

## FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O HABITUS ENQUANTO ELEMENTO OPERANTE NAS PRÁTICAS DOCENTES

### INITIAL TEACHER TRAINING: HABITUS AS AN OPERATING ELEMENT IN TEACHING PRACTICES

Recebido em: 21/04/2024

Aceito em: 30/07/2024

Publicado em: 22/08/2024

Michelle Cristina Bueno Bichof<sup>1</sup> 

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

**Resumo:** Este artigo objetiva discutir elementos que fazem parte do fazer pedagógico “como fazer”, que operam na invisibilidade durante as práticas docentes, de modos singulares e plurais, norteando as ações cotidianas de professores de forma “inconsciente”, em fases distintas da carreira. Tem como elemento central desta discussão o conceito de habitus, diante de um olhar sociológico a partir das contribuições de Pierre Bourdieu, o qual será dialogado com a psicologia cognitivista, visando a partir da reflexão sobre a prática, a possibilidade de ressignificação do conhecimento que é mobilizado durante a ação, entendendo o habitus elemento de grande potencial na construção de conhecimentos operacionais da prática docente, contribuindo assim com uma formação inicial mais sólida aos futuros professores.

**Palavras-chave:** Formação De Professores; Habitus Professoral; Habitus Estudantil.

**Abstract:** This article aims to discuss elements that are part of the “how to do” pedagogical practice, which operate invisibility during teaching practices, in singular and plural ways, guiding the daily actions of teachers in an “unconscious” way, at different stages of their career. The central element of this discussion is the concept of habitus, from a sociological perspective based on the contributions of Pierre Bourdieu, which will be discussed with cognitive psychology, aiming, through reflection on practice, the possibility of resignifying the knowledge that is mobilized during the action, understanding the habitus, an element of great potential in the construction of operational knowledge of teaching practice, thus contributing to a more solid initial training for future teachers.

**Keyword:** Teacher training; Professorial habitus; Student habitus.

## INTRODUÇÃO

Este artigo vem discutir e apresentar o conceito de *habitus* enquanto elemento operante nas ações humanas, bem como profissionais. Assim, ao compreendê-lo, podemos refletir sobre sua influência nas práticas docentes e repensar sobre a formação inicial de professores.

O sociólogo Bourdieu desenvolveu o conceito de *habitus*, a partir suas leituras de Weber, Durkheim, Marx, entre outros pensadores, descobrindo um sistema de disposições gerais nas ações cotidianas de cada agente social. Identificou, que no mundo social há três tipos de conhecimento teórico: fenomenológico, objetivista e o praxiológico, sendo este último um produto de uma translação teórica entre os dois primeiros (BOURDIEU, 2003), denominado como teoria do conhecimento prático do mundo social.

---

<sup>1</sup> Aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".  
E-mail: michellebueno772@hotmail.com

O *habitus* é estruturado na prática social entre os agentes envolvidos no mesmo meio/cultura, na dialética entre a “interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade” (BOURDIEU, 2003, p.53), movimento este, que possibilita a leitura das ações de forma imediata e inconsciente entre os agentes, ao afirmar que:

A “compreensão” imediata supõe uma operação inconsciente de decifração que só é perfeitamente adequada **quando a competência que um dos agentes engaja na sua prática ou nas suas obras é igual à competência que engaja objetivamente o outro agente na sua percepção** dessa conduta ou dessa obra; isto é, no caso particular em que a cifração, como transformação de um sentido em uma prática ou em uma obra, coincide com a operação simétrica de decifração (BOURDIEU, 2003, p. 45, grifo nosso).

Dessa forma, Bourdieu identifica a existência de uma interação social estruturada, a qual é decodificada entre seus pares, os quais estão envolvidos com as mesmas práticas:

A construção saussuriana só se permite constituir as propriedades estruturais da mensagem como tais, isto é, como sistema, dando-se um emissor e um receptor impessoais e intercambiáveis e abstraindo propriedades funcionais que cada mensagem deve à sua utilização numa certa *interação social estruturada*. Na verdade, sabe-se que as interações simbólicas no interior de um grupo qualquer dependem não somente, como bem o vê a psicologia social, da estrutura do grupo de interação no qual elas se realizam, mas também das estruturas sociais nas quais se encontram inseridos os agentes em interação (isto é, a estrutura das relações de classe)(ORTIZ, 2003, p. 45, grifo do autor).

Em poucas palavras, logo que se passa da estrutura da língua para as funções que ela preenche, isto é, os usos que os agentes fazem dela realmente, percebe-se que o simples conhecimento do *código* só permite dominar imperfeitamente as interações lingüísticas realmente efetuadas. Com efeito, como observa Luís Prieto, o sentido de um elemento lingüístico depende tanto de fatores extralingüísticos quanto de fatores lingüísticos, isto é, do *contexto* e da *situação* na qual ele é empregado. Tudo se passa como se o receptor selecionasse, na classe dos significados que correspondem abstratamente a uma fonia, aquele que lhe parece ser compatível com as circunstância tal como ele as percebe (BOURDIEU, 2003, p. 45, grifo do autor).

Ao pensarmos na formação inicial de professores, mais especificamente, no estágio supervisionado, momento em que o estudante inicia sua compreensão no mundo das práticas pedagógicas, é possível compreender que, este início é marcado por certo estranhamento e dificuldades por parte do estudante, principalmente por não ter uma “compreensão imediata e inconsciente” das situações práticas pedagógicas, revelando fragilidades no momento de estágio e também no início da carreira, uma vez que às situações não são totalmente visíveis ou acessadas por completo.

