

## **O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE INVESTIGAÇÃO DA SOCIALIZAÇÃO DO EXERCÍCIO DOCENTE**

### **CURRICULAR TRAINING AS AN OPPORTUNITY TO INVESTIGATE THE SOCIALIZATION OF TEACHING PRACTICE**

*Márcia Regina do Nascimento Sambugari<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Este artigo discute o estágio como espaço de investigação da socialização do exercício docente por meio da pesquisa sobre a socialização entre alunos estagiários do curso de Pedagogia de uma instituição pública de ensino superior do interior do estado de Mato Grosso do Sul e professoras da escola básica. Partiu-se da problemática do enfrentamento da formação dos alunos em um percurso anterior, durante o qual já adquiriram modos de pensar e apreciar o exercício docente como alunos em toda a vida familiar, escolar e social, em face do que vão vivenciar nas salas de aula durante o estágio. Apresenta o caminho teórico-metodológico percorrido, que consistiu em exercício analítico na construção do conceito de socialização, sob a perspectiva da sociologia da educação. Os dados foram coletados por meio de questionário para caracterização dos sujeitos, sessões de observação nos momentos de estágio de quatro acadêmicos e as respectivas professoras que os receberam em sua sala de aula, gravação das reuniões de orientação de estágio na Universidade, registro dos diários de estágio e realização de entrevista. A análise apontou o quanto os percursos de cada um marcam suas vidas, traduzindo modos de pensar e agir a partir dessas vivências, provocando diversidades na socialização, ainda que com certa regularidade, advindas dessas características sociais e pessoais. Dessa maneira, as ideias e informações sobre a docência transmitidas pelas professoras aos futuros professores provocaram diversas reações.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estágio; socialização; professores.

**ABSTRACT:** The paper discusses curricular training as an opportunity to investigate the socialization of teaching practice through research on the socialization among Education undergraduates of a public institution of higher education in the state of Mato Grosso do Sul and elementary school teachers. We started from the problem of coping with the formation of the students as learners along their family, school and social life, during which they acquired ways of thinking and appreciating the teaching practice, in view of what they experience at the curricular training. The text presents the theoretical and methodological trajectory, an analytical exercise in the construction of the concept of socialization from the perspective of sociology of education. The data were collected by means of a questionnaire to characterize the subjects, observation sessions during the training of four students and the classroom teachers, recorded orientation meetings at the University, daily records, and interviews. The analysis showed how trajectories may mark people's lives, reflecting ways of thinking and acting from these experiences, leading to differences in socialization, although with some regularity, arising from social and personal characteristics. Thus, ideas and information on teaching provided by teachers to future educators have triggered several different reactions.

**KEYWORDS:** Stage; socialization; teachers.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação, nível Mestrado e do Curso de Pedagogia do Câmpus do Pantanal (CPAN) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Corumbá-MS. E-mail: marciasambugari@yahoo.com.br ou marcia.sambugari@ufms.br.

## INTRODUÇÃO

Esse artigo discute o estágio como espaço de investigação da socialização do exercício docente por meio da pesquisa que investigou a socialização de alunos estagiários do curso de Pedagogia de uma instituição pública de ensino superior do interior do estado de Mato Grosso do Sul e professoras da escola básica. O estudo partiu do pressuposto de que, quando o aluno de um curso de formação de professores chega ao momento do estágio, já possui disposições instaladas como parte do *habitus*, no que tange à função docente, a partir do conjunto de informações que foi incorporando pelo percurso familiar, escolar e social, às quais pode agregar às práticas vivenciadas na escola. Com isso, ele pode vivenciar também momentos de inquietações durante o curso que podem se acirrar no momento de estágio, diante das atividades propostas pelo professor da sala para serem cumpridas pelo estagiário.

Dessa maneira, o texto apresenta o caminho teórico-metodológico percorrido, o qual consistiu em exercício analítico na construção do conceito de socialização utilizado no presente estudo. Com a análise dos dados aqui apresentados buscou-se contribuir para a compreensão do processo formativo por meio da socialização presente nas relações entre professores em exercício e futuros professores.

## O ESTÁGIO CURRICULAR COMO MOMENTO DE FORMAÇÃO: UMA APROXIMAÇÃO AO OBJETO DE ESTUDO

Nos estudos sobre formação inicial de professores, dando destaque ao estágio curricular como momento da formação, pode-se verificar que, embora poucos, é nos estudos sobre Licenciatura e Pedagogia que se inserem as pesquisas sobre estágio, totalizando apenas oito produções, conforme o levantamento de teses e dissertações no período de 1991 a 1998 realizado por André (2002). A ênfase dos trabalhos está na problemática da relação teoria e prática nos cursos de formação, denunciando a visão dicotômica, conforme apontam os estudos de Freitas (1996) e Lima (1996), propondo uma formação baseada na unidade entre teoria e prática.

Outro aspecto bastante focalizado nas pesquisas sobre estágio diz respeito à interação entre Universidade e escola, conforme apresentado por Piconez (1994) e Perdigão e Mello (1995), que enfatizaram a necessidade de análise crítica do processo pedagógico de forma ampla e abrangente, bem como de se incluírem as diferentes dimensões do trabalho do professor, num processo progressivo de aprendizagem da docência, tendo em vista o seu

redimensionamento e a interação com a escola, sinalizando para a construção de parcerias entre Universidades e escolas.

