

HABITUS PROFESSORAL E HABITUS ESTUDANTIL: UMA PROPOSIÇÃO ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Marilda da Silva*

RESUMO: A proposição é a seguinte: há que se ter dois espaços distintos de formação docente, um é a sala de aula da universidade e o outro, a sala de aula da escola para a qual o formando está se preparando. Trata-se de mostrar por que os saberes, teoria e prática, pertencentes a essas duas instâncias de formação são inexoravelmente distintos e, por essa razão, exigem lugares e formas diferentes para serem ensinados e aprendidos. Contudo, a natureza diferente de um e de outro não interfere na genética indissociável de ambos. Ao se apresentar um lugar específico para se aprender a teoria e outro, para se aprender a prática, mostra-se à constituição do *habitus* professoral e a do *habitus* estudantil, que constituem as categorias operacionais da proposição. É exatamente nesse quesito que reside a particularidade deste estudo. A base empírica foi constituída com reflexões realizadas no Brasil, a partir dos anos de 1990, sobre o tema: Como se aprende para ensinar na sala de aula. A fundamentação utilizada nesta formulação são noções extraídas das ideias de Bourdieu (1983a; 1983b; 1983c; 1989; 1992; 1996).

Palavras-chave: *Habitus* Professoral. *Habitus* Estudantil. Formação de Professores.

TEACHER'S HABITUS AND STUDENT'S HABITUS: A PROPOSITION RELATING TO THE TRAINING OF TEACHERS

ABSTRACT: The proposition is as follows: it is necessary to have two distinct spaces for teacher training, one being the university classroom and the other, the school classroom, this being the workplace for which the undergraduate is preparing. The goal is to show why these two bodies of knowledge, one of theory and the other of practice, belong to two separate training fields; these are inexorably distinct; for this reason, they require different places and methods in order to be taught and learned. However, their different natures do not interfere with the unified blueprint (“inseparable genetics”) that underpins both. When introducing a specific place for learning the theory and another for learning the practice, it is possible to show the constitution of teacher’s habitus and student’s habitus, that constitute the operational categories of the proposition. It is exactly in this sense that the particularity of this study resides. The empirical base was constituted with reflections realised in Brazil, starting from 1990, on the theme: How does one learn to teach in the classroom. The theoretical basis chosen for this formulation was based on some notions arising from the ideas of Bourdieu (1983a; 1983b; 1983c; 1989; 1992; 1996).

Keywords: Teacher’s Habitus. Student’s Habitus. Teacher Training, Education.

* Doutora em Educação; Docente do Departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP-Araraquara, SP). E-mail: marilda@fclar.unesp.br

Introdução

A proposição que apresentamos aqui é a seguinte: são imprescindíveis dois espaços distintos na formação de professores, um é a sala de aula da universidade e o outro, a sala de aula do curso para o qual o formando ou a formanda está se preparando. No primeiro ambiente, o aprendizado será das teorias sobre os diferentes âmbitos da escolarização; no segundo, será da prática docente propriamente dita. Se essa concepção não é inteiramente nova no campo educacional brasileiro, a explicação aqui oferecida para ela o é. Assim, a particularidade deste estudo reside na forma por meio da qual essa característica da formação de professores é operacionalizada, permitindo mostrar o que são *habitus* professoral e *habitus* estudantil.

Essa análise/perspectiva de ação emergiu dos estudos (SILVA, 2002; 2003; 2004a; 2004b; 2005) que vimos desenvolvendo com o intuito de mostrar uma síntese do modo, ou modos, de ser aluno e de ser professor na escola, independentemente do nível de ensino – e de sua respectiva especificidade – e/ou da natureza do campo ao qual pertencem os saberes curriculares ensinados e aprendidos em tais níveis. Formulamos duas noções as quais intitulamos *habitus* professoral e *habitus* estudantil para denominar esses modos. Esse exercício exigiu uma explicação entrelaçada das características – talvez possamos dizer epistemológicas – da teoria e da prática, tendo em vista que os saberes teóricos e os saberes práticos que objetivam esses *habitus* pertencem a esses saberes cujas naturezas são distintas. É a especificidade desses saberes que permitem a ideia dos *habitus* mencionados. A exposição dessa ideia está, neste artigo, organizada da seguinte forma: apresentamos uma breve explicação sobre o *habitus*, tendo em vista que já o detalhamos exaustivamente nos estudos mencionados; em seguida, a relacionamos com os estudos que compõem a base empírica na qual nos amparamos para mostrar a diferença da natureza que há entre saberes teóricos e práticos no âmbito da formação e, por decorrência, no âmbito da atuação docente, esclarecendo, concomitantemente, a constituição dos *habitus* aos quais nos referimos; por fim, as considerações finais, que são finais somente nos limites desta exposição, pois a proposição que aqui se delineia ainda necessita de muitos aprofundamentos, embora, a nosso ver, já apresente certa estabilidade.

Uma inflexão da noção de *habitus* em Pierre Bourdieu

Embora já tenhamos mencionado os estudos que vimos realizando e que tratam das bases estruturais da proposição aqui feita, faz-se necessário, a favor da clareza do raciocínio, que se ofereça, ainda que brevemente, a definição de *habitus* em Pierre Bourdieu, tendo em vista que dessa noção deriva a inflexão: *habitus* professoral e *habitus* estudantil. Para Bourdieu (1983a; 1983b; 1983c; 1989; 1992; 1996), *habitus* é um

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

Isso quer dizer que nossas ações objetivadas são fruto da exteriorização de disposições mentais que são socialmente constituídas ao longo de nossas vidas. A estética de nossas ações objetivadas depende, apenas para didaticamente explicar, da estética de nossas estruturas estruturadas estruturantes. Por isso, o fenômeno cognitivo responsável pela constituição mais profunda dos agentes, isto é, o processo dialético da interiorização e da exteriorização está diretamente relacionado à nossa origem de classe e ao grupo de agentes sociais com os quais, harmoniosamente, e inconscientemente, vamos nos constituindo como agentes sociais de fato. Nesse sentido, vamos expressando objetivamente modos de ser e estar no mundo. Essa nada mais é, segundo Bourdieu, e aqui rapidamente sintetizada, a mecanicidade dialética de um *habitus*. Sim, dialética, tendo em vista que os agentes, ao longo de toda sua vida, estão expostos ao fenômeno da interiorização e da exteriorização. Portanto, expostos objetivamente à historicidade de sua própria constituição.

