

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-graduação em Educação

PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO
ENSINO SUPERIOR: Um estudo de diferentes dimensões da formação
do professor

Maria Aparecida de Souza Silva

Belo Horizonte
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARIA APARECIDA DE SOUZA SILVA

**PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO
ENSINO SUPERIOR: Um estudo de diferentes dimensões da formação
do professor**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Sociologia e História da Profissão docente e da Educação Escolar.

Orientadora: Ana Maria Casasanta Peixoto.

Belo Horizonte

2007

FICHA CATALOGRÁFICA
Elaborada pela Biblioteca da
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

S586f Silva, Maria Aparecida de Souza
Processos constitutivos da formação docente no ensino superior: um estudo de diferentes dimensões da formação do professor / Maria Aparecida de Souza Silva. Belo Horizonte, 2007.
306f.

Orientadora: Ana Maria Casasanta Peixoto
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Bibliografia.

1. Ensino superior. 2. Professores universitários - Formação. 3. Administração – Estudo e ensino. I. Peixoto, Ana Maria Casasanta. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 378.12

MARIA APARECIDA DE SOUZA SILVA

PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO
ENSINO SUPERIOR: Um estudo de diferentes dimensões da formação
do professor

Banca examinadora constituída pelos (as) professores (as):

Prof^a. Doutora Ana Maria Casasanta Peixoto (Orientadora) – PUC Minas

Prof. Doutor Júlio Emílio Diniz Pereira – UFMG

Prof^a. Doutora Leila de Alvarenga Mafra – PUC Minas

Prof^a. Doutora Rita Amélia Teixeira Vilela – PUC Minas

Ao Teco, a Mariana, ao Ramon
meus amores eternos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força, saúde e pelas bênçãos recebidas em minha vida.

Aos meus pais, Ana e João, pela base moral e familiar de minha formação como pessoa.

Aos meus irmãos, José, Nilton, Robson, Cláudia, que estiveram sempre presentes em minha vida de maneira especial.

À Márcia, ao Alcir e ao Pedro, pela acolhida e a convivência agradável no tempo do mestrado.

Aos meus queridos filhos, Mariana e Ramon, pela companhia sempre acolhedora.

Ao meu marido Teco, pelo companheirismo, incentivo e apoio nas horas mais difíceis.

À professora Dra. Ana Maria Casasanta Peixoto, pela confiança, competência e compromisso, que, apesar da saúde frágil, dedicou tempo e esforço para que este trabalho fosse concluído.

Às professoras do mestrado, pela oportunidade de crescimento profissional e pessoal, em especial às professoras Leila, Magali e Rita Amélia.

Aos amigos e amigas do Mestrado, pelo tempo de convivência e de aprendizado.

À amiga Tereza Cristina, pela companhia fiel e constante ao longo da trajetória do Mestrado, e, atualmente, em nosso espaço de trabalho.

Aos professores entrevistados, Rogério, Tiago, Flávia, Lourdes, Eduardo, José Carlos, Augusto, Carla e Cíntia, pelo tempo doado e pela disponibilidade em participar do processo de pesquisa.

Ao UNILESTE-MG que, por intermédio de seu Reitor, de seu Pró-Reitor, bem como por meio da coordenação dos cursos de Letras, Pedagogia e Administração, pelo apoio e incentivo à formação.

Aos meus colegas de trabalho do PROAPI, em especial, à Tânia, pela compreensão e apoio nos momentos de acúmulo do trabalho.

À Valéria, à Renata e ao Diego, pela atenção e carinho com que nos atendem.

“É preciso que haja luta, protesto, que haja exigência e que os responsáveis, de maneira direta ou indireta pela tarefa de formar, entendam que a formação é permanente.

Não existe formação momentânea, formação de começo, formação de fim de carreira. Nada disso, a formação é uma experiência permanente, que não pára nunca”.

Paulo Freire

RESUMO

Em algumas áreas do conhecimento, a docência no ensino superior é constituída, majoritariamente, por professores “não habilitados”, inicialmente, para a docência. Considerando-se esse cenário, o objetivo deste estudo foi investigar os processos formativos de professores que não passaram por uma formação inicial para a docência e com diferentes tempos de experiências no exercício docente, além de experiência na profissão de Administradores. Meu interesse por essa investigação se deu em decorrência das experiências vividas numa escola de ensino médio-profissionalizante, e, nos últimos anos, numa instituição de ensino superior, como assessora pedagógica, responsável pela formação continuada de professores de diversas áreas de conhecimento. Meu interesse por essa temática surgiu quando me deparei com professores “não habilitados” sem maiores problemas com seus alunos e elogiados pelo trabalho que desenvolviam e professores habilitados (licenciados) com sérios problemas na condução das questões pedagógicas dentro da sala de aula. Como explicar esses fenômenos? Com que conhecimentos tais professores operavam na prática? Parti do pressuposto de que a formação docente não se limitava à formação acadêmica especificamente pedagógica e, dessa forma, delimito o problema da pesquisa na seguinte questão: Como ocorreram/ocorrem os processos formativos dos professores do ensino superior “não habilitados” para a docência, vivenciados em suas trajetórias pessoais e profissionais? Tornou-se importante destacar, ao longo da pesquisa, as percepções dos professores acerca das influências dos fatores profissionais, institucionais, familiares e escolares na sua formação e prática docente. Para responder a essas questões, foi realizado um estudo das trajetórias pessoais, escolares e profissionais de nove professores bacharéis que atuam no Curso de Administração de uma instituição de ensino superior privada, do Vale do Aço, interior de Minas Gerais. A pesquisa, de natureza qualitativa, teve como fonte privilegiada os depoimentos desses professores do curso. Tais depoimentos foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas que privilegiaram o relato de situações vivenciadas ao longo da vida escolar, no campo profissional da Administração e na profissão docente. Do ponto de vista teórico, foram consideradas as contribuições de Bourdieu (1983, 1993, 2004), Lahire (2002), Nóvoa (1992, 1997), Marcelo Garcia (1999) e Tardif (2002) e nos estudos de Silva (2003), Masetto (2003), Morosini (2001), dentre outros. Os resultados apontaram que as experiências vividas ao longo da trajetória pessoal, escolar e profissional, nos diversos espaços sociais, e em diferentes tempos da vida, constituem-se em momentos formativos da pessoa e do professor.

Palavras-chaves: formação docente; processos formativos; ensino superior; dimensões da formação; ator social.

ABSTRACT

In some areas of knowledge, most of the professors acting in the higher education weren't, initially, qualified for teaching. Considering this scenario, the objective of this study was to investigate the formative processes of professors that haven't undergone a previous teacher education course and have different amounts of experience both as professors and as business administrators. My interest in this investigation traces back to my experience at a technical high school, and, in the last years, at a higher education institution, as pedagogical assessor, being responsible for the "in service" education of professors of many areas of knowledge. My interest in this theme aroused when I came across "non-qualified" professors without relevant problems with their students and praised for the work they developed, and "qualified" professors (licensed) with serious problems with the conduction of pedagogical subjects in the classroom. How could these phenomena be explained? What knowledge did such professors operate in practice? I started from the presupposition that the educational training for teaching was not limited to the specifically pedagogical academic training and, thus, I delimited the problem of the research in the following subject: How have the educative processes of professors that are not qualified to teach occurred, through their personal and professional experience? It has been made essential to highlight, along the research, the professors' perceptions concerning the influences of the professional, institutional, family, and school factors in their education and practice. To answer these questions, a study of the personal, school, and professional experience of nine professors with the bachelor's degree that teach in the Business Administration course of a private higher education institution, in *Vale do Aço*, state of *Minas Gerais* was carried out. The qualitative research had those professors' testimony as privileged source. Such testimonies were collected through semi-structured interviews that privileged the report of situations experienced along their school lives, and in the professional fields of Business Administration and teaching. From the theoretical point of view, contributions of the following authors were considered: Bourdieu (1983, 1993, 2004), Lahire (2002), Nóvoa (1992, 1997), Marcelo Garcia (1999), and Tardif (2002). The studies of Silva (2003), Masetto (2003), Morosini (2001), among others, were also taken into consideration. The results indicated that personal, school and professional experience, acquired in several social spheres, and at different stages of life, is constituted in the educative moments of the person and the professor.

Key words: teacher education; educative processes; higher education; dimensions of professional development; social actor.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Faixa etária dos entrevistados.....	61
TABELA 2 - Perfil profissional dos entrevistados.....	61
TABELA 3 - Tempo de experiência na profissão docente.....	62
TABELA 4 - Carga horária semanal.....	63
TABELA 5 - Experiência profissional no campo da Administração	64
TABELA 6 - Homenagem dos alunos em formatura.....	65

LISTA DE ABREVIATURAS

ACESITA – Companhia Aços Especiais de Itabira

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

GED - Gratificação Estímulo à Docência

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PNPG - Plano Nacional de Pós-graduação – 2005-2010

PNG - Plano Nacional de Graduação

PROAPI – Programa de Assessoria Pedagógica Institucional

PUC – MINAS - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SENAC – Serviço Nacional do Comércio

SENAI – Serviço Nacional de Indústria

UNIVALE – Universidade do Vale do Rio Doce

USIMINAS – Usinas Siderúrgicas de Minas Gerais

USP – Universidade de São Paulo

UBEC – União Brasileira de Educação e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 A PROFISSÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	21
2.1 O surgimento da universidade brasileira: afluência de modelos estrangeiros.....	21
2.2 A formação docente para o ensino superior nas principais reformas da educação brasileira.....	25
2.3 Identidade, prática e formação docente no ensino superior.....	34
3 A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DOS TEÓRICOS.....	42
3.1 A prática docente como espaço de produção de saberes.....	51
4 O PROCESSO DE PESQUISA.....	55
4.1 O <i>locus</i> da pesquisa e a escolha do curso.....	57
4.2 Os procedimentos de pesquisa.....	59
4.3 A análise dos dados obtidos no questionário.....	60
4.4 A seleção dos atores da pesquisa.....	65
4.5 Um foco sobre os atores.....	66
5 A SINGULARIDADE DOS PROCESSOS FORMATIVOS.....	72
5.1 Os processos formativos de Tiago.....	72
5.1.1 A percepção de Tiago no âmbito pessoal e profissional.....	72
5.1.2 A feitura da ação pedagógica: vivências e reflexões.....	75
5.1.3 A vivência familiar e escolar.....	79
5.1.4 A experiência profissional no campo da administração e a relação com a prática docente.....	83
5.1.5 Os sentidos atribuídos à profissão docente.....	87
5.1.6 A percepção sobre formação continuada.....	90

5.2 Os processos formativos de Carla.....	93
5.2.1 A percepção de Carla no âmbito profissional e pessoal.....	93
5.2.2 A feitura da ação pedagógica: vivências e reflexões.....	96
5.2.3 A vivência familiar e escolar.....	101
5.2.4 A experiência profissional no campo da administração e a relação com a prática docente.....	105
5.2.5 Os sentidos atribuídos à profissão docente.....	106
5.2.6 A percepção sobre formação continuada.....	110
5.3 Os processos formativos de Cíntia.....	112
5.3.1 A percepção de Cíntia no âmbito profissional e pessoal.....	112
5.3.2 A feitura da ação pedagógica: vivências e reflexões.....	115
5.3.3 A vivência familiar e escolar.....	121
5.3.4 A experiência profissional no campo da administração e a relação com a prática docente.....	124
5.3.5 Os sentidos atribuídos à profissão docente.....	126
5.3.6 A percepção sobre formação continuada.....	130
5.4 Os processos formativos de Flávia.....	133
5.4.1 A percepção de Flávia no âmbito profissional e pessoal.....	133
5.4.2 A feitura da ação pedagógica: vivências e reflexões.....	134
5.4.3 A vivência familiar e escolar.....	139
5.4.4 A experiência profissional no campo da administração e a relação com a prática docente.....	142
5.4.5 Os sentidos atribuídos à profissão docente.....	144
5.4.6 A percepção sobre formação continuada.....	148
5.5 Os processos formativos de Lourdes	150
5.5.1 A percepção de Lourdes no âmbito profissional e pessoal.....	150
5.5.2 A feitura da ação pedagógica: vivências e reflexões.....	152
5.5.3 A vivência familiar e escolar.....	157
5.5.4 A experiência profissional no campo da administração e a relação com a prática docente.....	161
5.5.5 Os sentidos atribuídos à profissão docente.....	163
5.5.6 A percepção sobre a formação continuada.....	165
5.6 Os processos formativos de Rogério.....	168

5.6.1 A percepção de Rogério no âmbito profissional e pessoal.....	168
5.6.2 A feitura da ação pedagógica: vivências e reflexões.....	170
5.6.3 A vivência familiar e escolar.....	173
5.6.4 A experiência profissional no campo da administração e a relação com a prática docente.....	180
5.6.5 Os sentidos atribuídos à profissão docente.....	182
5.6.6 A percepção sobre formação continuada.....	186
5.7 Os processos formativos de José Carlos.....	189
5.7.1 A percepção de José Carlos no âmbito profissional e pessoal.....	189
5.7.2 A feitura da ação pedagógica: vivências e reflexões.....	191
5.7.3 A vivência familiar e escolar.....	196
5.7.4 A experiência profissional no campo da administração e a relação com a prática docente.....	200
5.7.5 Os sentidos atribuídos à profissão docente.....	203
5.7.6 A percepção sobre formação continuada.....	205
5.8 Os processos formativos de Augusto.....	208
5.8.1 A percepção de Augusto no âmbito profissional e pessoal.....	208
5.8.2 A feitura da ação pedagógica: vivências e reflexões.....	214
5.8.3 A vivência familiar e escolar.....	219
5.8.4 A experiência profissional no campo da administração e a relação com a prática docente.....	225
5.8.5 Os sentidos atribuídos à profissão docente.....	228
5.8.6 A percepção sobre formação continuada.....	232
5.9 Os processos formativos de Eduardo.....	234
5.9.1 A percepção de Eduardo no âmbito profissional e pessoal.....	234
5.9.2 A feitura da ação pedagógica: vivências e reflexões.....	236
5.9.3 A vivência familiar e escolar.....	240
5.9.4 A experiência profissional no campo da administração e a relação com a prática docente.....	244
5.9.5 Os sentidos atribuídos à profissão docente.....	247
5.9.6 A percepção sobre a formação continuada.....	249

6 A PLURALIDADE DOS PROCESSOS FORMATIVOS E AS FORMAS DE INCORPORAÇÃO DO MODO DE SER PROFESSOR: ALGUMAS APROXIMAÇÕES.....	252
6.1 A pessoa do professor.....	256
6.2 A vivência familiar e escolar.....	260
6.3 A feitura da ação pedagógica: os saberes da experiência	267
6.4 A experiência profissional no campo da administração e a relação com a prática docente.....	273
6.5 Os sentidos atribuídos à profissão docente.....	277
6.6 A percepção acerca da formação continuada.....	285
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	291
REFERÊNCIAS.....	297
APÊNDICE.....	302

1 INTRODUÇÃO

A história, como a vida ela mesma, é feita de acontecimentos tão espetaculares quanto breves e de permanências, o tempo longo das estruturas. Assim, e no decurso destas continuidades ou descontinuidades, nós encontramos na vida dos nossos amigos, diferenças e similitudes, tanto no que diz respeito à entrada para o ensino e à evolução na carreira, como no que diz respeito às relações que estabeleceram com a instituição, e o saber a ensinar, a História (FONTOURA, 1995, p.184).

O processo acelerado das reformas educativas que vêm ocorrendo, não somente no Brasil, mas em todo o mundo, demonstra o grau de insatisfação com os resultados do processo de escolarização e com a inadequação da educação às demandas de uma sociedade que enfrenta rápidas transformações tecnológicas, científicas e sociais. Nesse cenário, o processo de escolarização avançou consideravelmente, a escola chegou a lugares antes inacessíveis, atendendo uma camada social que até então não tinha acesso a ela. No entanto não veio acompanhada da qualidade necessária a todos que nela ingressaram.

Pode-se constatar também que fatores econômicos, políticos, sociais e culturais vêm interferindo de forma decisiva na qualidade desejada nas instituições escolares. O professor, por sua vez, como um dos responsáveis pela qualidade do cotidiano educativo na sala de aula, ocupa um lugar de destaque nesse processo. Há o entendimento de que a busca pela qualidade da educação passa pelo processo de formação de professores. Basta analisar as legislações que regulamentam a formação docente, a quantidade de pesquisas e publicações na área, o investimento de organismos internacionais na capacitação docente e, simultaneamente, a proliferação de congressos, seminários, conferências sobre a temática. Então, a temática deste estudo é atual e necessária, sobretudo, em se tratando de formação de professores para o Ensino Superior, que, historicamente, ficou relegada à formação na área específica, conforme apontado por Masetto (2003), ao afirmar que a organização do ensino superior no Brasil sempre privilegiou o domínio de conhecimentos específicos da área de atuação e as experiências profissionais como requisitos para o exercício da docência no ensino superior.