Esses estudos foram produzidos num contexto de debates e redefinições do curso de Pedagogia. França (1999), ao mapear o percurso do curso de Pedagogia no Brasil, apontou as principais reformulações curriculares a partir das reestruturações ocorridas nos anos 1960 e 1970, bem como as implicações dessas mudanças. A autora evidenciou que o espaço para a reflexão sobre a prática pedagógica não se constituía uma obrigatoriedade. Somente a partir dos anos 1980 é que se intensificaram as discussões acerca dos rumos da Pedagogia, estendendo-se até a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 (BRASIL, 1996). Esse movimento gerou amplo debate, estudos e pesquisas sobre a necessidade de reformulação dos cursos de formação de professores. Nesse cenário, o estágio é discutido, buscando-se novas formas de programar essa atividade, a fim de que sejam propiciadas condições aos estagiários para o estabelecimento de relações entre a realidade escolar e os conhecimentos recebidos na Universidade.

Também outros estudos foram se delineando, cujo foco centrava na formulação de propostas curriculares para a inserção do estágio ao longo da formação, articulando ensino, pesquisa e extensão, conforme as discussões realizadas por Pimenta e Lima (2004). Dessa maneira, o estágio não pode ser concebido como um momento estanque, desenvolvido apenas no último ano do curso pelos alunos estagiários, por meio de observação, participação e regência na escola básica.

Os estudos de França (2005) e Serrão (2006) trouxeram para o campo da pesquisa sobre o estágio uma nova abordagem, sinalizando a necessidade de se ver o estágio como constituição da aprendizagem da docência. É na relação com os professores em exercício que os alunos estagiários vivenciam parte do percurso de aprender a ensinar. Essa realidade não é tranquila, pois os professores em exercício trazem ideias pré-estabelecidas acerca do estágio, do aluno estagiário e de sua atuação, influenciando na forma como encaminham essa atividade em suas salas de aulas.

Apesar desses estudos focalizarem a aprendizagem da docência, também mencionaram trocas e interação entre os professores iniciantes e experientes. Dessa maneira, o contato com essas pesquisas contribuiu para perceber a importância do estágio como um momento de socialização profissional, sendo propício investigar como ocorrem as relações entre professores em exercício e futuros professores. O momento do estágio curricular pode ser considerado rico de trocas, pois, conforme salienta Marcelo Garcia (1999, p. 103) “[...] o

estágio constitui um momento de socialização, no qual os alunos aprendem a se comportarem como professores”. Dessa maneira, buscou-se dar continuidade aos estudos sobre o estágio, focalizando as relações, os contextos pelos quais os alunos se inserem no momento do estágio, não sob o ponto de vista apenas da aprendizagem da docência, mas da socialização mais ampla na sua formação.

### **OPÇÃO TEÓRICA: A SOCIALIZAÇÃO NA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU, BASIL BERNSTEIN E RANDALL COLLINS**

O contato com os estudos que abordam as perspectivas teóricas sobre socialização permitiu evidenciar que, ao investigar a socialização entre alunos estagiários e professores em exercício, seria necessária uma sustentação teórica que não restringisse a socialização apenas como adaptação da pessoa e sua adequação às exigências dos cursos, nem tampouco dar atenção apenas à interação, tendo em vista apenas a subjetividade do indivíduo. Seria preciso pensar a socialização como mediação, como interação que se dá mediante ações e práticas que vão se constituindo numa relação de trocas, que são diversas, ainda que mantenham traços comuns. A forma pela qual o agente irá interagir nessas relações vai depender das disposições que foram adquiridas por ele em todo seu percurso de vida.

Dessa maneira, o quadro teórico de Pierre Bourdieu (1990) contribuiu para se pensar essas relações, pois para ele “[...] a relação que um indivíduo mantém com sua cultura depende, fundamentalmente, das condições nas quais ele a adquiriu, mormente porque o ato de transmissão cultural é, enquanto tal, a atualização exemplar de um certo tipo de relação com a cultura” (BOURDIEU, 1974, p. 208-209).

Entretanto, a socialização não ocorre de forma linear, somente por meio da incorporação dos valores do grupo de pertencimento, nem o agente socializado é objeto passivo das condições socializadoras. Essa perspectiva teórica contribuiu para a presente pesquisa, pois os futuros professores podem manifestar maneiras diversas de pensar, bem como diferentes reações durante os momentos de estágio, a partir das condições de existência vivenciadas, isto é, certas facetas do *habitus* de cada um, revelando um terreno fértil para se investigar como isso ocorre. Essa categoria foi tomada como um dos conceitos centrais no presente estudo.

