



# XIV ANPED-CO

## XIV ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO OESTE

3445 - Trabalho Completo - XIV ANPED-CO (2018)  
GT 08 - Formação de Professores

### INFLUÊNCIAS DOS PERCURSOS DE VIDA DE FUTUROS PROFESSORES NA PERCEPÇÃO SOBRE A DOCÊNCIA

Márcia Regina do Nascimento Sambugari - UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Apresenta-se nesse texto o estudo acerca das influências dos percursos de vida de futuros professores sobre a docência. São discutidas as percepções sobre a docência, singulares e recorrentes, internalizadas pelos acadêmicos estagiários antes de entrarem no curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior pública, localizada na região oeste de Mato Grosso do Sul. 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. 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.

### Introdução

O presente texto aborda como quatro alunos estagiários, do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior pública, localizada na região oeste de Mato Grosso do Sul, concebem a docência a partir da análise de seus percursos de vida. 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 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 são abordadas, a seguir, as percepções sobre a docência, singulares e recorrentes, internalizadas antes de entrarem no curso de Pedagogia pelos acadêmicos estagiários, sujeitos desse estudo: Clara, Célia, William e Paula, identificados aqui com nomes fictícios a fim de preservar o anonimato, em conformidade com a ética na pesquisa.

### **As influências da família, da escolarização e da igreja na percepção dos alunos estagiários sobre a docência**

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. 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 bourdieusiana, 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).*

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).*

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 dessa 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.

## **Considerações Finais**

Ao investigar as percepções sobre a docência de alunos do curso de Pedagogia, 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 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. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'água, p. 39-72, 2003.

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

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

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.