Na verdade, a definição por estudar a formação de professores se deu, sobretudo, em decorrência de experiências vividas em diversos espaços de atuação pedagógica como pedagoga, em especial, numa escola de ensino médio-

profissionalizante, e, nos últimos anos, numa instituição de ensino superior, como assessora pedagógica, responsável pela formação continuada de professores de diversas áreas de conhecimento.

Desde o trabalho no ensino médio profissionalizante com professores “não habilitados”¹ para a docência, algumas questões quanto à prática e à formação docente já me provocavam inquietações. Não conseguia entender como um advogado, um engenheiro, um administrador se tornavam professores sem terem passado por uma formação inicial para a docência. Enquanto assessora pedagógica de uma instituição de ensino superior, deparei-me com a mesma inquietação. Essa inquietação me levava a buscar respostas imediatas, porém sem consistência teórica. Elas se baseavam em respostas obtidas por meio de observações da prática, de relatos de professores, de leituras individuais, mas sem uma compreensão mais ampla e profunda do fenômeno.

Havia uma crença de minha parte e do meio em que eu estava inserida, de que se o professor “não habilitado” tinha problemas na sua prática pedagógica, isso se devia ao fato de não ter passado por um curso de formação inicial para a docência. No entanto essa crença não se confirmava na prática. De um lado deparava-me com professores “não habilitados” sem maiores problemas com seus alunos, elogiados pelo trabalho que desenvolviam. Por outro lado, encontrava professores habilitados com sérios problemas na condução de questões pedagógicas na sala de aula. Como explicar esses fenômenos?

Na tentativa de suprir essa “lacuna” na formação dos professores, a equipe de pedagogos oferecia cursos focados em temas pedagógicos, tais como avaliação da aprendizagem, metodologias de ensino, relação professor/aluno, planejamento de ensino. Mas, ao longo da minha trajetória profissional, percebi a fragilidade dessas ações. Num processo de busca de possibilidades para ampliar essa formação, comecei a enxergar outros aspectos envolvidos na prática e na formação docente para além das questões pedagógicas. Percebi a necessidade de se considerar a subjetividade do professor, sua experiência profissional, suas vivências anteriores à profissão. Assim, iniciei um novo olhar sobre a formação docente, estudando o professor enquanto sujeito histórico-social, situado numa realidade concreta.

¹ Para fins desta pesquisa, utilizarei o termo “não-habilitado” para nomear os professores que não fizeram uma formação inicial para a docência. São bacharéis e não licenciados.

Diante da percepção, ainda incipiente e opaca, de que a formação docente não se concentra apenas na formação inicial, mas também advém de outros espaços de socialização vivenciados pelo docente, senti a urgência de investir na pesquisa acerca dos processos formativos dos professores “não habilitados” que atuam no ensino superior.

Inicialmente, algumas questões mobilizaram este estudo: Como explicar os casos de professores que possuíam competência técnica e titulação exigida, mas não exerciam uma prática adequada? Como entender a prática daqueles que não dispunham de nenhuma dessas características e eram professores reconhecidos? Com que conhecimentos, os professores “não habilitados” operavam, na prática? Porém, ao longo do processo de delineamento da pesquisa, essas questões foram sendo reconstruídas, ficando como pergunta central: Como ocorreram/ocorrem os processos formativos dos professores do ensino superior “não habilitados” para a docência, vivenciados em suas trajetórias pessoais e profissionais? A partir da questão inicial, outras questões foram sendo delineadas, tais como:

- Quais fatores institucionais, profissionais e pessoais influenciaram a formação de professores “não-habilitados”?
- Que conhecimentos mobilizam em sua prática docente?
- Que aspectos foram marcantes em sua trajetória escolar, familiar e profissional para a constituição de um modo de ser professor?
- Que aspectos destacam em seu processo formativo?
- Que dificuldades enfrentaram e enfrentam no exercício da docência e quais alternativas buscam para minimizá-las?
- Que sentido atribuem ao magistério e à profissão docente? O que significa para eles “ser professor”?
- Como percebem o processo de formação para o exercício docente?

Partindo-se dessas questões, este estudo tem como principal objetivo analisar os processos formativos de professores “não habilitados” para a docência, vivenciados em suas trajetórias pessoais e profissionais. Considerando-se tal propósito, os objetivos específicos são:

- Identificar e analisar, na trajetória pessoal e profissional dos professores, fatores institucionais, profissionais, familiares e escolares que influenciaram sua formação e prática docente.
- Analisar a percepção dos professores acerca da profissão docente e da formação continuada.
- Analisar as dificuldades e as estratégias de superação encontradas na prática docente.
- Identificar e analisar os saberes que os professores mobilizam na sua prática docente.
- Analisar a importância dada pelos professores à formação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior.

Neste trabalho, portanto, buscou-se investigar a formação dos professores e dos intervenientes nesse processo, por meio da trajetória profissional e pessoal de professores “não habilitados” inicialmente para a docência, do curso de Administração, de uma instituição de ensino superior privada, situada no Vale do Aço, no interior do Estado de Minas Gerais. Ressalto que não foi objeto deste estudo, uma análise da prática docente, embora tenha sido necessário recorrer sempre a ela para compreender como se processou e ainda se processa, a formação dos professores. O estudo foi realizado a partir de entrevistas com (9) nove professores bacharéis em Administração de Empresas. A seleção dos (9) nove professores entrevistados ocorreu a partir da análise dos questionários, aplicados aos (18) dezoito professores bacharéis em Administração, de acordo com os critérios explicitados nos aportes metodológicos. Optei por uma abordagem qualitativa e a coleta de dados se deu por meio de entrevistas semi-estruturadas e de análise de documentos.

O estudo realizado com o grupo de professores, mobilizado pelo problema inicial, permitiu-nos perceber que outras dimensões, tais como pessoal, profissional, social e escolar estão presentes na formação docente, mas que não são consideradas como processos de formação. As experiências pessoais, escolares, familiares, profissionais e sociais vivenciadas em diferentes espaços de socialização

ao longo da trajetória de vida de cada ator² vão se constituindo em processos formativos. É um processo que envolve as dimensões objetivas e subjetivas do processo constitutivo do ser professor, por isso foi necessário considerar a trajetória, que é singular, de cada ator, além de aspectos objetivos que marcaram o grupo.

Além disso, neste estudo foi possível ampliar nossa percepção acerca do conceito de formação docente, compreendendo-a, então, como um processo que se inicia anteriormente à entrada na docência, constituindo-se num processo de incorporação de práticas, crenças e percepções acerca do fazer docente.

Este texto foi organizado em cinco capítulos. No capítulo 1, apresento a pesquisa. No capítulo 2 abordo aspectos históricos acerca da profissão e da formação docente para o ensino superior no Brasil. No capítulo 3 apresento as referências teóricas que sustentam a pesquisa, ressaltando categorias de investigação, como a vivência escolar e familiar, o desenvolvimento pessoal e profissional e as formas de organizar e vivenciar a prática docente. No capítulo 4, descrevo os aportes metodológicos da pesquisa, enfocando a metodologia utilizada. Apresento, ainda, os entrevistados e o campo de pesquisa. No capítulo 5 apresento os relatos acerca da trajetória pessoal e profissional de cada ator da pesquisa, com o objetivo de identificar e de analisar os diferentes processos formativos e sua influência na constituição de um modo de ser e estar professor. No capítulo 6, empreendi um esforço em realizar aproximações entre aspectos comuns percebidos entre os (9) nove professores entrevistados. Esses aspectos foram elencados em: i) a pessoa do professor; ii) a vivência familiar e escolar; iii) a prática docente; iv) as experiências profissionais no campo da administração, v) os sentidos atribuídos à profissão docente; vi) a percepção acerca da formação continuada.

Em Considerações Finais, finalizo o estudo apresentando algumas reflexões importantes empreendidas ao longo da pesquisa que contribuem para a compreensão dos aspectos que envolvem a formação docente no ensino superior.

² Neste trabalho farei referência ao (a) professor (a) com os termos ator ou agente social em conformidade com Bourdieu (1993) e Lahire (2002). “Ator” foi usado num sentido de designar “o homem em suas formas de vida social” [...] “Não se trata de desenvolver a metáfora teatral (ator, cena, papel, cenário), mas de usar uma rede relativamente coerente de termos: ator, ação, ato, atividade, ativar, reativar...” (LAHIRE, 2002, p.10). O ator plural é produto das experiências vividas e incorporadas ao longo do processo de socialização em contextos múltiplos e variados.

2 A PROFISSÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR

2.1 O surgimento da universidade brasileira: afluência de modelos estrangeiros

Mediante uma análise histórica da universidade no Brasil, é possível encontrar a influência dos modelos jesuítico, francês e alemão que predominaram em diferentes momentos da história do ensino superior e que se fazem presentes ainda hoje.

As primeiras instituições escolares implantadas no Brasil foram organizadas nos moldes das escolas jesuíticas espalhadas pelos vários países. “O programa básico de estudos era composto pelo *Trivium*, que abrangia a gramática, a retórica e a dialética, o *Quadrivium*, que abrangia a aritmética, a geometria, a astronomia e a música” (ANASTASIOU, 1998 p.87).

O método de ensino jesuítico tinha, como referência, o método escolástico, existente desde o século XII, e o *modus parisienses* como era chamado o método em vigor na Universidade de Paris, onde Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus, realizou seus estudos. Esse modelo foi extensivo às universidades européias, porém com maior complexidade. Nelas, o método foi denominado escolástico, que etimologicamente “provém de *Shola*, de que deriva *Sholasticus*, isto é, pertencente à escola ou ao mestre. Pedagogicamente, entende-se por Escolástica a sua técnica de ensino, ou de expor os temas filosóficos e teológicos” (ANASTASIOU, 1998 p.88). No método escolástico, visava-se à colocação exata dos temas a serem estudados, clareza nos conceitos e definições, argumentações precisas e lógicas.

Já em Portugal, a universidade nasceu sob a égide da supremacia da cultura monástica, enquanto no resto da Europa, o renascimento intelectual do século XII liquidou com a hegemonia dos mosteiros, transferindo-se para as escolas episcopais urbanas, surgindo as universidades. O pensamento português se orientava para uma forma concreta, pragmática de pensamento que se diferenciava

dos moldes das culturas dos demais países europeus. Esse tipo de pensamento foi impregnado nos moldes educativos, influenciando as práticas pedagógicas.

Segundo Cunha (1980), o crescimento da universidade portuguesa só veio a se desenvolver no século XVI, sob o reinado de D. João III (1502 – 1557). Na época do “descobrimento do Brasil”, a universidade portuguesa diferia em relação às unidades européias. Nesse período, vieram para o Brasil os primeiros jesuítas que iniciaram o processo de catequese já com base nos estudos realizados na Europa pela Companhia de Jesus. Embora o mandato real fosse a conversão dos índios, sua principal missão foi a fundação dos colégios nos moldes que se vinham multiplicando em diferentes regiões do mundo.

De acordo com Cunha (1980), o modelo de ensino dos jesuítas foi sistematizado no *RATIO STUDIORUM*, documento publicado em 1599, que se aplicava a todos os colégios da ordem. A pedagogia da *RATIO STUDIORUM* baseava-se na unidade e hierarquia da organização dos estudos, na divisão e na graduação das classes e programas em extensão e dificuldades. Não se permitia passar de uma etapa mais avançada sem que a anterior estivesse totalmente dominada. O conhecimento era tomado como algo pronto, acabado, indiscutível e a memorização era concebida como operação essencial e recurso básico de ensino e aprendizagem. A eficácia desse método dependia da formação e da personalidade de cada professor. Cabia a ele seguir cada aluno e concentrar toda a sua ciência em saber ensinar, adaptando-se ao aluno, pondo em jogo sua vocação sacerdotal.

O trabalho docente consistia em transmitir conteúdos e seguir o modelo e as normas contidas no *RATIO*. A metodologia a ser seguida era a aula expositiva de um conteúdo indiscutível, acompanhada de exercícios a serem resolvidos pelos alunos e tinha, como controle rígido e preestabelecido, a avaliação. Em síntese, a metodologia consistia em três momentos distintos: a preleção (explicação do conteúdo), a repetição pelo aluno dos pontos mais importantes, e a aplicação (exercícios práticos, debates, exercícios em grupos, etc.).

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), o modelo de ensino jesuítico foi adotado nas escolas brasileiras e encontra-se na gênese das práticas e modos de ensinar nas universidades, configurando-se como *habitus*, ou seja, uma matriz de percepção, orientação e de apreciação da ação. A ação docente nas universidades, assim como no sistema de ensino brasileiro, é calcada no como ensinar, característico do modelo jesuítico: preleção, memorização, avaliação, emulação e

castigo. Dessa forma, temos um discurso corrente de que para ser professor no sistema escolar, basta conhecer certo conteúdo, preparar-se para apresentá-lo, ir a uma sala de aula, tomar conta de uma turma de alunos e efetivar o ritual da docência.

As Escolas Superiores foram criadas no Brasil sob a égide do poder português com a vinda da família real, em 1808. “O modelo adotado foi francês-napoleônico, que se caracterizava por ser uma organização não universitária, mas profissionalizante, centrado nos cursos e faculdades” (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002, p.148). Esse modelo propunha a unificação ideológica, pois, conforme diz Anastasiou, “é preciso, antes de tudo, atingir a unidade e que uma geração inteira possa ser jogada na mesma fôrma. Os homens diferem, sempre bastante, por suas tendências por seu caráter e por tudo que a educação não deve ou não pode reformar”. (ANASTASIOU, 1998, p. 108). Para cumprir esse papel o corpo docente deveria se constituir numa corporação de professores com princípios fixos, com doutrinas fixas e invariantes.

A universidade era vista como uma estratégia de conservação da ordem social e essa tarefa se destinava aos professores, assegurando um ensino, sobretudo, profissional. Quanto à organização administrativa, tratava-se de um modelo centralizador e fragmentado, impossibilitando e dificultando o pensamento divergente. Em relação à sala de aula, esse modelo não alterou as características do modelo jesuítico. O professor continuava sendo o transmissor de um conhecimento e o aluno um agente passivo na sua recepção e memorização.

Além dos elementos dos modelos jesuíticos e francês, a universidade brasileira também recebeu algumas influências do modelo alemão ou humboldtiano, criado na Alemanha no século XIX. A universidade alemã humboldtiana surge no momento em que a Alemanha perde o pioneirismo da Revolução Industrial. Para eliminar a dependência e ganhar autonomia nacional, surge a universidade, como espaço de pesquisa dos problemas nacionais e avanço da ciência.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), esse modelo buscava unir professores e alunos em torno da pesquisa, organizados em dois espaços de atuação: os institutos que seriam responsáveis pela formação profissionalizante, e os centros de pesquisa, que seriam regidos pela autonomia ante o Estado e a sociedade civil, focados na busca desinteressada da verdade, no caráter

humanitário da atividade científica, na docência como atividade livre, num processo cooperativo entre professores e alunos.

A organização do conhecimento, nesse modelo, se fazia sob duas grandes categorias: História e Filosofia. História é todo o conhecimento passado, qualquer que seja a sua natureza, e Filosofia, é todo o conhecimento que está em via de formulação. A relação professor, aluno e conhecimento se estabelecia em forma de parceria na direção da construção do conhecimento em que não prevalecia tanto a figura do professor como transmissor do conhecimento centrado numa metodologia autoritária.

Já a pesquisa e a produção do conhecimento aparecem no cenário educacional brasileiro pela lei da Reforma da Educação Superior nº. 5.540/68, com o incentivo à pós-graduação. Nesse nível de ensino, é possível identificar a existência, com maior ênfase, dos elementos da concepção alemã tais como: a pesquisa, a maior autonomia intelectual, a ampliação de bibliotecas e laboratórios, a relação professor, aluno e conhecimento, enquanto busca de atividade cooperativa na produção do conhecimento. Segundo Anastasiou (1998), na graduação, ainda permanece uma relação autoritária com predominância de aulas expositivas, sem um compartilhar sistemático de situações de troca ou pesquisas conjuntas, com lacunas nas questões relativas à teoria e prática, enfim, com uma cultura de subserviência, na qual se instala a preocupação com o cumprimento do programa, a exclusividade do método memorizativo, a adoção de livros e apostilas básicas que mantém a cultura de dependência do aluno.