O *habitus*, produto da socialização dos indivíduos, que se dá inicialmente nas relações familiares e nas diferentes agências de socialização, é definido por Bourdieu (2003a) como um sistema de disposições duráveis, isto é, um conjunto de tendências, de

comportamentos que vão sendo adquiridos pelo indivíduo por meio das práticas e das condições materiais de existência. Consiste em uma matriz de práticas variadas, ou seja, os preceitos, os valores, as preocupações produzidas primeiramente nas relações familiares e, posteriormente, nas demais agências de socialização com as quais ele irá se deparar no decorrer de sua vida, tais como a escola, clubes, igreja, vida profissional. Essas disposições orientam os pensamentos, as percepções, as atitudes, as opções, enfim, as ações do indivíduo em seu agir cotidiano que pode ser ora consciente, ora inconsciente e que está em constante reformulação.

Na perspectiva de Bourdieu (2003a), essas disposições, resultado de uma longa aprendizagem, se estruturam e reestruturam constantemente, a partir das relações que o agente tem com a sociedade. Isso apontou a necessidade de se trabalhar com uma concepção alargada de formação, segundo a formulação explicitada por Marin (2009), obtendo informações acerca das condições de vida pregressa e atual das professoras e dos alunos estagiários, sujeitos da pesquisa.

Se há certa convergência de conceitos sobre diferentes situações e condições a provocarem diversidade na socialização, ainda que com certa regularidade, advinda das características sociais, há que se buscar auxílio para a compreensão de tais variações.

Bourdieu não examinou detidamente as situações internas à escola, mas apresenta-a como um dos lugares difíceis de descrever e de pensar, apontando a necessidade de “[...] substituir as imagens simplistas e unilaterais por uma representação complexa e múltipla, fundada na expressão das mesmas realidades em discursos diferentes” (BOURDIEU, 2003b, p. 11). Assim, as considerações de Basil Bernstein (1996) e de Randal Collins (1981) permitiram também orientar teórico-metodologicamente o estudo, no que tange a tais variações.

O modelo de discurso pedagógico elaborado por Bernstein (1996) propicia base sociológica conceitual abrangente das relações ocorridas em sala de aula. O foco central da abordagem de Bernstein está nas relações sociais que constituem a atividade pedagógica. A relação entre alunos estagiários e professores em exercício pode ser analisada sob essa ótica, pois eles estão inseridos num contexto pedagógico no qual há relações de poder e de controle, pelas solicitações que o professor faz ao aluno estagiário.

O discurso pedagógico, sob a perspectiva do autor, consiste na relação entre o discurso instrucional e o discurso regulador, que é dominante sobre o primeiro. Segundo Bernstein (1996, p. 297), “[...] o discurso instrucional diz respeito à transmissão/aquisição de

competências específicas e o discurso regulativo à transmissão de princípios de ordem, relação e identidade”. O primeiro consiste nas relações de poder e é definido como classificação (C), enquanto que o segundo, ao controle social, denominado como enquadramento (E).

Para Bernstein (1996), a classificação relaciona-se aos conteúdos ensinados, às estruturas de conhecimento sob duas formas de discursos: horizontal e vertical. O discurso horizontal corresponde aos conteúdos do dia a dia, do senso comum, ou seja, os conhecimentos que os alunos trazem. São aprendizagens segmentadas, não se integram por princípios organizadores e encontram-se na forma oral e tácita. Já o discurso vertical consiste no conhecimento teórico-acadêmico, em que os conteúdos são articulados, mais complexos e abstratos.

A classificação possui dois níveis de gradação de força: é forte (C<sup>+</sup>) quando há uma nítida marcação dos conteúdos e fraca (C<sup>-</sup>) quando não há divisão entre matérias, ou seja, quando há um rompimento de fronteiras. A classificação define o posicionamento do agente com relação ao conhecimento.

O enquadramento diz respeito às relações de comunicação entre os agentes, regulando quem controla o princípio de comunicação, tanto com relação à seleção, sequência, compassamento, organização física dos espaços e critérios de avaliação que constituem as regras discursivas, quanto em relação às regras hierárquicas que regulam as formas de comunicação com posições hierárquicas distintas. O enquadramento também possui dois níveis, sendo forte (E<sup>+</sup>) quando o transmissor controla as regras discursivas e hierárquicas, e fraco (E<sup>-</sup>) quando o receptor, ou seja, o adquirente é quem tem o controle sobre as ações nas interações comunicativas.

A classificação refere-se ao ‘o que’ é ensinado e o enquadramento a ‘como’ os agentes se relacionam perante esse processo de transmissão. Essa situação pode variar, dependendo da gradação de forças exercidas pelos agentes. Enquanto a classificação é utilizada para analisar a dimensão organizacional, o enquadramento focaliza a dimensão interacional dos contextos pedagógicos. Dessa maneira, a utilização desses conceitos como ferramentas analíticas nesse estudo indica que, numa relação de trocas, ou seja, na socialização entre professor em exercício e aluno estagiário, o primeiro exerce a função esperada de transmissor e o segundo, de receptor. Interessou, portanto, saber como ocorre essa gradação de forças e o que varia ou não diante das solicitações que o professor faz ao aluno

estagiário quanto à transmissão de regras distintas de procedimentos, manifestações e comportamentos inerentes ao exercício da função docente.

