como componente curricular, implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como nos momentos em que se exercita a atividade profissional, isto é, o estágio. Numa perspectiva semelhante, e enfocando o caráter do Estágio Supervisionado, o Parecer 28/2001 assinalou:

[...] É muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria escola e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais. Além disso, é completamente inadequado que a ida dos professores às escolas aconteça somente na etapa final de sua formação, pois isso não possibilita que haja tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões do trabalho de professor, nem permite um processo progressivo de aprendizado. A ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula, se dá conta da teoria (Brasil, 2001a, p. 23).

Ademais, o Parecer 28/2001 apontou a necessidade de o estágio integralizar mais 100 horas, além do mínimo de 300 horas já previstas. De sua parte, a Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002, enfatizou que a dimensão prática deveria estar presente na segunda metade do curso. Seus dispositivos acentuam que o lócus curricular transcenderá o estágio, tendo como objetivo promover a articulação das distintas práticas numa perspectiva interdisciplinar. Preconiza, também, que a prática deve ser operacionalizada através dos procedimentos de observação e reflexão, buscando a resolução de problemas. Já a Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002, fundamentada no Parecer CNE/CP 28/2001, ressaltou que o Estágio Supervisionado dos cursos de licenciaturas deveria ter uma duração de 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso.

No período entre 2002 e 2023, marcos normativos anteriores mantiveram a sua vigência, e outros dispositivos legais foram instituídos. Por exemplo, a Lei 11.788/2008 explicitou o conceito de estágio como ato educativo que visa à preparação para o trabalho, enfatizando a obrigatoriedade da existência de professores orientadores da instituição onde o aluno faz o curso, assim como da parte concedente do estágio.

No escopo do enfoque que aqui estou a realizar a propósito do Estágio Supervisionado, para além dos instrumentos legais referidos e suas prescrições, cabe considerar outras iniciativas que têm passado ao largo de qualquer discussão, a despeito da sua interface com o tema do

estágio. Iniciativas que correm em paralelo. Refiro-me à entrada da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no campo pedagógico da prática de ensino, como uma espécie de *startup*, no dizer de Sarti (2020). Ou seja, a intervenção da CAPES afirmando o propósito de promover a inovação pedagógica e a resolução dos problemas pedagógicos com a promoção de novas políticas públicas na forma de indução profissional. Por certo, não há de se questionar iniciativas como o PIBIB e a Residência Pedagógica (RP) como políticas públicas relevantes. Contudo,

[...] não como práticas concorrentes das quais a comparação é inevitável, trocando o “velho” pelo “novo”, como se a partir de agora os problemas acabassem. Confunde-se PIBID com estágio supervisionado ou coloca-se a RP de forma intencional no lugar do estágio obrigatório, visando dizer que, após 50 anos das políticas de estágio supervisionado e prática de ensino, elas não cumpriram com a sua “missão”. [...] Dessa forma, pergunta-se: onde está a grande inovação das novas políticas de formação com o PIBID e a RP? (Souza Neto; Militão, 2022, p. 8).

A resposta, provavelmente, é: no envolvimento e no acompanhamento do professor de escola no estágio e da própria escola que se candidata e se envolve no processo. Mas daí decorre outra indagação, qual seja: por que isso não acontece com o estágio? E mais outra, com uma dimensão história: “Por que, desde o começo do século XX, quando se dizia que o professor de escola deveria ser reconhecido como formador e ter um reconhecimento na sua carreira ou até mesmo receber um *pró-labore* por este trabalho a mais, isso não foi efetuado?” (Ibidem, p. 8).