Esses modos de ser e estar no mundo disponibilizam certa regularidade, trazendo ao observador informações de caráter social dos agentes sociais observados de longo alcance derivadas: da origem de classe, das frações de classe, do campo de atuação. O conjunto dessas informações amalgamadas permite, inclusive, identificações de grupos profissionais. É

exatamente isso que nos interessa aqui: os professores exibem ações/comportamentos no dia a dia que permitem ao observador identificar a que grupo de profissão o sujeito exposto pertence, sem que ele tenha oferecido informações a esse respeito. Essa correlação levou à prática dos alunos que também exibem ações/comportamentos que facilitam a identificação do grupo de agentes ao qual pertencem. Vale dizer ainda que, na maioria das vezes, cada profissão por si só define a origem social de seus praticantes, o que facilita a compreensão da estética de determinado *habitus* profissional, e cada profissão se efetiva dentro de determinado campo do conhecimento. Os grupos profissionais produzem e reproduzem práticas semelhantes no interior do respectivo campo. Assim, as práticas de agentes sociais que exercem socialmente uma mesma profissão guardam entre si semelhanças que podem ser facilmente percebidas por meio de sua *hexis*, ações objetivadas, atendendo às exigências de seu *ethos*. A *hexis* é a exteriorização da interiorização, o *ethos*, as disposições da objetivação da *hexis*. O *habitus* é em si a *hexis*, o que se observa. Nesse sentido, Bourdieu afirma: “É o sistema de disposições inconscientes que constitui o produto de interiorização das estruturas objetivas e que [...] tende a *produzir práticas, e por esta via, carreiras*, objetivamente ajustadas às estruturas objetivas” (BOURDIEU, 1992, p. 201-202, grifo nosso).

A possibilidade de objetivação de práticas específicas, individual e coletivamente, por agentes também específicos constitui a base racional do *habitus* e permeia toda a obra de Pierre Bourdieu. Em diferentes momentos de seus estudos, esse autor mostra como a sociedade se organiza e como essa organização mostra, no âmbito da ação objetivada, tipos de *habitus*. É essa racionalidade que oferece possibilidade de inflexão para *habitus* professoral e *habitus* estudantil.

Os professores e os estudantes são agentes que objetivam ações específicas no âmbito do exercício de suas práticas, que ocorrem em um mesmo ambiente, a sala de aula, mas são distintas entre si. São várias as diferenças de uma e de outra prática, contudo, aqui nos interessa apenas trabalhar com a diferença entre elas, e não com as particularidades de cada uma. E o que nos interessa ainda mais é apontar que a prática do professor e a prática do aluno no âmbito da escola constituem, respectivamente, um *habitus*. São agentes que, de acordo com sua posição social, em sentido largo e estrito, reproduzem modos de ser e estar no efetivo exercício de suas funções. Professores e alunos, ao fim e ao cabo, têm um padrão

de comportamento constituído pelas características de suas práticas. Nesse sentido, as disposições mentais de cada um deles se objetiva também de acordo com as respectivas funções.

A pergunta que deve ser feita é a seguinte: quais são as implicações para a formação de professores quando se leva em conta a diferença que há entre a natureza dos saberes teóricos e a natureza dos saberes práticos, tendo em vista o *habitus* professoral e o *habitus* estudantil?

Se estamos considerando que a prática do professor e a prática do aluno consubstanciam um *habitus*, neste caso, teremos de considerar o fato de que a formação de professores tem um aprendizado teórico e outro prático que, inexoravelmente, interagem, tendo em vista o processo de interiorização e exteriorização, em sentido largo, que opera o tipo e a estética de um *habitus*. Nesse sentido, é inevitável pensar os dois referidos *habitus* entremeados com as questões que dizem respeito às características da teoria e da prática como dois tipos de saberes que interagem, mas são distintos do ponto de vista da epistemologia interna de cada um deles que implica os modos de aprendê-los. É justamente por isso que a base empírica que sustenta esta proposição são os estudos que mostram como se aprende para ensinar na sala de aula, isto é, como se aprendem os saberes práticos da docência. A partir disso, simultaneamente, mostramos que os saberes teóricos são historicamente de responsabilidade da universidade.

Por que os saberes práticos da docência são aprendidos no exercício da docência

A base empírica que utilizamos para sustentar esta proposição é um conjunto de estudos realizados a partir dos anos de 1990 cujo objeto é os saberes professorais – desenvolvidos, adquiridos e reproduzidos – necessários ao exercício da docência. A maioria das pesquisas empregadas foi produzida por meio do recurso teórico-metodológico *história de vida*, que agrupa um largo espectro de expedientes de coleta de dados – no nosso caso, sobre a vida como um todo (eu pessoal e eu profissional) dos professores e professoras. A opção por estudos realizados por meio dessa alternativa metodológica deveu-se à nossa decisão de trabalhar com elementos que, direta e indiretamente, vêm das vozes de profissionais que ensinam na sala de aula. Isso se justifica pela nossa necessidade de dados oriundos da experiência docente por parte dos agentes que a vivem, já que

o exercício de sua prática é que consubstanciam os dois *habitus* em questão, o de quem ensina e o de quem aprende.

Uma pergunta que pode ser feita é: por que utilizar pesquisas que já foram produzidas para outro intento e não para este estudo? As informações de que necessitamos independem de quem as produziu, pois o que necessitamos é do conteúdo delas. Outrossim, o fato de podermos utilizar pesquisas realizadas por outros pesquisadores e para outros fins torna nossa base empírica mais estável, pois é nisso que reside a força da proposição que estamos apresentando por meio da ideia de *habitus* professoral e *habitus* estudantil. Também decidimos apresentar pesquisa por pesquisa com o objetivo de deixar o mais claro possível a natureza dos saberes práticos, tendo em vista as características dos saberes teóricos. Preferimos o detalhamento ao agrupamento.