Essa evidência é constatada na investigação de Chartier (2007), que investigou às práticas em sala de aula de Florence, que além de ser professora de sala regular da Educação Infantil, exercia também a função de professora-formadora, com o papel em acompanhar as práticas iniciais de professores em formação, sendo em alguns países, uma função com intencionalidades formativas.

Chartier (2007) observa impasses na formação inicial por parte dos estudantes, identifica que os futuros professores em formação apresentam dificuldades em compreender de imediato a lógica das ações de um professor experiente atuando em sala de aula, pois afirma que:

(...) eles raramente sabiam aproveitar o que viam, distinguiam mal o essencial do anedótico, confundiam com frequência as atividades livres com jogos e “não escutavam” o que ela dizia sobre a condução das atividades. Em situação de formação inicial, o caso é frequente. Com efeito, os iniciantes que realizavam o estágio junto a bons profissionais não percebem a complexidade da realização do trabalho, mas somente a desenvoltura presente na conduta da turma (CHARTIER, 2007, p.206).

O trecho acima demonstra que esses alunos em processo de formação, ao entrar em contato com a sala de aula, apresentavam dificuldades em decodificar as práticas, uma vez que, não estavam compartilhando de um mesmo *habitus*, não conseguiam realizar a decodificação das práticas, às tornando assim, pouco acessível. Essa decodificação é realizada de forma “inconsciente” entre os membros de uma mesma profissão, pois o exercício da profissional requer a mobilização de objetivos comuns entre membros praticantes (FREIDSON, 1998), criando uma “consciência coletiva” (BOURDIEU, 2003, p. 52) orquestrada pelo *habitus*, pois:

*O habitus* nada mais é do que essa lei imanente, *lex insita*, depositada em cada agente pela educação primeira, condição não somente da concertação das práticas, mas também das práticas de concertação, posto que as correções e os ajustamentos conscientemente operados pelos próprios agentes supõem o domínio de um código e que os empreendimentos de mobilização coletiva não podem ter sucesso sem um mínimo de concordância entre os *habitus* dos agentes mobilizadores (...) (BOURDIEU, 2003, p. 64).

Nos dados empíricos de Chartier (2007), é possível identificar uma consciência coletiva, quando relata que “(...) os colegas de trabalho falam a mesma linguagem mesmo que cada um tenha digerido as coisas a sua maneira”, e que “o discurso oral ligado às práticas permite, desse modo, que os professores se identifiquem como um corpo de praticantes, embora cada um trabalhe sozinho em sua sala de aula” (CHARTIER, 2007, p. 204).

Ademais, Chartier (2007, p. 191) revela a influência do *habitus* nas práticas cotidianas de uma professora experiente, e constatou a ausência de dificuldades na docente em “expor os dispositivos estáveis e ritualizados dos quais ela se valia para iniciar as crianças na escrita”, o que demonstra seu *habitus* operando durante suas ações, bem como a existência de práticas ritualizadas em cada especificidade do ensino. Ao ter um *habitus* profissional, mostrou-se segura em lidar com situações inesperadas em sala de aula, ao relatar que a professora experiente “Florence sabia aonde ia e essa segurança lhe possibilitava assumir uma grande calma diante dos múltiplos incidentes que cruzavam o cotidiano, mas que não a fazia se desviar de seu caminho (CHARTIER, 2007, p.198)”.

Vários autores, entre eles Altet (2001), Chartier (2007), Cyrino (2012), Sarti (2009, 2023), Souza (2023), Tardif (2010), entre outros, revelam a necessidade em ter um olhar atento aos professores em formação, assim como os professores principiantes, pois estes necessitam serem iniciados e socializados à cultura do magistério (CHARTIER, 2007), interagir de forma sistematizada com os ritos e saberes (TARDIF, 2010; ALTET, 2001) a serem mobilizados durante às práticas docentes, que são próprios desta profissão. Porém, primeiramente é necessário compreender como o *habitus* é estruturado.

De acordo com Bourdieu, a organização, produção e a reprodução das práticas sociais estão estruturadas e são reestruturadas pelos próprios agentes de forma inconsciente, por meio da relação dialética entre a “interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade” nas relações entre os sujeitos envolvidos com o meio social, produzindo assim, o *habitus*. Define o *habitus* como um:

(...) sistema de *disposições* duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 2003, p. 54).

Essas estruturas estruturadas do *habitus* (BOURDIEU, 2003, p. 54), são predisposições que operam como estruturas estruturantes durante as ações dos agentes, que os permitem enfrentarem situações cotidianas inusitadas de forma “inconsciente”, pois “está no princípio de encadeamento das “ações” que são objetivamente organizadas como estratégias sem ser de modo algum o produto de uma verdadeira intenção estratégica”, além disso, as predisposições

das estruturas estruturadas permitem “o *habitus* realiza num outro modo (um cálculo das probabilidades que suponham a transformação do efeito passado em futuro esperado)” (BOURDIEU, 2003, p. 54), dessa forma,

(...) as práticas que o *habitus* produz (como princípio gerador de estratégias que permitem enfrentar situações imprevisíveis e sempre renovadas) são **determinadas pela antecipação implícita de suas conseqüências, isto é, pelas antigas condições** da produção de seu princípio de produção, de modo que elas tendem a reproduzir as estruturas objetivas das quais elas são o produto (BOURDIEU, 2003, p. 54, grifo nosso).