Quanto à gradação de força, a classificação muda de forte para fraca, o que significa que o indivíduo consegue reconhecer, num determinado contexto, aquilo que foi solicitado por meio das regras de reconhecimento, outro conceito elaborado por Bernstein (1996). São as regras de reconhecimento que permitem ao agente identificar os significados relevantes. Quando as forças do enquadramento modelam a forma de comunicação num determinado contexto, pressupõe diferentes regras de realização por parte do aluno. As regras de realização permitem saber como utilizar os significados aprendidos para a produção de significados legítimos. Elas podem ser ativas, quando o agente é capaz de explicitar o conceito, ou passivas, quando ocorre o inverso, ou seja, o aluno não consegue explicitar e é preciso buscar alternativas para que ele reconheça o que foi apresentado (BERNSTEIN, 1996, p. 32).

A socialização, nessa perspectiva de análise, pode ser considerada como um conjunto de relações de classificação e de enquadramento, com diferentes intensidades, que estabelece uma série de regras distintas de procedimentos, manifestações e comportamentos, ressaltando relações de poder e de controle diante de um contexto, de uma situação. O estágio pode ser considerado como um momento para se investigar como os alunos estagiários vão adquirindo as regras de reconhecimento e de realização diante dos contextos pedagógicos nos quais estavam inseridos.

O conceito de cadeias ritualísticas de interação, desenvolvido por Collins (1981), também forneceu elementos para a análise de alguns aspectos da socialização entre professores e futuros professores. Para esse autor, o ponto central da interação social está nas cadeias ritualísticas de interação, que “[...] geram as principais características da organização social – autoridade, atributos e pertencimento grupal – pela criação e recriação de símbolos culturais míticos e de energias emocionais” (COLLINS, 1981, p. 3).

Conforme Collins (1981), a interação se dá por meio de cadeia de ações que compõe um rito, que ele denomina de cadeia ritualística, pois “[...] a vida de todas as pessoas é, experimentalmente, uma seqüência de micro-situações, e a soma de todas as seqüências da experiência individual no mundo se constituiria de todos os dados sociológicos possíveis” (COLLINS, 1981, p. 4). Assim, é de suma importância prestar atenção às microações, porque são elas que estruturam as macroações.

Dessa maneira, para se entenderem as relações e manifestações presentes na escola, faz-se necessário penetrar, conhecer as ações significativas que se repetem nesses contextos. Tal comportamento repetitivo constitui as rotinas presentes nas interações nas quais as pessoas atuam tacitamente e somente pensam conscientemente sobre essa realidade quando surge algum problema a ser resolvido.

Conforme o autor, as pessoas percebem as rotinas como naturais, mas não são, porque podem ser alteradas e variadas conforme o contexto, devido à consciência simbólica de cada um. Essa consciência ocorre não pelo grau de cognição, mas na esfera do sentimento “[...] porque a dinâmica emocional de suas vidas as motiva para assim fazer” (COLLINS, 1981, p. 16). Essa dinâmica emocional é estabelecida por meio de sentimentos de associação e de coalizões, ou seja, de alianças entre as pessoas.

Os participantes dessas alianças interagem por meio da conversação entre si, tanto para se formarem as alianças quanto para as avaliações, ou seja, não é algo isolado. Os grupos constantemente avaliam as pessoas para considerá-las como pertencimento. Nessa perspectiva, cada conversação pode ser considerada um ritual que mobiliza a realidade comum.

É possível, portanto, considerar as professoras em exercício como pertencentes a um grupo que possui seus rituais e rotinas dentro de um conjunto de ações que podem se modificar ou permanecer, conforme as coalizões produzidas pela percepção emocional que possuem diante de cada situação. Os alunos estagiários, por sua vez, interagem nesses grupos no momento da realização de seus estágios curriculares e nessas diferentes cadeias de rituais.

Tomando como parâmetro o quadro teórico acerca da interação social proposto por Collins (1981), pode-se afirmar que o grau de envolvimento, de coalizão, isto é, de pertencimento desse futuro professor a esse novo grupo, dependerá dos recursos culturais, bem como das energias emocionais que trazem de experiências individuais anteriores de interação, que o ajudam a modificar ou, simplesmente, reproduzir os padrões das relações interpessoais. Essa disposição interferirá no modo de inferência e posição desses alunos estagiários dentro desse novo grupo.

Para a compreensão das trocas, negociações, disputas, e até mesmo dos conflitos presentes nas interações, Collins (1981) amplia o conceito interações como mercado para recursos culturais e emocionais. Em sua perspectiva teórica, “[...] cada encontro é como um mercado no qual esses recursos são implicitamente comparados e rituais de conversas com

vários graus de solidariedade e estratificação são negociados” (COLLINS, 1981, p. 22). A posição de cada indivíduo, nesse mercado, dependerá dos recursos emocionais e culturais que foram adquiridos anteriormente e podem modificar com o passar do tempo, em ritmos diferentes.

Nessa perspectiva teórica, pode-se pensar a socialização como um mercado em que, dependendo das trocas, dos conflitos ou das negociações estabelecidas entre os indivíduos, pode-se favorecer, ou não, um ambiente propício para a transmissão de padrões, normas e valores que constituem o exercício da função docente, identificando, nessa relação, as ações dos professores na manutenção de suas práticas vigentes. Essa interação social ocorre de forma não planejada, mas em função dos episódios do dia a dia da sala de aula, ou seja, nas cadeias ritualísticas de interação.