Iniciaremos a apresentação dos dados com um trabalho que, por meio da voz de futuros professores e professoras, aponta dificuldades sobre os saberes teóricos e práticos no âmbito da formação. Barbosa e Mendonça (2003), no artigo “Licenciatura em Ciências Sociais: problemas e perspectivas”, oferecem a seguinte contribuição:

[...] conteúdo extremamente teórico do curso, o que dificulta, na prática pedagógica, a socialização desse conteúdo.

[...] *insuficiência da formação pedagógica, ou seja, de conhecimentos específicos para o licenciado ter uma boa postura didático-pedagógica* [...] apontando assim para a necessidade de reformulação do curso na sua concepção e organização. Tal tarefa se constitui atualmente num desafio, pois hoje a realidade constata o *esgotamento do modelo tradicional de formação de professor, que não consegue mais dar respostas aos problemas do cotidiano da escola;*

[...] *desconhecimento ou visão distorcida* do universo tanto dos alunos da Educação Básica quanto da escola de Ensino Fundamental e Médio, indicando ausência de relação sistemática entre universidade e escola básica, *gerando defasagem entre o conhecimento da realidade escolar e a sua abordagem no curso de licenciatura e não contribuindo, de fato, para a formação do professor sintonizado com a realidade em que irá atuar;*

[...] a formação extremamente teórica do curso, a ineficiência da formação pedagógica e o desconhecimento do cotidiano escolar resultam na realização de estágio restrito às atividades de observação de sala de aula, numa situação em que o futuro professor apenas constata uma problemática e se depara com a *impossibilidade de atuação* (BARBOSA; MENDONÇA, 2003, p. 15-16, grifo nosso).

Observe-se que está em jogo, sobretudo, a forma como os cursos que preparam professores ensinam a teoria e a prática, tendo em vista a distância desses futuros profissionais do cotidiano da escola real para a qual esses saberes estão sendo socializados. No mesmo trabalho, os entrevistados afirmam que aprenderam os saberes práticos do seguinte modo: “por meio da prática-pedagógica cotidiana, na troca de conhecimento com outros professores” (BARBOSA; MENDONÇA, 2003, p. 17, grifo dos autores).

Fontana (2000), no trabalho intitulado “Como nos tornamos professoras?”, observa que os estudos que consultou para formular sua tese, entre outras coisas, mostraram que:

[...] os professores atribuem significado a suas experiências e à trajetória vivida e consideram que *se formam na própria trajetória da docência com os alunos e com os seus colegas: “A gente aprende dando aula”; “é no cotidiano que se aprende a ser professor e que se vocaciona”; “O docente organiza e recria seu trabalho com base no aluno”* (FONTANA, 2000, p. 52-53, grifo nosso).

A autora, além de apontar que se aprende a ensinar ensinando, adverte que, infelizmente, não se encontra nesses estudos uma explicação a respeito da racionalidade do respectivo modo de aprender. O fragmento a seguir – que é um diálogo entre professoras, sujeitos da referida pesquisa – esclarece um pouco mais sobre as questões dos modos por meio dos quais se aprende a docência e, conseqüentemente, mostra o lócus desse devir:

[...] também é importante registrar, como nos disse a Maria do Carmo, o que as crianças falaram, o que perguntaram, o que fizeram para resolver a atividade proposta.

Mas também como transcreveu a atividade; como as crianças elaboraram aqueles objetivos; como nós, professoras, participamos desse momento; como respondemos às crianças; que comentários conseguimos ouvir; com o que nos surpreendemos e por quê.

Não são pontos... Murmurou Vera Helena. Foi isso o que faltou nos meus registros! Eu concordo. Seus relatos ficaram centrados no que você propôs às crianças. No como fazer!

Só que a gente planeja, vai se redimensionando no encontro do aluno. E isso a gente só percebe prestando atenção na meninada (FONTANA, 2000, p. 160-161).

O trecho mostra-nos que o trabalho pedagógico é produzido por meio de um tipo de relação estabelecida entre aluno e professor, uma situação que só pode ser vivenciada na prática da sala de aula.

O trabalho de Nunes (2001), “Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira”, é uma síntese muito atual das pesquisas em torno dos saberes docentes, em compasso com as tendências internacionais em pesquisas a respeito da temática formação e atuação docentes. Sobre a aprendizagem dessa profissão, a autora afirma:

Considera-se assim que este, [o professor], *em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais*, etc. (NUNES, 2001, p. 27, grifo nosso).

A autora ainda destaca a importância de se investigar a prática pedagógica e ressalta a questão da formação prática do professor.

As pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, *opondo-se assim às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana* (NUNES, 2001, p. 28, grifo nosso).

Observe-se que a autora está mostrando que as pesquisas vêm considerando a prática cotidiana como um espaço de formação, e não apenas um espaço do exercício profissional propriamente dito. No trecho a seguir, a ideia de que os saberes práticos se constroem no âmbito da prática é bem explícita nas observações da autora: “Assim *seus saberes* [do professor] *vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática*” (NUNES, 2001, p. 30, grifo nosso). A autora apresenta também seu entendimento a respeito do trabalho de Maria Helena Frem Dias-da-Silva (1997):

Em seu estudo, a autora afirma que todos os professores entrevistados revelam a existência de um conhecimento profissional que vai sendo *construído ao longo da carreira*, apesar das características e trajetórias distintas, o qual precisa ser conhecido, já que *o mesmo norteia a prática educativa* (NUNES 2001, p. 31, grifo nosso).

Nunes (2001, p. 31, grifo nosso) faz referência ainda ao trabalho de Therrien (1995)¹. Segundo ela, são as seguintes as constatações do autor:

[...] os estudos sobre a formação do professor ainda persistem numa dissociação entre a formação e a prática cotidiana, não enfatizando a questão dos *saberes que são mobilizados na prática, ou seja, os saberes da experiência* [...] constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas [...]. Essa pluralidade de saberes que envolve os saberes da experiência é tida como central na competência profissional e é oriunda do *cotidiano e do meio vivenciado pelo professor*.

Segundo Nunes (2001, p. 31, grifo nosso), Therrien (1995)² afirma que:

[...] *esses saberes da experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma*, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito [...].