Essas e outras questões têm ficado sem respostas, mas são pertinentes e devem continuar a ser feitas, principalmente quando temos em conta o já longo histórico de discussões na comunidade de pesquisa que trata dos temas sobre os quais elas incidem. Por exemplo, desde o I Simpósio de Prática de Ensino em Questão (UNESP, 1993), o papel da escola, aí, por óbvio, incluídos os professores, já havia sido reconhecido. Mesmo antes disso, o Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), cuja organização ocorreu no princípio dos anos 1980, também tinha se constituído em um espaço privilegiado para a apresentação e o debate de pesquisas, estudos e experiências que buscavam responder a questões emergentes da educação brasileira no campo da Didática e das Práticas de Ensino, fazendo-se presente nesse processo, por suposto, o estágio. O que se passa, portanto, é que:

Neste novo processo das políticas de formação docente estamos ignorando o lugar da universidade, marginalizando um campo e propondo soluções financiadas que não provaram a sua efetividade fora da linha de financiamento. Será que não estamos abrindo espaços para uma terceirização da formação? Do ponto de vista trabalhista, o financiamento do PIBID e da RP denotam uma valorização ou reconhecimento do ofício no campo de inserção profissional - o que é muito importante, mas excludente, pois nem todos podem participar. Desse modo, do ponto de vista pedagógico, é questionável, ou seja, parece que estamos olhando abaixo do radar e não estamos vendo mais nada. Aqui cabe uma profunda reflexão sobre as reais consequências da adoção dessas políticas (Souza Neto e Militão, 2022, p. 8).

A propósito dessa reflexão, não deixa de ser irônico, no mínimo, que cursos com projetos pedagógicos supostamente alinhados com perspectivas emancipatórias, formação equânime e integral reproduzam práticas que segmentam o processo formativo entre os discentes, na medida em que, com a adoção das mencionadas políticas, terminam por seguir diferentes modalidades de relação com os contextos da prática profissional. Em muitos casos, talvez esse paradoxo não seja percebido, em decorrência de fatores diversos; em outros, talvez seja, e se opte por ignorá-lo.

Seja como for, o que não se pode ignorar é a produção pelas Ciências da Educação (principalmente na sua especialidade sociológica) de um imenso e diverso conjunto de aportes científicos, nos últimos anos, relativos à profissionalização do ensino e da profissão docente. Entre outros aspectos, esses aportes têm evidenciado um tipo de profissionalidade que – dizendo respeito a conhecimentos, habilidades, competências, atitudes e valores, entre outros. que constituem a especificidade *do ser professor* – preza por um tipo de formação que tem um núcleo integralizador não discrepante, o que, por certo, é posto em causa quando, num curso, há dimensões da praxeologia, como o estágio/contextos da prática profissional, marcadas por diferentes formas de relação.

Trata-se de uma questão com profundas implicações para o processo de formação docente, designadamente quando temos em consideração, como enfatiza a sociologia das profissões (Dubar, 1995), que a construção da identidade profissional, sendo resultado de processos de socialização próprios, está enredada com *saberes práticos*, oriundos da experiência profissional; com *saberes teóricos*, decorrentes da formação em sentido estrito; com *saberes profissionais*, oriundos da articulação entre saberes práticos e teóricos, e com *saberes organizacionais*, que emergem da instituição, como um todo, onde a atividade profissional é desenvolvida.

## **HABITUS DOCENTE, ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A partir de um escrutínio sociológico que concebe a realidade social como objetiva e subjetiva, tenho vindo a pôr em realce neste ensaio, designadamente a par do contributo de Pierre Bourdieu, que há diferentes tipos de *habitus*, a exemplo dos *habitus* profissionais. Nesse sentido, cabe ter em atenção o *habitus* profissional docente, seja como condição de análise do Estágio Supervisionado, seja em função da própria relação existente entre o *habitus* profissional docente e o estágio.

A propósito, um razoável conjunto de enfoques tem se ocupado do tema, sob a expressão da categoria *habitus professoral*, tendo como referência a significação dos aportes bourdieusianos a respeito do *habitus* e os contributos do historiador Edward Thompson sobre *experiência* (Da Silva, 2005).