É possível afirmar, que o *habitus* é quem opera durante as práticas dos sujeitos, permitindo respostas imediatas às situações, considerando que:

A prática é, ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada em sua imediatidade pontual, porque ela é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* - entendido como um sistema de disposição duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações*- e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados (BOURDIEU, 2003, p.57-58, grifo do autor).

A partir desses apontamentos, parece pertinente trazer o conceito de *habitus* para pensar na formação de professores, mais especificamente, nas práticas docentes, para compreender os saberes da ação.

Silva (2005) se pauta no conceito de *habitus* (BOURDIEU, 2003), e evidencia que o ensino é constituído por uma estrutura estável, porém não estática, propondo a existência de um *habitus* professoral. A partir dos conceitos *habitus* (BOURDIEU, 2003) e experiência (THOMPSON, 1981) afirma que “o *habitus* é a substância da experiência, e vice-versa” (SILVA, 2005, p.158), definindo o *habitus* professoral como um:

(...) conjunto de ações que visivelmente eram exercidas pelo professor e pelas professoras (respectivamente, um professor e três professoras) observados, que recebiam respostas imediatas, objetivas e espontâneas de seus alunos, que estabeleciam relação direta com os gestos de ensino decididamente intencionais praticados por esses profissionais (SILVA, 2005, p. 158).

Por meio de dados empíricos, Silva (2005) constatou comportamentos repetitivos tanto pelos professores quanto pelos alunos, a partir das manifestações da *hexis corporal* dos mesmos, denominando-os como *habitus* professoral e *habitus* estudantil, ao descrever que,

Os alunos, por sua vez, quando o professor dizia que ia explicar o conteúdo, colocavam o corpo em posição mais ereta, olhavam para ele com atenção e ficavam em silêncio. Gestos próprios do processo ensino-aprendizagem que são repetidos harmonicamente sem que tenha de ser dito pelos agentes; um conjunto de práticas repetidas coletivamente (SILVA, 2005, p. 158).

A partir dessa categoria identificou que o conhecimento prático sobre o ensino só é acessível e apreendido durante o contato com o mesmo, constatando que o *habitus* professoral só é construído no exercício e socialização da profissão. Silvia (2005) identificou descompassos na *hexis corporal* em professores que estavam em processo de formação, ao dizer que:

(...) aqueles alunos não respondiam adequadamente ao *habitus* professoral manifestado por seus professores porque não praticavam o ensino durante a formação; praticavam, sim, a aprendizagem. Portanto, se praticavam algum *habitus* era o de estudante, e não o de professor (SILVA, 2005, p. 158).

A ausência do *habitus* professoral, marca o início da carreira com grandes dificuldades, denominado este momento como “choque de realidade” (SARTI, 2009;2013; VEENMAN, 1984), apontados também no estudo de Silva (2005):

(...) as dificuldades que são apresentadas por professores e professoras iniciantes são perfeitamente compreensíveis, já que durante a formação foram submetidos àquelas atividades e não exerceram as mesmas como devem ser quando profissionais da sala de aula nas escolas. Ou seja, **durante a formação os discentes estruturam o *habitus* estudantil, e não o *habitus* professoral**, pois o último será desenvolvido somente no e com o exercício da docência (SILVA, 2005, p. 160, grifo nosso).

Posto isso, o conceito de *habitus* possibilita compreender que o conhecimento prático sobre a docência será construído somente durante ação enquanto docente, pois só é possível de ser acessado e/ou produzido durante a ação. Todavia, é necessário ter cuidado para não reduzir esse tipo de conhecimento, na prática pela prática, entendo assim, a prática como saberes específicos de um determinado grupo profissional (TARDIF, 2010; NÓVOA, 1992). Saberes denominados como “saberes da ação” (ALTET, 2001; CHARTIER, 2007, PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2006), conhecimento intransferível, mas passivo de construção ao ser teorizado pelo próprio sujeito, por meio da reflexão sobre sua própria prática. Dessa forma, acredita-se

que alguns dispositivos possibilitariam no processo de construção desse tipo de conhecimento, tanto na formação inicial como continuada, sendo algumas modalidades apontadas por Chartier (2007):

As narrativas de práticas, as análises em situação de pesquisa-ação, o visionamento de gravações seriam então, ao mesmo tempo, excelentes meios para melhorar a ação dos profissionais da escola e formar aqueles que se destinam a esse ofício (p.187-188).

## O *HABITUS* ENQUANTO ELEMENTO OPERANTE DA AÇÃO

De acordo com Perrenoud (2001), agimos de forma “inconsciente” em grande parte do tempo, fenômeno denominado “inconsciente prático” (PIAGET, 1974), o qual é:

(...) produto de um esquecimento progressivo à mercê da formação de rotinas, ou de um desconhecimento de sempre, um simples efeito da impossibilidade e da inutilidade de estarmos permanentemente conscientes de nossos atos e de nossas motivações (PERRENOUD, 2001, p.161).

Porém, nossas inferências diante das situações são pautadas num raciocínio lógico, ações estas explicadas por Piaget (1974) a partir do conceito de esquemas, a qual explica que nossas ações não acontecem ao acaso, mas “se reproduzem como se aos mesmos interesses correspondessem situações análogas, porém diferenciam-se ou combinam-se de maneira distintas quando mudam as necessidades ou as situações” (PERRENOUD, 2001, p.161).

Assim como Piaget (1974), Pastré, Mayen, Vergnaud (2006) e Perrenoud (2001) também definem *esquema* com uma “organização invariante da conduta para uma classe de situações dadas” (PERRENOUD, 2001, p.161), como um elemento que opera durante nossas ações, ao afirmar que “é nos esquemas que se devem buscar os conhecimentos-em-ação do sujeito, isto é, os elementos cognitivos que permitem que a ação do sujeito seja operante”.

