

A FUNÇÃO DOCENTE NA PERCEPÇÃO DE ALUNOS DE PEDAGOGIA DO *CAMPUS* DO PANTANAL

The Teaching Function in the Perception of Pedagogy Students of the *Campus* of Pantanal

Márcia Regina do Nascimento SAMBUGARI*

Resumo: Aborda-se nesse artigo acerca das manifestações sobre a docência na percepção de alunos de Pedagogia. Buscou-se analisar as disposições sobre a função docente trazidas pelos futuros professores ao curso, bem como as apreendidas no referido curso. Constatou-se que os alunos trazem noções distintas de como um professor deve atuar, a partir de situações internalizadas na família, escolarização e igreja, sendo muitas delas reforçadas no decorrer da realização do curso. Aponta-se, portanto, para a necessidade de se trabalhar com uma concepção alargada de formação que leve em consideração o percurso, os referenciais iniciais da profissão trazidos pelos futuros professores.

Palavras-chave: Futuros professores, Exercício docente, Pedagogia.

Abstract: This article discusses manifestations about teaching in the perception of Pedagogy students. The aim was to analyze the dispositions on the teaching function brought by the future teachers to the course, as well as those seized in that course. It was found that students bring different notions of how a teacher should act, from situations internalized in the family, schooling and church, many of them being reinforced during the course. Therefore, it is necessary to work with a broad conception of training that takes

Introdução

O presente artigo versa sobre como futuros professores concebem a função docente, a partir da análise de seus percursos de vida e de formação. Trata-se de um recorte da pesquisa realizada sobre socialização entre alunos estagiários e professoras em exercício em contextos de estágio. 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 acadêmico possui. Algumas são regulares em todos os sujeitos; outras singulares e podem ser consideradas, na perspectiva de Bourdieu (2003), como códigos que

* Doutora em Educação pela PUC-SP. Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *Campus* do Pantanal (CPAN), no curso de Pedagogia e no Mestrado em Educação/PPGE/CPAN/UFMS. E-mail: marciasambugari@yahoo.com.br

into account the course, the initial references the profession brought by the future teachers.

Keywords: Future teachers, Teaching, Pedagogy.



constituem a matriz de pensamento e de ação sobre o exercício docente que, em conjunto com 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. Partindo-se desse contexto, nesse texto são abordadas as percepções sobre a docência, singulares e recorrentes, internalizadas pelos acadêmicos estagiários, sujeitos desse estudo, antes de entrarem no curso de Pedagogia, bem como as que foram aprendidas durante o curso.

Numa abordagem metodológica do tipo qualitativa, a coleta dos dados deu-se por meio de sessões de observação nos momentos de estágio, gravação das reuniões de orientação de estágio na universidade, registro dos diários de estágio e entrevistas com quatro acadêmicos do curso de Pedagogia em situação de estágio curricular obrigatório.

Primeiramente há uma breve contextualização do curso de Pedagogia do *Campus* do Pantanal (CPAN), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), situado em Corumbá, MS, no qual a pesquisa foi realizada, e que em 2017 completou 50 anos de existência formando professores. Em seguida consta o perfil dos acadêmicos matriculados na disciplina Estágio Supervisionado I, bem como os quatro

alunos que foram os sujeitos da pesquisa. Por fim são discutidos os dados relativos às noções sobre a função docente que os alunos trouxeram, bem como as que foram aprendidas no contexto do curso de Pedagogia.

O curso de Pedagogia/CPAN/UFMS: dos alunos estagiários aos sujeitos da pesquisa

O curso de Pedagogia CPAN/UFMS ao qual pertencem os sujeitos da pesquisa aqui apresentada, começou a funcionar em Corumbá, em 1967, com a criação do Instituto Superior de Pedagogia, por meio do decreto estadual nº 402, de 13 de novembro de 1967, pela secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (MATO GROSSO, 1967, p. 1), habilitando para as áreas de Supervisão, Orientação Escolar e Matérias Pedagógicas para o Magistério.

O primeiro reconhecimento do curso ocorreu em 1973, com o decreto federal nº 72.838, de 25 de setembro de 1973 (BRASIL, 1973, p. 9697-9679). Dessa maneira, verifica-se desde a sua origem a docência constitui-se como base na formação, pois por mais de 20 anos o curso de Pedagogia formou o especialista de educação, mas também para a docência no Magistério. França (1999, p. 55) ressalta que:

[...] a questão da formação de professores no curso de Pedagogia teve ênfase no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, coincidindo com a estruturação do movimento pela reformulação dos cursos de licenciatura e do próprio curso de Pedagogia.

Nesse período já se discutia a ideia de que a formação de professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental deveria ocorrer no âmbito do Ensino Superior. Nesse contexto, no início dos anos 1990, o curso de Pedagogia começou um processo de desativação das habilitações Supervisão e Orientação Escolar, dando prioridade à formação de professores para a Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Matérias Pedagógicas para o Magistério, com duração de quatro anos. Nessa estrutura, o estágio curricular era realizado no último ano do curso, sob a forma de observação, participação e regência, tendo um professor supervisor responsável pelos alunos matriculados na disciplina.

Com as reformas que foram ocorrendo a partir da nova LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), novas características foram atribuídas à formação de professores, alterando-se, assim, a forma de se conceber o estágio curricular.

A resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Pleno (CP) n. 1/2002 (BRASIL, 2002a), que aprova Diretrizes para a Formação Inicial de

Professores da Educação Básica, em cursos de Nível Superior, ao regulamentar a prática pedagógica nos cursos de formação de professores, apresenta o estágio com a finalidade de promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar. Outro documento regulamentador da dimensão prática dos cursos de formação é a resolução CNE/CP n. 2/2002 (BRASIL, 2002b), que estabelece como deve ser organizada a carga horária a fim de se garantir a articulação teoria e prática, na qual é atribuída a carga horária de “... 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso” (BRASIL, 2002b, p. 9).

Pautadas nessas deliberações, ocorridas em 2002, o curso de Pedagogia passou por outra reestruturação, sendo iniciado em 2004 o processo de desativação, de forma gradativa, do curso anterior, para a implantação da habilitação Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. O estágio curricular, nesse novo curso, passou a ter a carga horária de 400 horas, distribuídas nos terceiro e quarto anos do curso. É nesse contexto que partiu-se para a seleção dos sujeitos, priorizando a primeira entrada dos alunos em contexto de estágio curricular, no terceiro ano por meio da disciplina Estágio Supervisionado I, ocorrida em 2008.

A intenção consistiu em selecionar sujeitos de diferentes origens a fim de se ter uma riqueza de dados para perceber como o percurso de cada um influenciou em sua visão sobre a docência. Para tanto, foi necessário, primeiramente, fazer um levantamento de informações sobre essa turma para, assim, selecionar quatro alunos, partindo de alguns critérios: acadêmicos que quisessem participar da pesquisa; que não tivessem experiência na docência e nem cursado no Ensino Médio o Magistério ou o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM); e que tivessem percursos diferentes quanto às condições de vida pessoal e familiar.

No mapeamento realizado verificou-se que a turma do terceiro ano de Pedagogia era composta por 33 acadêmicos, sendo 30 mulheres e três homens. A análise desse dado confirma o que alguns estudos sobre formação e profissão docente apontam sobre a predominância da feminização no magistério primário. Carvalho (1996) assinala que a docência no ensino primário, por um longo tempo, foi compreendida como prolongamento das relações maternas, ficando vinculada à imagem da mulher, do cuidado, do afeto. Penna (2007) expõe, em sua revisão de estudos sobre esse processo de feminização, que a formação realizada nas escolas normais, principalmente as confessionais, também contribuiu para a incorporação de um perfil feminino considerado ideal para a atividade docente. Tomando o conceito de *ethos*, definido por Bourdieu (2002a, p. 42) como um “[...] sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados”, podem-se afirmar

características do *ethos* que têm estado presentes na profissão docente ao longo do tempo.

Embora a presença feminina seja marcante nessa turma de terceiro ano do curso de Pedagogia, é importante destacar a presença de três homens, sendo um aspecto interessante para ser investigado em outras pesquisas. Há alguns estudos, ainda poucos, que abordam questões de gênero e a inserção do homem como professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, espaço que era exclusivamente de mulheres (BUENO, CATANI, SOUSA, 1998; LOURO, 1999).

Com relação à faixa etária dos acadêmicos, a turma era constituída de um grupo mais jovem, conforme verifica-se no quadro a seguir:

Quadro 01: Distribuição dos acadêmicos segundo a idade

Idade	N
Entre 19 e 22anos	11
Entre 23 e 26 anos	13
Entre 27 e 30 anos	04
Entre 31 e 34 anos	03
Entre 35 e 38 anos	01
Entre 39 e 42 anos	-
Entre 43 e 46 anos	01
Total	33

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelos acadêmicos do curso de Pedagogia.

A maioria nasceu na cidade em que mora, tendo 26 acadêmicos residentes na cidade em que a pesquisa foi realizada e sete na cidade vizinha. Dos 33 acadêmicos, 16 eram solteiros e 17 casados ou viviam com companheiro, tendo como maior provedor da família os esposos ou companheiros.

Com relação ao exercício de trabalho remunerado, embora o curso fosse no período noturno, 17 acadêmicos apenas estudavam, sete trabalhavam em tempo integral e nove em meio período, tendo apenas dois que atuavam na área da docência. Dos que trabalhavam em meio período, três atuavam como bolsistas na Universidade.

Com renda mensal que varia de três até seis salários mínimos, 18 acadêmicos consideraram sua família da camada média, dez da média baixa, dois como camada baixa e dois da camada média alta; apenas um não soube responder. A maioria não considerou sua família pobre, embora percebesse melhoria nas condições de vida atual, quando comparadas com as condições de vida na infância.

Os acadêmicos são oriundos de famílias com ocupações manuais e pouco especializadas, tais como funcionário público, comércio, em fazendas e pesca. As mulheres desempenham o papel de donas de casa. A maioria de seus pais e mães possuía escolarização básica, nível primário, tendo alguns com segundo grau incompleto e com avós com pouca escolarização ou que não estudaram.

O que chamou a atenção, nos dados, foi a ausência de informação sobre os avós, e, ao cruzar com a origem da maioria desses acadêmicos, a análise evidencia que, devido à sua origem social, há poucas práticas de relatar a vida dos antecedentes, o que não é comum nas famílias mais abastadas economicamente ou da aristocracia, com o intuito de manter o patrimônio, conforme Saint-Martin (2002). Em seu estudo sobre os modos de educação dos jovens aristocratas no contexto francês, a autora aponta que há prática de relatar as condições de vida, as práticas culturais de seus antepassados, a fim de manter a linhagem da família. Isso não ocorre com as camadas populares, o que pode justificar a ausência de informação dos acadêmicos sobre seus avós.