Da minha parte, penso que também são relevantes para a discussão sobre o *habitus* docente as formulações que, em diferentes países, como Canadá, Estados Unidos e alguns países europeus, têm sido desenvolvidas acerca da *epistemologia da prática*. Contudo, deve-se considerar que a base material e cultural desses países é diferente da realidade brasileira, o que tem implicações quanto à transplantação de abordagens. De qualquer modo, as produções da epistemologia da prática têm pertinência principalmente por, conforme se pode verificar no trabalho de Tardif (2002), visarem à definição quanto ao lugar da *teoria* e da *prática* na formação de professores, em função dos aspectos constituintes dos saberes dessas duas dimensões.

Pode ser dito que o *habitus professoral* integra o conjunto de constituintes que consubstanciam a epistemologia da prática. Implica o fator teórico, mas o que está em tela, principalmente, é o ato prático do docente. Quer dizer,

Trata-se, sobretudo, da estética desse ato, isto é, dos modos de ser e agir de professores e professoras. E essa estética é produzida por meio das influências inexoráveis dos condicionantes advindos da cultura estruturada e estruturante da escola, que subsiste na instituição na qual o sujeito desenvolve sua carreira docente (Da Silva, p. 161).

O *habitus* professoral tem características específicas em cada nível de ensino. Portanto, infere-se que “a natureza e a característica dos componentes curriculares que são ensinados na escola também definem a estética do *habitus*” (Ibidem, p. 161). Fundamentalmente, o *habitus* professoral está relacionado ao processo de socialização profissional, esfera própria da construção das identidades profissionais, no caso aqui em evidência, a identidade docente.

O Estágio Supervisionado é um ponto de inter-relação entre os alunos e o processo de iniciação à docência. Dessa forma, há já algum tempo, tem-se buscado modelos formativos nos quais se atribui aos estágios um lugar mais relevante, no sentido de proporcionar, aos futuros professores, articulações mais consistentes entre a formação teórica em si e as situações práticas do cotidiano escolar. Procura-se, assim, principalmente na análise sociológica dos processos de formação (Perrenoud, 1993), encontrar um maior equilíbrio entre os diversos saberes que integram a aprendizagem para o *ser professor*, a fim de que os discentes das licenciaturas possam construir um *habitus* especificamente docente, entendido como um conjunto de maneiras de atuar e de perceber a realidade na situação de ensino escolar. Trata-se, em significativa medida, de uma incursão analítica no sentido de evidenciar bases para os estudantes realizarem a transição do ‘ofício do aluno’ ao *habitus* de professor, designadamente para a construção de uma identidade relacionada ao magistério.

O Estágio Supervisionado é, portanto, um momento fundamental nesse processo, mas a referida transição é marcada por vários elementos que podem gerar dificuldades para o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, para que atinja os propósitos que, por suposto, se espera que ele alcance. Coloco, a seguir, uma amostra de tais elementos em realce.

Um primeiro refere-se à percepção de que os estagiários, em muitos casos, partilham sobre a escola e os professores da educação básica. Eles tendem, em diversos momentos, a reproduzir representações negativas, com as escolas sendo concebidas como intrinsecamente de má qualidade, que ‘pararam no tempo’, e seus professores como profissionais malformados. Assume-se, dessa forma, uma equivocada perspectiva difundida no Brasil que relaciona, por meio de uma causalidade linear, a qualidade do ensino público à (in)competência de seus professores, ignorando, por exemplo, o papel dos sistemas de ensino nesse contexto (Souza, 2001). Como decorrência, os estagiários não veem a escola como um ambiente de formação profissional, mas, sim, como um espaço de prolongamento dos seus afazeres universitários. Portanto, é sob a perspectiva do “ofício do aluno” que esses estagiários desempenham as suas atividades, e não como futuros professores.

Um segundo elemento diz respeito ao fato de que, diferente do que ocorre em países como França e Canadá, onde existem diretrizes claramente definidas (e adotadas) sobre os estágios e sobre as funções específicas a serem desempenhadas pelos professores da escola básica na formação dos estagiários, no Brasil, a atuação do docente “limita-se geralmente à anuência para que os estagiários realizem em sua classe as atividades que lhes foram

solicitadas pela instituição de formação. Os estagiários não costumam, portanto, reconhecê-los como seus formadores [...]” (Souza Neto, *et. al.*, 2016, p. 314).