Perrenoud (2001) se pauta no conceito sociológico de *habitus* (BOURDIEU, 2003), bem como na teoria de esquemas (PIAGET, 1974), e assevera que:

Nosso *habitus* é constituído pelo conjunto de nossos esquemas de percepção, de avaliação, de pensamento e de ação. Graças a essa “estrutura estruturante”, a essa gramática geradora de práticas” (BOURDIEU, 1972), somos capazes de enfrentar, ao preço de acomodações menores, uma grande diversidade de situações cotidianas. Os esquemas permitem ao sujeito adaptar apenas *marginamente* sua ação às características de cada situação corrente; **ele inova apenas para compreender aquilo que a torna singular**. Quando a adaptação é menor ou excepcional, em geral não há aprendizado, e permanece-se na zona de flexibilidade da ação. **Quando a adaptação é mais forte ou se reproduz em situações semelhantes, a diferenciação e a**

**coordenação de esquemas existentes estabilizam-se, criam novos esquemas. O habitus é enriquecido e diversificado** (PERRENOUD, 2001, p.162, grifo nosso).

De acordo com Perrenoud (2001), as estruturas estruturantes do *habitus* definidas por Bourdieu (2003), são passivas de serem aprimoradas quando o sujeito se encontra em uma nova situação, pois o *habitus* é estruturado por esquemas. Para Piaget (1974) o esquema é gerado respectivamente pelo processo de desequilíbrio, assimilação, acomodação e equilíbrio. Diante de uma nova situação, o sujeito se vale de esquemas similares, ou seja, recorre às situações vivenciadas em seu passado, adaptando esses esquemas conforme as respostas obtidas nessa nova ação. Em caso de resposta positiva, esses esquemas são acomodados e conseqüentemente aprimorados. Esse processo faz parte de um ciclo cognitivo contínuo, entende-se assim, que a construção do conhecimento é realizada ao longo da vida humana.

Sendo assim, parece ser coerente pensar no *habitus* enquanto categoria à ser trabalhada na formação de professores. Todavia, ao operar naturalmente de forma “inconsciente” durante nossas ações, fica a indagação de quais as possíveis intervenções, ou seja, dispositivos e ferramentas que acessem aos esquemas primários das ações ligadas ao ensino, o *habitus* estudantil (SILVA, 2005), confrontá-los ao ponto de criar um desequilíbrio, e permitir uma reestruturação e o desenvolvimento de novos esquemas ligados ao *habitus* professoral (SILVA, 2005), de forma acompanhada e sistematizada, visando a construção do conhecimento operatório (PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2006) das práticas docentes, objetivando uma formação das práticas profissionais do ensino.

Atualmente no Brasil, a formação inicial de professores no campo das práticas, fica sob à responsabilidade das Instituições de Ensino Superior (faculdades e universidades), por meio dos estágios supervisionados, onde o *habitus* é trabalhado por meio da socialização do estudante com o espaço escolar, os deixando “livres” para fazer esse processo interiorização do *habitus* professoral, mais especificamente, fazer essa transposição do *habitus* estudantil ao *habitus* professoral, por meio de uma vivência não tão distante ao olhar de um estudante (SARTI, 2009; 2013). Tendo em vista, que o *habitus* opera de modo “inconsciente”, é passivo de compreensão os resultados obtidos desse modelo de formação, processo permeado de limites formativos e frustrações, tornando a entrada na carreira um processo doloroso (VEEMAN, 1984; HUBERMAN, 1992; DAY, 2001).

Perrenoud (2001) reconhece que as instituições de ensino, de certa maneira, forma e transforma o *habitus* de estudante, porém, “(...) isto nem sempre é intencional, e o “currículo

oculto” não produz necessariamente competências socialmente valorizadas (p.162-163)”. Reconhece a necessidade em repensar na formação de professores, colocando o currículo à serviço da profissão, visando:

(...) conceber uma formação *deliberada* do *habitus* profissional, orientada por objetivos, mas aberta, respeitosa à pessoa, que não retroceda nem à “instrução disciplinar”, nem ao simples aprendizado por tentativas e erros, no âmbito de estágios tradicionais ou de outros “momentos de práticas (PERRENOUD, 2001, p.163).

A partir de teorias sobre a conduta clínica (CIFALI, 1994) e prática reflexiva (SCHÖN, 1992; VALLI, 1992), identifica que a formação de um *habitus* docente requer a construção de saberes profissionais da ação, e que a prática pedagógica nos moldes em que a formação ocorre “apóia-se em rotinas ou em uma improvisação regrada” (PERRENOUD, 2001, p.163), ou seja, é *habitus* quem opera durante às práticas, dessa forma, a tomada de consciência das ações e a análise das práticas, são dois elementos essenciais que possibilitam a transformação dos esquemas que compõem o *habitus*, digo, uma transposição do *habitus* de estudante ao *habitus* docente. Porém, para isso é necessário utilizar mecanismos de formação, para acessar as ações “inconscientes”, refletir sobre a ação e ressignificá-la.

Nesse sentido, Perrenoud (2001) corrobora que o *habitus* é quem opera durante às ações, e que “ a ação pedagógica é *constantemente* controlada pelo *habitus*” (p.163), se mostrando presente durante: gestos e posturas nas ações rotineiras; a percepção do momento oportuno de uma situação; na urgência e em situações inusitadas, sendo a improvisação “regulada por esquemas de percepção, de decisão e de ação, que mobilizam fracamente o pensamento racional e os saberes explícitos do ator” (PERRENOUD, 2001, p.163).