Na infância, dos 33 acadêmicos, 27 participavam frequentemente de igreja ou de grupo religioso com sua família, apontando a forte influência da religião na sua vida. Quanto ao acesso da família a livros, revistas e jornais, jogos e condições de comprá-los, 20 apresentaram ter esse material. Mas poucos tinham condições financeiras para frequentar teatros, cinemas e clubes com sua família.

Com escolarização básica realizada em escola pública e em período matutino, a maioria dos acadêmicos não ficou retida em seu percurso escolar, tendo pais exigentes com relação às notas e estudou sempre na mesma cidade em que mora. Os estudantes apresentavam mais dificuldades em disciplinas como Física e Matemática e gostavam mais de Artes, Educação Física e Língua Portuguesa. Essa preferência para matérias voltadas à área de Humanas pode ser levada em consideração como um dos elementos para a escolha do curso de Pedagogia.

Com relação a algumas informações que os acadêmicos possuem sobre a docência, do grupo, conforme verifica-se no Quadro 02, apenas três cursaram Magistério no Ensino Médio e a maioria estava fazendo a Pedagogia como primeiro curso de nível superior. O que chama a atenção nesses dados, sob o ponto de vista da socialização é que, embora a maioria seja jovem e sem atuação direta na docência, há um grupo considerável que já realizou substituições para professores em escolas, atuou como catequista na igreja católica ou instrutor de escolinhas bíblicas em igrejas evangélicas e possui alguém na família que é professor.

Embora alguns tenham apontado que os familiares que são professores não influenciaram na opção pelo curso, esse dado é relevante, tendo em vista o conceito

de socialização tomado nesta pesquisa, indicando que a forma com a qual o agente interage nas relações de trocas depende das disposições que foram adquiridas no decorrer de todo seu percurso de vida e escolaridade. Dessa maneira, é necessário levar em conta não apenas o percurso escolar e familiar, mas as demais agências de socialização com as quais ele se depara no decorrer de sua vida, tais como clubes, igreja, vizinhos, entre outras.

Quadro 02: Distribuição dos acadêmicos segundo informações sobre a docência

Informações sobre a Docência	SIM	NÃO	TOTAL
Cursou o Magistério no Ensino Médio	03	30	33
Cursou o CEFAM no Ensino Médio	-	33	33
Já foi ou é Catequista ou professor/instrutor de escolas bíblicas	15	18	33
Já fez substituições remuneradas ou não para professores na escola	12	21	33
A Pedagogia é primeiro curso de nível superior	30	03	33
O curso de Pedagogia é a primeira opção	27	06	33
Gostaria de ter feito outro curso	20	13	33
Na família há alguém que é professor	15	18	33
Alguém teve influência na opção pela Pedagogia	07	26	33
Apresentou dificuldades ou conflito no início do curso	11	22	33

Fonte: Informações extraídas do questionário respondido pelos acadêmicos do curso de Pedagogia.

A maioria dos acadêmicos fazia a Pedagogia como primeiro curso de nível superior, apresentando-a como primeira opção. Entretanto, ao perguntar se gostariam de ter feito outro curso, 20 afirmaram que sim, apontando que gostariam de ter feito cursos como Psicologia, Assistência Social, Biologia, Direito, Enfermagem, Artes Cênicas, Veterinária, Medicina, Fisioterapia, Fonoaudiologia. A maioria justificou que não fez por motivos financeiros. Outros apresentaram como dificuldade a necessidade de se deslocarem para outras cidades, por não ter o curso oferecido na cidade em que moram, ou por não serem cursos oferecidos em período noturno.

Para esses acadêmicos, a grande distância da cidade de outras do estado de Mato Grosso do Sul, a existência de uma instituição de ensino superior pública, bem como suas condições materiais, contribuem para justificar que não havia outras opções, a não ser os cursos oferecidos na cidade por essa instituição e nos quais conseguiram aprovação no vestibular. Alguns só podiam optar por cursos oferecidos no período noturno. São respostas bem estereotipadas, conforme a maioria dos estudos sobre o tema na nossa realidade (MARIN, 2003).

Segundo Valle (2006, p. 183), muitos estudos constataram a escolha de uma profissão como “[...] resultado de uma combinação entre a representação que o indivíduo tem de si e a experiência vivida” que vai sendo engendrada desde a socialização primária, na família.

Um conceito de Bourdieu (2002, p. 88) que elucida a compreensão dessa situação é a “causalidade do provável”. Sob a ótica do autor, por meio do acúmulo das experiências de êxito ou de fracasso durante a sua história, os grupos sociais constroem um conhecimento prático daquilo que está ou não ao alcance dos membros do grupo e das formas mais apropriadas de ação. Os agentes internalizam suas probabilidades objetivas de acesso aos bens materiais ou simbólicos, numa dinâmica de transformações das condições objetivas em esperanças subjetivas.

Dessa maneira, utilizando o termo formulado por Bourdieu (2002), pode-se dizer que é a ‘causalidade do provável’, na vida desses futuros professores. Assim, a Pedagogia tornou-se a opção, o provável, as chances objetivas de cada um diante de suas condições materiais de existência.

No início do curso de Pedagogia, 11 acadêmicos apresentaram dificuldades com relação ao ritmo, ao estudo de vários textos ao mesmo tempo, bem como à adaptação ao sistema universitário. As disciplinas em que a maioria teve dificuldade, dentre as já cursadas, foram Sociologia Geral, Didática e Políticas Públicas e Educação. As que mais aproveitaram foram: Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Políticas de Educação Especial e Prática Pedagógica.

