

**INFÂNCIA, BRINCADEIRAS E EDUCAÇÃO BÁSICA: TEMPOS E ESPAÇOS
CONSTITUTIVOS DO SER PROFESSOR**

**CHILDHOOD, PLAY, AND BASIC EDUCATION: CONSTITUTIVE TIMES AND
SPACES OF BEING A TEACHER**

**INFANCIA, JUEGOS Y EDUCACIÓN BÁSICA: TIEMPOS Y ESPACIOS
CONSTITUTIVOS DEL SER PROFESOR**

SCHELESKI, Gabriele Panke
gabriele.scheleski@hotmail.com
Unijuí – Bolsista CAPES
<https://orcid.org/0000-0002-0634-5195>

FRISON, Marli Dallagnol
marlif@unijui.edu.br
Unijuí – Professora do DCVida e PPG Educação nas Ciências
<https://orcid.org/0000-0003-4985-1992>

RESUMO Este texto traz resultados de uma pesquisa de Mestrado relacionada ao desenvolvimento profissional docente articulado à produção de novos sentidos sobre a prática pedagógica, que investigou espaços e elementos formativos que constituem o ser professor. A análise da pesquisa baseou-se nos processos de apropriação dos significados e da produção de sentidos que envolvem a profissão docente durante a infância e a Educação Básica. A pesquisa é do tipo estudo de caso e a base teórica assenta-se na teoria histórico-cultural, assim como, em autores que tratam do desenvolvimento profissional docente. Resultados mostram que, já na infância, são produzidas marcas sobre o ser professor, as quais influenciam na escolha da profissão e servem de referência para a práxis educativa, sendo possível considerar esta fase como o início do desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Apropriação. Desenvolvimento profissional. Docência. Educação Física. (Inter)mediação.

ABSTRACT This text presents the results of a Master's research on teacher professional development in terms of the production of new meanings about their practice which focused on formative spaces and elements that constitute being a teacher. The analysis was based on the processes of appropriation and production of meanings involving teaching during childhood and Basic Education. This is a case study research and its theoretical framework is historical-cultural theory, also draws on researchers of the teacher professional development field. The results point out that even in early childhood impressions are produced on the process of being a teacher,

which influences on the career choice and serves as a reference for educational praxis. Therefore, it is possible to consider this early phase as the beginning of professional development.

Keywords: Appropriation. Professional Development. Teaching. Physical Education. Inter(mediation).

RESUMEN Este texto trae resultados de una investigación de Maestría relacionada al desarrollo profesional docente articulado a la producción de nuevos sentidos acerca de la práctica pedagógica, que investigó espacios y elementos formativos que constituyen el ser profesor. El análisis se basó en los procesos de apropiación de los significados y de producción de sentidos que envuelven la profesión docente durante la infancia y la Educación Básica. La investigación un estudio de caso y el fundamento teórico está basado en la teoría histórico cultural y en autores que discurren acerca del desarrollo profesional docente. Resultados apuntan que ya en la infancia son producidas impresiones sobre el ser profesor, que influyen en la elección de la profesión y sirven de referencia para la praxis educativa, siendo posible considerar esta fase como el inicio del desarrollo profesional.

Palabras clave: Apropiación. Desarrollo profesional. Docencia. Educación Física. (Inter)mediación.

1 INTRODUÇÃO

As complexidades do exercício da profissão docente no mundo atual exigem processos de formação explícitos e formais, em que se condensem, sistematizem e generalizem competências comunicativas, assim como, habilidades cognitivas, afetivas como também instrumentais, as quais são desenvolvidas desde a educação básica (MARQUES, 2006).

Para Maldaner (2006, p. 25), a formação de professores deve ser compreendida como um “processo permanente que se inicia desde a formação escolar elementar, quando o indivíduo está em contato com o seu primeiro professor ou professora, formando, na vivência, as primeiras ideias ou o conceito do ser professor”. Garcia (1998) também faz referência a um período que antecede a formação do profissional docente. Ele reforça a ideia de que os professores entram no programa de formação com crenças pessoais a respeito do ensino, com imagens do bom professor, concepções de si mesmos como professores e a memória de si como alunos. Frison (2012), por sua vez, adverte que essas crenças e imagens pessoais, geralmente, permanecem sem alterações ao longo do programa de formação inicial e acompanham os professores durante suas práticas de ensino.

Rosa (2004) e Monteiro e Teixeira (2004) corroboram as ideias desses autores, reconhecendo que a formação ambiental tem influenciado não somente o desenvolvimento de concepções de ensino e de aprendizagem, mas também, as práticas pedagógicas, pois os docentes buscam, em sua formação escolar, imagens de professores que foram marcantes, ou seja, permanecem com ideias, atitudes e comportamentos sobre o ensino de acordo com a sua vivência escolar. Tais características servem para formar um perfil próprio de professor.

No entendimento de Marques (2006), o ensino deve considerar, em primeiro lugar, as experiências e vivências concretas dos alunos e professores, pois cada qual tem suas práticas sociais e realiza suas próprias experiências de vida. Conforme afirma o autor,

No que tange especificamente às práticas da educação, todos já vêm, há muito tempo, passando pelos bancos escolares e aprendendo em profundidade mais, talvez, do que das preleções dos professores, aprendendo das atitudes deles o que seja ser professor, de forma mais consistente do que as aulas “teóricas” de Didática (p. 97).