O autor ressalta ainda a constatação da descontinuidade entre a teoria universitária e a prática do trabalho:

Essa é a razão pela qual as escolas se constituem em locais de aprendizagem dos professores e de desenvolvimento profissional. Essa constatação, entre a prática e os conhecimentos teóricos, aparece já na formação inicial de professores, através do estágio supervisionado, mas ocorrerá, *efetivamente no exercício profissional, pela ação e pela reflexão com seus pares no e sobre seu trabalho cotidiano. É na escola que o professor coloca em prática suas convicções, seu conhecimento da realidade, suas competências pessoais e profissionais* (THERRIEN, 1995 apud NUNES, 2001, p. 31, grifo nosso).

Reitera-se que aquilo que está em jogo é o fato de que o exercício da prática docente é um espaço de formação, pois é nele que os saberes práticos podem ser constituídos, tendo em vista a natureza prática desse tipo de saber.

Libâneo (2001), no artigo “A escola como organização de trabalho e lugar de aprendizagem do professor”, retrata os espaços escolares como ambientes de aprendizagem do professor:

[...] a escola é vista como um ambiente educativo, como espaço de formação [...] um lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão [...] Há muitos exemplos de que a organização da escola funciona como *prática educativa* (LIBÂNEO, 2001, p. 20, grifo nosso).

A respeito da dinâmica e da cultura organizacional escolar, o autor afirma:

E se estamos convictos de que as organizações educam, as formas de organização e gestão têm uma dimensão fortemente pedagógica, de modo que se pode dizer que os profissionais e usuários da escola aprendem com a organização e as próprias organizações aprendem, mudando junto com seus profissionais (LIBÂNEO, 2001, p. 23).

O autor esmiúça muito bem em seu texto o dia a dia do trabalho docente, referindo-se às aprendizagens que acontecem no ambiente de trabalho do professor:

Pela participação na organização e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. *Mas principalmente aprendem sua profissão.* É claro que os professores *desenvolvem sua profissionalidade* primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios, etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no *contexto de trabalho.* *É no exercício de trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade.* Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada.

Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve os saberes e as competências do ensinar (LIBÂNEO, 2001, p. 23, grifo nosso).

No livro *Em sobressaltos: formação de professora*, Magnani (1997), ao escrever sua autobiografia, mostra que o sujeito se forma no processo de seu trabalho, movido por utopias e sobressaltado pelas contingências. A autora é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de seu trabalho, mas isso não compromete o que ela mostra sobre o fato de que se aprende a ensinar na prática. Ela mostra que, no processo histórico-social, o professor adquire consciência política de sua condição, pois é no ambiente de trabalho que aparecem conflitos, surgem questionamentos que possibilitam reflexões e delas necessitam. Por meio de seu trabalho, o professor transmite concepções de mundo, podendo assumir o papel de um transformador da sociedade.

A partir dessas considerações, afirma que é preciso investir na formação em serviço para se “interferir na formação básica deficiente” do

professor (MAGNANI, 1997, p. 31). Apesar de acreditar que o professor só pode sê-lo quando o é objetivamente, evidencia que esse processo precisa receber cuidados sistematizados, pois pode ser inadequado, dependendo da qualidade da formação básica recebida pelo docente. Portanto, aponta em direção à formação em serviço. Não obstante, Magnani (1997) anuncia, em diferentes momentos de seu texto, que é ensinando que se aprende a ensinar.

O livro *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração* (BUENO; CATANI; SOUSA, 1998) é composto de quatro textos produzidos por suas organizadoras e outros onze escritos por professores – dez mulheres e um homem – da rede pública de ensino. A maioria das dez professoras e um professor, na época, lecionava em cursos de formação de docentes para as séries iniciais de ensino fundamental. Dessa fonte, para esta reflexão-proposição, extraímos um fragmento que é uma fala de um professor que serviu de sujeito em um dos textos que compõem o livro com o qual se está, neste momento, trabalhando³:

Assim, de repente, estou definitivamente no magistério, momento em que começam as primeiras angústias e preocupações com a minha prática: quando e de que modo os alunos realmente aprendem? O que ocorre para, em muitos casos, serem tão agressivos? O que leva à indisciplina? Como avaliá-los? Todas essas perguntas permaneciam constantes em minha prática pedagógica. Inicialmente acreditava que um bom discurso e um conhecimento de certa forma profundo da disciplina seriam os aspectos mais importantes para levá-los a pensar na História com outro enfoque. [...] Ao longo do tempo, *percebo que só isso não bastava, era preciso conhecer mais sobre toda a dinâmica da sala de aula*, para que a compreendesse mais e meu trabalho pudesse resultar em mudanças significativas em minha prática pedagógica. [...]. *Buscar leituras na área de conhecimento da pedagogia acreditava não ser suficiente, pois o referencial que tinha até esse momento era o de que esta área de conhecimento não conseguia dar respostas a esses problemas que eu vivenciava* (MUNHOZ, 1998, p. 114-115, grifo nosso).

É possível verificar, em sua fala, a ideia de que refletir sobre a prática da sala de aula possibilita aperfeiçoá-la, porque, nesse exercício, aparecem as ricas tessituras do cotidiano, os medos, as angústias, os avanços, as conquistas e o perfil dos alunos, seres singulares. Nota-se que as contingências cotidianas não podem ser realmente vivenciadas, nem mesmo por meio de estágios de observação nos cursos de formação ini-

cial de professores. Também é muito importante perceber que, na fala e no imaginário desse professor, estão presentes as representações, os significados que as pessoas em geral formaram da graduação em Pedagogia, qual seja, a ideia de que o curso em si não é suficiente para ensinar o futuro professor a preparar uma aula, enfrentar conflitos diversos, saber lidar com situações contraditórias, embaraçosas, encontrar meios de não só interagir, mas também atender às necessidades, às expectativas de seus alunos.