Com relação ao desempenho de atividades extracurriculares na Universidade, dos 33 acadêmicos, 13 estavam envolvidos em atividades como pesquisa de iniciação científica, colaboração em projetos de ensino e de extensão, monitoria de ensino e coordenação de projetos de extensão.

Esse mapeamento da turma foi importante para a escolha dos sujeitos, devido ao critério de seleção que consistia em não ter atuação direta na docência, com a visão do que é ser professor apenas na condição de alunos em sua escolarização básica ou no contato com familiares. Dessa maneira, foi-se filtrando, selecionando-se os que não exerceram nenhuma atuação profissional e prolongada na docência, não cursaram o Magistério ou CEFAM no ensino Médio, deixando apenas aqueles que tiveram experiência curta como catequista ou instrutor em escolas bíblicas na igreja, ou que possuíam algum membro da família professor. Dentro desse perfil foram localizados oito acadêmicos, dos quais quatro aceitaram participar do estudo: Clara, Célia, Paula e Willian, cujos nomes são fictícios a fim de garantir o anonimato dos mesmos.

Com relação ao percurso desses quatro sujeitos foi possível verificar que Célia apresenta forte influência social e cultural, possuindo escolarização elevada e grande envolvimento acadêmico na universidade em atividades de pesquisa, ensino e extensão. Ela se relaciona com a cidade por ser nora de um médico, usufruindo capital social e, ainda, com disposições para interagir com pessoas; afinal, ela é comerciante e tem um marido que também interage com o público, em atividade circense.

O percurso de Willian é marcado por forte influência religiosa e cultural desde a sua infância. Sua disposição para o teatro e apresentação para públicos, interagindo com grupos diversificados, o distingue no grupo, também por ser homem.

No percurso de Clara, o que se destaca é a forte influência cultural na família, o pai militar que viajava e mandava informações para ela e depois a mãe, que dispunha de materiais para leitura, sedimentando a disposição para o conhecimento e a troca de informações.

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, marcando sua dificuldade em falar em público.

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.

Percepções sobre a docência trazidas pelos futuros professores para o curso de Pedagogia: situações internalizadas na família, escolarização e igreja

Antes de ingressarem no curso de formação inicial, Clara, Célia, William e Paula já tinham percepções distintas de como um professor devia atuar. Ao chegarem ao curso de Pedagogia, eles trouxeram instaladas algumas formas de falar sobre a docência, as quais, articuladas ao capital cultural e ao percurso familiar e de escolarização de cada um, constituíram modos de pensar e de agir diante das situações vivenciadas no curso.

Foi recorrente, na estagiária Célia, o destaque à importância da profissão como visão inicial da docência que trouxe para o curso de Pedagogia. Contudo,

acreditava que poderia ser realizada por qualquer pessoa. Ela atribuiu essa visão à sua experiência como aluna. Ela manifestou, também, que o professor não pode gritar em sala de aula, sendo perceptível em vários momentos de interação nas reuniões de orientação estágio, bem como em seu diário de estágio. Aqui a marca da escolarização também teve forte influência; entretanto, outro elemento aparece que é a convivência familiar e a relação matrimonial. O aspecto da coletividade foi bem marcante. Segundo sua visão, o professor precisa trabalhar em coletividade, pois:

Eu gosto de fazer as coisas com os outros. Aperfeiçoei isso depois que comecei a namorar meu marido, porque ele sempre pedia uma sugestão e ele sempre fala que, se acertamos, o acerto é nosso e se erramos, o erro é nosso. Se tenho uma ideia pra alguma coisa, gosto de partilhar, ouvir opiniões. Acho que tudo o que a gente faz sozinho é muito mais difícil. É lógico que tem alguns momentos em que a profissão exige que você prepare sua aula, veja as atividades. Mas tem momentos que você precisa do outro. Às vezes por ter simplesmente uma dúvida sobre algum assunto, sobre como preparar, realizar atividades (Célia/Entrevista).

Além da influência familiar e da escolarização, Célia se remeteu ao tempo em que participou de uma igreja evangélica, com relação à importância da coletividade na docência:

[...] Lembro também da época que eu era da Igreja, o que importa é que ele cresça e eu diminua, não tanto ao pé da letra, mas se eu posso fazer o outro crescer comigo (Célia/Entrevista).

Para Paula, outros aspectos foram recorrentes em sua visão inicial sobre a docência. O aspecto da afetividade foi muito forte, remetendo também à sua escolarização. Percebe-se no percurso da Paula que a escolarização foi conturbada, com professores que não tinham paciência, muitas vezes expondo-a perante os demais colegas. Dessa maneira, a partir dessas situações, ela apresentou a visão inicial de que é necessário ter afeto pelos alunos, para ser professor. Essa questão da afetividade ficou perceptível também em outros aspectos recorrentes em Paula, ao afirmar que o professor não pode desistir dos alunos. Ela remete essa visão à sua situação como aluna:

Isso já parte da questão da minha vivência que, assim, o aluno já não tem, digamos, um estímulo em casa, tirando assim, de estímulo de “filho, você tem que ir na escola porque lá tem merenda”; “filho, você tem que ir na escola para brincar lá”. Ele já é desanimado, a família já não dá tanto ânimo, aí ele chega no colégio e ainda tem um professor que não anima, já desiste dele. Eu falo até por questão da minha vivência e dos meus colegas que, hoje em dia, eu acho que muitos não conseguiram perseverar, continuar os estudos, por conta de professores que desistiram deles, de ajudar, de animar ele e tal. Ah, está com dificuldade, vou deixar ele. O professor tem que ir animado para a sala de aula, porque isso ajuda a contagiar a criança a aprender (Paula/Entrevista).