A rotina é composta por esquemas de ação já acomodados, em situação de equilíbrio (PIAGET, 1974), sendo assim, é controlada pela parte “menos consciente do *habitus*” (PERRENOUD, 2001, p.164). É composta pelos “saberes procedimentais”, que se tornam posteriormente “conhecimento – em -ação” (PERRENOUD, 2001; PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2006), são adquiridos e evoluem ao longo do ciclo de vida profissional (HUBERMAN, 1992; DAY, 2001; MARCELO, 1992), apresentando o seguinte comportamento:

- alguns se extinguem ou enfraquecem, por falta de pertinência ou de uso;
- outros incorporam-se às rotinas e ampliam o *habitus*;

- outros ainda permanecem como representações vivas e explícitas, porque são mantidos *nesse nível* pela complexidade e pela resistência do real ou por um investimento intelectual particular (gosto pela psicanálise, pela didática ou pela sociologia, por exemplo) (PERRENOUD, 2001, p.164).

Além da rotina, a ação do sujeito em momento oportuno se dá na mobilização de seus esquemas, na relação dialética dos saberes procedimentais e a situação, em que são utilizados os esquemas “amplamente inconscientes, formados em parte desde a infância, na família, e depois durante a escolaridade, em parte “no local de trabalho” diante de situações comparáveis” (PERRENOUD, 2001, p.165).

No que se diz respeito às ações, é possível afirmar que seguem uma razão lógica (PERRENOUD, 2001; GAUTHIER, 2013), fazendo parte de uma “lógica natural”, a qual compõe subconjunto de esquemas, logo parte do *habitus*. Perrenoud (200, p. 170) compreende que:

(...) as operações que constituem nossa “lógica natural” são regidas por leis de composição que asseguram a regulação e o equilíbrio de um sistema de esquemas operatório, o que não ocorre com esquemas de ação ou de pensamento menos integrados.

Esses esquemas operam durante as situações e “permitem enfrentar os imprevistos no desenrolar dos acontecimentos, para conciliar a ação racional com aquilo que se lança no registro relacional e emocional, para garantir as “microadaptações pragmáticas” (p.166)”, possibilitando a realização de uma ação adequada perante a situação.

Esse modo de operar dos esquemas é flagrante, ao compararmos as ações entre professores principiantes e experientes. Um professor experiente é capaz de realizar uma sequência didática bem planejada, conseguindo prever parte da situação, materiais e recursos didáticos necessários, bem como lidar com as situações imprevisíveis, ao compreender que a imprevisibilidade faz parte de seu trabalho, pois é “impossível codificar uma sequência em seus mínimos detalhes: nem a boa vontade, nem os processos de pensamentos dos alunos são inteiramente controláveis, nem mesmo previsíveis ou inteligíveis” (PERRENOUD, 2001, p.166), toda essa ação do professor é orientada pelos esquemas de percepção desenvolvidos durante o exercício da profissão. Dessa forma, ao se deparar com imprevistos, um professor principiante “reage em função de um *habitus* às vezes pouco adequado à situação escolar” (p.166), pois recorre ao *habitus* de estudante (SILVA, 2005), logo, com pouca percepção profissional, pois segundo Perrenoud (2001):

O professor iniciante surpreende-se quando sua reação à conduta de um aluno altera a dinâmica da classe, geralmente em proporção desmensurada em relação ao problema inicial. Aos poucos, vai compreendendo que não pode tratar um membro do grupo como um indivíduo isolado, pois o que acontece a um afeta todos os outros alunos e modifica sua própria relação com a atividade em curso e com o próprio professor; enfim, **compreende que centrar-se em uma única criança faz com que perca o controle sobre a totalidade da situação** (p.166, grifo nosso).

O autor saliente, que ao longo do exercício da profissão, o professor desenvolverá esquemas, mais bem-adaptados e ações pertinentes à situação, dado que:

Os esquemas que permitem enfrentar aos incidentes críticos estão ancorados em uma prática profissional cada vez mais rica, formando um novo “estrato” de *habitus* que não tem sua gênese na vida em geral, mas em uma experiência de classe (PERRENOUD, 2001, 167).

À vista disso, podemos afirmar que a docência é uma profissão complexa, pois sempre “há uma parte de imprevistos em toda ação planejada”, que “decorre de acontecimentos que surgem independentemente de qualquer plano do professor, de iniciativas de outros atores” (PERRENOUD, 2001, 168).

Quando um professor se encontra em uma situação inusitada, mobiliza seus:

(...) “reflexos”, no sentido próprio do termo, ou esquemas que provêm “ele nem sabe de onde” e que não dão muito espaço à reflexão. Então, ele presume que se reage “instintivamente”, “no *feeling*” ou “espontaneamente”. Porém, Bourdieu insistiu justamente no fato de que não reagimos ao acaso, mas em função de nosso *habitus*, na *ilusão* da espontaneidade e da liberdade (PERRENOUD, 2001, 168).