De acordo com Januário (2012), várias histórias que se passam ao longo da vida podem ilustrar bem o desenvolvimento profissional. A infância é uma etapa importante de desenvolvimento humano e, talvez por isso, aquilo que vivenciamos nessa fase pode constituir-se um motivo para a escolha da futura profissão. Muito antes de nos darmos conta do momento exato em que tomamos a decisão da escolha profissional, apropriamo-nos de muitas informações e conhecimentos que nos permitem produzir ideias sobre como o profissional deve agir, para que serve a profissão e o que a sociedade, ou determinado grupo cultural, espera dela. Brincadeiras imitando médicos, donas de casa, pai, mãe, cabeleireiro, professor, vão criando intimidade com determinadas atividades laborais já na infância, e permitem que nos apropriemos das tarefas que a elas competem. A partir disso, entendemos que o desenvolvimento profissional não começa após a formação de nível superior e/ou técnica, mas acompanha o desenvolvimento humano.

Na intenção de compreendermos melhor o processo de desenvolvimento profissional do professor e reconhecermos momentos assim como espaços nele implicados, acompanhamos o caso de uma professora de Educação Física da rede pública de ensino do Rio Grande do Sul, reconhecida em situação de abandono

docente ou desinvestimento pedagógico. Para Santini e Molina Neto (2005 apud PICH; SCHAEFFER; CARVALHO, 2013, p. 634), o professor encontra-se nessa situação quando “abre mão do seu compromisso ético-pedagógico” e não possui intencionalidades nas suas ações educativas. Esse reconhecimento e acompanhamento aconteceram durante a interação dessa professora com bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), período em que ela demonstrou mudanças significativas em sua práxis, assumindo uma postura ativa em relação às suas intenções pedagógicas, bem como, um importante comprometimento profissional e ético referente à educação escolar. Esses fatos inquietaram-nos e nos motivaram na escolha dessa professora para participar da pesquisa.

Diante de tantos casos de desistência profissional na docência, de inúmeras situações de abandono docente e de afastamentos por problemas de doenças, situações cada vez mais comuns dentro das instituições de ensino, entendemos ser de suma importância investigar o que ainda motiva os professores a estarem realmente comprometidos com uma educação escolar que promova o desenvolvimento pleno dos seus alunos e qual o significado que o desenvolvimento profissional tem nesses casos. Faz-se necessário, todavia, investigarmos, primeiramente, o período que antecede a formação inicial do professor, pois, conforme especificaram Maldaner (2006) e Marques (2006), a constituição do ser professor inicia, muito antes, desse processo formal de profissionalização.

Entendemos que essa pesquisa pode servir como um meio de potencializar o desenvolvimento profissional dos professores, demonstrando que é possível, mesmo em situação de frustração e/ou desinvestimento pedagógico profissional, transformar a atividade educativa e desenvolver, no professor, sentimentos de bem-estar na carreira.

Partindo do pressuposto de que o ser humano (pessoa e profissional) desenvolve-se pela apropriação da cultura humana, processo possível somente pela (inter)mediação do outro, o presente estudo foi orientado pela seguinte questão de pesquisa: Que elementos formativos apresentam-se como, potencialmente, capazes de produzir, nos professores, necessidades formativas significativas que os motivem e os direcionem a um processo de desenvolvimento profissional que vise à melhoria



do trabalho educativo que desenvolvem, promovendo sentimentos de bem-estar diante da profissão?

Destacamos que esse estudo faz parte de uma pesquisa de Mestrado que teve como objetivo investigar os espaços e elementos formativos apontados como potencialmente capazes de (re)direcionar o processo de desenvolvimento profissional docente que busque a melhoria do trabalho educativo que professores desenvolvem, promovendo sentimentos de bem-estar diante da profissão.

É nossa compreensão que a constituição profissional do professor está relacionada a sua formação como ser humano e é dependente da cultura. Assim, para compreendermos o processo constitutivo da professora, investigamos, inicialmente, sua infância, por entendermos que já, neste período, o sujeito apropria-se dos significados sociais de uma profissão e que isso tende a influenciar na sua práxis, além de se constituir um elemento, muitas vezes, decisivo na escolha profissional.

Partindo da compreensão de que investigar o desenvolvimento profissional remete à necessidade de produzir entendimentos acerca do processo de desenvolvimento humano e dos espaços, modos e meios que potencializam esse processo constitutivo, responsável pela formação da personalidade e da profissionalidade do professor, optamos por um caminho que contemple tais aspectos. Assim, para a escrita da primeira parte deste texto buscamos apoio teórico em autores da Psicologia Histórico-Cultural, como Vigotski (2000, 2008), Pino (2000), Smolka (2004) e Martins (2011, 2015), que tratam de aspectos relacionados ao processo de desenvolvimento humano, a constituição da personalidade e a necessidade da apropriação de significado cultural para o desenvolvimento mais pleno do sujeito. Na segunda parte do texto, trazemos para diálogo Marques (2006), Góes (2000), Tardif (2013) e Stamberg e Nehring (2016) dentre outros, que discorrem sobre a formação do profissional professor, o que nos oportuniza a criar amarras e entender melhor o processo constitutivo da docência.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa realizada consiste em uma investigação do tipo estudo de caso de abordagem qualitativa (ANDRÉ, 2005). O estudo de caso “é o estudo da

particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias” (STAKE, 1995 apud ANDRÉ, 2005, p. 18). Nesse sentido, cabe destacar que este tipo de metodologia possui características especiais, como a particularidade, que revela a importância do fenômeno investigado e a descrição, pois visa a relatar, de forma densa, ou seja, de maneira completa e literal, a intenção de buscar profundidade e significados na compreensão da complexidade pesquisada (ANDRÉ, 2005).