Também é possível verificar que elementos do modelo francês estiveram presentes no início do ensino superior no País e que alguns permanecem até hoje, como a centralização administrativa e a fragmentação dos cursos e institutos. O caráter do sistema mais voltado para o exame e verificação do ensino do que para a pesquisa, também está entre nós. A atividade docente fica relegada a um segundo plano e, como consequência, a quase inexistência de qualificação docente como compromisso institucional. Quanto ao modelo alemão, é possível identificar que, salvo em algumas universidades e nos programas de pós-graduação, poucos elementos fazem parte do modelo universitário brasileiro, como é o caso dos Programas de Iniciação Científica incentivados por algumas universidades e centros universitários, em que existe uma preocupação com a pesquisa e a produção do conhecimento por parte de alunos e professores, numa relação de cooperação.

2.2 A formação docente para o ensino superior nas principais reformas da educação brasileira

Percorrendo alguns textos legais, podemos notar que, de certa forma, existia um “modelo” de formação de professores para o ensino superior, principalmente a partir da década de 1930, com o movimento de reformas do ensino ocorridas no País. Porém com muito pouca extensão e efetividade na prática.

Uma primeira tentativa de organizar o sistema de ensino superior brasileiro em moldes universitários foi a implantação do Estatuto das Universidades Brasileiras (1980/1931). Este Estatuto foi aprovado em 1931 num contexto político de reformas de estruturas autoritárias e limitadas sob o poder dominante. Como consequência, a renovação que as instituições universitárias deveriam experimentar era igualmente limitada. A razão de ser da universidade estava cunhada na “preparação de uma nova elite ilustrada e modernizadora capaz de garantir a continuidade da estrutura de poder” (FÁVERO, 1980, p.45).

O Estatuto representava bem as ambigüidades do momento histórico do País. Buscava o equilíbrio entre tendências opostas representadas. De um lado, pelos ideais reformadores, com normas inspiradas na Europa e nos Estados Unidos, com concepções sustentadas por cientistas e educadores, as quais foram elaboradas a partir do Congresso de Ensino Superior, da Associação Brasileira de Educação em 1928. De outro lado, representado pelas forças governamentais, utilizando-se de mecanismos de cooptação e controle, a fim de se evitar o perigo de ameaça à unidade de controle e decisão. Outra ambigüidade do momento era a distância entre o proclamado e o real, ou seja, muitos dos ideais expressos no Estatuto não poderiam ser cumpridos, pois não representavam as reais necessidades brasileiras.

Uma breve descrição do contexto nos ajudará a entender melhor o lugar do professor universitário e a sua formação na reforma. Na realidade, a idéia de propriedade de cátedra vem desde 1827, sendo reforçada no Estatuto, o qual indicava que a vitaliciedade seria adquirida, além de concurso, também por tempo de atividade docente, ou seja, após dez anos de exercício. Mantendo a cátedra, o Estatuto dificultou a criação da carreira docente porque a escolha de assistentes, monitores dependia exclusivamente do arbítrio dos catedráticos.

Conforme título VII, capítulo I do Estatuto das Universidades Brasileiras (1980/1931), o corpo docente dos institutos universitários será formado de:

Art.49 Professores Catedráticos [...] “o qual será selecionado mediante apreciação do mérito científico, da capacidade didática e dos predicados morais do profissional [...] O professor catedrático é responsável pela eficiência do ensino de sua disciplina, cabendo-lhe ainda promover e estimular pesquisas que concorram para o progresso da ciência e para o desenvolvimento”.

Art.68 Professores Auxiliares do Ensino “São considerados os auxiliares do ensino os que cooperam com o professor catedrático na realização dos cursos normais ou na prática de pesquisas” A forma de recrutamento fica submetida aos regulamentos de cada instituto, porém deixa claro que estes serão de imediata confiança dos catedráticos.

Art. 71 Professores Contratados “poderão incumbir-se da regência por tempo determinado do ensino de qualquer disciplina [...] da cooperação com o professor catedrático”.

Art.72 A docência livre “destina-se a ampliar [...] a capacidade didática dos institutos universitários e a concorrer para a formação do corpo de professores. O título de docente livre será conferido, de acordo com as normas fixadas pelos regulamentos de cada instituto [...] mas exigirá do candidato a demonstração, por um concurso de títulos e de provas, de capacidade técnica e científica e de predicados didáticos”.

Nota-se, assim, que os referidos artigos indicam o poder do professor catedrático e o modelo de formação exigida. Apesar de fazer referência à formação didática do docente, a ênfase é na formação científica do professor catedrático, já que este possuía o poder de coordenar todo o trabalho.

Outro movimento significativo na história da universidade brasileira do qual é possível abstrair um modelo de formação docente foi a criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, em 1933, e da Universidade de São Paulo, em 1934. A Escola Livre de Sociologia e Política foi criada nos moldes de institutos europeus e americanos, marcada por um caráter político que tinha como uma das suas finalidades “a formação de uma elite numerosa que pudesse não só colaborar na solução dos problemas da administração pública e particular como também orientar o povo e a nação ao reajustamento indispensável ao moderno equilíbrio social” (FÁVERO, 1980, p.58). Para tanto, o corpo docente dessa escola foi escolhido entre os professores dirigentes das Faculdades de Medicina, Engenharia e Direito para ministrarem os conteúdos de Economia Política, Psicologia Social, Sociologia. Além dos professores brasileiros, destacaram-se os professores estrangeiros, Ph. D, que ministraram o primeiro curso de Sociologia Geral em nível superior no Brasil. É a entrada de professores estrangeiros no ensino brasileiro, com ênfase na formação específica e com grande experiência em pesquisa.

A criação da Universidade de São Paulo marca uma importante etapa na formação dos professores. Ela incorpora as Faculdades de Medicina e Direito, as Escolas Politécnicas e de Agricultura e o Instituto de Educação que é elevado à categoria de Faculdade de Educação (Filosofia, Ciências e Letras). Essa Faculdade seria o centro de formação de professores para o ensino secundário e o lugar onde se desenvolveriam os estudos de cultura livre e desinteressada. Nela, funcionaria o curso básico preparatório para todas as escolas profissionais e para ela própria, descaracterizando o modelo napoleônico. Segundo Cunha (1980), a força dos interesses dos professores das escolas profissionais, temerosos de perderem poder com a transferência de certas matérias para a nova faculdade, fez com que se transformasse em mais uma escola profissional. Essa mesma idéia é colocada por Fávero quando diz que, com a extinção “do Instituto de Educação e, ao mesmo tempo, a criação da seção de educação, esta escola passa a ter um caráter profissionalizante, uma vez que a finalidade eminentemente cultural e universitária foi gradativamente relegada a segundo plano” (FÁVERO, 1980, p.66).

Também a Reforma Universitária, intitulada lei 5.540/68, representa um marco na história da universidade brasileira e da formação docente para o ensino superior. Ela tomou consistência na década de 1960, respondendo aos antigos anseios de superação do modelo napoleônico de ensino superior com o suporte institucional do Conselho Federal de Educação e o suporte político no regime autoritário resultante do golpe militar de 64, conforme afirma Cunha:

O golpe de 1964, dado pela aliança dos liberais que não escondiam sua antiga vocação autoritária, com os militares educados na escola do positivismo comteano defensor de uma ditadura republicana, levou cinco anos para despir sua máscara liberal-democrática. Foi durante esse período que tomou forma a doutrina da reforma universitária brasileira, expressa em dois decretos-leis e na Lei 5.540 de 1968. (CUNHA, 1988 p.17).

O anteprojeto dessa lei foi elaborado por um grupo de trabalho composto por pessoas do Conselho Federal de Educação e professores universitários, inspirados pelos ideais alemães. No entanto, se a doutrina da reforma era alemã, o modelo de organização da universidade brasileira era norte-americano.

A influência do modelo norte-americano já se fazia presente desde a década de 1940, com a contratação de serviços de consultoria norte-americana pelo Ministério da Aeronáutica para elaborar os planos de criação do Instituto

Tecnológico da Aeronáutica – ITA. A própria Universidade de Brasília representava esse modelo com a implantação dos departamentos e do sistema de organização curricular por créditos.

Antes de 1964, a influência das universidades norte-americanas era esporádica, pois era exercida pelos bolsistas retornados dos EUA. Depois de 1964, o próprio Ministério da Educação contratou técnicos norte-americanos para que organizassem nossas universidades e prestassem assistência ao governo no planejamento do ensino superior. Ainda em 1963, uma equipe de técnicos foi incumbida de realizar um diagnóstico do ensino superior, que revelou um ensino superior inadequado e desarticulado com a modernização da sociedade brasileira. Os currículos eram rígidos; a maioria dos professores só dedicava umas poucas horas por semana à universidade; faltavam equipamentos nos laboratórios; as bibliotecas eram pequenas, inadequadas e mal organizadas.

Diante desse quadro, dizia o grupo, não ser difícil entender os motivos das greves dos estudantes brasileiros. Esse processo foi interrompido pelo golpe militar, mas constitui-se num denso relatório. Esse relatório ressaltava a importância da Universidade de Brasília e do ITA como instituições modelos, pois essas instituições já haviam se organizado sob o modelo norte-americano, além de recomendar algumas ações à *Agency for International Development* (acordos MEC-USAID) como: intensificação da assistência a universidades específicas, constituindo-se num programa de assistência ao ensino superior, que deveria ter, como objetivo maior, o desenvolvimento da mão-de-obra especializada brasileira; apoio ao planejamento da reforma do ensino superior no Brasil, oferecendo assistência técnica ao MEC numa ação conjunta com professores universitários brasileiros, formando comissões mistas nos órgãos federais e estaduais de educação; recomendava, ainda, a organização de uma conferência de Reitores Universitários a ser financiada pela USAID, com o intuito de promover a integração entre os dirigentes das universidades brasileiras e os colegas norte-americanos.

Diante das reações contrárias à intervenção norte-americana, surge um novo convênio em que a equipe de planejamento de ensino superior seria substituída pela equipe de assessoramento ao planejamento de ensino superior constituída por educadores brasileiros, **assessorada** (grifo meu) por uma instituição educacional de alto nível nos EUA, a qual forneceria quatro consultores em planejamento educacional.

Essa equipe deveria funcionar até 1969, data prevista para o fim do convênio, mas as reações contrárias à interferência da USAID levaram essa agência a cancelar o convênio antes do seu término. As reações dos estudantes contra as intervenções da USAID foram intensas a partir de 1966, ano em que os Congressos Estudantis divulgavam o repúdio à assistência técnica americana, por entender que esse convênio representava a privatização do ensino superior com a cobrança de taxas e a implantação de uma visão empresarial e a desmobilização do movimento estudantil, através da reforma administrativa.

De acordo com Cunha (1988), o movimento estudantil, com a reconstituição da União Nacional dos Estudantes – UNE, ganhou novos contornos no contexto da ditadura. A contestação estudantil ganhou terreno com as mudanças político-ideológicas operadas nas camadas médias que, embora tenham apoiado o golpe, foram movidas pelo medo do comunismo, começaram a ver que seus ideais não correspondiam aos interesses e às promessas do governo militar. O crescente desemprego, a quebra de grande número de empresas de pequeno porte, o crescimento dos grandes monopólios industriais, comerciais e financeiros, fizeram com que as camadas médias buscassem na educação superior, o futuro de seus filhos. O resultado foi o crescente aumento da demanda e a pouca oferta de vagas. A classe média passou a apoiar as atividades políticas que não condiziam com os ideais do novo regime.

Por outro lado, a repressão por parte do governo começou a surgir, através da suspensão dos direitos políticos, da extinção dos partidos políticos e imposição do bipartidarismo, da invasão do Congresso Nacional por tropas armadas, da cassação de mandatos, culminando com o Ato Institucional nº. 5, pelo qual a ditadura assumia a sua forma mais drástica. Nesse crescente processo de radicalização, o movimento estudantil aparentava ter força cada vez maior, com a promoção de grandes passeatas contra a violência policial, “por mais verbas para a educação e por uma universidade livre, gratuita e aberta a todo o povo”. Essa força era aparente, porque o movimento estudantil se afastava de suas bases, conforme afirma Cunha (1988), deslocando-se da faculdade para as ruas, organizando um foco guerrilheiro, ou simplesmente contestando a ordem, e não organizando o seu programa a partir dos problemas, das lutas e da prática política dos estudantes.

Foi nesse contexto de lutas e contradições que se deu o processo de reforma da universidade brasileira que culminou na Lei 5.540 em 28 de novembro de 1968.

A modernização da universidade desenvolvia-se, então, na direção do modelo norte-americano que era vista como condição do desenvolvimento autônomo do país, pela capacidade de romper com a dependência tecnológica.

A insatisfação geral dos estudantes levou o governo a constituir um grupo de trabalho que apresentou, em curto prazo, o anteprojeto de lei. O grupo de trabalho foi composto por (11) onze membros designados pelo Ministro da Educação, que teria o prazo de 30 dias para cumprir a meta. A formação heterogênea do grupo de trabalho composto por filósofos idealistas e economistas tecnicistas levou segundo Cunha (1988), a uma concepção dual de universidade. Numa concepção filosófica, a universidade era vista como uma “obra do espírito” e numa concepção economicista, a universidade seria um dos fatores essenciais na construção da nova sociedade.

Segundo Cunha (1988), para conciliar esse duplo ponto de vista, os membros do grupo definiram que a “universidade seria o lugar onde a cultura de um povo e de uma época tende a atingir a plenitude de sua autoconsciência”. Visto assim, o objetivo da reforma era elevar a universidade ao plano da racionalidade crítica e criadora, tornando-a um espaço de reflexão e de construção de conhecimentos. Essa concepção idealista foi cercada de limites, ficando o Estado como tutor dessa instituição, assegurando-lhe a existência legal e provendo seus recursos. Por essa razão, a autonomia universitária desceu ao nível da racionalização na distribuição de recursos.

O tema de maior polêmica ficou escondido sob o título de “financiamento de bolsas”, com a justificativa de que esse recurso seria destinado aos alunos que não podiam pagar e seria também, fonte de recursos para a expansão do sistema. Para conciliar o ensino de massa, com o fluxo crescente de candidatos ao ensino superior, e a missão da universidade de manutenção da alta cultura, foi feita a divisão dos cursos de graduação em dois ciclos. O primeiro chamado de básico, de conteúdo geral que teria a função de recuperar as falhas do ensino de 2º grau, de orientar para a escolha da carreira e proporcionar estudos básicos para o 2º ciclo (profissionalizante). Essa estratégia, segundo Cunha (1988), foi utilizada para dirigir o fluxo de candidatos dos cursos mais procurados para os que tinham vagas sobrando. Outra estratégia seria acabar com o vestibular separado por curso e instituir o vestibular unificado.

Além da fragmentação do curso de graduação, o grupo de trabalho propôs a oferta de cursos de curta duração, de modo a reduzir o custo de ensino. Segundo o relatório, esses cursos deveriam cobrir áreas de formação profissional desativadas ou atendidas por graduados em cursos longos.

Quanto à pós-graduação, trata-se de um nível de ensino que mereceu destaque no relatório do grupo. Ela foi considerada básica para transformar a universidade em centro criador de ciências, de cultura e de novas técnicas. Segundo o relatório do grupo de trabalho designado para elaborar o anteprojeto de lei, “na universidade moderna a pós-graduação constitui a cúpula de estudos, o nível de cursos em que se desenvolve a pesquisa científica, se formam os quadros do magistério superior.”.

O grupo de trabalho combateu de modo decisivo a questão da cátedra, abrindo caminhos para a institucionalização do regime de departamentos. A institucionalização dos departamentos provoca o encerramento do regime seriado dos cursos superiores, substituindo-o pelo sistema de créditos, enfatizando a participação do aluno na composição de seu currículo. Essa era uma medida de racionalização de custos, uma vez que elevava o número de matrículas sem aumento de despesas. Esse sistema eliminaria a oferta de disciplinas idênticas e facilitaria o trânsito do aluno por vários departamentos, já que poderia se matricular em disciplinas de outros cursos.

Os fatos demonstraram que o golpe militar introduziu um novo tipo de pensamento na educação no país: o economicista, que traduzia todas as questões educacionais em termos de custos e benefícios. As idéias economicistas foram o princípio básico da reforma universitária proposta pelo grupo de trabalho.

Mediante inúmeras emendas propostas durante a trajetória da lei de reforma universitária, algumas alterações foram feitas, outras não, no anteprojeto apresentado pelo grupo de trabalho. Para uma possível comparação, basta analisar a lei aprovada. Não detalharei, neste estudo, essas propostas, exceto as que se referem ao corpo docente, objeto deste estudo.

É interessante ressaltar que o capítulo II do anteprojeto de lei, que tratava do corpo docente e da carreira do magistério, incluía as atividades do magistério superior e propunha a extinção da cátedra. Essa alteração é efetivamente aprovada na lei. Conforme art.33, parágrafo 3º, “fica extinta a cátedra ou a cadeira na organização do ensino superior do país”.