Outro fragmento é muito útil a essa formulação, mesmo que tenha sido retirado do âmbito da ideia de que a reflexão sobre a prática cotidiana permite uma compreensão melhor sistematizada sobre o fazer docente:

Refletindo sobre essas questões, comecei a perceber que a aula é um espaço de relações, onde o que acontece e o modo como acontece parece ser determinado muito mais por fatores implícitos, encobertos, do que pelo que é explícito e visível. Percebi que uma aula cuidadosamente planejada, ministrada para um grupo de alunos “bem comportados”, onde tudo parece correr bem, pode deixar no professor uma sensação de vazio, de descontentamento, de frustração. Percebi, também, que uma outra aula, onde poderia parecer, de início, um desastre total, no sentido de não ter sido cuidadosamente planejada, de o professor estar desanimado e de os alunos não estarem tão bem comportados, pode acabar por tornar-se produtiva, deixando no professor uma sensação de bem estar, de dever cumprido, de realização. O que acontece, então, nesse espaço de relações, que possibilita a emergência de sentimentos e percepções aparentemente tão contraditórios? (LAPO, 1998, p. 123).

A fala da última professora permite-nos observar que, na prática, surgem questões muito pontuais, específicas, muitas vezes inesperadas, que não podem ser transmitidas nem vivenciadas no âmbito da formação teórica justamente por aparecerem conforme as contingências do ambiente de trabalho. O relato seguinte confirma, mais uma vez, a ideia da prática docente como lócus de aprendizagem de seu trabalho:

No momento, a minha maior preocupação é estar trabalhando com os meus alunos da melhor maneira possível, levando-os a refletir e a gostar do que estão fazendo, pois *por experiência própria descobri* que quando atuamos dentro do que gostamos, por mais árdua que seja a caminhada, sempre estaremos procurando tirar o melhor proveito possível. Trabalhar satisfeito é passar segurança e confiança aos que estão ao nosso redor. Tenho quatorze anos de

magistério e nunca pensei em desistir; *a cada dia que passa sinto que ensino melhor porque aprendo muito com meus alunos* (PEREIRA, 1998, p. 160, grifo nosso).

O relato mostra que o ambiente de trabalho – a experiência de sala de aula, a qual se dá no âmbito prático e não no teórico – possibilita ao professor um conhecimento prático, uma vez que ele aprende com as relações sociais aí estabelecidas com seus alunos, por meio de seus gestos e atitudes, questionamentos e proposições. Com o tempo, com a experiência prática que possui, o professor *sabe* quais rumos deve tomar para conduzir uma aula.

Maurice Tardif (2002), no livro intitulado *Saberes docentes e formação profissional*, desvenda a epistemologia da prática docente enfatizando a importância de se compreender como os saberes professorais são constituídos e mobilizados cotidianamente para desempenhar as tarefas subjacentes à ação professoral no ambiente escolar. Nessa perspectiva, o olhar científico reconhece o professor como um ser complexo, admitindo que sua trajetória pessoal e sua experiência como aluno são pré-profissionais. A interação em sala de aula e com outros profissionais são elementos estruturantes sobre a atuação pedagógica.

O professor em formação acadêmica adquire um conjunto de saberes técnicos e teóricos referentes à sua profissionalidade, porém distantes do ambiente escolar onde atuará futuramente, uma vez que essa formação privilegia o *corpus* teórico, desconsiderando, de certa maneira, o contexto escolar e os problemas inerentes à educação formal. Por isso, professores iniciantes atribuem novos significados à sua formação acadêmica quando estão em contato com a sala de aula.

Em pleno exercício do ofício, atuando como professor, deparando-se com situações conflituosas, inesperadas, cotidianas e com o acúmulo de experiências significativas, o aluno-mestre irá validar, desenvolver e consolidar os saberes práticos a partir da sua prática, de sua experiência individual e coletiva. Assim, com o passar do tempo, os docentes vão incorporando certas habilidades sobre o seu saber-fazer e saber-ser, ou seja, é com a própria experiência que o aluno de outrora, que possuía apenas saberes teóricos, aprende a ser professor. Este irá estruturar o *habitus* professoral para agir e mobilizar os saberes práticos no ambiente escolar.

Para Tardif (2002, p. 33), “[...] o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses sabe-

res são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais”. São esses saberes, portanto, plurais, heterogêneos e adquiridos ao longo da trajetória de vida e no exercício da profissão escolhida. Então, se a prática docente refere-se às múltiplas experiências a que o sujeito esteve exposto ao longo de toda sua formação pessoal e profissional, a qual possibilitou a interiorização de saberes necessários à carreira, como aponta Tardif (2002, p. 39),

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Nesse fragmento, fica evidente que, para o autor, é fundamental o domínio do *corpus* teórico de sua área de conhecimento e das ciências da educação; mas, por outro lado, ao professor também é indispensável a sensibilidade para as suas experiências e para a sua interação com os demais sujeitos desse processo de aprendizagem. Assim, o que antes era incerteza, angústia e dúvida sobre a própria capacidade de transmitir conteúdos, regras e valores, tornar-se-á, com o passar do tempo, com o aumento das experiências, algo muito natural, peculiar e característico desse profissional em relação ao ato de ensinar.

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. *A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão [...].* Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas. (TARDIF, 2002, p. 49-50, grifo nosso)

Dessa maneira, com a inserção dos professores no campo prático, suas certezas subjetivas são partilhadas com outros agentes educacionais, o que as torna, de certa maneira, certezas objetivas. Assim a formação inicial não é negada pelos docentes, mas adquire outros significados

quando o profissional confronta os saberes teóricos adquiridos com a realidade e valida-os pela própria prática pedagógica. Nesse sentido, cabe-nos a citação de Tardif (2002, p. 54) que revela que “[...] os saberes experienciais não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”.

Logo, é a partir dos saberes práticos ou experienciais que os professores expressam seus próprios valores, juízos e sua concepção de ensino, interpretam, compreendem e projetam suas próprias ações em sala de aula, pois somente assim serão capazes de modificar, adequar ou reafirmar as escolhas por determinada postura e sobre a sua interação com os demais sujeitos em sala de aula; pois

Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. Ora, quando estes saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importa as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento (TARDIF, 2002, p. 64, grifo do autor).