A visão de que trabalhar com cópia não dá certo foi algo muito forte em seus registros, bem como nos comentários durante as reuniões de orientação de estágio.

Eu, como aluna, eu aprendi a escrever primeiro do que aprender a ler. Inclusive eu sou repetente da primeira série. A primeira série que eu repeti eu sabia escrever, eu tinha uma letra bonita, eu

tinha domínio da caligrafia. Eu não tinha da leitura, inclusive eu reprovei de leitura, porque eu era da época de tomar lição. [...]. Então, eu acho que isso foi assim, é algo que eu vivi, muitas coisas que eu vivi, porém eu fui tomar consciência disso sendo aluna aqui na Universidade e me deparando com realidades parecidas com a minha época (Paula/Entrevista).

A visão inicial da estagiária Clara, de que o professor tem a obrigação de ensinar trazida para o curso de Pedagogia, teve forte influência da mãe que tinha formação no Magistério e exercia a atividade de explicadora em casa. Dessa maneira, durante a relação da Clara com a escola, foram-se tecendo alguns valores referentes ao exercício docente, fazendo com que isso também marcasse sua experiência como aluna:

Eu tinha a imagem que o professor, eu sempre tive essa imagem, não sei se foi a minha mãe que falou, eu não sei de onde veio. Mas, com certeza foi com ela que convivi muito mais tempo, que o professor tinha obrigação de ensinar. Isso aí, antes, mesmo quando eu estudava, eu exigia dos meus professores que eles me ensinassem, né? E eu sempre fui muito, assim, por esse aspecto e hoje eu continuo com essa ideia (Clara/Entrevista).

O estagiário William também apresentou uma visão construída a partir de sua situação na família. Sua visão inicial de professor era de repassador de conteúdos, reportando a situações de brincadeiras na infância:

[...] professor passivo, que só transmitia conteúdo atrás de conteúdo, sem ter o real compromisso de ensinar os alunos e sem se preocupar se os alunos aprenderam ou não. Quando eu estava nas séries iniciais, a imagem que eu tinha de professor era de um profissional que passava conteúdos apenas, incansavelmente. Tanto é que, trazendo à memória, quando criança eu fazia isso nas brincadeiras com os colegas, em que eu era o professor, eles os alunos, e a porta do meu quarto a lousa. E eu falava para eles sentarem e começava a passar muitos exercícios, muitos por sinal e detalhe: nunca explicava, ou seja, reproduzia o que eu via na escola, com a professora (William/Entrevista).

No período de sua escolarização, William agregou mais um elemento à sua visão inicial, que não consistia em apenas repassar conteúdos, mas alguém que também ensina e motiva os alunos. Esse dado que traz do seu período do Ensino Médio, do professor como incentivador e motivador, pode ser articulado às suas vivências com o teatro, em que destacou a presença de uma professora que o incentivou muito. Essas situações podem ter contribuído para a agregação de mais esse atributo da função docente.

Além da escolarização e da família, a igreja também exerceu forte influência na constituição da visão de William, conforme podemos observar em seu relato:

[...] Quando eu entrei na igreja, na qual congrego até hoje, eu incorporei mais um adjetivo ao professor, devido às minhas vivências na escola dominical, que é o professor que tem um determinante para poder ensinar, que é levar em consideração a pessoa do aluno, o que se passa no interior do mesmo. E assim eu fui tendo essa imagem do professor, não sei se indefinida ou fragmentada, de acordo as minhas vivências (William/Entrevista).

Aspectos como necessidade de atendimento diferenciado, planejamento de aula e a coletividade como componentes inerentes ao trabalho do professor foram ideias marcantes e recorrentes nos momentos de interação do William durante o estágio, nas reuniões de orientação na Universidade e em seus registros no diário de estágio. Tais aspectos também são oriundos de situações na igreja. Com relação à visão de um atendimento diferenciado, ele trouxe situações como professor de escola bíblica:

Nas minhas vivências enquanto professor de escola bíblica, em que eu precisava, além de dar aula bíblica, acompanhar cada aluno meu. Através do diálogo, eu descobria que cada aluno tinha um problema diferente, alguma debilidade e mediante esse 'diagnóstico', conduzia meu trabalho. Ou seja, eu precisava conhecê-los, para saber como trabalhar com eles (William/Entrevista).

Embora tenham sido poucas as situações como ministrante de aulas bíblicas, elas influenciaram na ênfase dada por ele com relação à necessidade de se planejar a aula:

Isso eu já aprendi na igreja. Eu precisava ter um planejamento de que assunto eu iria tratar aquele dia na aula bíblica. Então eu fazia um esquema que servia de norte pra mim, que não me deixava ficar perdido, ou seja, uma sequência a ser seguida. Se eu não fizesse isso ficaria perdido, como já aconteceu quando eu não realizei esse procedimento. Mas a forma correta de se fazer um planejamento com objetivos, metodologia, eu fui aprender na Universidade (William/Entrevista).