Para o ingresso na carreira docente, o anteprojeto dizia que seria considerado, em caráter preferencial, os títulos universitários e o teor científico dos trabalhos dos candidatos. Isso permanece na lei aprovada, no seu capítulo II, art.32, parágrafo 2º. Em síntese, a lei 5.540/68, indicou que a formação do profissional da educação superior deveria ser feita na pós-graduação, enfatizando o domínio de conhecimentos específicos.

As diretrizes contidas nessa lei, em vigor durante todo o período da ditadura militar, estenderam-se até 1996, com a promulgação da lei 9.394/96. Anteriormente à LDB 9.394/96, foi publicado o parecer 12/83 do CFE, que exigiu a oferta de uma disciplina sobre metodologia de ensino nos cursos de especializações, com uma carga horária de 60 horas. Essa disciplina, quando oferecida por profissionais da educação, pode trazer algumas contribuições à formação do docente, mas restringe-se aos aspectos da sala de aula de forma superficial, sem uma fundamentação em pesquisas recentes. Os conteúdos desenvolvidos podem discutir a universidade e seu ensino, os objetivos, a metodologia, e a avaliação. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002)

A partir da nova LDB 9.394/96, cresceram, consideravelmente, os debates acerca da formação docente em todos os níveis de ensino no Brasil. Mesmo antes de a lei ser aprovada, várias discussões a respeito do tema já haviam sido iniciadas, culminando em textos legais, regulamentadores da formação de professores, principalmente, da educação básica.

Mas em que contexto a lei foi aprovada? A década de 1990 representa o marco das políticas neoliberais no Brasil, impostas por intermédio de agências internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, que objetivaram impor uma reforma do Estado, minimizando o seu papel “através de processos de privatização, desregulamentação, redução da carga tributária e extensão das leis de mercado para as áreas consideradas públicas, inclusive a educação” (SAVIANI, 1997, p.234).

Para Saviani (1997), a lei representou o jogo de forças ocorrido nos bastidores do congresso antes de sua aprovação, em que se observava a predominância de um texto “inócuo”, uma lei “minimalista” que deixava muita coisa em aberto, para viabilizar as ações do MEC. Essas ações estão embasadas no controle e na regulação, como a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais, conciliadas com ações de transferências de responsabilidades, como o incentivo à

iniciativa privada para assumir a educação em todos os níveis, o pouco investimento na educação pública, tanto em termos de recursos, quanto em relação ao aumento de vagas e à municipalização do ensino fundamental. Os textos regulamentadores da formação docente, inseridos no contexto de uma política neoliberal, apresentam, ainda que implicitamente, uma concepção de formação docente que precisa ser analisada.

No que se refere à formação docente para o ensino superior, tanto a legislação atual para o ensino superior, quanto os critérios de avaliação de curso do MEC enfatizam o critério da formação acadêmica. A predominância do conhecimento científico específico da área na formação do docente universitário é explícita para esse nível de atuação, podendo ser verificada na própria lei LDB 9.394/96, em seu art.66, quando diz que a docência no ensino superior será preparada *prioritariamente* nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Ora, sabe-se que os programas de pós-graduação, mestrado e doutorado, têm por objetivo a formação científica e metodológica, investindo na prática da pesquisa, o que traduz um grande avanço na formação desse docente. No entanto, verifica-se que ser um reconhecido pesquisador, produzindo conhecimentos significativos, não é garantia de excelência no desempenho pedagógico.

O Plano Nacional de Pós-graduação – 2005-2010 (PNPG), elaborado por representantes de diferentes órgãos de pesquisas do País, vem corroborar com os ideais já referendados nos demais planos, projetos e leis sobre a formação do profissional para a docência superior, ou seja, enfatiza a preocupação com a formação do pesquisador. O Plano indica a necessidade de capacitação docente em função da expansão do sistema de ensino em todos os níveis. Porém, a capacitação indicada é a pesquisa em nível de mestrado e doutorado, justificada pelo número de mestres e doutores existentes no País. Apesar de expressivo aumento do número de cursos e de egressos, esse número ainda não atende a demanda, constatando a necessidade da formação de quadros docentes para atuar nos diferentes níveis de ensino (p.26 e 27).

Somente no Plano Nacional de Graduação (PNG) encontra-se uma referência à formação pedagógica do professor universitário. O referido plano, aprovado em 1999, no XII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação, expressa o perfil de formação desejado neste nível de ensino a ser desenvolvida na Pós-graduação:

A pós-graduação precisa integrar à sua missão básica de formar o pesquisador a responsabilidade de formação do professor de graduação, integrando, expressamente, questões pedagógicas às quais dizem respeito ao rigor dos métodos específicos de produção do saber, em perspectiva epistêmica. (Plano Nacional de Graduação, 1999, p.11)

Diante do exposto, podemos afirmar que existe um número significativo de professores atuando em diferentes tipos de instituições de ensino superior, em diferentes realidades, com diferentes tipos de formação e, sobretudo, sem a formação pedagógica. Então, com que saberes operam na prática? Como se dá a formação?

2.3 Identidade, prática e formação docente no ensino superior

Segundo Masetto (2003), a estrutura organizativa do ensino superior no Brasil desde seu início e até o presente, sempre privilegiou o domínio de conhecimentos específicos da área de atuação e a experiência profissional como únicos requisitos para o exercício da docência no ensino superior. Esse fato justifica-se pela crença de que “quem sabe, sabe ensinar”, influenciada pelo modelo francês-napoleônico.

Conforme mencionado anteriormente, o modelo francês de universidade napoleônica foi o padrão de universidade transplantado para o Brasil, porém com características de escola autárquica, com uma supervalorização das ciências exatas e tecnológicas e a desvalorização da filosofia, da teologia e das ciências humanas. Não foi implantado o modelo político de instituição centralizadora, de órgão monopolizador da educação geral destinado a unificar culturalmente o país e integrá-lo na civilização emergente.

A forte influência desse modelo desencadeou nos cursos superiores e, posteriormente, nas faculdades, desde seu início, um processo de formação de profissionais que exerceriam uma determinada profissão, conforme Masetto (2003). A organização curricular e os programas de ensino constavam unicamente de disciplinas que interessavam, imediata e diretamente, ao exercício da profissão. A formação de profissionais no ensino superior, desde então, tem sido feita mediante um processo de ensino em que um profissional-professor, possuidor de

conhecimentos e experiências profissionais (adquiridas no local de atuação), ensina a um aluno que não sabe.

De acordo com Masetto (2003), o professor que atuava no ensino superior, inicialmente, era formado pelas universidades européias, mas, logo depois, com a expansão dos cursos superiores, o corpo docente precisou ser ampliado com profissionais das diferentes áreas do conhecimento. As faculdades recrutavam aquelas pessoas bem-sucedidas em suas atividades profissionais para ensinarem a seus alunos e os tornarem tão bons como elas. Até a década de 1970, embora já estivessem em funcionamento inúmeras universidades no País e a pesquisa fosse um investimento em ação, praticamente, exigia-se do candidato a professor de ensino superior, o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. A formação pedagógica desse professor não era, efetivamente, uma preocupação.

Esse modo de agir, vivido tanto pela instituição que convidava o professor para lecionar, quanto pelo profissional que aceitava o convite, fundamentava-se naquela crença já mencionada, “quem sabe fazer, saber ensinar”. O ensinar na universidade baseava-se na transmissão de um saber por meio de aulas expositivas ou palestras sobre um determinado assunto, além de se mostrar na prática como se fazia.

Na realidade a seleção do profissional para atuar no ensino superior é feita, ainda, com base, prioritariamente, no domínio de conhecimentos específicos e na formação acadêmica (mestrado e doutorado). Parece ser esse o único critério e o tipo de formação considerada fundamental para o exercício docente. Convive-se com o pressuposto presente no imaginário social de que o domínio de conhecimentos específicos seria suficiente para ensinar, e que outros conhecimentos, especialmente, os pedagógicos, não seriam necessários.

Dessa forma configura-se o perfil do professor que vem atuando na docência no ensino superior, que pode ter sido adequado para um determinado momento histórico. Porém, nos últimos quinze anos, esse perfil vem sofrendo mudanças com a intensa e acelerada expansão do ensino superior no Brasil e com a chegada de um novo alunado na instituição superior. Diante do novo quadro, é instigante a pergunta: basta o domínio do conhecimento específico e a formação em pesquisa para lidar com os novos desafios do ensino superior? Como os professores em exercício têm lidado com as adversidades do contexto atual?

Pode-se observar que o ensino superior no Brasil vem passando por diversas mudanças ao longo de sua existência, mas nada se compara ao movimento rápido e profundo das últimas décadas. A educação superior sofre um processo de reconfiguração, não apenas pelas mudanças na legislação, mas também, e por conseqüência, pela acelerada expansão, contribuindo também para o processo de reconfiguração da docência na universidade.

Em 2005, segundo os dados do Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP, o número de docentes em exercício no País era de 305.960 docentes, sendo 104.119 nas instituições públicas e 201.841, nas privadas. Em relação à formação, 65.897 dos professores tinham doutorado, 110.992 possuíam mestrado e 89.908 fizeram até especialização. Já 39.115 tinham apenas a graduação, e, 48 não possuíam nem a graduação. O regime de trabalho predominante era o horista com 127.826 docentes, o que revela a ênfase no ensino (sem pesquisa).

Quanto ao número de alunos em 2005, o ensino superior brasileiro contava com 4.453.156 de alunos matriculados na graduação. O setor privado contava com 3.260.967 de estudantes, o setor público, contava com 1.192.189. Os censos de 2003 a 2005 revelaram que houve crescimento de matrículas, sobretudo, no ensino noturno, indicando que uma população trabalhadora, mais velha e com perfil diferente do aluno tradicional de graduação está ingressando no ensino superior.

Em relação ao número de instituições de educação superior, a concentração era ainda maior no setor privado. De 2.165 instituições registradas, 236 eram públicas e 1.934 eram privadas. Desse total, apenas 176 eram universidades e todas as demais não-universidades, nos termos do decreto nº. 2.306, de 1997, art. 8.³ As Faculdades, Escolas e Institutos perfaziam o total de 1.574, consumindo a maior fatia do sistema, o que revela o local de atuação, por excelência, dos docentes brasileiros. Essas faculdades, Escolas e Institutos não têm a obrigação legal de desenvolver pesquisa e nem extensão.

A expansão do número de vagas e a conseqüente ampliação do acesso ao ensino superior proporcionaram uma maior heterogeneidade do público que se dirige

³ O decreto nº 2.306 de 1997, em seu artigo 8 define que as Instituições de Ensino Superior se dividem, pela organização acadêmica, em *Universidades* e *Não-Universidades*. A instituição *Universidade* deve desenvolver ensino, pesquisa e extensão. As instituições *Não-Universidades* se dividem em: Centros Universitários que devem desenvolver ensino de excelência; Faculdades Integradas que oferecem ensino, e, às vezes, pesquisa e extensão. Os Institutos Superiores atuam em uma área de conhecimento e podem fazer ensino ou pesquisa.

às instituições de ensino superior, conforme pode ser constatado numa pesquisa realizada com 140 professores de uma instituição de ensino superior noturna. Neste estudo, pôde-se constatar que

[...] a descrição dos problemas percebidos em relação aos alunos deu ênfase aos seguintes aspectos: falta de interesse, de motivação e comprometimento com a própria aprendizagem; passividade, interesse na nota e em passar de ano, falta de disciplina e hábitos de estudos; nível de conhecimento ou pré-requisito insuficiente para acompanhar a graduação; dificuldades de raciocínio, alta heterogeneidade em classe e diversidade de maturidade geral, etc. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p.230).

Esses fatos sugerem que é necessário ao professor lidar com uma diversidade cultural, social, cognitiva, que antes não existia no ensino superior. Um público que não está bem preparado, tanto emocionalmente quanto intelectualmente, para ingressar e permanecer no ensino superior. Além disso, os professores passaram a ter necessidade de lidar com turmas cada vez mais numerosas e heterogêneas.

O contexto de mudanças no ensino superior indica que há uma reconfiguração desse nível de ensino, e, conseqüentemente, no exercício da docência. Algumas questões passam a ocupar lugar nas preocupações de quem pensa docência nesse nível de ensino: Quem é o docente universitário? Como está se posicionando diante de tais contextos? Uma das tendências que se consolida com a expansão acelerada do ensino superior é a busca pela melhoria na qualificação do corpo docente. Essas constatações nos levam a uma preocupação em relação à formação dos professores para atuar neste nível de ensino. Que tipo de formação é necessária para atuar no atual contexto do ensino superior no Brasil?

Segundo Morosini (2001), um dos condicionantes mais fortes no exercício da profissão é o tipo de estabelecimento em que o professor exerce a sua atividade. Dependendo da mantenedora e da organização administrativa, conforme determina o decreto que dispõe sobre as categorias das Instituições de Ensino Superior, o pensar e o exercer a docência serão diferentes. Se ele atua numa universidade, num grupo de pesquisa, provavelmente sua visão de docência será pautada pela investigação. Se ele atua numa instituição isolada, num centro universitário, sua visão de docência será condicionada pelo ensino sem pesquisa, ou quando muito, do ensino com a pesquisa. Ainda assim, segundo a autora, não se pode afirmar que

mesmo nas universidades, todos os professores tenham sua atividade relacionada à pesquisa. Como podemos identificar no Censo da Educação Superior de 2005, a função docente é exercida fundamentalmente nas instituições não-universitárias. Isso nos permite dizer que o exercício docente no ensino superior está, majoritariamente, pautado no ensino, dissociado da pesquisa e da extensão. Dessa forma, é possível detectar um desencontro entre a prática docente e a formação docente, já que se encontra explícito na lei 9394/96 que a formação deve ser em nível de mestrado e doutorado, em que a ênfase se dá na formação para a pesquisa. Observa-se que, por formação docente, entende-se a obtenção dos títulos acadêmicos, publicações e pesquisas realizadas, reforçando a formação acadêmica como pré-requisito fundamental para atuação. Quanto à formação pedagógica, a referida lei se abstém.

Embora a formação pedagógica não esteja explicitada na lei, Morosini (2001) considera que em outros atos normativos, de forma indireta, ela esteja especificada. O Decreto nº. 2.026, de 20 de outubro de 1996, que define o Sistema de Avaliação do Sistema de Educação Brasileiro, institui alguns indicadores de desempenho global do Sistema de Educação Superior, analisando, dentre outras coisas, o desempenho docente. Algumas medidas refletem sobre o docente, por exemplo, o SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – que avalia a instituição, o professor e o aluno. Ainda, é importante destacar a Gratificação Estímulo à Docência (GED), implantada nas Instituições Federais de Ensino. A GED está relacionada diretamente com a remuneração, tendo a sala de aula como fator de destaque.

Também, compõe o processo de reconfiguração do ensino superior, o atual debate que presenciamos nos últimos anos, sobre a ampla reforma universitária, atravessado por conflitos, lutas e disputas de interesses políticos e ideológicos.

Nas últimas décadas, o professor universitário vive em meio a tensões e a conflitos advindos da legislação, impostos pela instituição e pela realidade social, cultural e cognitiva do aluno. Dessa forma, torna-se imprescindível pensar e discutir a formação docente do professor universitário.

É possível identificar algumas iniciativas que representam a preocupação crescente com a formação inicial ou com a profissionalização em serviço do docente universitário. Na França, é importante destacar a criação dos CIES (Centres d'Initiation à l'Enseignement Supérieur), destinados à formação de futuros

professores universitários. Neles, os alunos realizam tarefas docentes de aulas práticas e orientação de trabalhos supervisionados por um professor-tutor pedagógico. Esses alunos têm ainda que frequentar cursos sobre estruturação do conhecimento e elaboração de conteúdos didáticos, sobre a função da universidade, além de técnicas audiovisuais e estudos dos sistemas educativos, etc. Na Universidade Estadual da Flórida, o programa de formação destinado aos professores de Francês, inclui cursos de uma semana sobre os estudantes, os professores, a universidade, metodologia, métodos e instrumentos de avaliação e utilização de multimídia. A Universidade de Sorri, na Inglaterra, realiza atividades para professores principiantes, entre os quais se destaca, a realização de um curso breve sobre a universidade e sua organização, mostra de vídeos de aula e visita aos serviços da universidade. Também merece destaque, a iniciativa de um grupo de docentes da área da Educação da Universidade Nova de Lisboa, que realizou em março de 2000, um Colóquio sobre a “Formação Pedagógica dos Professores no Ensino Superior”. As reflexões realizadas giraram em torno da formação pedagógica de professores, entendendo-os como “intelectuais transformadores” ou como “práticos reflexivos” que desempenham papel importante na definição dos projetos educativos, na transmissão dos conhecimentos e na produção dos saberes.