Perrenoud (2001) pautado em Bourdieu (2003), reconhece que “em situações complexas todos são movidos por seu inconsciente pessoal e cultural. Nossa dependência mais forte é em relação à parte menor explícita e reconhecida de nosso próprio *habitus*” (p.169). Sendo assim, define que:

O *habitus* não se opõe aos saberes como o instinto se oporia à razão. Ele simplesmente traduz nossa capacidade de operar “*sem saber*”, em uma rotina econômica ou para fazer face às emergências do cotidiano. Isto não significa de modo algum que operamos sem *saberes*, sem representações da realidade passada, atual, virtual, sem teorias de fenômenos com os quais somos confrontados e que desejamos dominar. Em toda ação complexa, mesmo em situação de urgência ou no quadro de uma rotina, manipulamos informações, representações, conhecimentos pessoais e saberes sociais. Em todos os ofícios, mesmo nos mais artesanais, utilizam-se informações e conhecimentos. Por sua vez, o professor- assim como o pesquisador, o divulgador, o

jornalista, o especialista – constantemente trata, cria, registra, compara, integra, diferencia, comunica, analisa informações e saberes. Mas é o *habitus* que governa esses tratamentos (PERRENOUD, 2001, p.170).

Nesse sentido, Perrenoud (2001), Altet (2001), Pastré, Mayen, e Vergnaud (2006) propõem um processo de objetivação do objetivante, ou seja, dispositivos que possibilitem objetivar a própria prática, de forma à propiciar a tomada de consciência, visando a transformação dos esquemas de ação. Perrenoud (2001) reconhece o *habitus* enquanto elemento operante nas práticas pedagógicas e, acredita-se que “favorecer a tomada de consciência de seu funcionamento e a passagem de certas ações sob o controle de conhecimentos procedimentais e da razão” (p.170), possa colaborar na construção do *habitus* professoral. Todavia, cabe ressaltar que a tomada de consciência não é inata, “não acontece por si” (p.172), mas “passa por um trabalho sobre si e obriga a superar resistência mais ou menos fortes” (p.173). Além disso, é necessário levar em consideração que,

Nosso *habitus* é constituído de estratos sucessivos de esquemas, sendo que os mais recentes inibem, primeiramente de maneira voluntária, depois de forma menos consciente, a utilização de esquemas anteriores. **A junção entre um esquema de ação e um esquema inibidor constitui, pouco a pouco, um novo esquema.** Sabe-se, contudo, que “o natural pode voltar a galope” em certas circunstâncias. Particularmente, quando o estresse e a emoção fazem regredir às reações primitivas, inibindo a inibição... (PERRENOUD, 2001, p.173, grifo nosso).

Sabe-se, que diante novas situações-problema o *habitus* se transforma, ao apresentar novas respostas a estas, todavia,

(...) a transformação de um *habitus* é um trabalho de muito fôlego, com um resultado incerto e às vezes frágil, mesmo quando os riscos do desprezo por si ou de desestabilização são reduzidos. Quando a tomada de consciência refere-se a condutas menos anódinas, a transformação exige mais tempo e, sem dúvidas, apoio externo (PERRENOUD, 2001, p.173).

É necessário utilizar dispositivos para acessar aos esquemas “inconscientes”, para que ocorra a tomada de consciência visando à transformação do *habitus*, trazendo colaborações a formação de professores. Sendo assim, Perrenoud (2001) menciona dez tipos de ferramentas, sendo elas: a prática reflexiva, a mudança nas representações e nas práticas, a observação mútua, a metacomunicação com os alunos, a escrita clínica, a videoformação, a entrevista de explicitação, a história de vida, a simulação e o desempenho de papéis, e a experimentação e a experiência. Cabe salientar que, todas essas ferramentas têm a função de trazer a tomada de

consciência e possibilitar a reflexão sobre a prática, evidenciando a importância desses dois elementos no processo de formação.

## **REFLEXÃO: UM ELEMENTO ESSENCIAL NO PROCESSO FORMATIVO**

O exercício da prática reflexiva, é quando “o sujeito toma sua própria ação, seus próprios funcionamentos psíquicos como objeto de sua observação e de sua análise; ele tenta perceber e compreender sua própria maneira de pensar e agir” (PERRENOUD, 2001, p.174), porém para ser utilizada no processo de formação é necessário ser valorizada, instrumentalizada e sistematizada, tendo em vista que,

(...) todos os mecanismos de formação interativo e todas as formas de cooperação e de trabalho de equipe podem não só estimular uma prática reflexiva, mas também preparar, por meio da *interiorização* progressiva, condutas de explicação, de antecipação, de justificação, de interpretação antes inscritas em um diálogo (PERRENOUD, 2001,p.174-175).

A prática reflexiva pressupõem auto-observação e auto-análise por meio de registros sistematizados das próprias práticas, para evidenciar os próprios esquemas de saberes procedimentais e ressignificá-los, tendo respectivamente as seguintes etapas: auto-observação (tomada de consciência), reflexão das práticas (analisar a auto-observação), objetivando compreender a própria ação para inferir sobre a mesma. É um processo de teorização da própria ação.

Cabe destacar, que tanto a auto-observação quanto a auto-análise, requerem apropriação de categorias teóricas pertinentes, a fim de elucidar esse processo e torná-lo significativo e formativo.

Essas ferramentas mencionadas anteriormente (PERRENOUD, 2001), são algumas dentre muitas, a colaborar com a tomada de consciência, bem como permitir a reflexão sobre a prática e a construção do conhecimento sobre a ação. É esse conhecimento que permitirá ao professor atuar de forma pertinente nas *zonas indeterminadas da prática* (SCHÖN, 1987, p.6-7), que são os momentos de incertezas, singularidades e conflitos de uma situação profissional, em que requer a mobilização de conhecimento tácito, para “desenhar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos” (GÓMEZ, 1992, p. 102-103).