Desse modo, as experiências vivenciadas no ambiente escolar são estruturantes para a formação, a atuação e a aprendizagem docente. Portanto, é esse tempo vivido, cheio de sentido e de experiências concretas, e não o tempo cronológico, que permite a estruturação e a “[...] memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional” (TARDIF, 2002, p. 67). É, na realidade, um processo de identificação, de reafirmação das crenças e representações, bem como a busca de certezas futuras para o desenvolver de capacidades e competências professorais, manifestando sua maneira pessoal de organizar, planejar e ministrar aulas com conhecimentos adquiridos ao longo de toda a sua trajetória.

Então, a partir desse momento, é possível verificarmos que os modos de se aprender a ensinar ocorrem efetiva e eficazmente quando o professor está em contato com os alunos, com o contexto escolar e na troca com professores mais experientes, pois “[...] ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2002, p. 20). Mais uma

vez, observamos, nas palavras do autor, que os saberes professorais são desenvolvidos no ambiente de trabalho, e os experienciais ou práticos são adquiridos a partir da atribuição de significados às diversas situações vivenciadas e interiorizadas pelos sujeitos. Dessa maneira, a

[...] *interiorização de regras implícitas é adquirida com e na experiência*. É aqui, a nosso ver, que os saberes da história de vida e os saberes do trabalho construídos nos primeiros anos da prática profissional assumem todo o seu sentido, pois formam, justamente, o alicerce das rotinas de ação e são, ao mesmo tempo, os fundamentos da personalidade do trabalhador (TARDIF, 2002, p. 102, grifo do autor).

A fim de concluir sua tese, Tardif (2002) propõe repensar a formação acadêmica considerando os saberes professorais, sobretudo os experienciais desenvolvidos ao longo da prática cotidiana, relacionando-os com o verdadeiro ambiente escolar e aproximando os futuros profissionais do local onde exercerão sua profissão. Nesse sentido, cria-se um vínculo entre os conhecimentos teóricos e a prática pedagógica, o qual considera a reflexão sobre o próprio trabalho desenvolvido em sala de aula.

Portanto, a sala de aula é o local mais expressivo para a formação docente, onde verdadeiramente o aluno aprende a ensinar e a tornar-se professor. Finalmente, para Tardif (2002, p. 106), “[...] compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira que remetem a várias camadas de socialização e recomeços”.

Embora, neste trabalho, tenhamos empregado apenas parte da base empírica que organizamos, não esgotando, aqui, as pesquisas realizadas no Brasil e em outros países a partir dos 1990, cujos dados corroboram, direta ou indiretamente, a ideia básica desta proposição, os estudos que usamos como ferramenta de trabalho, pela legitimidade de seus autores no campo educacional, dá-nos a sustentação empírica de que necessitamos para afirmar, nas possibilidades destas páginas, que os saberes práticos da docência só podem ser aprendidos quando do seu exercício. Portanto a formação do professor não pode ser apenas a que ocorre teoricamente na universidade.

Assim, adentra-se em uma vereda espinhosa: não se aprende a prática docente na sala de aula da graduação em Pedagogia e das licenciamen-

turas. Nesses ambientes, os futuros professores têm a oportunidade e o dever de angariar instrumentos teóricos imprescindíveis ao aprendizado da prática professoral. Esta significa “[...] o ato ou efeito de praticar. Uso, experiência, exercício. Rotina; hábito. Saber provindo da experiência, técnica. Aplicação da teoria: conhecimento *a posteriori*” (FERREIRA, 1990, p. 1377). A nosso juízo, esses dados são fortes o suficiente para sustentar a proposição em questão, pois há saberes da docência que não têm como ser aprendidos fora do exercício da mesma. Sobretudo aqueles que dependem exclusivamente da relação entre professor e aluno. E tudo na sala de aula depende das diferentes e inúmeras faces da relação entre aluno e professor. Nessa medida, explicita-se, simultaneamente, o lugar no qual se aprende a prática docente e o lugar no qual se aprendem os saberes teóricos que auxiliam a realização dessa prática. Ademais, a relação inexorável da teoria e da prática é feita no e durante o exercício prático da docência. É nessa circunstância que se apresenta a constituição do *habitus* professoral e do *habitus* estudantil.

***Habitus* professoral e *habitus* estudantil: a substância de nossa proposição de formação de professores**

A questão básica parece-nos ser a que diz respeito às diferenças e relações que há entre: prática de estudante, prática de professor e ao fato de se aprender os saberes práticos da docência no exercício da docência. Um licenciando recebe informações, apreende saberes, vivencia experiências com os conteúdos curriculares que dizem respeito à profissão docente e ao trabalho pedagógico (para trabalhar apenas com macrocategorias da formação), tem acesso a sistematizações organizadas com dados empíricos, manuseia balizamentos teóricos, desenvolve várias competências e procura a relação entre teoria e realidade, entre outros. Mas não está, em tais situações, praticando o ofício docente. Tampouco está produzindo ou reproduzindo o *habitus* professoral. Está, por assim dizer, reproduzindo o *habitus* estudantil.

Nessas situações que somam o maior número de horas na formação, o aluno está exercendo a prática de estudante e não a de professor. Aquela é o *exercício de procedimentos metodológicos de aprendizagem* como, por exemplo, de memorização de noções, de conceitos, de reprodução de

ideias, de estabelecimento de relações, de criação de analogias e de seu reconhecimento no corpo teórico que manuseia, etc. Nesse período, é desejável que esse sujeito esteja se apropriando dos instrumentos com os quais praticará, no futuro, sua docência.

Podará, então, conhecer o que já foi ou está sendo sistematizado sobre a profissão e o trabalho docente, mobilizando esses saberes no âmbito da *discência*, mas não os movimentando nos espaços da docência. Ele está ocupando o lugar de aprendiz e não de mestre. Tudo isso constitui um divisor de águas entre a prática discente e a docente, o que pode ser facilmente observado quando se pensa nas competências exercitadas por uma professora ou um professor.

A prática docente na sala de aula é constituída *pelo ensino de conteúdos teóricos e metodológicos, por meio de procedimentos didáticos*, a serem apreendidos pelas alunas e alunos para serem colocados em prática quando da futura docência. Os mestres não têm a função de memorizar conceitos em sala de aula, eles têm, sim, a obrigação de criar condições para que seus alunos o façam. Ademais, aqueles que ensinam têm como objetivo que os outros aprendam e, nesse particular, a diferença entre prática discente e prática docente é bastante evidente, já que aprendizes não precisam se preocupar, por exemplo, com o aprendizado do outro aprendiz quando estudam os mesmos conteúdos, no mesmo ambiente e na mesma hora. Então, o divisor de águas mostra a que veio: discentes não praticam exercícios de ensino na situação clássica de sala de aula, e professores não praticam práticas discentes em suas aulas.