Como instrumento de pesquisa, foram definidos dois caminhos investigativos para a produção dos dados. A investigação ocorreu por meio de um questionário e dos aprofundamentos das respostas deste em uma entrevista semiestruturada, elaborada após as respostas do instrumento anterior. Ambos os instrumentos foram entregues à professora no primeiro trimestre do ano de 2019. Para fins de preservar a identidade da professora que participou da investigação, utilizamos um nome fictício, identificando-a como Estela. Em relação aos preceitos éticos, destacamos que o projeto que originou esse estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), e que a professora envolvida neste processo, após tomar conhecimento do projeto, recebeu e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3 DESENVOLVIMENTO HUMANO E APROPRIAÇÃO DE SIGNIFICADOS

O desenvolvimento humano depende do processo de apropriação de significados culturais. Conforme destaca Marques (2006, p. 79), “o processo de auto constituição da vida humana é, eminentemente, processo interativo de encontro/diálogo de sujeitos”. Ou seja, o homem é “um agregado de relações sociais” (VIGOTSKI, 2000, p. 35), sendo obra dele próprio. É nesse sentido que podemos afirmar que, de fato, não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos, e essa condição não é oferecida pela natureza, mas, sim, desenvolvida por um constante processo de aprendizagem evolutiva realizado por outros humanos em um grupo denominado sociedade.

Nas intensas interações humanas, o homem foi capaz de criar signos. Os signos, por sua vez, são uma atividade, exclusivamente, humana, oriundos da ação

de racionalização que permite a interação do homem com o mundo objetivo externo. Eles são, de acordo com Martins (2011, p. 29), os “mediadores semióticos das relações dos homens com a cultura humana e, conseqüentemente, constituintes centrais do desenvolvimento psíquico”. O homem, portanto, apropria-se dos seus meios de vida em um processo mediado por instrumentos e signos assim como intermediado por outro humano. Esses processos não acontecem de forma natural e/ou espontânea, mas no momento em que o sujeito entra em atividade com eles, pois, como assevera Marques (2006), é necessário que o homem se relacione com seus semelhantes e com os instrumentos produzidos por estes, a fim de se apropriar dos significados sociais.

Seguindo o raciocínio de que necessitamos de um processo mental que nos ajude a interagir com os instrumentos e signos, Leontiev (1978, p. 68) designa essa ação como atividade, definindo-a como “aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele”. Esse mesmo autor destaca ainda que “por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (p. 68).

Nessa mesma linha teórica, compartilhamos também das ideias de Martins (2015, p. 56), que ensina que a atividade é uma “manifestação em atos pela qual o homem se firma na realidade objetiva ao mesmo tempo em que a transforma em realidade subjetiva”. Em outras palavras, é possível entender que a realidade objetiva será transformada para o plano subjetivo por meio de uma “atividade” mental. Ou seja, o contato com algo externo (instrumento ou signo) permitirá a formação de uma imagem psíquica, a qual será o produto desse processo interativo (MARTINS, 2015).

Podemos afirmar, então, que os tipos de interações sociais passam por um processo mental (atividade), sendo o seu produto a internalização de sentidos sobre determinadas situações e/ou objetos. Esse sentido é memorizado e será a base de raciocínio para situações futuras que se assemelham com a situação vivenciada anteriormente. Martins (2015, p. 56-57) entende que “o psiquismo existe numa forma dupla. A primeira forma manifesta-se na atividade, sendo a forma primária e objetiva

de sua existência. A segunda forma, subjetiva, manifesta-se no reflexo psicológico como ideia, imagem, enfim, como consciência”.

A relação do homem com a natureza e com outros homens é um procedimento mediado que influencia diretamente no processo de desenvolvimento humano, por ser esse um processo dependente da apropriação da cultura por ele produzida. Uma criança recém-nascida, por exemplo, não é capaz de interagir com a produção humana espontaneamente. É necessário que haja alguém que atue como intermediador das ações e mecanismos da vida em sociedade. Por esse motivo, todo processo de desenvolvimento mental acontece a partir das interações sociais.

Apoiada em autores da perspectiva histórico cultural, Smolka (2004) afirma que o desenvolvimento e o funcionamento da psique humana estão condicionados ao social, pois é nas relações dialéticas que o homem desenvolve suas capacidades mentais. Para Pino (2000), as funções psíquicas superiores são desenvolvidas pelos processos de interação entre pessoas, ou seja, são sucedidas de um fenômeno social. As funções mentais superiores “são relações internalizadas de uma ordem social, transferidas à personalidade individual e base da estrutura social da personalidade” (VIGOTSKI, 1989 apud PINO, 2000, p. 60). Dessa maneira, podemos concluir que todos os processos de interação social que desenvolvam funções mentais superiores direcionam as condutas humanas, isto é, seu modo de ser, agir e estar no mundo.

Com base nas ideias de Vigotski (2000), Pino (2000, p. 61) ressalta que “a natureza psicológica do homem é a totalidade das relações sociais transferidas à esfera interna e tornadas funções da personalidade e formas da sua estrutura”. Podemos compreender, então, que os processos de socialização influenciam o desenvolvimento da psique humana, agindo como mediadores de significados e coprodutores de sentidos. Nessa direção, para Vigotski “o desenvolvimento segue, não no sentido da socialização, mas no da conversão das relações sociais em funções mentais” (1997 apud PINO, 2000, p. 52-53).