Para isso, a reflexão aparece como ferramenta potente, para se aproximar do *habitus* e suas estruturas, pois:

a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos” (GÓMEZ, 1992, p. 103).

Para Gómez (1992), existem três conceitos que fazem parte do pensamento prático, sendo mobilizados durante a ação, sendo eles: conhecimento – na - ação, reflexão – na - ação e reflexão sobre a ação e sobre reflexão –na – ação (SHÖN, 1992). Para Schön (1992) e Gómez (1992), o conhecimento – na- ação é saber implícito utilizado durante a prática, ação “inconsciente”, “fruto da experiência e da reflexão passada, se tenha consolidado em esquemas semiautomáticos ou em rotinas” (GÓMEZ, 1992, p.104).

Já a reflexão-na-ação é denominado por Gómez (1992) como meta-conhecimento na ação, o qual é instigado, quando “encontra-se constrangido pelas pressões espaciais e temporais e pelas solicitações psicológicas e sociais do cenário em que se actua (p.104)”, sendo um processo de reflexão sem precisão, marcado por improvisação e criação, contudo:

Com todas as suas dificuldades e limitações, a reflexão – na - ação é um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático. Pode considerar-se o primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional. Quando o professor se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações prática, a reflexão - na - ação é o melhor instrumento de aprendizagem. No contacto com a situação prática, não só se adquire e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialéctico da aprendizagem (GÓMEZ, 1992, p.104).

Para Schön (1992), a reflexão-na-ação é quando o professor se empenha para atuar na Zona Proximal de Desenvolvimento (VIGOTSKY, 1997) cognitivo do aluno, articulando o *saber escolar* com o *conhecimento-na-ação*. Em que define o *saber escolar* da seguinte forma:

Existe, primeiro que tudo, a noção de *saber escolar*, isto é, um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos. É uma visão dos saberes como factos e teorias aceites, como proposições estabelecidas na sequência de pesquisas. O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exactas. É molecular, feito de peças isoladas, que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados de modo a formar um conhecimento avançado. A progressão dos níveis mais elementares para os níveis mais avançados é vista como um movimento das unidades básicas para a sua combinação em estruturas complexas de conhecimento (SCHÖN, 1992, p.81).

Schön (1992) enfatiza a existência de quatro etapas no processo de reflexão-na-ação, definindo esse processo da seguinte maneira:

O processo de reflexão-na-ação, tal como Tolstói o descreve, e tal como o *dar razão ao aluno* ilustra, pode ser desenvolvido numa série de “momentos” subtilmente combinados numa habilidosa prática de ensino. Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno (SCHÖN, 1992, p.83).

O autor enfatiza a colaboração do ato de refletir sobre a reflexão –na-ação para o conhecimento-na-ação, a qual requer uma observação e descrição sobre a ação, ou seja, primeiramente uma tomada de consciência, para a partir dela refletir. Nesse tipo de reflexão “o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos (SCHÖN, 1992, p.83)”.

Tanto SCHÖN (1992) quanto Gómez (1992), afirmam que a prática reflexiva é uma ferramenta essencial no trabalho docente, seja um profissional iniciante ou experiente, ambos precisam dessa ferramenta para compreender e construir uma racionalidade da prática profissional.

Contudo, Gómez (1992) define que há níveis de reflexão, sendo a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão – na - ação, seria um nível mais elevado, uma reflexão crítica, em que o sujeito faz uma análise das características e processo da própria ação, posterior a realização da mesma. De acordo com Gómez (1992), é um processo de “descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores” (p.105), em que o docente ao estar “liberto dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceptuais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática” (p.105).

O autor assevera que a reflexão sobre a ação é uma intervenção de forma racional e sistematizada, que permite a construção do conhecimento sobre a ação:

A reflexão sobre a acção é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente em que consiste a formação profissional (Argyris, 1985). Nesse processo são postas à consideração individual ou coletiva não só as características da situação problemática, mas também os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e de

definição do problema, a determinação de metas, a escolha de meios e, o que na minha opinião é mais importante, os esquemas de pensamento, as teorias implícitas, as convicções e formas de representar a realidade utilizadas pelo profissional quando enfrenta situações problemáticas, incertas e conflituosas. **A reflexão sobre a acção supõe um conhecimento de terceira ordem, que analisa o conhecimento-na-acção e a reflexão –na- acção em relação com a situação problemática e o seu contexto** (GÓMEZ, 1992, p.105, grifo nosso).

A reflexão na e sobre a acção é uma ferramenta valiosa, que colabora no desenvolvimento profissional tanto principiante quanto do experiente, confrontando os esquemas já acomodados, visando à aprendizagem, pois,

(...) quando a prática, pela usura do tempo, se torna repetitiva e rotineira e o conhecimento-na-acção é cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, o profissional corre o risco de reproduzir automaticamente a sua aparente competência prática e de perder valiosas oportunidades de aprendizagem pela *reflexão na e sobre a acção*. Dessa forma, o seu conhecimento prático vai-se fossilizando e repetindo, aplicando indiferentemente os mesmos esquemas a situação cada vez menos semelhantes (GÓMEZ, 1992, p.105).

O professor capaz de refletir na e sobre a acção, apresenta uma postura investigativa sobre o próprio trabalho com autonomia, uma vez que,

Ao conhecer a estrutura da disciplina em que trabalha e ao reflectir sobre o ecossistema peculiar da sala de aula, o professor não se limita a deliberar sobre os meios, separando-os da definição do problema e das metas desejáveis, antes constrói uma teoria adequada à singular situação do seu cenário e elabora uma estratégia de acção adequada (GÓMEZ, 1992, p.106).