No Brasil, experiências de formação inicial, como as do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino e as do Programa de Estágio de Docência, desenvolvidos na USP/SP, têm se espalhado. O referido programa destina-se aos alunos da pós-graduação com o objetivo de oferecer aos mestrandos a preparação pedagógica, por meio de uma disciplina cujo conteúdo está voltado para as questões da Universidade e do Ensino Superior; um conjunto de conferências com especialistas da área de educação; formação de um núcleo de atividades que envolvem a preparação de material didático; discussão de ementas e planejamento de cursos. Quanto aos doutorandos, além da preparação pedagógica, deverão cumprir, também, o Estágio Supervisionado em Docência (Diretrizes do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino).

Não apenas na USP, mas também em outras universidades do país, desenvolvem-se experiências de formação e desenvolvimento profissional de professores universitários, com temáticas para além da mera contribuição às questões das técnicas de ensinar, incluindo análises e reflexões sobre o processo de ensinar nos contextos da universidade. A Universidade Federal do Paraná, a

Faculdade de Educação da USP por meio do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Docente, a UNERJ constituem exemplos de experiências inovadoras na formação e preparação pedagógica para a docência universitária. Para destacar os Centros Universitários que se preocupam com a formação de seu corpo docente, ressalto a experiência vivenciada pela equipe do Programa de Assessoria Pedagógica Institucional⁴ – PROAPI do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais – UNILESTE-MG – do qual faço parte há três anos. O PROAPI atua diretamente na formação em serviço dos professores dos (28) vinte e oito cursos da instituição. Chamo a atenção para duas ações de maior relevância desenvolvidas pelo setor. A primeira é o curso de formação pedagógica para os professores recém-contratados. Esse curso consta de reflexões sobre a relação professor aluno, o planejamento do ensino, a avaliação da aprendizagem e o uso do diário eletrônico (professor on-line). A segunda é formação pedagógica para os professores em exercício nos diferentes cursos, a partir das demandas levantadas com o grupo. A dinâmica dos cursos parte do conhecimento e das percepções que os professores têm sobre os temas tratados, procurando ampliar, socializar e apoiar teoricamente as práticas desenvolvidas.

Além das experiências citadas, é importante destacar as iniciativas de institucionalização da formação pedagógica do docente universitário, prescritas nas orientações do Plano Nacional de Graduação – PNG e na exigência da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, de que os bolsistas realizem, pelo menos um semestre de prática docente, durante os seus programas de pós-graduação. A CAPES, desde 2000, exige que seus bolsistas façam estágio na docência, supervisionado pelo orientador, entendendo que o estágio docente é parte integrante da formação de mestres e doutores. As instituições que têm alunos com bolsas da CAPES têm a liberdade de organizar seus projetos e implementar disciplinas pedagógicas nos seus currículos.

A profissionalização continuada, em âmbito institucional, na perspectiva de Pimenta e Anastasiou (2002), pode proporcionar a revisão das práticas pedagógicas, mediante a reflexão sistemática da ação docente, de forma a possibilitar a reelaboração dos saberes em articulação com as práticas cotidianas.

⁴ O PROAPI é um Programa de Assessoria Pedagógica Institucional, do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais que presta assessoria pedagógica, por meio de atividades de formação continuada, aos professores dos diferentes cursos de graduação.

Nesse sentido, os saberes da experiência são tomados como ponto de partida e de chegada e são fundamentais na construção do processo identitário. Esse processo é entrelaçado por significações sociais da profissão, por revisão das crenças e tradições, pela reflexão sobre os significados que o professor atribui à profissão e à atividade docente.

Partindo-se dessa perspectiva, os projetos de formação e de desenvolvimento profissional devem nascer das necessidades coletivamente detectadas no fazer docente e não de “pacotes” prontos. Concordamos com Houssaye citado por Pimenta e Anastasiou (2002, p. 84), quando diz que “a especificidade da formação pedagógica, tanto inicial quanto contínua, não é a de refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que deve ser feito, mas sobre o que se faz”, sendo assim, o progresso na formação e no desenvolvimento profissional da docência universitária não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional.

3 FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DOS TEÓRICOS

Na tentativa de compreender os processos formativos dos professores universitários, partirei, inicialmente, da perspectiva de formação apontada por Marcelo Garcia⁵ (1999) quanto aos processos pelos quais os professores desenvolvem sua competência profissional, e Nóvoa (1997), cujo estudo se ocupa de captar as dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Pode-se dizer que o conceito de *formação* é susceptível de muitas perspectivas. Em países como França e Itália, o conceito é utilizado para referir-se à Educação, Preparação e Ensino. No entanto, em outros países, prefere-se utilizar os termos Educação ou Treino (MARCELO GARCIA, 1999).

Menze (1980), citado por Marcelo Garcia (1999) afirma que existem três tendências em relação ao termo *formação*. A primeira considera impossível utilizar o termo *formação* como conceito de linguagem técnica em educação, pois esse termo se tornou viciado e tem vários significados. A segunda tendência é a de se utilizar o termo para identificar conceitos múltiplos e contraditórios, referindo-se a múltiplas dimensões e não somente ao campo profissional. A terceira parece ser a mais razoável, uma vez que entende que o conceito de *formação* extrapola o conceito de educação e ensino, sendo possível de ser utilizado tecnicamente.

Segundo Marcelo Garcia (1999), a maioria dos estudos associa o conceito de *formação* ao de *desenvolvimento profissional*. Para o autor, a formação de professores é uma área de investigação em que se centra no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional, individualmente ou em grupo. Assim, a formação de professores, para Marcelo Garcia, é uma área de

[...] investigação e de propostas teóricas e práticas que estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe – em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO GARCIA, 1999, p.26).

⁵ Encontrei registrada, em textos consultados, a citação de Carlos Marcelo Garcia de duas diferentes formas: **MARCELO GARCIA, CARLOS; MARCELO, CARLOS**. Fiz opção pela primeira, por ter encontrado um maior número de citações dessa forma.

A formação de professores, nessa perspectiva, é perseguida também por Zabalza citado por Marcelo Garcia (1999), quando diz que é uma área que se centra no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional. O autor salienta, ainda, o caráter de evolução que o conceito de processo contém.

Para Marcelo Garcia (1999), a formação de professores constitui-se em diferentes fases: formação inicial, iniciação ao ensino e formação continuada. Quanto ao termo *desenvolvimento profissional* refere-se exclusivamente aos professores já em atividade profissional, em processo de aprimoramento.

Benedito (et al), citados por Pachane (2003) destacam que o desenvolvimento profissional deve ser entendido como um movimento contínuo, de forma que a competência e a formação dos professores não sejam concebidas como produtos acabados. Destacam, ainda, que o desenvolvimento profissional vai além da formação inicial e permanente. Desenvolvimento a partir do qual não se pretende apenas melhorar conhecimentos e destrezas, mas também atitudes pessoais e grupais. Desse ponto de vista, a perspectiva do desenvolvimento profissional do professor não está atrelada, exclusivamente, ao indivíduo professor, mas também ao professorado e ao desenvolvimento institucional. Diferentemente de Marcelo Garcia (1999), esses autores compreendem que o desenvolvimento profissional docente engloba os momentos iniciais de contato com a atividade docente na fase denominada de pré-treino.

Marcelo Garcia (1998) considera, ainda, que existe uma *socialização* do professor que não ocorre somente no início da docência. Essa *socialização* é prévia e ocorre durante os anos em que o futuro professor foi aluno, aprendeu um modo de ensinar, colaborou com algum professor na realização de atividades, incorporando formas de ensinar, crenças e representações da profissão.

Para Marcelo Garcia (1998), a formação docente deve buscar a unidade entre a formação pré-profissional, inicial e continuada. Nessa perspectiva, o conceito de formação identifica-se com a idéia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional. Por isso a formação não se conclui, ela é permanente.

Já Nóvoa (1997) considera que a formação de professores deve ser articulada com os projetos da escola, tendo, como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na perspectiva do professor

individual e coletivo. Esse duplo movimento de desenvolvimento pessoal e profissional constitui a proposta do autor.

A formação profissional, tal como entende Nóvoa (1997), é um processo interativo e dinâmico e não se constrói por acumulação, mas por meio de um processo reflexivo e crítico sobre suas práticas. Ela passa pela experimentação, tentativas e ensaios de novas maneiras de realizar o trabalho educativo. Nesse sentido, há um saber sendo construído na prática. Goodson (1995) defende a necessidade de se investir na práxis como lugar de produção de saber e de conceder atenção à vida dos professores.

Sobre a formação de professores, Nóvoa (1997) acredita que é importante criar redes de formação participada, por meio de trocas de experiências e partilha de saberes, abrindo espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais para que os professores se apropriem dos seus processos de formação. “As dimensões coletivas das práticas formativas devem ser estimuladas inclusive na escola, pois esta deve ser vista como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas” (NÓVOA, 1997, p.29).

Em outras palavras, estar em formação implica investimento pessoal, trabalho livre e criativo com vista à construção de uma identidade que é também profissional. A formação é pessoal e simultaneamente profissional, pois, ao mesmo tempo se constrói a identidade que é profissional e pessoal. Sendo assim, as diferentes experiências vivenciadas pelo professor são por ele apropriadas e re-significadas, constituindo-se em processos formativos tanto de sua pessoa quanto do profissional.

Certamente, essas concepções sobre a formação profissional têm em comum a perspectiva processual do desenvolvimento profissional e consideram as dimensões pessoais, sociais e institucionais no conjunto da formação.

Assim sendo, acredito que, para compreender os processos formativos do professor universitário, é necessário considerar que a formação profissional do professor abarca as dimensões pessoal, social e profissional do docente e que tais dimensões mantêm uma relação de reciprocidade e de permanente interação com o meio social. As experiências, os saberes, os conhecimentos que o professor incorporou e construiu ao longo de sua trajetória, traduzidos em processos formativos, constituem-se num *habitus*, ou seja, em uma forma do professor ser, pensar e agir no mundo e na sua prática profissional.

Quando me refiro a *processos formativos de professores*, pretendo situar a formação de professores no entrecruzamento do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. É na perspectiva de processos contínuos de formação, que se iniciam na vida anterior ao ingresso na docência e se estendem ao longo da carreira, que situa este estudo.

O conceito de *habitus* em Bourdieu (1983) possibilita compreender o processo de incorporação de crenças, valores e percepções em relação ao modo de ser e estar professor. Sobre Bourdieu (1983), Martins (1990) afirma que, embora os estudos sobre o sistema de ensino ocupem um lugar de destaque no conjunto de seus trabalhos sua intenção não foi a de construir uma teoria do Sistema de Ensino, mas sim, a de elucidar os mecanismos de funcionamento dos diferentes espaços sociais, as lutas internas, as hierarquias, as condutas existentes nas inter-relações entre o indivíduo e a sociedade, entre estrutura e ator.

Conforme Nogueira; Nogueira (2004), a problemática comum que atravessa o conjunto da obra de Pierre Bourdieu, de forma mais ou menos explícita, é a compreensão da ordem social de maneira que escape, tanto do objetivismo quanto do subjetivismo, construindo uma teoria da prática ou do conhecimento praxiológico. O objetivismo tende a tomar a estrutura/realidade social como transcendente ao indivíduo, como algo que determina as ações individuais de fora para dentro. O subjetivismo, por sua vez, tende a ver a ordem social como produto consciente e intencional da ação individual e as ações como sendo determinadas de dentro para fora. Na tentativa de superar essa dicotomia, Bourdieu defende o conhecimento denominado por ele de praxiológico. Esse tipo de conhecimento tem como objeto apreender a articulação entre o plano da ação ou das práticas subjetivas e o plano das estruturas; investigar as relações dialéticas entre estrutura e ator, ou seja, investigar o processo de “interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade” (BOURDIEU, 1983, p.60). É nesse contexto, que esse autor introduz o conceito estratégico de *habitus* em seu esquema de explicação para a articulação entre estrutura e agente social, buscando enfocar a mediação entre o sujeito e as relações objetivas do mundo social.

A palavra *habitus* originou-se da filosofia escolástica para designar “uma qualidade estável e difícil de ser removida, que tinha por finalidade facilitar as ações dos indivíduos” (MARTINS, 1990, p. 63). Bourdieu recorre à idéia de *habitus* da escolástica enquanto sistema de disposições duráveis, e lhe confere uma definição

mais complexa e dialética. O *habitus* seria mediação entre a estrutura e o ator. Cada sujeito vivenciaria uma série de experiências, em função de sua posição nos espaços sociais, que estruturariam sua subjetividade, constituindo uma espécie de “matriz de percepções e apreciações”, que orientaria suas ações nas situações posteriores. O *habitus* seria, então, produto da incorporação das estruturas sociais e da posição de origem pelo sujeito, que, então, passaria a “estruturar as ações e representações dos sujeitos” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 28).

Assim, fica definido o conceito de *habitus* para Bourdieu:

Um sistema de disposições duráveis e transponíveis, dispostas a funcionar como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a visada consciente de fins e o controle expresso das operações necessárias para atingi-los; objetivamente reguladas e regulares, sem ser em nada o produto da obediência às regras e sendo tudo isso coletivamente orquestrada sem ser o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU, 1983, p.65).

Com base nesse raciocínio, o *habitus* funciona como uma matriz de percepção, orientação e de apreciação da ação que se realiza em determinadas condições sociais. Através dele, o passado sobrevive no momento atual e tende a subsistir nas ações futuras dos agentes sociais, num processo de “interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade” (BOURDIEU, 1983, p.60), conforme já anunciado.

As marcas da posição social que o indivíduo ocupa, os símbolos, as crenças, os gostos, as preferências que caracterizam essa posição social, são incorporadas pelos sujeitos, não necessariamente de forma consciente, tornando-se parte da natureza do próprio indivíduo, constituindo-se, pois, num *habitus*. A partir dessa matriz geradora de ações, os indivíduos agem de acordo com um senso prático adquirido no momento histórico em que vivem. A incorporação do *habitus*, também, é ressaltada por Nogueira e Nogueira, quando dizem que os indivíduos

agiriam orientados por uma estrutura incorporada, um *habitus*, que refletiria as características da realidade social na qual eles foram anteriormente socializados. Instala, assim, uma importância à dimensão do aprendizado passado e afirma que este está no princípio do encadeamento das ações, portanto a prática é resultado de um *habitus* incorporado a partir de uma trajetória social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p.33)

Por essa razão, à medida que as condições sociais e históricas são alteradas o *habitus* também se modifica e vai incorporando outros esquemas de percepção e ação que vão contribuir para a conservação ou a transformação de suas estruturas. A prática se realiza na medida em que o *habitus* entra em contato com uma situação. Portanto, a prática é produto de uma relação dialética entre uma situação, que mais tarde foi denominada de campo social, e um *habitus*. O *campo*⁶, então, é o local de mediação entre o ator e a estrutura.

Os agentes estão localizados num determinado campo e procuram se ajustar à sua lógica específica. Essa lógica é chamada por Bourdieu de “senso do jogo”, que é o conhecimento prático herdado de sua socialização familiar, para lidar com as situações associadas à sua posição social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p.54). Os indivíduos iriam desde cedo apreendendo o que é possível ou mesmo desejável para alguém de sua posição social. Portanto, as ações dos agentes são produtos da interiorização das estruturas desse campo e de outros que venham a participar.

Lahire (2002), também, contribui para o entendimento da incorporação dos esquemas de ação pelo ator, ou seja, da interiorização das estruturas dos campos sociais dos quais participa, quando explora o conceito de ator plural. Segundo ele, o ator, uma vez colocado, simultânea ou sucessivamente, dentro de uma pluralidade de mundos sociais não homogêneos, ou até contraditórios, constituiria um estoque de esquemas de ações ou hábitos não homogêneos, não unificados e conseqüentemente, teria práticas heterogêneas que variariam de acordo com o contexto social. “Todo corpo individual mergulhado numa pluralidade de mundos sociais está sujeito a princípios de socialização heterogêneos” (LAHIRE, 2002, p.31). Desse ponto de vista, vivemos, constantemente, mergulhados em contextos sociais diferenciados, espaços sociais no sentido de Bourdieu, constituído de forças e lutas no seu interior, ocupando cada ator, posições diferenciadas, vivenciando incessantes passagens de um campo a outro e, conseqüentemente, diferentes trocas. “Um ator plural é produto da experiência de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos. No curso de sua trajetória ou simultaneamente no curso de um mesmo período de tempo, participou de universos sociais variados, ocupando aí posições diferentes” (LAHIRE, 2002, p.36). Assim, cada ator vai

⁶ Para Bourdieu, citado por Lahire (2002, p.33), *campo social* são espaços relativamente autônomos, estruturados de posições, com suas implicações, suas regras de jogo, seus interesses, seus capitais e suas lutas específicas de distribuição de capitais.

constituindo o seu repertório de esquemas de ação (de hábito) que Lahire chama de síntese de experiências sociais incorporadas ao longo da socialização.