Em outras palavras, podemos afirmar que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais, e essas implicam em apropriação dos modos de ser e agir, refletindo diretamente na práxis individual dos sujeitos relacionada ao seu convívio social (PINO, 2000). Nesse processo, os significados sociais, ao serem apropriados, passam a ser individuais e produtores de sentidos. A consciência é



desenvolvida no sujeito pela apropriação da cultura, tal como salienta Martins (2015, p. 59):

A consciência social abarca os conhecimentos elaborados historicamente acerca da natureza, da sociedade e do próprio homem, envolve conceitos e pontos de vista que aparecem como formas comuns de refletir a realidade e que se depreendem das próprias condições da vida social.

Essa autora destaca que a consciência individual expõe a realidade para um sujeito determinado que, como membro de uma sociedade, assimila o conteúdo da consciência social, (re)elaborando-o, porém de maneira própria.

Apesar de o homem tornar-se humano por intermédio dos processos de interação social e de desenvolver a consciência social a partir da inter-relação com os significados dos instrumentos e signos, ele transformará, na sua psique, por meio da atividade, os conhecimentos apropriados, produzindo, assim, sentidos próprios. A significação passa, então, a ser social e o sentido individual. Nas palavras de Smolka (2004, p. 39), “a significação é linguística, o sentido, psicológico”. Segundo Martins (2015, p. 97), é “pela atividade externa com os objetos, pelas relações interpessoais, e essencialmente por meio da linguagem, que os significados sociais são elaborados na consciência individual”. A autora citada alerta que “essa elaboração dos significados pela pessoa possui caráter histórico-social, resultando das apropriações efetivadas pelo indivíduo por sua atividade” (p. 97-98).

Entendendo, todavia, que o significado é social, ela ainda explica que:

Os significados por sua vez, guardam uma dupla dimensão: a de significado objetivo, compartilhado pelos membros de um grupo social, e a do significado traduzido pela relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados, isto é, resultante das apropriações que o indivíduo realiza dos significados objetivos por meio das atividades que circunscrevem sua história particular, chamado, então, de sentido pessoal.

A partir dessa constatação, podemos afirmar, então, que o significado é social e o sentido é pessoal, pois se trata de uma apropriação individual que requer um processamento mental que é exclusivo do sujeito. O sentido, portanto, será único e é dependente do contexto.

Compartilhamos das ideias de Martins (2015, p. 60), de que o desenvolvimento é “circunscrito pela maneira com a qual o indivíduo aprende a objetividade da realidade, aprende significados sociais que podem adquirir para ele um sentido

peçoal, vinculado diretamente à sua vida, às suas necessidades, aos seus motivos e sentimentos”. Isso nos remete à ideia de que a maneira como se deu o processo de apropriação de um significado e com qual intenção ocorreu a produção de sentido sobre ele, poderá deixar marcas profundas na consciência do sujeito.

Apoiadas em autores da psicologia histórico-cultural, entendemos que o desenvolvimento humano ocorre, de forma intensa, desde a infância. Do mesmo modo, compreendemos que o processo de constituição do professor inicia-se nos primeiros contatos com professores. Nesse período, a criança já vai se apropriando de significados e produzindo sentidos sobre a profissão e, da mesma forma, produzindo modelos de ensino e imagens do que seja ser professor, formando, assim, a sua personalidade. Nesse sentido, ao investigarmos espaços e elementos formativos considerados constitutivos do ser professor, tomamos consciência sobre a necessidade da produção de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano na etapa da infância do educador, especialmente, no que diz respeito ao processo de apropriação do significado do que é ser professor e da produção de sentidos sobre a profissão, para que, assim, possamos compreender melhor a práxis pedagógica. No próximo item, discorreremos sobre isso.

4 A INFÂNCIA E AS MARCAS CONSTITUTIVAS DA DOCÊNCIA

Ao aceitarmos a ideia de que o humano, no homem, constitui-se a partir de interações entre sujeitos, em processos mediados por instrumentos e signos, podemos pensar que o contato, já na infância, com os primeiros professores, leva a criança a produzir os sentidos iniciais sobre a profissão e imagens do que seja um professor. Depoimentos manifestados por Estela revelam que o contato com professores deixou, nela, marcas da docência, como bem-expressou: *“Lembro do meu primeiro dia de aula, quando iniciei na primeira série numa escola pequena de interior. Fiquei encantada pela professora. Ela era muito educada e amorosa. Senti um frio na barriga e, ao mesmo tempo, expectativa ao entrar na sala de aula”* (Estela, 2019).

As palavras de Estela apresentam elementos importantes que caracterizam a prática docente. Um deles refere-se à amorosidade. Para Estela, esse sentimento vincula-se a um sentido produzido a partir da interação entre aluno e professor e uma

possível referência sobre a práxis docente. A amorosidade acarreta no que podemos considerar uma “característica” quase que “vocacional” (pensada por um senso comum) do ser educador, e essa envolve um significado social: “o professor deve ser alguém amoroso e afetuoso”. Esse aspecto aponta para o que Pires (2016) chama de romantização da docência.