A Docência lida com situações complexas e incertas, atuando em zonas indeterminadas da prática, sendo assim, faz-se necessário levar esses fatores em consideração na formação inicial e continuada, objetivando o desenvolvimento prático profissional, uma formação à serviço da profissão, que privilegie a aprendizagem e construção contínua do pensamento prático reflexivo na docência.

Gómez (1992) entende que um profissional deve ser capaz de refletir em acção,

O profissional competente actua reflectindo na acção, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Por isso, o conhecimento que o novo professor deve adquirir vai mais longe do que as regras, factos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica. No processo de reflexão-na-acção o aluno-mestre não pode limitar-se a aplicar técnicas aprendidas ou os métodos de investigação consagrados, devendo também aprender a construir e a comparar novas estratégias de acção, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de

enfrentar e definir problemas. Em conclusão, o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica (GÓMEZ, 1992, p.110).

Diante desses apontamentos, levando-se em consideração a complexidade do ensino, a formação de professores precisa ser re-pensada, colocando a prática no centro da formação de forma articulada com os conhecimentos teóricos, proporcionando aos futuros professores processo de aprendizagem em que o estudante seja protagonista, em que a formação seja mediada e provocativa, no processo dialético entre saberes práticos e saberes teóricos, assim, é necessário:

A prática como eixo do currículo da formação do professor deve permitir e provocar o desenvolvimento das capacidades e competências implícitas no *conhecimento-na-acção*, próprio desta actividade profissional; das capacidades, conhecimentos e atitudes em que assenta tanto a *reflexão-na-acção*, que analisa o *conhecimento-na-acção*, como a *reflexão sobre a acção* e *sobre a reflexão-na-acção*. Todas estas capacidades, conhecimentos e atitudes não dependem da assimilação do conhecimento académico, mas sim da mobilização de um outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real (GÓMEZ, 1992, p.111).

Gomes (1992) enfatiza que o conhecimento prático, é de outra natureza, um conhecimento gerado a partir da ação acompanhado da reflexão sobre a mesma, isso não significa a exclusão do conhecimento teórico, uma vez que ele é também uma ferramenta que possibilita o processo de reflexão, contudo, é afirmar que o conhecimento da ação é um conhecimento dialético entre ação e a teoria, proporcionando uma teorização da própria prática (PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2006), alimentada de saberes profissionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao levarmos em consideração a existência do *habitus* e sua complexidade, enquanto elemento que opera nas ações, principalmente nos momentos de ações incertas, de forma “inconsciente”, nos permite pensar em caminhos à formação inicial e continuada, visando uma profissionalização do ensino, uma vez que, esses esquemas são possíveis de serem acessados por meio de dispositivos, que permitem a tomada de consciência, bem como trabalhar de forma sistematiza a construção do conhecimento-da-ação profissional sobre o ensino, em que o professor possa se tornar protagonista, enquanto produtor de seu próprio conhecimento prático.

Dessa maneira, é necessários mais pesquisas na área de formação de professores, mais especificamente na formação inicial, que evidenciem resultados no processo da construção de esquemas ligados à docência - manifestados nas interações entre estagiário e professor supervisor da escola, a partir de dispositivos formativos mediados pelos os atores responsáveis por este processo formativo, ou seja, a escola e a universidade, que juntos possam contribuir com a transição do habitus estudantil ao professoral, visando uma formação profissional significativa.

## REFERÊNCIAS

ALTET, M. **As competências do professor profissional:** entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L.;PERRENOUD. P.; ALTET, M.; CHARLIER, E.(Orgs.). Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências? Porto alegre: ARTMED, 2001. p.23-36.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu:** sociologia. São Paulo: Olho d'água, p. 38-72, 2003. Tradução de Paula Montero e Alicia Auzmendi.

BOURDIEU, P. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu:** sociologia. São Paulo: Ática, p.73-111, 2003. Tradução de Paula Montero e Alicia Auzmendi.

CHARTIER, A. M. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In. CHARTIER, A. M. **Práticas de leitura e escrita:** história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. p. 185-207.

CIFALI, M. **Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique.** Paris: PUF, 1994.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Portugal: Porto Editora, LDA, 2001.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação.** Portugal: Publicações Dom Quixote, p. 93-114, 1992.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo:** teoria, profecia e política. São Paulo: EDUSP, 1998.

GAUTHIER, C. et. al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vida de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

MARCELO, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e sua formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote, p. 51-76, 1992.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e sua formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote, p. 15-34, 1992.

PASTRÉ, P.; MAYEN, P.; VERGNAUD, G. La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, n. 154, p. 145-198, 2006.

PERRENOUD, P. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Orgs.). **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? Porto alegre: ARTMED, 2001. p.135-160.

PIAGET J. (1974). **La prise de conscience**. Paris : PUF.1974.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 133-152, 2009.

SARTI, F. M. Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. **Cadernos de educação** -UFPel, v. 46, p. 83-99, 2013.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e sua formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote, p. 77-92, 1992.

SILVA, M. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 29, p. 152-163, ago. 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VALLI, L. **Reflective Teacher Education**. Cases and critiques. New York State: University of New York Press, 1992.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educacional Research**, [S.I.], v. 54, n. 2, p. 143-178,1984.

VYGOTSKI L. S. **Pensée et langage**. Paris : La Dispute[1re éd. 1934].1997.