De maneira esclarecedora, Lahire (2002) discute o passado incorporado à unicidade, à durabilidade e à transponibilidade dos esquemas ou percepções (*habitus*) ressaltados por Bourdieu, esclarecendo que o *habitus* é relativamente unificado, mais ou menos durável e transferível. Segundo o autor, a transferibilidade ou a generalização é relativa, limitada e condicionada pelas situações sociais. Para Lahire (2002, p.80), “cientificamente, é contestável a idéia de que os esquemas ou as disposições seriam todos e em todas as ocasiões transferíveis e generalizáveis”. Nessas condições, pretende-se apreender um *habitus* geral a partir de um exame do comportamento observável ou descrito em circunstâncias determinadas e limitadas. Mas admite que um esquema ou disposição possa ser ativado em contextos diferentes daqueles, mas análogos a eles, em que foram adquiridos ou construídos.

Lahire defende uma articulação passado-presente para compreender a ação do ator. Sua intenção é tratar teoricamente o passado incorporado, evitando negligenciar ou anular o papel do presente, da situação, como princípio gerador de nossas práticas. Para esse teórico,

as situações sociais nas quais vivemos constituem verdadeiros “ativadores” de resumos de experiências incorporados que são os nossos esquemas de ação ou nossos hábitos que dependemos assim fortemente desses contextos sociais que tiram de nós certas experiências e deixam outras em estado de gestação. Mudar de contexto é mudar as forças que agem sobre nós (LAHIRE, 2002, p.59).

Logo, o ator plural está exposto, numa sociedade complexa como a nossa, às diversas situações de desajustes ou crise. Mediante o enfrentamento com diferentes situações-problema, como, mudanças no universo familiar, profissional, estrutura social, e outras, o *habitus* tende a adaptar às situações novas, reativando uma parte das experiências passadas incorporadas. Mas como são desencadeados os esquemas de ação incorporados? A reativação vai depender da micro situação social, ou seja, de uma situação determinada e particular, que colocou o ator em processo de interação com determinada situação. Dessa forma, “o passado está “aberto” de modo diferente segundo a natureza e a configuração da situação presente” (LAHIRE, 2002, p.51). Nessa abertura do passado incorporado pelo presente, nessa mobilização dos esquemas da experiência, o ator busca fazer

analogias entre a situação presente e as experiências passadas. Ele mobiliza as competências necessárias para agir de maneira mais ou menos pertinente. “O raciocínio prático funciona de modo aproximativo e variável, podendo negligenciar certos traços da situação para reter apenas um esquema relacional geral, de modo a reagir adequadamente à nova situação” (LAHIRE, 2002, p.69).

Partindo-se do princípio de que “é a situação que abre ou deixa fechados, desperta ou deixa em estado de vigília, mobiliza ou deixa como letra morta os hábitos incorporados pelos atores” (LAHIRE, 2002, p.53), podemos dizer que a situação presente tem um peso fundamental na criação das práticas, mas isso não significa dizer que ela é determinante das ações. Segundo Lahire (2002), nem a situação desencadeadora, nem a disposição incorporada pelos atores pode ser designada como verdadeiros “determinantes” das práticas na ordem dos comportamentos sociais, o que suporia a existência improvável de um modelo causal à ação humana. Dessa forma, cabe, então, considerar que “a realidade é relacional e interdependente. O comportamento ou a prática é produto de um encontro no qual cada elemento não é mais e nem menos determinante do que o outro” (LAHIRE, 2002, p.56). Portanto, entre o ator e as situações sociais, há uma profunda convivência, sendo o ator o produto da incorporação de muitas situações. O resultado desse encontro é ambíguo. O comportamento de um ator é determinado socialmente, mas é impossível prognosticar o aparecimento de um comportamento. Isso é devido à complexidade social de uma situação, que nunca é idêntica à que o ator viveu anteriormente, como também à complexidade interna de um ator cujo repertório de *habitus* é mais ou menos heterogêneo.

Outro conceito explorado e ampliado por Lahire (2002) é o de ação, prática. Segundo ele, a prática é sempre o ponto de encontro das experiências passadas individuais que foram incorporadas sob a forma de esquemas de ação, de hábitos, de maneiras de ver, sentir, de dizer e de fazer e uma situação social presente.

A ação docente pode ser caracterizada, conforme Bourdieu, citado por Lahire, como uma ação prática. A prática docente tem um componente de agir na urgência, e, também, pode se caracterizar por uma ação reflexiva, planejada. Algumas de nossas ações docentes na sala de aula podem se caracterizar pela urgência, pela obrigação de agir imediatamente, num piscar de olhos e no calor da ação, isto é, em condições que excluem a distância, o recuo, o prazo, e o afastamento. Outras de longa duração necessitam de programação, planejamento, avaliações. O que há de

fato é “mistura sutil de hábitos sensório-motores e hábitos planejadores ou reflexivos” (LAHIRE, 2002, p.148). Segundo Lahire (2002), a questão da intencionalidade, da consciência ou não, não se coloca de maneira absoluta na ação, mas depende da seqüência de ação considerada, ação curta ou longa, ação simples ou complexa. No momento da ação, o professor pode contar com suas habilidades incorporadas. Tais habilidades podem ser produto de todo um trabalho de reflexão, de correção, de estratégia, acumulado durante o tempo de reflexão, planejamento. A ação executada na urgência, beneficia-se de toda a ação que se faz com o tempo, de experiência, de formação. Quando colocado em situação de crise, ele começa a se questionar, voltando, às vezes, sobre a sua ação passada para melhorá-la ou trabalhá-la.

Segundo Lahire, o mundo social é feito de confrontações permanentes com situações não escolhidas, que se impõem aos atores e nas quais é preciso improvisar ao máximo. O ator improvisa à medida que realiza a sua ação. Ocorrem na sala de aula situações como esta em que o ator - professor se encontra

mergulhado seja na ordem da estratégia consciente, do cálculo, da decisão racional, da reflexividade ou da intencionalidade consciente, seja no mundo do ajustamento pré-reflexivo, infraconsciente às situações práticas, do senso prático e do senso da improvisação. (LAHIRE, 2002, p.154)

Segundo Lahire, essa tensão entre pluralidade/unicidade, reflexão/pré-reflexão, não pode e nem deve ser resolvida definitivamente no âmbito teórico, “mas pela pesquisa empírica, perguntando quais são as condições sócio-históricas que tornaram uma ação racional, em quais situações sócio-históricas os atores podem mobilizar estratégias completamente conscientes, agir de maneira intencional e calculada” (LAHIRE, 2002, p.154). É importante apreender a “parte reflexiva, calculada, planejada da ação e a parte da ação pré-reflexiva, não planejada, não calculada segundo os tipos de ação e as categorias de atores considerados.” (LAHIRE, 2002, p.157). Na ação docente, é possível perceber as duas formas de ação: a reflexiva e a pré-reflexiva, ou seja, as ações de preparação e planejamento das ações didático-pedagógicas, o cálculo consciente das regras e normas e dos resultados das ações, mas também as ações não calculadas, não planejadas efetivadas na urgência da sala de aula, nos imprevistos, nos conflitos relacionais, dentre outras.

3.1 A prática docente como espaço de produção de saberes

Uma das tendências atuais da formação de professores está direcionada para a profissionalização do trabalho docente (TARDIF, LESSARD E GAUTHIER, 1991). Segundo Tardif (2002), esse modelo de formação profissional apóia-se na idéia de que a formação supõe um *continuum*, no qual, durante a carreira docente, fases do trabalho devem se alternar com fases de formação contínua. Também, afirma que essa formação começa antes da universidade e passa pela formação inicial na universidade e estende-se ao longo da vida profissional. As questões teóricas colocadas por Tardif se referem à formação do professor da Educação Básica, no entanto, considero que esses referenciais teóricos também se aplicam à formação dos professores do ensino superior, uma vez que o professor, independentemente do nível de ensino em que atua, constrói e reconstrói seus conhecimentos, conforme a necessidade e a demanda do contexto histórico e social, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais. Dessa forma, entendo que o processo de formação do professor do ensino superior se dá a partir das experiências vividas em diversos espaços sociais, dentre eles, a própria prática docente.

As pesquisas sobre a formação e os saberes docentes no Brasil, na década de 1990, sofrem o impacto dessa nova tendência para a formação de professores, inspirada pela produção intelectual internacional. Seja pela via da ênfase na relação entre a dimensão pessoal, profissional e organizacional (NÓVOA, 1992), seja pela via de que o saber docente provém de diversas fontes (TARDIF, LESSARD, E LAHAYE, 1991, citados por MIZUKAMI; REALI, 2002), essas propostas são de grande relevância, dentre outras coisas, pela valorização da prática individual e coletiva como lugar de aprendizagem dos conhecimentos necessários ao exercício profissional e pela introdução de uma abordagem teórico-metodológica que dá voz ao *professor* a partir da análise de trajetórias e histórias de vida.

As pesquisas sobre a formação docente no Brasil têm abordado temas variados e estão, geralmente, direcionadas para o professor da educação básica. Pouco se tem investigado sobre a formação do docente do ensino superior,

conforme pode ser constatado nos estudos de André *et.al* (1999)⁷. O referido trabalho, buscou fazer uma síntese integrativa do conhecimento sobre o tema com base nas dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação no país, de 1990 a 1996, nos artigos publicados em 10 periódicos da área, e das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores, da Anped, no período de 1992 a 1998. Os dados demonstram um crescente interesse pela pesquisa sobre o tema. Os estudos têm se concentrado na formação inicial, seguida da formação continuada. De modo geral, os estudos giram em torno das licenciaturas e das concepções e propostas de formação continuada para a educação básica. As propostas, geralmente, são ricas e abrangentes, envolvendo o enfoque político e crítico. O professor aparece como centro do processo, sujeito do saber docente e participante da própria pesquisa.

O trabalho de André *et.al* (1999) nos permite identificar que a formação docente para atuação nos níveis fundamental e médio aparece evidenciada nas pesquisas sobre a formação inicial, continuada e identidade profissional, com grande ênfase para a formação inicial. Também, nos permitiu evidenciar um silêncio quase total em relação à formação do professor para o ensino superior.

Conforme mencionado, o trabalho de André *et al* (1999) abrange o período de 1992 a 1998, e evidencia a pouca preocupação dos estudos sobre a formação do docente do ensino superior. Uma pesquisa⁸ junto ao banco de teses da CAPES, desenvolvidas no período de 1999 a 2004, revela que vem crescendo o número de trabalhos sobre a formação e os aspectos envolvidos na prática pedagógica do professor do ensino superior. Assim sendo, os trabalhos abordam a formação do professor universitário nas diferentes áreas do ensino superior, desde os processos de formação (saberes e conhecimentos adquiridos na trajetória pessoal e profissional, percepções e concepções de docência, elementos constitutivos da docência e da prática pedagógica), perpassando pela prática pedagógica,

⁷ O trabalho revela que, nas teses e dissertações sobre a formação docente, dos 284 trabalhos produzidos, 76% tratam da formação inicial, 24,8% abordam o tema da formação continuada e 9,2%, focalizam o tema da identidade e da profissionalização docente, do professor da educação básica. Dos textos sobre formação continuada apenas um deles analisa projetos sobre uma instituição de ensino superior.

⁸ Foram encontrados 41 trabalhos que abordam a formação do professor universitário. Deste total, 17 trabalhos tratam dos processos formativos, 9 tratam da prática pedagógica, 7 discutem a identidade e a profissionalização, 4 tratam da formação continuada e discutem a implantação de programas de formação continuada, 3 destacam a importância da formação pedagógica e um analisa um curso de especialização.

identidade e profissionalização, pelos processos identitários, pelo perfil do educador, como também pela competência docente, formação continuada, formação pedagógica, até mesmo pelos cursos de Especialização, *locus* da formação inicial para o ensino superior.

Nunes (2001), ao estudar a produção científica sobre a docência, afirma que as investigações passaram a ter o professor como foco central, analisando o quanto o modo de vida pessoal e sua história têm interferido no profissional. Essas investigações reconhecem e consideram os saberes construídos pelos professores. Um dos enfoques das investigações tem sido a natureza desses saberes que os sujeitos mobilizam para a ação docente e ainda a identificação desses saberes.

Segundo Tardif (2002), o saber dos professores é um saber social e está relacionado com a pessoa e a identidade dele, com sua experiência de vida com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores sociais. Ele é social porque é partilhado por um grupo de agentes – professores que possuem uma formação comum trabalham numa mesma escola e por causa da estruturação do *campo social* estão sujeitos a representações coletivas e às situações coletivas de trabalho. Outra razão é que o que professor ensina e como ensina tende a mudar com o tempo, com as mudanças sociais e com os desafios encontrados na prática, ou seja, o saber do professor é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos de sua carreira, ao longo de sua trajetória profissional.

Na perspectiva de Tardif, o saber do professor está situado na interface entre o individual e o social, entre o ator e a estrutura. Nesse sentido, é possível detectar a mediação entre ator e estrutura e os mecanismos de intervenção na prática social dos agentes propostos por Bourdieu. O ator professor é um agente social, fruto das interações estabelecidas entre o(s) campo(s) social(is) de que participa e de sua subjetividade.

Alguns estudos⁹ procuram identificar os saberes que os professores possuem. Tardif (2002) define três tipos de saberes: das disciplinas, curriculares e experiências. Das disciplinas são os saberes sociais definidos e selecionados pelas

⁹ Pimenta e Anastasiou (2002) desenvolveram uma pesquisa com os alunos da licenciatura e identificaram três tipos de saberes: a) saberes da experiência que se referem ao que é ser professor. Ele é aprendido pelo professor desde a sua experiência como aluno. b) saberes do conhecimento que se referem ao domínio dos conhecimentos específicos e c) saberes pedagógicos que, articulados com os demais, serão construídos a partir de necessidades reais.

instituições formadoras. Os curriculares são os que se referem aos programas escolares que os professores devem aprender a aplicar. Já os experienciais ou práticos são os que nascem da experiência e são incorporados como *habitus*. Assim, a prática pedagógica é fruto de uma ação conjunta entre os diferentes saberes que se relacionam dialeticamente.

Em conformidade com esse posicionamento, a atuação do professor, em qualquer nível de ensino, depende da mobilização e articulação dos diferentes saberes construídos ao longo de sua trajetória profissional, dentre eles, os saberes pedagógicos e os saberes da experiência, os quais foram negligenciados, até recentemente, nos estudos sobre formação docente e na legislação pertinente.

4 O PROCESSO DA PESQUISA

Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades de trocas incessantes de diferentes momentos e fases de transformação do ser [...] que atravessam a vida profissional. (Moita,1992 p.114).

Para compreender os processos de formação dos professores que atuam no ensino superior foi feito um estudo dos processos formativos vivenciados pelo grupo de professores de um curso de Administração em uma instituição de ensino superior, na região do Vale do Aço, por meio das vozes dos próprios atores.

Foi um olhar, ao mesmo tempo, sobre a subjetividade dos professores e a objetividade das condições históricas e institucionais, analisando os diferentes fatores que afetaram esses profissionais. Concordo com Lahire (2002, p.198) quando diz que os atores são o que suas múltiplas experiências sociais fazem deles. Os atores atravessaram no passado e atravessam, permanentemente, muitos contextos sociais; eles são frutos e portadores de experiências que viveram em múltiplos contextos. O ator é produto de múltiplos desdobramentos e se caracteriza pela multiplicidade e pela complexidade dos processos sociais, das dimensões sociais, das lógicas sociais que interiorizou. Essas dimensões desdobram-se sempre de maneira relativamente singular em cada ator. Compreender um ator em sua individualidade, é encontrar, em cada um deles, o espaço social. Segundo Lahire (2002), para compreender o “interior”, só há uma solução, fazer um estudo mais exato e mais sistemático do “exterior”. Dessa forma, ao dar voz aos professores, tentei buscar na trajetória de cada um, a experiência vivida e os saberes construídos ao longo da profissão num entrecruzamento das relações individuais, sociais e profissionais. Não se trata de História de Vida e nem de Estudos Autobiográficos, e sim de atribuir significados aos relatos sobre as experiências vividas no contexto familiar, escolar e profissional (docência e cargos relativos à Administração), buscando as marcas do processo formativo de cada um.

As experiências vividas pelas pessoas, segundo Thompson (1992), podem contribuir para as reflexões do mundo acadêmico. Dessa forma, torna-se um importante recurso teórico-metodológico para a produção do conhecimento no campo educacional.