A esse propósito, por exemplo, a tese de Guarnieri (1996), intitulada *Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão*, oferece informações virtuosas para o momento. Embora apresente os limites dos trabalhos que foram feitos em torno das situações professores-iniciantes e professores-experientes que compõem a primeira parte do seu estudo, a criteriosa varredura bibliográfica feita pela pesquisadora traz contribuições indispensáveis à sustentação do raciocínio que vimos desenvolvendo.

Entre outras de igual porte, a informação que se priorizou diz respeito ao fato de ela possibilitar ilustrar adequadamente as razões que estão sendo apresentadas sobre as particularidades da prática discente e da prática docente no contexto da formação de professores. Guarnieri (1996, p. 13-14, grifo nosso) informa:

A partir de revisão de 91 estudos realizados em diferentes países sendo que a maioria recorreu a questionários, e poucos utilizaram entrevistas e observações Veenman (1988) identifica os problemas mais sérios que os professores iniciantes (que ainda não completaram três anos de ensino) encontram ao se iniciarem na profissão.

- *A disciplina em sala de aula é o problema mais sério percebido pelos professores iniciantes, os quais não conseguem explicitar regras e procedimentos para a classe.*

- *A motivação dos alunos aparece como outro problema, seguido da dificuldade do professor novo em lidar com as diferenças individuais entre os alunos.*

- *Os professores/as iniciantes apresentam dificuldades para avaliar o trabalho dos alunos/as; para relacionar-se com os pais, com seus alunos/as e com a comunidade; são inexperientes em relação ao emprego dos meios audiovisuais; preocupam-se com a própria competência e seu preparo para a docência é insuficiente.* Além dessas dificuldades, os professores/as iniciantes consideram que o ensino é um trabalho físico e mentalmente esgotador.

Com essa citação, pode-se visualizar um pouco melhor a questão central que está se manuseando agora: discentes não aprendem a ser professores quando são estudantes. O primeiro problema mencionado na citação diz respeito à disciplina em sala de aula. Esse dado impõe-nos olhar para a situação real que ocorre nas salas de aula de qualquer nível de ensino, mesmo quando se trata da formação de professores: os estudantes não organizam seus colegas nas classes onde estudam porque isso é tarefa do professor. Até onde temos conhecimento, nos cursos de formação de professores, esses alunos leem, discutem o tema *disciplina na sala de aula*, mas não a praticam como professores. Mesmo que se leve em consideração que alunos apreendem *tipos de comportamentos* com seus professores ao longo da escolarização, eles não praticam tais comportamentos quando são alunos.

Outrossim, sempre a partir dos dados mostrados por meio da citação, estudantes não têm a responsabilidade de motivar estudantes para algum tipo de aprendizagem, pois eles são sujeitos dela. Tampouco exercem alguma atividade que vise ao desempenho intelectual dos colegas. Quem tem essa tarefa é o professor. Alunos não precisam necessariamente avaliar trabalhos de seus pares na sala de aula, exceto se isso fizer parte da metodologia empregada por determinado professor; logo os alunos são avaliados e, de modo geral, não avaliam. As atividades que realizam em salas de cursos de formação de professores são para serem aprendidas com vistas a serem aplicadas quando da futura docência. Todavia esses estudantes não as apreendem como professores e sim como alunos que são.

Portanto, as dificuldades que são apresentadas por professores iniciantes são perfeitamente compreensíveis, já que, durante a formação, foram submetidos àquelas atividades, mas não foram os promotores delas, como devem ser quando docentes. Tudo isso será aprendido no exercício da docência, pois é um conhecimento a *posteriori*, que faz parte da prática docente, e não da prática da discência. É claro que, durante a formação, estudantes apreendem parte desse tipo de conhecimento a partir das vivências como estudantes e, certamente, reproduzem, em alguma medida, modelos de professores que tiveram quando estão em tais situações⁴, como já mostraram diversos pesquisadores.

Mas somente quando ensinam em sala de aula é que adquirem o conhecimento prático da docência. Como estudante estruturam o *habitus* do "ofício" que operam: o *habitus* estudantil, e não o professoral. E o último será estruturado somente com o e no exercício da docência como docente, e não como futuro docente ou estudante da docência. O que vimos mostrando é que tanto o aluno quanto o professor, "ao praticarem seus ofícios", o fazem por meio da constituição de um *habitus*. Todavia, como são sujeitos posicionados em lugares específicos, desenvolvem o *habitus* de acordo com as respectivas posições, mas sempre imbricada e simultaneamente: *habitus* professoral e *habitus* estudantil.

Se os saberes práticos da docência são produzidos/reproduzidos no âmbito do exercício docente, como mostram as pesquisas, e se o *habitus* é uma objetivação da interiorização, neste caso, de saberes teóricos aprendidos na universidade, então, a ideia de que a prática docente constitui um *habitus* professoral ganha mais força. O que significa que quando os alunos dos cursos de formação de professores estão realizando sua formação inicial nas universidades eles podem apenas desenvolver o *habitus* estudantil e não o *habitus* professoral.

Considerações finais

Conclui-se, então, que deverá haver dois espaços de formação: a universidade e a escola para a qual o profissional se prepara.

No que se refere à formação na universidade – teórico-acadêmica –, não parece que teremos de enfrentar grandes mudanças, pois nossas

instituições já fazem também isso quando preparam professores e professoras. O problema reside na formação prática que, neste raciocínio, longe está de ser na forma que as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam nossos cursos de graduação em Pedagogia e licenciaturas de modo geral, mesmo levando em conta que a legislação atual prevê um alto número de atividades práticas a serem cumpridas durante a formação de professores e professoras⁵. A propósito, temos a carga horária generosa dedicada ao Estágio Supervisionado. Ainda que se leve em conta que o cumprimento do estágio deverá incluir também a docência, trata-se de um momento de formação, e não de exercício profissional, o que anuncia propriamente a nomenclatura: Estágio Supervisionado. Portanto o estudante continua estudante e não docente.