Um terceiro elemento tem a ver com a existência de uma ótica aplicacionista, entre os estagiários (mas não só), a respeito do trabalho docente. Trata-se de uma concepção segundo a qual *todos* os saberes relacionados à docência são produzidos no exterior do magistério, restando aos professores apenas uma aplicação na situação de ensino. Essa é uma compreensão extremamente paradoxal relativamente às discussões feitas nas universidades quanto aos saberes formulados pelos próprios professores no contexto cotidiano de seu trabalho (Tardif, 1993).

Conforme o evidenciado no exposto, ao incidir no Estágio Supervisionado, o conjunto desses elementos – de forma avulsa e articuladamente – gera intercorrências no processo de transição do “ofício do aluno” ao *habitus* de professor, assim como debilita as funções formativas próprias do momento de realização do estágio.

Se as intercorrências envolvendo o Estágio Supervisionado e o processo de transição da discência à docência são significativas nos cursos cuja base cognitivo-comunicacional é a língua portuguesa, elas se tornam ainda mais acentuadas nos cursos cuja base cognitivo-comunicacional incide sobre um idioma estrangeiro, como o inglês. Isso por três razões.

Primeiro, como assinali a princípio neste ensaio, a partir do aporte de Pierre Bourdieu, porque o *habitus* linguístico refere-se às disposições voltadas a certos tipos de utilização da linguagem, tipos esses que são examinados, tendo como referência as condições de expressão articulada de ideias, opiniões, convicções, gestos, posturas e competências diversas. Segundo, porque a aprendizagem de idiomas está relacionada ao conceito de *capital cultural*, também formulado por Bourdieu, e estratificado em capital cultural objetivado, capital cultural incorporado e capital cultural institucionalizado<sup>4</sup>. Terceiro, por causa das implicações resultantes da interdependência entre as habilidades que permitem agir socialmente no uso da língua: ouvir, falar, ler e escrever.

Essas três razões, dentre outras, têm um forte impacto no Estágio Supervisionado de cursos cuja base cognitivo-comunicacional incide sobre um idioma estrangeiro; conseqüentemente, há repercussões também para a constituição do *habitus* docente nessa área. Isto porque elas (as razões) requerem um elevado grau de trato profissional, o qual, no entanto, seja por inconsistência das políticas públicas ou por insuficiência própria da ação dos agentes envolvidos no processo de estágio, não tem, em geral, constado nos modos de operacionalização do Estágio Supervisionado. É preciso ter em atenção, por exemplo, que “a própria *prática* onde se elaboram e se consolidam as *disposições pedagógicas* carece de *estruturas organizadas* internas ao sistema escolar” [destaques do autor] (Esteves, 1992, p. 79).

## À GUIA DE CONCLUSÃO

Neste ensaio, procurei discutir a temática do Estágio Supervisionado relacionada ao conceito de *habitus*, nomeadamente o *habitus* docente, considerando delineamentos de políticas públicas e outras formulações conceituais, como *habitus* linguístico e capital cultural. Tratou-se de uma incursão analítica levada a cabo sob um ponto de vista sociológico,

<sup>4</sup> Conforme Bourdieu (1998), o primeiro diz respeito à propriedade de objetos culturais valorizados (notadamente, livros e obras de arte). O segundo se refere à cultura legítima internalizada pelo indivíduo, ou seja, habilidades linguísticas, postura corporal, crenças, conhecimentos, preferências, hábitos e comportamentos relacionados à cultura hegemônica adquiridos e assumidos pelo sujeito. Finalmente, o terceiro se refere, basicamente, à posse de certificados escolares, que tendem a ser socialmente utilizados como atestados de certa formação cultural.

principalmente tendo como referência os aportes de Pierre Bourdieu, além de considerar outras formulações específicas sobre a temática do ensaio. Em forma de conclusão, como decorrência da *démarche* desenvolvida, sublinho algumas breves considerações.