Os sentimentos externados por Estela parecem revelar a natureza dialógica do processo de significação. A interação com os outros cria o espaço intersubjetivo em que se produzem significações de professora. Desse espaço intersubjetivo de interação entre Estela e seus professores de infância, emergiram motivos, desejos e sentimentos em relação à profissão professor que a significação do outro provocou e que parece possibilitar a constituição de novas significações sobre a docência.

Pesquisas realizadas por Abrahão (2011), também, apontam elementos semelhantes aos descritos por Estela. Essa autora investigou memórias da infância que se constituíram referência para a escolha por um curso de pedagogia. A maioria dos casos investigados por ela apontam indícios reveladores da influência da primeira professora sobre a decisão de escolher a profissão docente. Estes estudos fazem referência à postura que a primeira professora de Estela teve para com os seus alunos, tratando-os com carinho e dedicação. Isso demonstra que as marcas deixadas pelos primeiros contatos com professores são cruciais na escolha da docência como profissão e resistem ao tempo.

O discurso de Estela leva-nos a pensar que o primeiro professor deixa marcas profundas que caracterizam a elaboração dos sentidos iniciais sobre a profissão. O encantamento e a amorosidade parecem, no caso de Estela, ter contribuído para a produção dos primeiros sentidos apresentados pelo contato com um professor, posto que essa característica tão marcante, descrita por ela, ainda serve como referência no exercício da sua própria profissão ao receber os seus alunos.

Stamberg e Nehring (2016) alertam que alguns elementos da vida pessoal se conectam às perspectivas da profissionalidade, principalmente, no que diz respeito à profissão docente. Assim como Marques (2006), entendemos que todos passamos muito tempo de nossa infância na escola, aprendendo com nossos professores não somente conhecimentos científicos, mas, muito além, aprendendo a ser professor. Isso remete à ideia de que a construção da identidade docente inicia muito antes do

contato com a formação inicial de nível superior, ou seja, ela já se apresenta nos primeiros contatos que se têm com os professores, desde a própria infância no princípio da escolarização ou na convivência com algum professor e por meio das brincadeiras em que a criança assume papéis vinculados a essa profissão.

Tardif (2013, p. 68) reforça essas ideias, argumentando que “os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos, antes mesmo de começarem a trabalhar”. Isso significa um longo tempo de aprendizados e construção de saberes e sentidos ligados ao que é e o que significa ser um professor, assim como, sobre os valores sociais da profissão, como também, as atitudes, entre outras características inerentes a ela. Para o autor, essa fase é caracterizada como trajetória pré-profissional, bem como, constitui uma importante etapa para o desenvolvimento da competência profissional.

Pires (2016, p. 102), por sua vez, adverte que o período anterior à formação inicial é carregado de “marcas concretas que são incorporadas na constituição da identidade docente. São registros conscientes ou inconscientes que vêm à tona de forma intencional ou não, mas que revelam certa conformidade, pois foram vividos e comprovados”. Segundo esse autor, “estes fatos traduzem experiências próximas da realidade docente que vividas por outras perspectivas anunciam o reconhecimento deste futuro meio profissional e motivam expectativas idealizadas ainda numa superficialidade de conceitos”. Uma importante etapa do desenvolvimento humano é o período que antecede a entrada da criança na escola, na fase da brincadeira, que será tratado no próximo item.

4.1 A brincadeira no processo de constituição da docência

A brincadeira influencia no processo de desenvolvimento humano à medida que insere a criança no universo simbólico pela utilização de objetos ou gestos que passam a representar outros, interagindo com a representação simbólica e não a concreta (VIGOTSKI, 2008). Na brincadeira, a criança desenvolve a imaginação, o que a leva a transcender à percepção imediata dos objetos pela atribuição de significados a eles e agindo sobre esses objetos no campo das ideias.

A apropriação de significados sociais é um processo que requer interação entre pessoas e desenvolvimento de atividade mental. Na brincadeira, a criança imita ações de adultos e, nesse processo, coloca em movimento funções psíquicas, como percepção, atenção, pensamento, memória, dentre outras, reproduzindo características do objeto ou do personagem que imita. A imitação de papéis sociais favorece as condições para que a criança amplie seus conhecimentos acerca da atividade humana e dos modos de ação assim como de comportamentos sociais. Nesse processo, a criança vai se apropriando da cultura e se desenvolvendo mais plenamente humana (VIGOTSKI, 2008).

Para Martins (2015), o homem, como um ser que conhece e reflete a sua realidade objetiva e/ou material, estabelece, por meio de interações, uma atividade que o desenvolve. O brincar é uma atividade, extremamente, importante que expande as funções mentais superiores a partir da interação da criança com os instrumentos e signos. No brincar, a criança demonstra os sentidos que produziu, por exemplo, a respeito de uma profissão.

Com relação ao brincar, Góes (2000, p. 123) afirma que, “ao assumir um ‘eu’ fictício, a criança efetua, no plano imaginário, experimentações do lugar dos outros, o que contribui para que ela vá construindo seu eu nesse processo”. A atividade do brincar “imitando” alguma profissão, como a do ser professor, permite que a criança comece a compreender o que caracteriza essa profissão, as suas relações, o comportamento que se espera ter e o significado que está imbricado nela, mesmo que ainda não, explicitamente, consciente. Nesse sentido, a imitação cria vínculos entre a constituição da personalidade do sujeito como também os modelos sociais e culturais que se referem à determinada profissão, neste caso, à docência (GÓES, 2000).