Esses referenciais teórico-metodológicos, ainda não desenvolvidos em pesquisas sobre socialização no contexto do estágio curricular supervisionado, contribuíram no presente estudo, pois constituíram-se em exercício analítico, ao desvendar, a partir das relações entre alunos estagiários e professores em exercício, as regras que cercam suas práticas e suas reações, tendo em vista a transmissão de facetas da cultura na e da escola, com relação à docência.

Assim, a socialização foi entendida nessa pesquisa estudo como relação de trocas entre os futuros professores e as professoras em exercício, a partir de disposições incorporadas pelo percurso de cada um, abarcando um conjunto de relações de classificação e de enquadramento que, dependendo das interações favorece, ou não, um ambiente propício para a transmissão e a manutenção das práticas relativas ao exercício da função docente.

## **O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO**

Considerando a opção de análise dando ênfase aos estudos sobre estágio curricular, focalizando a socialização numa perspectiva sociológica, com categorias conceituais da área, sobretudo as de Pierre Bourdieu, de Basil Bernstein e de Randall Collins, fez-se necessário a utilização de vários instrumentos de coleta de dados, os quais serviram para fazer um cruzamento e se ter um enriquecimento de informações.

Contou, primeiramente, com questionário respondido por acadêmicos do curso de Pedagogia de uma instituição pública de ensino superior do interior do estado de Mato Grosso do Sul, matriculados na disciplina Estágio Supervisionado Curricular I, no ano de 2008, cuja finalidade consistiu em obter informações sobre suas práticas culturais, a

situação econômica e de suas famílias, a fim de selecionar, como sujeitos da pesquisa, quatro acadêmicos com diferentes percursos. Essa seleção foi importante por propiciar uma riqueza de dados e verificar como a diversidade nos percursos dos sujeitos interferiu, ou não, nas reações à regulamentação que as professoras em exercício transmitiram com relação à incorporação e enfrentamento dos alunos estagiários sobre o exercício da função docente. Com esses dados, foi possível tecer um panorama geral da turma e localizar os sujeitos que seriam selecionados para as sessões de observação na escola.

Com o objetivo de coletar informações acerca da vida pessoal e profissional das professoras que receberam os alunos estagiários, sujeitos da pesquisa, elas também responderam a outro questionário.

Os conceitos de Pierre Bourdieu (2002) contribuíram na presente pesquisa, como método a direcionar o foco de análise, sobretudo para a coleta de dados em relação às condições sociais, às instruções, às tarefas que as professoras atribuem aos alunos estagiários, buscando identificar o que já estava aprendido, o que se manteve e o que se alterou na visão do aluno estagiário acerca da docência, nos momentos de interação com a professora em exercício.

Pautando-se nas perspectivas teóricas adotadas, investigou-se o que variava ou não nessas relações de classificação e de enquadramento propostas por Bernstein (1996), diante das solicitações da professora ao aluno estagiário. Com relação à classificação, buscou-se verificar o que as professoras ensinaram do conhecimento teórico-prático da docência, conteúdos pedagógicos, valores e competências. Quanto ao enquadramento, foram focalizadas as condutas diante do que era solicitado, detectando as características do trabalho quanto à seleção, sequência, compassamento, organização física dos espaços e critérios de avaliação. Buscou-se, portanto, identificar quem determinava o que fazer, em qual sequência e ritmo, a relação entre espaços dentro do contexto da sala de aula, o que era relevante ser aprendido e as formas de se avaliar.

Para flagrar essas situações, foram necessárias sessões de observação dos quatro acadêmicos em seu momento de estágio curricular. Ciente dos desafios da observação, por ser uma técnica que despende energia e tempo do investigador e por oferecer uma amplitude de dados, conforme aponta Woods (1998), optou-se pela observação não participante. Nessa modalidade, o investigador observa as situações de interação, “[...] no fundo da sala para observar as coisas tal como ocorrem naturalmente, com a menor interferência possível de sua presença” (WOODS, 1998, p. 52).

Considerando as orientações de Collins (1981), segundo quem o comportamento repetitivo constitui as rotinas presentes nas interações, sendo importante compreender as ações significativas que se repetem nos contextos, as observações ocorreram de forma sistemática durante o primeiro semestre de 2008, tendo alguns indicadores iniciais previstos

Outra fonte de dados utilizada na presente pesquisa consistiu no registro do diário de estágio dos acadêmicos. Pátaro e Araújo (2008), em seu estudo com alunos estagiários do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, ao utilizarem o registro dos diários de estágio dos acadêmicos, concluíram que é uma rica fonte de dados. Os futuros professores registram suas reflexões acerca das experiências vivenciadas no estágio, os desafios, as dificuldades e conquistas, refletindo os diferentes percursos de formação.

Os dados das sessões de observação foram registrados por meio de Notas de Campo, contendo a descrição do dia, pondo em destaque os momentos de interação entre o aluno estagiário e a professora, como também os fragmentos de registro do diário de estágio dos acadêmicos.