Embora ele destaque que a forma correta de se fazer um planejamento tenha aprendido na Universidade, o que chamou a atenção, aqui, foi a forte influência que a igreja exerceu na sua vida, com relação à constituição de percepções, formas de pensar e de agir relacionadas ao exercício docente. O outro aspecto é a coletividade, que ele também destacou como ter adquirido na igreja:

[...] É muito importante tratar cada pessoa individualmente, como única, porém é de suma importância que se trabalhe o coletivo, ou seja, o relacionamento dessa pessoa com os demais, que chamamos de comunhão. Então, eu acredito que o professor, como condutor do processo educacional, deve ter essa flexibilidade de trabalhar o aluno individualmente e o mesmo em grupo (William/Entrevista).

Na perspectiva de Bourdieu, o indivíduo, ao longo de seu percurso é submetido a diferentes espaços de socialização, sendo a família o grupo responsável pela inserção do indivíduo no grupo social do qual faz parte (BONNEWITZ, 2003). Dessa maneira, pode-se notar que as situações vividas pelos estagiários em outras agências de socialização como a família, a escola e a igreja contribuíram para a formação de percepções que orientaram a forma de ver e interagir com as professoras, durante a realização dos estágios.

Outros aspectos, além do ensino, também foram reportados, lembrando vários professores. Clara, ao destacar a necessidade de que o professor precisa ser animado, citou um professor que marcou sua escolarização:

Eu tive um professor de Biologia que me marcou a vida inteira, isso eu já estava no segundo ano. Ele chegava e o bom dia dele acordava todo mundo e isso eu gravo até hoje as coisas que ele me ensinou daquele jeito, né? E isso eu levei para o vestibular e levo para a minha vida. [...] Ele teve que arrumar um jeito de dar aula para a gente, de prender a nossa atenção. E eu acho que o professor tem sim, o dever de ser assim, mas, não acontece sempre (Clara/Entrevista).

Paula também trouxe essa visão do professor que necessita ser animado diante de seus deveres, remetendo também a antigos professores. Entretanto, as situações não foram positivas como a de Clara:

Baseado na minha experiência, quando criança, eu acho que meus professores dos meus primeiros anos no Ensino Fundamental, acho que até a minha quinta série, os professores não eram tão contagiosos, contagiantes, alegres, assim digamos. Eu acho que eu já peguei professores comunicativos, que gostavam de interação, que passavam a partir da sexta em diante (Paula/Entrevista).

Célia remete-se aos bons professores que teve em sua escolarização, que animavam e envolviam os alunos para justificar a sua visão de que ‘a postura do professor influi no que os alunos vão ser’.

Sempre tive ótimos professores. Pessoas animadas e que envolviam os alunos. Tenho muito como base o modelo dos meus professores. Via que esta atitude era que me animava a participar. Eu me lembro que, às vezes, estudava para que meus professores não se decepcionassem comigo. E hoje, penso que se o professor é devagar, é acomodado, seus alunos serão assim também (Célia/Entrevista, 2009).

Ela também atribuiu sua escolarização em escola particular com relação à importância do professor desenvolver várias atividades em sala e à função do professor nessas situações:

Sempre estudei em escolas particulares, em que não existia o ficar sem fazer nada. É o famoso ditado: mente vazia, oficina do diabo. Então, era o tempo todo estudando. Se já tivesse acabado uma tarefa, a professora falava: “vá ler um livro, ou o texto da página tal” (Célia/Entrevista, 2009).

Essas lembranças dos alunos estagiários, seja por meio de situações consideradas positivas ou negativas, de professores que tiveram em sua escolarização, funcionaram como um filtro de ações diante das situações que eles foram vivenciando no estágio. A clássica investigação de Lortie (1975) enfatiza que o futuro professor traz para os cursos de formação modelos de professores que foi construindo em seu imaginário, quando aluno, durante a escolarização prévia à formação inicial. Crenças, valores, normas, comportamentos e conhecimentos que compõem o *ethos* profissional são apreendidos ainda quando estão na condição de alunos. Tais modelos, segundo ele, muitas vezes estão assentados de tal maneira que não conseguem ser alterados.

A noção de *habitus* desenvolvida por Bourdieu (2003) contribui para a compreensão desses aspectos citados e internalizados, que orientam as formas de pensar e agir dos agentes diante das situações presentes e futuras. O autor

define *habitus* 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 (SAMBUGARI, 2010).

Algo que predominou nos quatro sujeitos foi a manifestação de que o professor precisa ter caligrafia boa, letra boa. Ao questionar de onde eles trazem essa visão, tanto Célia quanto Clara apontaram ser da própria escolarização, apesar de ter também forte influência da família, o pai, no caso da Célia:

Da minha própria escolarização e também da cobrança que sempre tive dos meus pais. Lembro que as professoras sempre elogiavam a minha caligrafia e diziam que era igual à professora da 1ª série. Eu achava o máximo. Aí, quando eu estava no estágio, eu pensava: se eu achava o máximo ter a letra igual da minha professora, imagina se ela tivesse uma letra feia? Eu teria copiado a letra feia. Por isso já meu pai até me batia, caso minha letra estivesse feia, inconscientemente, tinha que sair bonita (Célia/Entrevista).