Para compreender e identificar as disposições a agir, sentir, avaliar, pensar e apreciar de uma determinada maneira, foi preciso recorrer às práticas profissionais, sociais e escolares, através da descrição das situações nas quais elas se desenvolveram. Para tanto, foi utilizado um roteiro de entrevista que privilegiou o relato de situações vivenciadas ao longo da trajetória familiar e escolar, da trajetória no campo profissional da Administração e da trajetória na docência. Lahire confirma essa estratégia metodológica quando diz que

as disposições físicas ou sociais nunca são diretamente observadas pelo pesquisador. Elas são inobserváveis enquanto tais, mas considera-se que estão no princípio das práticas observadas [...] O pesquisador reconstruiu-as com base nas descrições das práticas, na descrição das situações nas quais essas práticas desenvolvem-se e na reconstrução dos elementos julgados importantes da história do praticante. (LAHIRE, 2002, p.54)

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois busca compreender e explicar os processos de formação docente, ouvindo a *voz do professor* e trabalhando com a compreensão e interpretação dos resultados. Bogdan e Biklen (1994, p.55), embasam essa perspectiva quando dizem que “a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Considerando-se a natureza da pesquisa, as entrevistas foram semi-estruturadas, orientadas pelos relatos orais, enfatizando a trajetória profissional, perpassando pelas vivências familiar e escolar, pela formação acadêmica e continuada, pelo exercício profissional na área específica e pela prática docente.

Ao eleger os processos formativos de professores, é importante enfatizar que a formação é um processo que está sempre em movimento e vai se configurando no decorrer das trajetórias individuais entrelaçadas socialmente. Também, não se restringem à formação inicial, construídas nos cursos freqüentados ou nas instituições de pesquisa, mas trata-se de uma construção cotidiana, assim expressa nas palavras de Fonseca:

Os sujeitos constroem seus saberes permanentemente, no decorrer de suas vidas. Esse processo depende e alimenta-se de modelos e espaços educativos, mas não se deixa controlar. Ele é dinâmico, ativo e constrói-se no movimento entre os saberes trazidos do exterior e o conhecimento ligado

à experiência. Ele é histórico, não se dá deslocado da realidade sociocultural (FONSECA, 2002, p.89, *apud.* CALAÇA e ARAÚJO, 2004).

De acordo com Lahire (2002, p.201), “para captar a pluralidade interna dos atores é preciso dotar-se de dispositivos metodológicos que permitem reconstruir, indiretamente, por fontes diversas, os comportamentos individuais segundo os contextos sociais”. Dessa forma, a entrevista e o trabalho com documentos podem ser reveladores das práticas e das percepções, dos julgamentos, dos modos de ser, pensar e agir na profissão docente.

Os relatos orais constituíram-se em fonte privilegiada de pesquisa. O recurso à memória foi primordial para compreensão dos processos formativos vividos ao longo da história relatada pelos atores. Algumas “descobertas” acerca de suas próprias vidas foram possíveis à medida que recorriam às lembranças do passado. Os relatos orais possibilitaram uma imersão do pesquisador no universo dos atores, buscando interpretações não solitárias, mas sustentadas na visão e na versão dos entrevistados sobre suas vivências. Por isso, é possível que, diante da condição de entrevistado e das condições de entrevista, os atores tenham apresentado suas contradições e suas “verdades”.

Além dos relatos orais, outras fontes foram também utilizadas, tais como: legislação do ensino superior, Planejamento Institucional, Projeto Político Pedagógico do curso, Planejamento do órgão de Assessoria Pedagógica, atas de reuniões do curso. O cruzamento das fontes possibilitou uma visão mais consistente sobre os processos formativos em que os professores foram ou estão envolvidos.

4.1 O *locus* da pesquisa e a escolha do curso

A instituição escolhida para realização da pesquisa é um Centro Universitário situado no leste de Minas Gerais, pertencente à rede particular de ensino. Dispõe de três *campi*, distribuídos em três municípios: Ipatinga, Timóteo e Coronel Fabriciano. A região se destaca no cenário nacional por abarcar algumas das principais indústrias do país, o que contribuiu para o crescimento populacional e econômico da região e a viabilização de outros setores da economia.

A região, composta por 25 municípios, possui 640.938 habitantes. Os três municípios destacados possuem 450.000 habitantes. A oferta de Ensino Superior na região cresceu muito nos últimos anos. Somente nos três municípios citados, localizam-se seis instituições de ensino superior oferecendo mais de 28 cursos diferentes. Todas elas são instituições privadas.

A instituição é mantida, desde 1º de julho de 2005, pela União Brasiliense de Educação e Cultura (UBEC). A UBEC é uma entidade sem fins lucrativos, comunitária, fundada em 1972, formada pela união de cinco congregações religiosas e possui outras instituições de ensino superior no Brasil.

Suas origens remontam ao ano de 1965, com a chegada dos Padres do Trabalho, congregação religiosa enviada para construção da Universidade do Trabalho. Isso marca o início de um amplo complexo de ensino que hoje possui 8.200 alunos, 520 professores, distribuídos em 28 cursos, organizados em quatro grandes áreas: Ciências da Saúde, Ciências da Educação, Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Exatas.

Ao longo de sua trajetória, a instituição foi administrada pela, então, Universidade Católica de Minas Gerais, quando foi implantado, em 1º de janeiro de 1977, o curso de Administração e Ciências Contábeis. O curso de Administração de Empresas foi reconhecido pela portaria D.O. U/MEC-198, em 1983. No início, estava integrado ao curso de Ciências Contábeis e, a partir de 1994, os dois cursos começam a funcionar separadamente, adquirindo identidades próprias. A partir de então, o curso de Administração passou a ser integralizado em cinco anos. Em 2000, diante da necessidade de se reformular o currículo, nasce o curso de Administração, com ênfase em Empreendedorismo. Assim, “apoiado nos princípios de empreendedorismo, da competitividade do mercado e da participação na sociedade, o curso direciona suas ações para o exercício teórico/prático inovador, perpassado por uma visão crítica e analítica dos processos envolvidos, embasados numa concepção holística de homem” (Projeto Político Pedagógico do Curso, p.20).

Para este trabalho, a escolha do curso de Administração se deu em função de meu interesse em investigar professores que não dispõem de uma formação inicial para a docência. Outro critério foi a receptividade do coordenador do curso e dos professores.

4.2 Os procedimentos da pesquisa

Houve um contato inicial com o coordenador de curso para explicação dos objetivos e procedimentos da pesquisa. Após, iniciei uma análise no banco de dados da instituição, onde constam fichas com o perfil profissional de todos os docentes. Foram selecionadas e analisadas 50 fichas de docentes do curso de Administração. Verifiquei a existência de docentes com um perfil profissional muito variado, com formação em Engenharia, Administração, Psicologia, Direito, Economia, Pedagogia e outras. Desde grupo, foram selecionadas 18 fichas de docentes graduados em Administração de Empresas para aplicação do questionário.

A partir da análise dos dados obtidos no questionário, busquei selecionar para a entrevista professores com experiências diversificadas, envolvendo diferentes tempos de exercício na profissão docente; experiência profissional na área específica da Administração; atuação paralela à docência em outra atividade profissional na área específica; formação acadêmica; disponibilidade para a pesquisa e envolvimento com o curso. Nesse caso, considerei a indicação do coordenador do curso, a participação em atividades acadêmicas do curso e a homenagem dos alunos formandos. O grau de interesse em participar da pesquisa, disponibilidade para responder às questões do questionário, também, influíram na escolha dos professores entrevistados.

O momento seguinte da pesquisa empírica constituiu-se de uma entrevista semi-estruturada. Na elaboração do roteiro da entrevista, foram consideradas as questões e a análise da tabulação dos dados do questionário. Por meio da entrevista, busquei analisar e identificar os processos formativos vividos pelos professores nas dimensões pessoal, profissional e social e perceber os significados da docência para cada um deles.

A grande parte das entrevistas ocorreu na própria instituição. Os horários foram marcados de acordo com a disponibilidade dos professores, de modo a aproveitar a vinda para lecionar. As entrevistas duraram em torno de duas horas e foram todas gravadas, transcritas, editadas e submetidas aos entrevistados.

Durante as entrevistas, outras questões emergiram, além daquelas previstas no roteiro, possibilitando perceber a riqueza das experiências vividas que muito

contribuíram para a formação dos atores professores. O processo de reflexão sobre a própria vida e os motivos e interferências das escolhas e práticas referentes à docência foram surpreendentes, tanto para mim quanto para os professores. Ao longo da entrevista, eles ficavam surpresos com a própria fala e com a descoberta dos processos de escolhas.

A partir da análise das entrevistas e do roteiro proposto, considerei as seguintes categorias de análise dos dados que se mostraram com maior intensidade: características pessoais; feitura da ação pedagógica: vivências e reflexões; vivência escolar e familiar; experiência profissional no campo da administração e a relação com a prática docente; sentidos atribuídos à profissão docente; e percepção sobre o processo de formação.

4.3 A análise dos dados obtidos no questionário

O corpo docente do curso de Administração é constituído por (50) cinquenta professores, composto por uma diversidade de profissionais com formação variada, demonstrando assim, o caráter híbrido do curso de Administração. A formação do grupo varia muito. Para fins da pesquisa, decidi selecionar um grupo mais homogêneo quanto à formação acadêmica. Do total de (50) cinquenta professores, (18) dezoito possuem a graduação em Administração de Empresas, o que corresponde a 36% do corpo docente do curso. Esse foi o primeiro critério de escolha, ou seja, pesquisar os processos formativos com base nos relatos apresentados pelos professores bacharéis em Administração.

Foi utilizado um questionário de questões fechadas aplicado aos (18) dezoito professores graduados em Administração para se obter um panorama do grupo de professores e subsidiar a escolha dos atores da pesquisa. Esse questionário versou sobre dados pessoais, formação acadêmica, tempo de experiência na docência, carga horária de trabalho na instituição, nível de envolvimento com as atividades do curso, exercício de uma atividade profissional relativa à Administração, atuação em outra IES, relação com o alunado. A seguir, a tabulação e análise dos dados. Na tabela 1, apresentam-se dados pessoais.

TABELA 1
Faixa etária dos entrevistados

Idade	Freqüência
25-30 anos	1
31-35 anos	2
36-40 anos	3
41-45 anos	6
46-50 anos	2
51-55 anos	2
56-60 anos	2
Total	18

Fonte: questionário aplicado aos professores - 2006

Pode-se observar na tabela 1 que o grupo de professores possui idades variadas entre 25 a 60 anos, com maior concentração na faixa de 41-45 anos. Acima de 45 anos e abaixo de 41 anos, temos, um terço do total de professores.

Quanto à formação acadêmica, verifica-se na tabela 2, a seguir, que a maioria cursou ou está cursando o Mestrado. Durante as entrevistas, fui informada de que há um grupo de professores, dentre os quais situa-se boa parte dos entrevistados, freqüentando o Mestrado em Economia. Esse curso surgiu a partir de uma parceria entre o diretor de Área de Ciências Sociais Aplicadas e a Instituição ofertante.

TABELA 2
Perfil profissional dos entrevistados

Titulação	Freqüência
Especialização	4
Mestrado	13
Doutorado	1
Total	18

Fonte: questionário aplicado aos professores - 2006

Os dados da tabela 2 nos indicam, ainda, que a maior parte deles, está ou já concluiu o mestrado. Durante as entrevistas percebi a grande preocupação dos

professores em obter uma titulação em função das exigências legais para o exercício da docência no ensino superior.

Também, foi detectado no questionário o ano de conclusão dos cursos de formação acadêmica. A grande maioria fez a graduação nas décadas de 1980 e 1990. Em relação aos cursos de Especialização, a maioria concluiu o curso na década de 1990 e 2000. Quanto ao Mestrado, apenas dois, entre os quatorze que possuem essa formação, concluíram o curso na década de 1990. Os demais estão em curso ou concluíram a especialização na década de 2000. A única doutora do grupo concluiu seu curso na década de 2000. Na tabela 3, que se segue, constam os dados referentes à experiência docente.

TABELA 3

Tempo de experiência na profissão docente

Tempo no magistério	Frequência
2-4 anos	8
5-7 anos	2
7-9 anos	0
10-12 anos	3
13-15 anos	2
Acima de 16 anos	3
Total	18

Fonte: questionário aplicado aos professores - 2006

Em relação à experiência na docência pode-se detectar, na tabela 3, que há um grupo significativo de (8) oito professores entre 2-4 anos, um pequeno grupo intermediário com o tempo entre 5-7 anos, representado por (2) dois professores, e um grupo significativo de (8) oito docentes com experiência acima de (10) dez anos. No que diz respeito aos dados referentes à carga horária semanal, estão registrados na tabela 4, a seguir.

TABELA 4
Carga horária semanal

Aulas /semanais	Freqüência
Menos de 10	0
10-14	2
15-19	0
20-30	8
31-39	2
40	5
Em licença s/ vencimentos	1
Total	18

Fonte: questionário aplicado aos professores - 2006

Pode-se verificar, na tabela 4, que oito (8) dos professores entrevistados cumprem uma carga horária semanal entre 20 a 30 horas/aulas. A carga horária semanal é distribuída, na sua imensa maioria, em sala de aula. Uma quantidade significativa de professores não conta com horas de dedicação, portanto, se envolvem unicamente com a docência. Aqueles que possuem dedicação, se ocupam basicamente com orientação de monografia e atividades administrativas ou acadêmicas como membros do conselho de curso, cargos administrativos, alguns projetos de pesquisa e de extensão. Apenas (2) dois professores dedicam horas de sua carga horária à pesquisa. Esses dados caracterizam que o regime de trabalho dos professores, em sua grande maioria, é horista, segundo a classificação do MEC, ou seja, a maior parte da carga horária dos professores, 75%, destina-se à docência. Na tabela 5, registram-se dados a propósito da experiência no campo da Administração.

TABELA 5
Experiência profissional no campo da Administração

Tempo	Freqüência
1 ano	02
2-8 anos	06
9-15 anos	02
16-22 anos	04
23-29 anos	02
Em branco	02
Total	18

Fonte: questionário aplicado aos professores – 2006

Pode-se observar que a experiência profissional acumulada de seis (06) professores entrevistados gira em torno de 2 a 8 anos, seguidos de (04) quatro com tempo de 16 a 22 anos de experiência.

Na época da resposta ao questionário, a atividade profissional na área da Administração era exercida pela metade dos professores. Ou seja, a metade dos professores conciliava a docência com o exercício da atividade profissional no campo da Administração. No entanto, durante a entrevista (01) um dos professores estava deixando a atividade de gerência para ficar somente na docência. A outra metade exerce, atualmente, somente a profissão docente, mas possui experiência profissional no campo da administração, mesmo que limitada. As atividades exercidas na profissão de Administrador giram em torno de consultoria e treinamento, gerência e assessoria técnica.

Outro dado analisado no questionário é a relação do professor com os alunos, através da homenagem nas formaturas. Verifica-se que a metade dos professores, ou seja, (9) nove professores já foram homenageados pelos alunos. Alguns até mais de (10) dez vezes, conforme pode ser constatado na tabela a seguir:

TABELA 6
Homenagem dos alunos em formatura

Nº. de homenagens	Frequência
Nenhuma	09
1-3	04
4-6	02
7-9	01
Mais de 10	02
Total	18

Fonte: questionário aplicado aos professores - 2006

Quanto ao nível de envolvimento com o curso pode-se verificar que os professores participam mais de projetos ligados à disciplina, de reuniões pedagógicas e administrativas. Poucos participam de todos os projetos do curso e alguns não participam de nada.

4.4 A seleção dos atores da pesquisa

O grupo de (18) dezoito professores foi assim classificado: (9) nove professores exercem a docência em paralelo à outra atividade profissional na área da Administração, sendo que um professor desse grupo foi descartado por estar em licença na instituição. Nove (9) professores exercem apenas a docência. Nesse grupo, há uma professora recém-contratada que não foi selecionada por não se apresentar devidamente integrada e envolvida com a instituição. Temos 50% de cada grupo representado.

A intenção inicial era selecionar a mesma quantidade de professores representados pelos dois grupos descritos anteriormente. No entanto, a disponibilidade para a entrevista acabou prevalecendo, uma vez que houve dificuldades, por parte de alguns professores que exercem as duas atividades paralelas, de disponibilizar tempo e horário para as entrevistas. Assim, finalmente, foram selecionados (09) nove professores para a entrevista, sendo (05) cinco (Carla, Tiago, José Carlos, Augusto e Lourdes) professores que exercem as duas

atividades, sendo que Tiago estava em processo de transição, deixando a profissão de Administrador para ficar somente na docência. E (04) quatro professores que atualmente exercem somente a profissão docente (Eduardo, Cíntia, Flávia e Rogério). No entanto, no decorrer das entrevistas esse critério não se apresentou relevante, uma vez que os professores que exerciam as duas atividades profissionais revelavam a prioridade da profissão docente sobre a outra. Augusto se diz professor e não consultor. José Carlos exerce a profissão na instituição, Lourdes presta serviços, esporadicamente, de consultoria na própria instituição e Carla exerce a função de gerente financeiro na escola da família e diz que isso não interfere em sua profissão. O critério que prevaleceu e que foi muito significativo para a pesquisa foi possuir experiência profissional na área da Administração, e esse critério foi verificado em todos os entrevistados.