O registro das notas de campo foi organizado sob a forma de episódios dos contextos de interação entre professora em exercício e aluno estagiário, buscando detectar, nos momentos de socialização, a manifestação do exercício da função docente com as regularidades e singularidades, tomando como parâmetro a perspectiva relacional de Pierre Bourdieu e Wacquant (2008) quanto à necessidade de “[...] captar a particularidade dentro da generalidade, bem como o que é geral dentro das particularidades” (BOURDIEU; WACQUANT, 2008, p. 109). Após identificar o que era uno e o que era invariante, buscou-se detectar nessas interações algumas ‘marcas’ sobre o exercício docente que cada sujeito já tinha presente ao chegar ao curso de Pedagogia, as que sofreram alterações e as que foram agregadas.

Devido à abertura e permissão da coordenação do curso de Pedagogia e dos sujeitos da pesquisa, as reuniões de orientação do estágio na Universidade foram gravadas, para perceber a riqueza de trocas entre os estagiários que se reuniam e traziam à professora orientadora do estágio as impressões e inquietações vivenciadas na escola. Assim, o presente estudo contou com a gravação dessas reuniões, que foram transcritas e organizadas dentro do eixo de análise descrito anteriormente.

Além disso, foi necessário realizar entrevista com os alunos estagiários, sujeitos da pesquisa, para ampliar as informações, a fim de buscar mais elementos sobre os

indícios de disposições que compõem o *habitus* de cada um, detectados no momento das sessões de observação. Dessa maneira, a entrevista contou com um roteiro específico para cada sujeito, focalizando a origem de algumas atitudes recorrentes captadas nas sessões de observação, bem como a busca de mais informações acerca do percurso familiar, escolar e social. O contato constante com os sujeitos durante a realização das sessões de observação contribuiu para a proximidade e a facilidade de acesso na realização da entrevista, a fim de se reduzir a violência simbólica que se pode exercer ao entrevistado, conforme nos alerta Bourdieu (2003b).

## **OS ESTAGIÁRIOS, SEUS PERCURSOS E A INTERAÇÃO COM AS PROFESSORAS DA ESCOLA**

A seleção dos sujeitos deu-se principalmente pela ausência de atuação direta na docência, bem como aceitação em participar da pesquisa e estivessem cursando a disciplina Estágio Supervisionado I do curso de Pedagogia. Dessa maneira, Célia, Willian, Paula e Clara foram selecionados para esse estudo. Eles foram recebidos, respectivamente, pelas professoras Milena, Jaqueline, Adriana e Edna, em suas salas de aula na escola Monte Verde para a realização do estágio. Tanto os estagiários, quanto as professoras e a escola estão identificados por nomes fictícios, a fim de manter o anonimato dos sujeitos.

Os dados obtidos por meio de questionário relativos ao percurso de Célia evidenciaram forte influência econômica, social e cultural, possuindo escolarização elevada e grande envolvimento acadêmico na universidade em atividades de pesquisa, ensino e extensão. O percurso de Willian é marcado por forte influência religiosa e cultural desde a sua infância. No percurso de Clara, o que se destaca é a forte influência cultural na família. Paula também teve um percurso familiar com influência cultural, mas em sua escolarização teve muitas dificuldades e desafios diante das situações que vivenciava na escola.

Um aspecto a ser levantado se refere à diversidade de situações que os alunos estagiários encontraram em cada turma com as professoras que os receberam. É interessante destacar que as quatro professoras eram formadas na mesma instituição de Ensino de Ensino Superior em que os alunos estagiários cursavam a Pedagogia.

Em seu primeiro contato com a docência, a estagiária Célia se deparou com uma turma de 3º ano com alunos com bastante dificuldade com relação à leitura e escrita, interagindo com a professora Milena que possuía muito tempo de atuação na docência, pois era aposentada no Estado e continuava trabalhando na rede municipal, como professora.

O estagiário Willian interagiu com a professora Jaqueline que, embora tivesse dez anos de atuação, era a primeira vez que trabalhava com uma turma de 3º ano. Já a estagiária Paula esteve num contexto de 1º ano com a professora Adriana, também com dez anos de exercício docente, tendo maior experiência na educação infantil. A estagiária Clara também se deparou com uma realidade peculiar numa turma de 2º ano com a professora Edna que estava quase se aposentando. A relação das professoras em cada contexto propiciou aos alunos estagiários diferentes reações, e, também diferentes graus de intensidade de classificação e de enquadramento.

No decorrer da realização do estágio, nos momentos de interação durante as reuniões de orientação de estágio na Universidade, como também nas reflexões registradas em seus cadernos de diário de estágio, foram identificadas expressões recorrentes que demarcam traços relativos à docência que cada estagiário possui. Algumas são regulares em todos os sujeitos; outras, são singulares e podem ser consideradas como códigos que constituem a matriz de pensamento e de ação sobre o exercício docente que, em conjunto com todo o percurso familiar, escolar e social de cada estagiário, permitiram diferentes formas de reação diante das situações vivenciadas no contato com a escola.