E, no caso de Clara, foi a mãe quem exerceu forte influência. Ela enfatizou, também, que o seu percurso na vida escolar contribuiu para a internalização de que é necessário ter a letra boa para ser professor:

No começo, quando eu fui alfabetizada, eu me lembro muito bem essa parte, porque eu não sabia escrever, mas eu fui para a escola sabendo ler, porque minha mãe sempre ela deixava muito à disposição gibis, revistas e tudo, porque a gente era muito curiosa. [...] A minha mãe nunca foi de exigir que a gente tivesse uma caligrafia perfeita, mas ela exigia que a gente desenhasse a letra certa. [...] E na alfabetização, quando eu chegava na sala de aula, realmente, graças a Deus a minha primeira professora tinha uma letra muito boa. Aí foi bagunçando um pouco a minha cabeça depois quando eu passei para a série seguinte, onde os professores não tinham cuidado. [...] Então, eu acho que foi, assim, da minha experiência como aluna. Não foi nem, assim, como estudante do curso de Pedagogia e muito menos no estágio. Foi o sofrimento que eu passei mesmo como aluna durante a minha vida escolar (Clara/Entrevista).

Pode-se notar que essas manifestações do que compõe o trabalho do professor, trazidas pelos acadêmicos ao chegarem ao curso de Pedagogia, foram construídas a partir de situações internalizadas na socialização familiar, em momentos de brincadeiras de infância, no próprio percurso de escolarização, na relação matrimonial e até mesmo em outras instâncias, como a igreja. Assim, a presente pesquisa confirmou o pressuposto de que o aluno, ao entrar no curso de Pedagogia já possui disposições instaladas como parte do *habitus* no que tange à função docente.

Percepções sobre a docência apreendidas no curso de Pedagogia: reforço de facetas do *habitus* para o exercício docente

Com relação à influência exercida pelo curso de Pedagogia sobre o trabalho do professor, dos quatro acadêmicos, William foi quem mais apresentou aspectos apreendidos na Universidade. Apesar de salientar que, desde sua escolarização,

já percebia que a cópia é um procedimento que não dá certo utilizar, William manifestou que essa visão foi reforçada na Universidade:

Para ser sincero, eu aprendi, de fato, que cópia não dá certo na Universidade, com as leituras realizadas nas disciplinas. Porém, eu meio que já sabia disso mesmo antes de adentrar a Universidade, na época de escola mesmo, quando somente o ato de copiar não me proporcionava nenhum aprendizado (William/Entrevista).

A função do curso de Pedagogia da Universidade, como reforço de algumas percepções já presentes nos sujeitos, também foi percebida na estagiária Célia. Embora manifestasse que a visão com relação à ocupação do tempo foi internalizada em seu percurso de escolarização, ela destacou que foi reforçada na Universidade. Nota-se que a que ênfase não está na organização do tempo, mas nas atividades para ocupar o tempo, que não pode ficar ocioso:

Na Universidade isso acaba sendo reforçado pelos professores das disciplinas. Porque sempre escutamos: você é quem conduz sua sala. Se os alunos ficam sem ter o que fazer, é certo que procurarão outras alternativas. Eles não vão ficar parados (Célia/Entrevista).

A estagiária Paula manifestou apenas um aspecto apreendido na Universidade, por meio das leituras e conceitos estudados durante o ano, que se refere à questão da ética, ao se remeter várias vezes à visão de professor que tem problemas, ou seja, à dimensão humana do professor:

O professor também, eu acho que, cabe a ele saber lidar. Eu aprendi que, hoje em dia, o professor está lá na frente, mas ele também tem problema, porque ele é uma pessoa. É fácil julgar, mas [...] eu já tenho essa visão também. E questão mesmo de ética, de alguns conceitos que a gente vai aprendendo no decorrer do ano, com as leituras que a gente vai fazendo (Paula/Entrevista).

Embora a Paula evidencie que este aspecto foi apreendido na Universidade, ao retomar seu percurso de escolarização, percebe-se, mais uma vez, essa dimensão humana, afetiva do trabalho do professor, que também pode ser considerada como um aspecto que já estava presente e foi reforçado na Universidade.

De acordo com a perspectiva bourdieusiana, pode-se inferir que o curso de formação de professores contribuiu para reforçar em William, em Célia e em Paula algumas facetas do *habitus* para o exercício docente.

Com relação à importância do professor ter caligrafia boa, William apresentou ter aprendido na Universidade, na relação com seus colegas e professores.

Desde sempre eu ouço os meus colegas dizerem que minha letra é estranha, até desdenhavam da forma como eu escrevo algumas letras. E até quando eu entrei no curso de Pedagogia, não caiu minha ficha de que eu estava sendo formado pra dar aula pra crianças, e que eu teria que escrever na lousa um dia. Na verdade, eu nunca achei minha letra feia, eu acho que até incorporei o que os outros dizem a respeito da minha escrita. E isso ficou mais forte quando uma professora da Universidade chegou e falou pra mim: “William, você tem que melhorar essa letra. Você vai dar aula para crianças. Tem que fazer caligrafia hein! (William/Entrevista).

Outro aspecto recorrente em William como algo que aprendeu na Universidade é a visão de que o professor não pode segmentar o ensino, que precisa articular as disciplinas e vinculá-las à realidade dos alunos. Ele apresentou ter aprendido por meio de conceitos como interdisciplinaridade e de disciplinas como didática e metodologia:

Aprendi na Universidade, através de conceitos como da interdisciplinaridade, na disciplina de didática e nas disciplinas de metodologia (William/Entrevista).