A formação prática a que nos referimos deverá ser do “mesmo tamanho” da formação teórica e possibilitar a estruturação do *habitus* professoral em detrimento do *habitus* estudantil. Assim, o estudante deverá estar na docência propriamente dita. Esse aprendizado, obviamente, deverá ter um supervisor, mas o aprendiz é que assumirá – sob supervisão, reitera-se – o ensino real na sala de aula. Isso impediria que o aluno, quando já professor, realizasse a prática docente com recursos de seu *habitus* estudantil, que é estruturado por meio de habilidades cognitivas muito distintas das exigidas pela docência, como já observamos. O futuro professor terá chance de abalar a inércia de seu *habitus* estudantil antes de exercer a profissão propriamente dita, e parte significativa de seu *habitus* professoral, por sua vez, já será estruturado antes de o discente ser docente. E, assim, os alunos desses professores seriam beneficiados, pois, sem dúvida, o tempo que se leva para desestruturar o *habitus* estudantil a favor da estruturação do *habitus* professoral traz muitos prejuízos aos estudantes. Asseveramos que estamos trabalhando com a ideia de um *habitus* professoral de alta qualidade, embora não exercitemos, aqui, nenhuma explicação nesse sentido.

Todavia o leitor, com muita razão, poderá nos dizer que esta proposição criaria uma série de problemas, sobretudo institucionais, para a formação de professores como um todo, que atingiriam a universidade e a escola, lócus de formação prática. Para nós, no entanto, esses problemas seriam mais de ordem financeira e política do que de ordem administrativa. No Brasil, empecilhos institucionais e administrativos impedem, de fato, os nossos avanços de caráter epistemológico e prático, principalmen-

te no que se refere à formação de professores. É necessário dizer que já existem experiências dessa natureza no Canadá, como nos informa o livro intitulado *Saberes docentes e formação profissional*, de Tardif (2002), fartamente utilizado neste texto, enquanto esta proposição, no nosso país, terá o mesmo destino teórico e político que outras que também ousaram apresentar uma reflexão sobre a formação e a atuação docente: a crítica roedora dos ratos. Claro que isso nos importa. Muito! Mas em nós a compreensão não será para o ofício dos ratos, valendo, mais do que nunca, parafrasear Karl Marx e Engels (2002)!

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L. Licenciatura em ciências sociais: problemas e perspectivas. In: MORTATTI, M. R. L. (Org.). *Formação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental e médio*. Araraquara: J M Editora, 2003.
- BOURDIEU, P. Algumas propriedades do campo. In: BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Trad. Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a. p. 89-94.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. Trad. Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983b. p. 122-155.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. Trad. Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983c. p. 46-81.
- BOURDIEU, P. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p. 59-73.
- BOURDIEU, P. Campo do poder, campo intelectual e *habitus* de classe. In: BOURDIEU, P. *Economia das trocas simbólicas*. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1992. p. 201-202.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Trad. Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 mai. 2006. Seção 1, p. 11.
- BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA C. P. de (Org.). *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998.
- FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 2 ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- FONTANA, R. A. C. *Como nos tornamos professoras?* 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- GUARNIERI, M. R. *Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão*. 1996. 153 f. Tese (Doutorado em Metodologia do Ensino) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.
- LAPO, F. R. Dos bancos escolares à cadeira da professora. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. de (Org.). *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 119-127.
- LIBÂNEO, J. C. *A escola como organização de trabalho e lugar de aprendizagem do professor: organização e gestão da escola: teoria e prática*. Porto Alegre: Alternativa, 2001.
- MAGNANI, M. R. M. *Em sobressaltos: formação de professora*. 2 ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997. p. 119-127.

- MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. Trad. Castro e Costa, L. C. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MUNHOZ, D. Inquietações com a prática pedagógica e formação contínua para professores. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. de (Org.). *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 111-117.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.
- PEREIRA, I. N. O magistério: um encontro. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. de (Org.). *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 157-160.
- SILVA, M. da. Explicação do conteúdo: elemento estruturante da aprendizagem eficaz. *Cadernos de Pesquisa: revista de estudos e pesquisa em educação*, São Paulo, n. 115, p. 195-205, 2002.
- SILVA, M. da. *Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da didática*. Bauru: Edusc, 2003.
- SILVA, M. da. *Metáforas e entrelinhas da profissão docente*. São Paulo: Pioneira, 2004a.
- SILVA, M. da. Narrativas de formação e estágio supervisionado: reflexão sobre uma parceria pedagógica para ser aproveitada na formação de professores/as. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2004b. p. 371-382.
- SILVA, M. da. *Habitus professoral: o objeto dos estudos sobre ensino na sala de aula*. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 29, p. 152-163, 2005.
- SILVA, M. H. G. F. Saber docente: contingências culturais, experienciais, psicossociais e formação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20, 1997, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 1997. 01 disquete.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.
- THERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPED, 18, 1995, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 1995. 01 disquete.

NOTAS

¹ Observe-se que as pesquisas realizadas no Brasil no período em questão se filiam àquelas que vêm sendo realizadas fora do país, as quais consideram a sala de aula na qual se exerce a profissão docente um espaço de formação. Esses estudos, na maioria das vezes, têm como objeto a epistemologia da prática docente.

² Trata-se do texto de Daniel Munhoz (1998) intitulado “Inquietações com a prática pedagógica e formação contínua para professores”.

³ Os termos certezas e incertezas são genuinamente da fonte utilizada neste momento.

⁴ Essa relação também pode ser mais bem-compreendida com o conceito de *habitus* em Pierre Bourdieu (1983a; 1983b; 1983c; 1989; 1996).

⁵ Resolução CNE/CPN1, de 18 de fevereiro de 2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CPN 1, de 15 de maio de 2006 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução n. CNE/CPN2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Recebido: 14/05/2010

Aprovado: 21/10/2011

Contato:

Avenida Geraldo Hilário da Silva, 248

Condomínio Jardim Flamboyant

CEP 14805-290

Araraquara, SP

Brasil