Embora sejam expressões recorrentes, regulares ou singulares, a origem dessas percepções apontou diversidade em cada sujeito. Dessa maneira, a seguir apresenta-se o que dessas disposições sobre o exercício docente os alunos estagiários trouxeram para o curso de Pedagogia, quais eles manifestaram ter aprendido durante o curso e o que aprenderam durante o estágio, estabelecendo relações com os modos de socialização que tiveram nas situações de estágio.

## **ALGUMAS CONSTATAÇÕES**

Mediante as manifestações dos acadêmicos foi possível detectar que os percursos dos alunos estagiários exercem força significativa nas ações e reações na situação de estágio, compreendidas com o uso do conceito de *habitus* proposto por Bourdieu (2003a). Os estagiários manifestaram a existência de matriz geradora de condutas, percepções e pensamentos, que permitiram alterar certos padrões das professoras, ou submeter-se a eles, sem questionar.

Foi possível identificar, no conjunto, a extrema complexidade da vida desses estudantes e de cada um, em particular pelo entrelaçamento de pessoas, situações, experiências nas famílias, nos diversos grupos que frequentaram e frequentam, nas diversas

escolas e cursos em que estudaram e circunstâncias que têm vivido mais recentemente na Universidade. A análise das manifestações dos estagiários e das professoras, permitiram identificar tais relações, pois no estágio também estão presentes e, por menos que seja ‘troca’ de fato, há uma reação, em troca, em face de uma ação, mesmo que seja a de obediência, como a de Paula: ela dá em troca uma reação de obediência em face do enquadramento forte da professora Adriana.

Identificaram-se, ainda, as condições em que os estagiários adquiriram as suas disposições, compondo seu *habitus*: o pai que viajava e mandava informações para Clara e depois a mãe, que dispunha de materiais para leitura, sedimentando a disposição para o conhecimento e a troca de informações; por um lado, a disposição para o teatro e a apresentação para públicos, interagindo com grupos diversificados, distinguindo William no grupo, também por ser homem; a dificuldade de Paula, por outro lado, de falar em público, marcada por circunstâncias escolares pregressas; a possibilidade de a Célia se relacionar com a cidade, por ser nora de um médico, usufruindo capital social e, ainda, com disposições para interagir com pessoas.

Esses exemplos permitem verificar a maior facilidade ou dificuldade dos estagiários em agirem e reagirem ao poder e controle dos discursos pedagógicos na situação de estágio. Foram muitas as oportunidades em que enfrentaram os enquadramentos mais fortes, conforme orienta Bernstein (1996), nas relações com as professoras, mas alguns souberam, gradativamente, alterar aspectos desse padrão.

Ao longo dos episódios de socialização foi possível verificar a presença constante dos ensinamentos, seja pelo discurso instrucional, em que demonstrar o poder do saber sobre diferentes ações e noções veiculadas em sala de aula, permitindo aos estagiários a aquisição de competências, seja pela existência constante do discurso regulativo, exercendo controles, dando ordens, demarcando as relações e as identidades de cada um na sala de aula. No enquadramento forte, eram as professoras que exerciam o controle social dos alunos e dos estagiários.

Analisando-se o conjunto das ações das professoras é possível apontar que houve cadeias ritualísticas de interação, ou seja, cada sala, a seu modo, possuía um encadeamento de ações a compor rituais, ações repetitivas no dia a dia, tanto no que se referia às interações com as crianças, quanto às interações com os estagiários. Estabeleceram-se, em sala de aula, alianças entre professoras e estagiários. As conversas refletiam tais alianças, ainda quando a professora parecia verificar se a estagiária dominava alguma noção, como no

caso da professora Milena, que quis estimular a estagiária Célia para dar uma aula, mas já cortou a oferta, porque não havia sido planejada. Em algumas circunstâncias, como diz Collins (1981), essas interações, essas trocas, adquiriram características de mercado, considerando as negociações feitas como, por exemplo, a conversa entre Célia e a professora Milena, procurando alterar as relações entre ambas.

No conjunto dos dados, foi possível detectar algumas regularidades, que vão contribuindo gradativamente para compor os contornos da função e da profissão docente. A primeira regularidade diz respeito à opção pelo curso de Pedagogia ou de formação de professores. No percurso dos sujeitos, verificou-se a reiteração de dados anteriores com relação à opção pela docência, pois tanto os estagiários quanto as professoras gostariam de ter feito outros cursos. Porém, a falta de condições financeiras para fazer cursos que não oferecidos nas cidades fez com que eles ‘optassem’ pela docência.

O envolvimento dos quatro sujeitos, como bolsistas em diversos programas da Universidade, faz com que esse grupo seja distinto dos demais colegas de sua turma do curso de Pedagogia. Embora eles não trabalhem, as bolsas asseguram a possibilidade de permanecer um tempo maior na Universidade, bem como realizar outras atividades, além do ensino. Com o auxílio financeiro e o tipo de atividade realizada, eles têm acesso aos diferentes espaços da Universidade, favorecendo, assim, o estabelecimento e a ampliação de relações e referências. Essa regularidade dá-lhes certa unidade de características e condições. Antes de ingressarem na formação inicial, Clara, Célia, William e Paula já haviam construído noções distintas de como um professor devia atuar. Ou seja, ao chegarem ao curso de Pedagogia, trouxeram instaladas algumas percepções de docência, as quais, articuladas ao capital cultural e ao percurso familiar com forte presença da arte e artesanato e de escolarização de cada um, constituíram modos de pensar e de agir diante das situações vivenciadas em seu momento de realização de estágio.