Conforme Pino (1996), o período em que a criança ingressa na pré-escola coincide com a fase de constituição da personalidade, individualidade e independência dela. Essa fase é marcada pela apropriação da cultura e dos meios sociais. Esse autor faz importantes constatações sobre a apropriação de significados durante a brincadeira. Ao analisar um jogo simbólico realizado por crianças nessa etapa da escolarização, Pino (1996) percebeu que, nele, há também uma relação de posições sociais estabelecidas pelos participantes. As variações comportamentais relacionadas a essa atividade são denominadas por ele de “modos de significação”

(PINO, 1996, p. 13), levando-nos à compreensão de que, na brincadeira, há apropriação de significados e produção de sentidos.

O relato de Estela (2019) pontua bem a forma de apropriação do comportamento do educador, assim como, a rotina da profissão por meio da brincadeira: *“Brinquei muito de ser professora com minha irmã e minha prima. Fazia chamada, passava atividades...”*. Para Góes (2000, p. 120), “como parte essencial da formação da individualidade, a imitação abrange vínculos mútuos entre o indivíduo e os modelos sociais”. Dessa maneira, constatamos que a práxis docente começa a ser formada em Estela no início de sua infância, pois ela realiza, em sua brincadeira, a rotina de uma professora. Entendendo que a práxis docente desenvolve-se em espaço e tempo específicos, a escola de Educação Básica apresenta-se como espaço constitutivo da docência, extremamente, marcante; conforme apresentamos na sequência.

4.2 Espaço e tempo de escola básica e as implicações no processo de constituição do professor

O espaço e o tempo da educação básica servem como importantes orientações para a escolha pela profissão docente. Estudos realizados por Tardif (2013) mostram que muitos professores relatam que escolheram a docência em virtude desta etapa da vida e remetem a sua práxis pedagógica às experiências que consideraram significativas bem como efetivas que os seus ex-professores realizaram com eles. Na concepção do autor,

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício (p. 72).

As palavras desse autor levam-nos novamente ao entendimento de que a identidade docente é um processo que tem início na infância e acompanha o desenvolvimento intelectual do sujeito por intermédio da apropriação de significados como também mediação de instrumentos assim como signos. No caso da professora

Estela, observamos claramente que ela apropriou-se dos significados sociais da profissão tanto pelo contato com professores quanto pelas brincadeiras que realizava.

Estela (2019) relata: *“no Ensino Fundamental até a quinta série pensava em ser professora, depois não mais. Escolhi a profissão de docente durante a faculdade de Educação Física. Na época da Graduação as disciplinas foram mais direcionadas para Licenciatura”*. Apesar de outras opções em relação à escolha profissional, Estela destacou que a docência era uma delas e a escolha pela área da Educação Física foi influenciada pelo professor de Educação Física, como revela em seu depoimento:

“O professor de Educação Física foi meu professor na quinta série. Ele marcou minha infância. Nos ensinou a pular corda e solicitou que tivéssemos um caderno de EDF para anotações direcionadas por ele. Eu não estava conseguindo fazer o salto duplo e ele solicitou que eu escrevesse que este exercício eu não tinha conseguido realizar, mas que eu ia continuar tentando” (Estela, 2019).

Os relatos de Estela indicam características docentes que estão relacionadas a lembranças afetivas (amorosidade) e à pedagogia de ensino de seus professores. Esse excerto evidencia a apropriação de conhecimentos pedagógicos, tal como mencionado por Tardif (2013). Tratando-se da especificidade da Educação Física, área de atuação da professora Estela, é possível que ela, ainda hoje, em sua práxis, tenha ações semelhantes às de seu professor em razão desta experiência de vida, como solicitar aos seus alunos um caderno de anotações.

É possível que, neste momento, a professora Estela tenha produzido sentidos sobre como agir e conduzir a sua práxis pedagógica e, enquanto docente nos primeiros anos de inserção profissional, ela tenha utilizado esse conhecimento aprendido em sua infância.

Sabe-se que muitos professores servem de modelo ao exercício da docência; às vezes, de maneira positiva; às vezes, até mesmo negativa. O significado que esse professor modelo repercute na consciência do ex-aluno, agora docente, muitas vezes permanece sendo o ideal do imaginário da profissão, mas conseguir romper com esses paradigmas é extremamente difícil e delicado, tal como advertem Stamberg e Nehring (2016, p. 2):

O professor influencia diretamente na formação e concepção pedagógica do futuro professor, não só de conceitos, mas na forma como estes são trabalhados e nos valores que esse formador associa ao trabalhar os

conteúdos de sala de aula e a partir disso tornam-se modelo na aprendizagem da docência.

A mediação pedagógica, responsável pelo percurso de formação, pode moldar o sujeito/aluno, pois essa formação está fortemente relacionada à apropriação do significado daquilo que se entende que é ser professor e o que é essa profissão. Para Marques (2006, p. 51), “as profissões são [...] teias de relações sobre as quais, como num pano de fundo, os profissionais desenvolvem suas próprias trajetórias pessoais e suas identidades, suas forças de criatividade e originalidade, que afetam as vidas e as práticas de todos com quem se relacionam”. Entendemos, nesse sentido, que o professor da educação básica molda o ser professor do futuro docente, mesmo sem que esse já tenha escolhido a profissão que deseja seguir. É nesse sentido que, corroborando as palavras de Marques (2006, p. 63), compreendemos que “a vida pessoal do educador é evocada e convocada”, assim como a sua personalidade.