Cabe enfatizar, por exemplo, a necessidade de triangular a formação de professores – aí constando, por certo, o Estágio Supervisionado – em termos de teoria/pesquisa/prática. É com iniciativas nessa direção que se tornará possível superar os lugares-comuns em torno da formação docente, lugares-comuns estes que têm feito a formação de professores refém de opiniáticos, cuja presunçosa ênfase ao falar sobre o tema encontra-se num patamar inversamente proporcional às suas competências para fazê-lo. Mas, mesmo assim, eles têm influenciado a definição de políticas públicas, como as “peculiares parcerias” responsáveis pela “colonização” da escola pública por interesses privados.

A triangulação teoria/pesquisa/prática da formação docente poderá, por um lado, ao escrutinar o tema, evidenciar os dispositivos acionados – muitas vezes, de forma inconsciente – na definição de problemas e na estruturação de práticas. Por outro lado, poderá oferecer bases para configurar quadros de inteligibilidade tendo em vista orientar a ação em busca de perspectivas alternativas e de resolução dos problemas. Conforme esse delineamento, cabe promover a realização de pesquisa-ação “no sentido de substituir o ‘consumo’ de conhecimento já produzido fora do contexto de ação pela produção de análises sociológicas de situações educativas em que se encontram envolvidos e empenhados os formandos (auto-formandos)” (Esteves, 1992, p. 79).

Com efeito, enfim, é imperativo conceber o Estágio Supervisionado como esfera de transição do ‘ofício do aluno’ ao *habitus* de professor, situando-o nos marcos de uma abordagem reflexiva que problematize as suas lógicas práticas. Somente a partir da reflexividade analítica, é possível desvendar as categorias de pensamento impensadas que delimitam o pensável e predeterminam o pensamento.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Le sens pratique**. Paris: Minuit, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parecer-CNE/CP, n. 28**, de 2 de outubro de 2001. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_028.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%83O](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_028.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%83O). Acesso em: 30 abr. 2023.

CORCUFF, Philippe. **Les nouvelles sociologies**: La réalité sociale en construction. Paris: Editions Nathan, 1995.

DA SILVA, Marilda. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n° 29, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000200012>. Acesso em: 29 jun. 2023.

DUBAR, Claude. **La socialisation**: Construction des identiés sociales et professionnelles. Paris: Armand Colin Éditeur, 1995.

ESTEVEES, António Joaquim. A sociologia da educação na formação de professores. *In*:

ESTEVEES, António Joaquim; STOER, Stephen R. (Orgs). **A sociologia na escola**: Professores, educação e desenvolvimento. Porto: Afrontamento, 1992.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, Phillipe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

SARTI, Flávia Medeiros. Estágio, PIBID e Residência Pedagógica: entre convergências e disputas na formação docente. *In*: CRUZ, Gisele; FERNANDES, Claudia; FONTOURA, Helena; MESQUITA, Silvana (Orgs.). Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas. 1. ed. Rio de Janeiro: **Petrus**, v. 1, p. 1-12, 2020.

SOUZA NETO, Samuel de; MILITÃO, Andréia Nunes. Estágio supervisionado e políticas públicas de formação prática: em questão, os dispositivos como processos de acompanhamento e formação docente. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 14, n. 30, p. 03-15, 2022. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/652>. Acesso em: 17 fev. 2024.

SOUZA NETO, Samuel de; SARTI, Flávia Medeiros; BENITES, Larissa Cerignoni. Entre o ofício de aluno e o *habitus* de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento**, 22, n. 1, 311-324, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/49700>. Acesso em: 16 fev. 2024.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. **Teacher professional development and the argument of incompetence**: the case of in-service elementary teacher education in São Paulo, Brazil. 2001. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, London, 2001. Acesso em: 29 jan. 2024.

TARDIF, Maurice. Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement : remarques et notes critiques. **Revue des Sciences de l'Éducation**, vol. XIX, n. 1, p. 173-185, 1993. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1993-v19-n1-rse1854/031606ar.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2024.

| Submetido em: 26/01/2024

| Aprovado em: 21/03/2024

| Publicado em: 29/04/2024