As ideias, conhecimentos, atitudes e pensamentos acerca do que compõe o trabalho do professor, trazidos pelos alunos estagiários ao chegarem ao curso de Pedagogia foram obtidos a partir de vivências internalizadas na socialização familiar, em momentos de brincadeiras de infância, na própria escolarização, na relação matrimonial e até mesmo em outras instâncias, como a igreja. Dessa forma, pode-se afirmar que o aluno, ao realizar seu estágio curricular, já possui disposições instaladas como parte do *habitus* no que tange à função docente, a partir do conjunto de informações que foi incorporando até o momento, agregando as práticas vividas na escola.

Outra regularidade refere-se ao conjunto dos aprendizados obtidos e que passaram a compor novas disposições, reforçar as anteriores ou alterá-las parcialmente, provocando ajustes na formação. Ainda que sejam diversas tais contribuições, todos tiveram acréscimos: a necessidade de trabalhar coletivamente; o papel do professor na situação de ensino; o preparo que esse profissional precisa ter em diversos aspectos; que o tempo de magistério não é suficiente para enfrentar novas situações que são desafiadoras; a necessidade de conhecimento sobre os alunos e as condições institucionais reais propiciadas pelo estágio, em contraponto a muito do que aprendem na Universidade, entre outros aspectos.

Foi um período em que todos manifestaram inquietações diante das situações de interação ou ausência delas, em face das disposições de que dispunham e dos modos pelos quais as professoras organizavam o trabalho nas salas e os apresentavam por meio do discurso pedagógico. Nesse particular, as singularidades emergiram com força, pois o percurso vivido fazia com que cada um reagisse de modo diferente, também diante da diversidade de conduta das professoras.

Há que se considerar que o universo do curso de formação, sobretudo no momento do estágio, constitui, de fato, um local complexo. A análise teórica da empiria levou a detectar inúmeros aspectos da cultura na escola - a existência de valores, crenças, formas de pensar - e aspectos da cultura da escola, tais como os modos pelos quais se organizam, distribuem o tempo do ensino e da merenda, as atitudes de controle dos alunos (sejam as crianças, sejam os estagiários), as características das interações que, às vezes, são dialéticas, às vezes não, diante dos desafios e da colaboração possível, a presença das emoções e dos rituais. Tudo isso vai compondo a realidade do ser professor e de exercer a docência.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. (org.). Formação de professores no Brasil (1990-1998). Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis, Vozes, 1996

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'água, 2003a, p. 39-72.

\_\_\_\_\_. (org.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2003b.

\_\_\_\_\_. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense. 1990.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 71-79.

\_\_\_\_\_. *Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Ano CXXXIV, nº 248, 23.12.96, p. 27.833-27.841, 1996.

COLLINS, R. On the microfoundations of macrosociology. *The American Journal of Sociology*, v. 86, n. 5, mar 1981, p. 984-1014, 1981. (Tradução de Mirian Jorge Warde e Alda Junqueira Marin para uso exclusivo de alunos do programa EHPS/PUC-SP, 2006).

FRANÇA, D. S. *A constituição da docência: o que se ensina e o que se aprende sobre o fazer docente na relação entre professores em exercício e futuras professoras*. 2005. 181 f. Tese. (Doutorado em Educação Escolar)- Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2005.

\_\_\_\_\_. *Estágio curricular e prática docente: um estudo das perspectivas do aluno-mestre no curso de Pedagogia*. 1999. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 1999.

FREITAS, H. C. L. Trabalho e relação teoria-prática nos estágios supervisionados de 1º grau do curso de Pedagogia. In: BRZEZINSKI, I. (org.). 1996. *Formação de professores: um desafio*. Goiânia: EdUCG/ABEU, 1996.

LIMA, E. F. *Começando a ensinar: começando a aprender?* 1996. Dissertação (Mestrado em Metodologia do Ensino). Universidade Federal de São Carlos, 1996.

MARCELO GARCIA, C. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MARIN, A. J. Proximidades e distanciamentos entre formação do educador, trabalho docente e práticas pedagógicas. In: IV ENCONTRO IBEROAMERICANO DE EDUCAÇÃO. Araraquara, 2009.

PÁTARO, C. S. O; ARAÚJO, J. P. Aprendendo a ser professora: reflexões a partir do diário do estágio. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas*, 14. ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 1-13, 2008. [Cd Rom].

PERDIGÃO, A. L. R.V; MELLO, R. R. Interação universidade e escola de 1º grau – uma experiência. *Revista ANDE*, ano 13, n. 21, p. 37-44, 1995.

PICONEZ, S. C. B. (org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papyrus, 1994.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

SERRÃO, M. I. B. *Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Cortez, 2006.

WOODS, P. *La escuela por dentro: la etnografía em la investigación educativa*. Barcelona: Paidós, 1998.

Recebido em março de 2011.

Aprovado em novembro de 2011.