Martins (2015, p. 5), por sua vez, menciona que “não existe ação educativa que não seja permeada de personalidade do educador”. Isso quer dizer que, no trabalho educativo, o profissional que o exerce busca referências que foram incorporadas à sua vida ao longo dos anos, seja na infância e/ou no decorrer de todo o seu processo de formação profissional. Para Tardif (2013), os professores aprenderam seu ofício antes de ensinar, pois eles, os professores formadores de outros professores, também foram alunos e a sua personalidade depende dos seus mestres anteriores. Em suma, o trabalho docente está diretamente vinculado ao processo de personalização e “a personalidade do professor é variável interveniente no ato educativo, pois educar exige um claro posicionamento político e pedagógico [...]” (MARTINS, 2015, p. 5).

Entendemos que a maneira como a práxis docente é compreendida e internalizada pelo sujeito não depende apenas da interação com o professor, mas está imbricada em todo um contexto social e cultural em que ocorreu. Nesse sentido, quando analisamos o desempenho profissional e/ou a atuação na docência, é importante considerar tais aspectos, pois, como vimos anteriormente, a formação do profissional em educação já se inicia na sua infância e a sua práxis atual sofre a influência do que ocorreu naquele período.

Partindo do pressuposto da teoria de Vigotski (2008), de que as funções mentais superiores, bem como a personalidade, são desenvolvidas no e pelo sujeito,



entendemos que a escolha profissional, assim como, a forma de atuação nela, é influenciada pelo processo de desenvolvimento humano e pelas experiências sociais e culturais vivenciadas ao longo da vida. Pires (2016, p. 104) faz referência a isso:

O reconhecimento sobre as atitudes e as funções da docência se manifestam no convívio com diferentes professores, e, principalmente, em exemplos positivos ou até mesmo ações rechaçadas destes ex-professores. Neste movimento, se encontram características fundantes do processo biográfico e da identidade onde as crenças, os valores e os saberes da experiência são moldados e transformados em características individualizadas.

Tardif (2013) defende que, desde a infância, o futuro professor começa a se apropriar dos saberes necessários para exercer a sua profissão. Esse autor alerta que os futuros docentes, ao interagirem com professores, produzem saberes experienciais, categoria que engloba os conhecimentos adquiridos ao longo da vida. O aluno, ao passar tanto tempo imerso no sistema de educação básica, apropria-se de conhecimentos sobre o sistema escolar e sobre a profissão, adapta-se e desenvolve ideologias, criando utopias e expectativas sobre o ofício de ensinar. Para o autor, “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (p. 64). Essa afirmação parece-nos esclarecedora nos relatos de Estela, pois, em seu desenvolvimento profissional, fica evidente que a história de vida, neste caso a infância, constituiu-se em elemento e espaço de formação profissional docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constituição do ser professor dá-se pelas experiências e práticas de socialização, sendo o período da infância um espaço e tempo constitutivo do ser professor. Esse fato expõe a necessidade e a importância de se compreender a apropriação dos significados da docência pelo sujeito durante a sua infância, para que, então, posteriormente, possa analisar-se a sua trajetória profissional e entender os modos de sua atuação em contextos escolares.

O estudo leva-nos a considerar que o período de escolarização do professor apresenta elementos constitutivos da docência, mesmo que na condição de aluno,

uma vez que, por um longo período, o futuro professor foi submetido a modelos de ensino e a processos avaliativos. Esses elementos acabam sendo memorizados pelos professores e, muitas vezes, são essas as memórias reativadas quando atuam em situações práticas de sala de aula.

Entendemos que o desenvolvimento humano, somente, é possível pela interação com seus semelhantes e pela apropriação de significados e produção de sentidos. A forma como essas interações aconteceram, também, o que foi elaborado, como também, registrado pela e na psique, terá consequência na práxis pedagógica do professor. Nesse sentido, Marques (2006, p. 52) expõe que “a identidade profissional afirma-se como identidade cultural no sistema geral das culturas, penetrando-o e nele recortando a particularidade de um universo simbólico, uma lógica de significados e valores próprios distintivos”.

A relação entre sujeitos reflete na vida tanto de um, quanto de outro. O professor, um dia, foi aluno e esse período afeta a sua personalidade como docente. O que podemos concluir disso, assim como já afirmava Frison (2012), é que é, extremamente, complexo e difícil romper com o sentido produzido para a docência, pois ele está imbricado em todo o processo do desenvolvimento das funções mentais superiores. Apagar um sentido ou modificá-lo não ocorre de uma hora para outra, mas necessita de um longo processo de maturação e reflexão.

É nosso entendimento que a apropriação dos significados do ser professor durante o período da infância influencia, tanto na escolha pela profissão docente, quanto no seu exercício laboral. É necessário reconhecer e refletir sobre as concepções e imagens produzidas sobre a profissão docente e sobre o que seja ser professor. Alertamos, entretanto, que pensar a constituição do ser professor vai muito além dos significados atribuídos à profissão durante a infância e até mesmo na Graduação. Ser professor envolve a realidade da práxis, onde e em quais circunstâncias ela constituiu-se, também, como e onde é exercida.

Ademais, foi possível compreender, a partir do referencial teórico e da análise das manifestações de Estela, que o meio social e a escola de educação básica são importantes espaços de constituição do ser professor. No que diz respeito ao período da infância, evidenciamos que a professora Estela apresentou indícios de apropriação

de significados sobre a profissão docente e de características exigidas do professor por intermédio de suas brincadeiras.