Célia apresentou várias vezes a ideia de que muitas das coisas aprendidas Universidade podem ser utilizadas na escola pelo professor. Isso foi detectado tanto nas conversas com a professora, em suas reflexões de estágio, bem como nos momentos de orientação de estágio. Essa visão de aplicabilidade, a estagiária manifestou trazer da própria Universidade, a partir dos estudos realizados:

Eu trago isso da própria Universidade, dos estudos que realizamos. Eu conseguia enxergar a importância da relação com o aluno, o olhar do professor para a dificuldade dos alunos, a sensibilidade para a vida particular do aluno, a diversidade das atividades, atividades diferentes, com músicas, experiências, materiais concretos (Célia/Entrevista).

A ideia de que o professor precisa saber utilizar o tempo foi muito forte em William. No momento da entrevista, ao perguntar de onde ele trazia essa visão da importância do tempo e das atividades constantes das crianças no trabalho do professor, William destacou que foi da própria Universidade, apresentando sua dificuldade em lidar com a organização do tempo:

O tempo é muito importante para todos, pra mim também é, porém na minha vida pessoal eu não consigo lidar com essa questão do tempo, no sentido de não saber administrar as 24 horas que tem o dia. No entanto, aprendi na Universidade mesmo, nas disciplinas mais práticas e específicas do curso, em que o tempo no sentido de horário para se realizar as atividades que estão sendo propostas é indispensável, ou seja, o professor deve planejar sua atividade de acordo com o tempo que tem disponível, e se isso não ocorrer, mesmo assim, o professor deve ter algo planejado para suprir aquele período vago da aula (William/Entrevista).

As manifestações sobre professor trazidas pelo estagiário William como apreendidas no curso de formação retrataram a função da Universidade na conformação dessas noções e condutas, embora a ênfase maior tenha sido centrada no reforço de algumas percepções já internalizadas na socialização prévia por meio da escolarização, da família e da igreja. Isso apontou a necessidade de que os cursos de formação de professores tenham uma concepção ampliada de formação, conforme já apontou Marin (1996), para considerarem a socialização prévia dos futuros professores. Assim, os formadores poderão compreender melhor as inquietações instauradas nos estagiários no momento da realização do estágio.

Considerações finais

Ao investigar as percepções sobre a docência de alunos do curso de Pedagogia/CPAN, foi possível verificar que ao ingressarem no curso já haviam construído noções distintas de como um professor devia atuar. Ou seja, trouxeram instaladas algumas percepções da prática pedagógica, 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, bem como no próprio curso.

As ideias, conhecimentos, atitudes e pensamentos acerca do que compõe o trabalho do professor, trazidos por esses alunos 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 iniciar o curso de Pedagogia, 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. Faz-se necessário, portanto, que os cursos de formação trabalhem com uma concepção ampliada de formação, conforme apontado por Marin (2009), que considere o percurso, os referenciais iniciais da profissão trazidos pelos futuros professores.

Referências bibliográficas

- BONNEWITZ, P. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. N; CATANI, A. (Org.). *Escritos de Educação*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2002a, p. 39-64.
- _____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2002a, p. 71-79.
- _____. 2002. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, p. 83-126.
- _____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'água, p. 39-72, 2003.
- BRASIL. Decreto n. 72.838, de 25 de setembro de 1973. Concede o reconhecimento aos cursos de história, Letras, Pedagogia, Ciências (1º grau) e Psicologia (licenciatura) ministrados pelo Centro Pedagógico de Corumbá, mantido pela Universidade Estadual de Mato Grosso, com sede em Campo Grande, Mato Grosso. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Poder executivo.: Brasília, DF, 26.09.1973, Ano CXI, n. 185, seção 1, Parte 1, p. 9697-9679, 1973.
- _____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Poder legislativo: Brasília, DF, 23.12.1996, Ano CXXXIV, n. 248, seção 1, p. 27766-27841, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. MEC. CNE/CP. *Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, curso de Licenciatura, de Graduação Plena, 2002a.

_____. MEC. CNE/CP. *Resolução n. 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, 04 mar. 2002, Seção 1, p. 09, 2002b..

BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA C. P. *A vida e ofício de professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. 4. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

CARVALHO, M. P. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 2, Mai/Jun/Jul/Ago, 1996, p. 77-84, 1996.

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

LORTIE, D. C. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.

MARIN, A. J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, Maria Aline; MIZUKAMI, Maria das Graças N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 153-165.

_____. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, Elianda F. A.; CHAVES, Sandramara M. (Orgs) *Concepções e práticas de formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 57-73.

_____. Proximidades e distanciamentos entre formação do educador, trabalho docente e práticas pedagógicas. In: ENCONTRO IBEROAMERICANO DE EDUCAÇÃO, 4. Araraquara, SP: UNESP/FCLAr, 2009.

MATO GROSSO. Decreto estadual n. 402, de 13.11.1967. Cria o Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá. *Diário Oficial do estado de Mato Grosso*. Cuiabá/MT: República dos estados unidos do Brasil, administração do governador Pedro Pedrossian, ano LXXVII, n. 12.068, de 14.11.1967, p. 1-2, 1967.

PENNA, M. G. de O. *Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: posições sociais e condições de vida e trabalho*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SAINT-MARTIN, M. Modos de educação dos jovens aristocratas e suas transformações. In: ALMEIDA, A. M. F.; NOGUEIRA, M. A. *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 29-48.

SAMBUGARI, M. R. N. *Socialização de futuros professores em situações de estágio curricular*. Tese. 166 f. (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

VALLE, I. R. *A era da profissionalização: formação e socialização do corpo docente de 1ª a 4ª série*. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.