A brincadeira, além de favorecer o processo de apropriação de significados sociais, serve como possibilidade de se projetar em determinada profissão. Resultados do nosso estudo apontam para fortes indícios de que os professores da Educação Básica deixam marcas profundas em seus alunos, e que, no caso de Estela, servem, ainda hoje, como referência na sua prática docente.

Foi possível concluir que a representação mental do significado da docência organiza-se a partir das experiências de vida significativas; tanto positivas, quanto negativas; relacionadas aos aspectos e contatos com essa profissão e aos valores sociais representados nela que constituem a ideologia já que é influenciado por “condições históricas e sociais e vinculado à memória coletiva” (ALVES MAZZOTTI, 2007, p. 582).

Nessa linha de pensamento, Tardif (2013, p. 68) destaca que “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar, provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos”. Assim, as experiências que um futuro professor obteve na sua infância, seja no convívio familiar, com professores ou com outras pessoas ligadas à área da educação, orientarão os primeiros passos rumo à formação inicial, bem como a práxis pedagógica e o desenvolvimento profissional.

Por sua vez, Stamberg e Nehring (2016, p. 2) declaram que “a reflexão e a investigação de experiências vivenciadas na formação inicial permitem que o futuro professor realize sua própria interpretação do contexto do trabalho, se descobrindo na docência e compreendendo que é essa a profissão que pretende seguir”. A participação voluntária de Estela, nessa investigação, ofereceu oportunidades para a reflexão sobre sua profissão e, principalmente, para a tomada de consciência sobre a sua constituição como docente.

Esse estudo adverte que o desenvolvimento profissional não pode ser estudado isolado do desenvolvimento humano. Indica, ainda, que o período da infância produz marcas constitutivas da docência e interfere na escolha pela profissão docente. Na escrita desse texto, abordamos aspectos da infância e da Educação Básica que interferem na constituição humana e profissional do professor, como demonstrou

Estela. Pela complexidade desses processos constitutivos, a investigação sobre o processo de desenvolvimento profissional docente não pode se findar aqui.

GABRIELE PANKE SCHELESKI

Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, Bolsista CAPES. Professora do Ensino Básico Técnico Tecnológico do Instituto Federal Farroupilha.

MARLI DALLAGNOL FRISON

Pós-Doutorado pela UNESP/Araraquara, SP. Doutora em Educação pela UFRGS/RS. Mestre em Educação pela UNIJUÍ/RS. Professora do Departamento de Ciências da Vida e do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUÍ. Vice-líder do Grupo Interdepartamental de Pesquisa sobre Educação em Ciências. Linha de pesquisa Formação de Professores e desenvolvimento de Currículo.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/25529655.pdf>. Acesso em: mar. 2019.

ALVES MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005. 68p.

FRISON, M. D. *A produção de saberes docentes articulada à formação inicial de professores de Química: implicações teórico-práticas na escola de nível médio*. 2012, 310p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

GARCIA, C. M. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, Sevilla: Universidad de Sevilla; Departamento de Didáctica; Facultad de Ciencias de la Educación, n. 9, p. 51-75, 1998.

GÓES, M. C. R. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 116-131, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000200005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: fev. 2019.

JANUÁRIO, C. O desenvolvimento profissional: a aprendizagem de ser professor e o processo de rotinização das decisões pré-interativas em professores de Educação Física. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (org.). *Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção*. Florianópolis: Udesc, 2012. p. 21-40.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MALDANER, O. A. *A formação inicial e continuada de professores de Química: professores/pesquisadores*. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. (Coleção educação em Química).

MARQUES, M. O. *A formação do profissional da educação*. 5. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006, 226p.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2011, 247p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, Bauru, 2011.

MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015. 160p.

MONTEIRO, M. A. A.; TEIXEIRA, O. P. B. O ensino de física nas séries iniciais do Ensino Fundamental: um estudo das influências das experiências docentes em sua prática em sala de aula. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 7-25, 2004.

PICH, S.; SCHAEFFER, P. A.; CARVALHO, L. P. O caráter funcional do trabalho docente na Educação Física na dinâmica da cultura escolar. *Educação*, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 631-640, set./dez. 2013.

PINO, A. S. Constituição e modos de significação do sujeito no contexto da pré-escola. In: REUNIÃO DA ANPEPP, 6., maio 1996. Disponível em: <http://www.anpepp.org.br/acervo/Colets/v01n04a03.pdf>. Acesso em: mar. 2019.

PINO, A. S. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: fev. 2019.

PIRES, V. *A construção da identidade docente em Educação Física: um estudo com estudantes-estagiários de cursos de formação de professores em Florianópolis/SC*. 2016. 275p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

ROSA, M. I. P. *Investigação e ensino: articulações e possibilidades na formação de professores de Ciências*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. 184p.



SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações. *In: ROSSETI FERREIRA, M. C. et al. (org.). Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 35-49.

STAMBERG, C. S.; NEHRING, C. M. A escolha pela docência: influências do professor formador (2318-2385). *In: SALÃO DO CONHECIMENTO*, 2016, Ijuí. *Anais [...]*. Ijuí: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), set. 2016. Disponível em: <https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/6757>. Acesso em: mar. 2019.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. 325 p.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 182p.

VIGOTSKI, L. S. Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 116-131, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>. Acesso em: mar. 2019.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 194p.