Como se pode observar, para analisar e compreender os fatores intervenientes no processo de formação dos professores selecionei professores que se encontravam, em relação ao grupo, na faixa de 2-4 anos de experiência na docência, 5-7 anos e 10 anos acima. Entendo que o tempo de experiência na docência é um fator revelador da relação que o professor estabelece com a profissão.

Também, foi considerada, inicialmente, a formação acadêmica, tentando variar os perfis: especialistas, mestres e doutores. No entanto não foi possível equilibrar, numericamente, os professores.

Por fim, foi considerada a indicação do coordenador do curso a partir do critério de envolvimento com as atividades do curso. Esse dado foi cruzado com as homenagens de formandos.

4.5 Um foco sobre os atores

A fim de preservar o anonimato dos atores, será utilizado, neste texto, um pseudônimo para nomear cada um deles.

Com quarenta anos de idade, **Tiago** é o menos experiente do grupo de professores entrevistados, tem apenas (02) dois anos e meio de exercício docente. Mora em Timóteo, é casado, tem dois filhos. Cursou Administração de Empresas.

Fez especialização em Marketing, Finanças e Didática do Ensino Superior. Exerceu a profissão de técnico em Mecânica numa empresa de grande porte na região, desde os dezessete anos. Ao sair desse emprego, ingressou como estagiário no Banco do Brasil. Na época, já cursava a Administração de Empresas. Logo em seguida, foi convidado para o cargo de vendedor numa concessionária de veículos. Após, veio a ocupar o cargo de gerente, quando propôs montar uma “escolinha do professor Raimundo para ensinar aos colegas o processo de vendas”. Trabalhou por um longo tempo como consultor do SEBRAE e SENAC. Tem uma larga experiência profissional na área gerencial, pois passou por várias outras empresas, inclusive, como gerente no setor público. Tiago está deixando esse último emprego para ocupar-se de outras tarefas na Instituição onde trabalha atualmente. Terá, a partir de então, uma carga horária de 40 horas semanais. Atualmente tem (26) vinte e seis horas semanais e não tem nenhuma de dedicação.

Carla é a mais nova do grupo, tem apenas vinte e seis anos de idade. Mora em Ipatinga. Terminou o curso de Administração de Empresas em 2001, logo em seguida, fez o MBA em Gestão Empresarial, em função de uma bolsa de estudos “por ter sido a melhor aluna”. Está cursando o Mestrado Profissional em Administração. Está entre os menos experientes na profissão docente, tem apenas (3) três anos de prática docente no ensino superior. Além de lecionar na instituição, atua como Gerente Financeiro numa escola técnica pertencente à família e leciona na mesma escola a disciplina Administração Financeira. Tem, no ensino superior, uma carga horária de (12) doze aulas semanais, todas na sala de aula.

Cíntia tem quarenta e dois anos de idade, é casada e mora em Ipatinga. Formou-se em Administração de Empresas em 1999. É ex-aluna da escola onde atua como professora. Fez especialização em Administração de Recursos Humanos em 2001, e, atualmente, cursa o Mestrado em Economia. Tem apenas (03) três anos de experiência na docência do ensino superior. Foi professora primária na zona rural de Uberaba. Por dez anos, ficou sem estudar, quando teve os três filhos e fez a opção por “cuidar dos meninos”. Ao terminar o curso de Administração, fez a especialização e foi convidada para trabalhar numa empresa em Belo Horizonte que prestava serviços em Governador Valadares. Também prestou serviços à Prefeitura Municipal de Ipatinga, na área de Recursos Humanos e em Consultoria Interna. Atualmente, em função do Mestrado, atua somente na docência na instituição. Tem

uma carga horária semanal de (32) trinta e duas aulas, sendo que trinta e uma delas destinam-se à sala de aula.

Flávia, trinta e um anos de idade, casada, mora em Timóteo. Formou-se em Administração em 1995. Fez especialização em Administração Hoteleira, por indicação de um professor da faculdade. Atualmente, é aluna do Mestrado em Economia. Trabalhou na Gerência de Hotel por muitos anos. Foi empresária e consultora do SEBRAE até decidir-se pela docência. Tem quatro anos de experiência na docência. Atualmente tem uma carga horária de (33) trinta e três horas semanais na instituição, sendo que (24) vinte e quatro são destinadas à sala de aula. As demais horas são dedicadas à orientação de monografias, participação no conselho de curso e, sempre é solicitada, participa de projetos institucionais.

Lourdes, tem quarenta e cinco anos de idade, mora em Timóteo, é solteira. Formou-se em Administração de Empresas e Ciências Contábeis em 1990. Fez especialização em Recursos Humanos e Marketing, em 1993 e já concluiu o Mestrado Profissional em Administração, no ano de 2004. Tem seis anos de experiência na profissão docente. Sua experiência profissional no campo da Administração é vasta. Foi funcionária administrativa em uma empresa de grande porte na região. Em 1994, já estava lecionando na instituição, mas em função de uma grande demanda de trabalho no SENAC e da empresa de consultoria e treinamento que mantinha, deixou as aulas para se dedicar à consultoria e aos cursos que ministrava em diversas cidades de Minas. Foi um período muito intenso em sua vida profissional. “Devido à recessão econômica da época do plano real, as empresas tiveram que enxugar e cortaram exatamente no setor de treinamento”. Assim, em 2000, Lourdes volta para a sala de aula na mesma escola. Esporadicamente, é convidada para ministrar palestras e cursos em empresas e escolas pelo SEBRAE, mas sua atividade principal é a docência no ensino superior. Tem uma carga horária de (29) vinte e nove aulas semanais, sendo que, (27) vinte e sete são destinadas à sala de aula. As demais são destinadas a acompanhamento de projetos. Vale destacar sua entrada para o teatro. Lourdes realizou várias peças teatrais na região, e, desde criança, se encanta com a atividade. Chegou a receber prêmio de melhor atriz do festival de teatro de Minas Gerais.

Rogério tem quarenta e seis anos de idade, é casado, tem dois filhos, mora em Timóteo. Graduou-se em Administração de Empresas e Ciências Contábeis em 1991, fez especialização em Administração e Gerência, em 1993. Atualmente, cursa

o Mestrado profissional em Economia. Tem (12) doze anos de experiência na docência. Sua vida profissional iniciou-se numa empresa de grande porte da região em função do curso técnico em Mecânica e se prolongou por (22) vinte e dois anos. Nessa empresa, ocupou cargo de coordenação de projetos. Paralelo a esse trabalho, em 1993, já graduado, abriu uma empresa de Contabilidade e Marketing, que funcionou por três anos. Em 1994, ao terminar a especialização, começa sua vida profissional como professor no ensino superior. Exerceu a atividade profissional na empresa até 2002, quando foi convidado pela instituição, para implementar o projeto dos laboratórios no curso de Administração. Para isso, foi preciso deixar a empresa e assumir (40) quarenta horas/semanais na instituição. Atualmente, Rogério cumpre uma carga horária de quarenta horas semanais, sendo que (27) vinte e sete horas são destinadas à sala de aula e as demais são destinadas aos projetos de extensão, orientação de monografias, atendimento no Laboratório de Desenvolvimento Empresarial, participação no Conselho de curso e outras. Vale destacar a vivência de Rogério em movimentos estudantis e sindicais, durante o período em que foi aluno na graduação e funcionário da empresa Acesita.

José Carlos tem quarenta e quatro anos, é casado, tem uma filha. Graduou-se em Administração de Empresas e Ciências Contábeis, em 1989. Fez especialização em Administração Financeira, em 1994, e concluiu o Mestrado em Ciências da Informação, em 2001. Tem (14) quatorze anos de experiência na docência. Em função do bom desempenho no estágio supervisionado na área de metalurgia, foi admitido numa empresa de grande porte da região. Durante (10) dez anos, trabalhou nessa empresa, sendo que por sete, como Programador de Computadores. Especializou-se nessa área, fazendo diversos cursos. Coursou Administração de Empresas, trabalhando nessa empresa. Ao final dos anos 80, abriu uma empresa de programação de sistemas e materiais de informática. Ao terminar o curso de Administração, foi morar em Belo Horizonte. Na ocasião, foi convidado para lecionar na Instituição. Continuava trabalhando na sua empresa, morava em Belo Horizonte e “dava aulas”. Nesse ritmo, foi até 1995, quando decidiu romper a sociedade da empresa para desenvolver projetos em Belo Horizonte, conjugando este trabalho com a docência. Em 1998, tomou a decisão de ficar apenas na docência, afirmando que “minha vida é realmente dar aula, e é isso o que eu quero”. Atualmente, tem (40) quarenta horas semanais na instituição, sendo que

(18) dezoito delas são destinadas à sala de aula e as demais são ocupadas na gerência do Núcleo de Ensino Virtual.

Com uma bela história, **Augusto** deixou uma grande lição de vida. Tem (51) cinquenta e um anos de idade, é casado, tem dois filhos, mora em Ipatinga. Formou-se em Administração de Empresas e Ciências Contábeis em 1984, e, em 1985, fez especialização em Administração de Materiais. Iniciou o mestrado em Economia mas desistiu. Tem (16) dezesseis anos de experiência na docência do ensino superior, tendo iniciado a carreira no ensino médio profissionalizante. Filho de fazendeiros, Augusto saiu da zona rural para ingressar no SENAI da USIMINAS, onde ocorreu um acidente que o marcou para o resto de sua vida. Aos (14) quatorze anos, iniciou sua vida profissional numa empresa, ocupando diversos cargos, desde o de aprendiz de ofício até o de chefe de Administração de Compras. Sua área de trabalho, por causa do acidente, passou a ser administrativa, investindo na Gestão de Materiais. Foi empresário do ramo de comércio por um tempo, porque entendia que essa era uma experiência imprescindível para sua área. Prestou concurso para o cargo de Administrador na Prefeitura Municipal de Ipatinga e foi aprovado. Ocupou cargos de Secretário Municipal de Administração e Finanças e Chefe de Gabinete. A atuação no setor público, também, foi considerada primordial para a formação na área de Gestão de Materiais. Chegou a trabalhar, simultaneamente, na Prefeitura de Ipatinga, no supermercado do qual era sócio-proprietário, além de lecionar na instituição e numa escola de ensino médio profissionalizante. Vendeu o supermercado e deixou as aulas do colégio técnico, aposentou-se com o tempo de trabalho da prefeitura. Atualmente, é professor no ensino superior e consultor em diversas empresas na cidade de Ipatinga. Tem uma carga horária de (21) vinte e uma horas aulas semanais, sendo todas destinadas à sala de aula.

Eduardo, o professor mais experiente do grupo, tem (24) vinte e quatro anos na docência, sendo uma parte dela exercida no ensino de primeiro grau, quando cursava a graduação em Engenharia. É solteiro, mora em Governador Valadares. Coursou Engenharia Química e exerceu a profissão numa empresa no Rio de Janeiro. Nesse período, deixou a sala de aula. Por exercer certa liderança sob os colegas, a empresa o convidou para administrar a equipe. Por isso, foi fazer o curso de Administração. Concluiu o curso de Administração, em 1991. Nessa época já havia feito especialização em Química. Trabalhou por muito tempo nessa empresa do Rio de Janeiro até vir para o Vale do Aço a serviço de outra empresa

ligada à Cenibra. Quando retorna para a região, é convidado para lecionar na UNIVALE, em Governador Valadares, e, posteriormente, na instituição. Hoje, é coordenador do curso de Administração, leciona algumas disciplinas no curso, ocupando (12) doze das quarenta horas que tem na instituição. Tem Mestrado em Educação, concluído em 2003. Atualmente, frequenta o Doutorado.

Cada um dos professores será apresentado individualmente por meio de seus relatos, procurando entender os processos de formação pelos quais passaram. Considero que as experiências vividas ao longo da trajetória pessoal e profissional, nos diversos espaços sociais, e em diferentes tempos da vida de cada um, constituem-se em momentos formativos da pessoa e do professor. Por isso estarei atenta a cada detalhe da vida pessoal e profissional relatado pelos atores para entender como se processou e ainda se processa a formação docente do professor do ensino superior.

5 A SINGULARIDADE DOS PROCESSOS FORMATIVOS

5.1 Os processos formativos de Tiago

Então eu tenho uma relação muito boa, tenho uma visão muito boa da empresa, da instituição onde eu trabalho ao ponto de defendê-la como boa, ótima instituição. (Tiago)

5.1.1 A percepção de Tiago no âmbito profissional

Tiago é o professor com menor tempo de experiência na profissão docente do grupo de entrevistados. Ao longo de seu relato, aponta fatos que marcam a relação de um iniciante com os aspectos administrativos e pedagógicos de uma instituição privada. Fica evidente a necessidade que tem de mostrar o quê faz e como realiza seu trabalho, destacando seu comprometimento e seu empenho em fazer o melhor:

¹⁰Eu tenho visto que vários professores comentam, “a turma tal adora você, fala que sua aula é diferente, que está aprendendo de uma forma diferenciada, não é cansativa”.

Eu percebo que eu tenho feito a minha parte, eu quero fazer muito mais. Essa atividade continuada aí depender muito da pessoa. Mas depende, às vezes, um pouco da instituição. Da minha parte eu tenho feito.

Destaca, ainda, a importância da titulação para se manter na instituição, além do seu comprometimento com a qualidade do trabalho que realiza. Vejamos.

Eu tenho me garantido na sala de aula como professor, ou seja, resultado para mim e para os alunos. Agora infelizmente não é só isso que vai me manter como profissional na área de educação a exigência legal está aí, se eu posso ser um ótimo professor, tiver uma ótima didática, mas se eu não tiver titulação... Começam a bater na porta, “*não daqui pra frente só entra professor para dar aula aqui com mestrado*”, aí eu não tenho mestrado aí eles vão pegar cara que tem mestrado, nunca teve na sala de aula, de repente começar do zero.

Como ser um professor simpático, agradável, brincalhão com seriedade? Parece esse ser um dos dilemas de Tiago. Em seu depoimento, Tiago revela que

¹⁰ Com o intuito de preservar a autenticidade e a confiabilidade dos registros escritos, resultantes das entrevistas, os depoimentos encontram-se numa linguagem mais coloquial.

está tentando promover uma prática que atenda ao aluno, sem perder o rigor com o trabalho pedagógico. Ter a “disciplina e o controle” da situação, ao mesmo tempo, que utiliza recursos pessoais para ser mais simpático e agradável com o aluno. Ele acredita que ser um bom professor para o aluno e para a instituição é um dilema, uma vez que é avaliado pelo aluno e pela instituição. Esses aspectos marcam o período de iniciação profissional de professores principiantes, descritos por Marcelo Garcia (1999). Uma das abordagens interpretativas desse processo de iniciação citadas por esse teórico é a que enfatiza os elementos sociais e culturais da profissão. O processo de iniciação, nessa abordagem, estuda o processo de interiorização das normas, valores e condutas que caracterizam a cultura escolar em que se integram e entende a socialização como um “processo através do qual um indivíduo adquire o conhecimento e as competências sociais necessárias para assumir um papel na organização” (Van Maanem e Shein, 1979, p. 211, citados por Marcelo Garcia, 1999, p.115). O depoimento de Tiago revela, também, a preocupação em entender o funcionamento das regras institucionais para se apropriar delas:

Agora, eu não sou aquele brincalhão, eu sei separar as coisas, então eu tenho muito cuidado porque tem aluno que confunde as coisas, confunde aí vem a prova, ele acha que eu sou assim, dá o direito de colar. Eu tomo prova, eu dou zero também. Da mesma forma que eu estou brincando, estou rindo, estou pegando prova dando zero.

Pode-se constatar, ainda, que na perspectiva desse professor, estabelecer um bom relacionamento com a instituição e com os alunos é um dos pontos fundamentais para ser aceito pelo grupo e manter-se na profissão:

Porque uma das coisas que eu admiro muito aqui no Centro Universitário é a organização, a contextualização da forma que são colocadas para gente, para mim da forma que é me cobrado isso, cobrado no bom sentido, as pessoas chamam, conversam, colocam, posicionam, “*me deixa ver a avaliação, manda pra mim aqui olha sua avaliação tá boa, precisa melhorar*”. Então assim, eu tenho percebido que as pessoas têm preocupado com isso, pelo menos da minha parte, comigo, eu não tenho nada a reclamar, eu tenho uma relação muito boa na área administrativa, com os funcionários, desde o servente até o novo Reitor, Diretor de Área, eu tenho uma relação muito boa com eles, não tem nada assim, falar. A instituição além de ser um desejo, um sonho meu de estar aqui dentro, Unileste. Então quem que move o Unileste? São as pessoas. Então o meu desejo está relacionando com as pessoas e eu tenho buscado esse relacionamento próximo de forma carismática, de forma responsável, porque é onde eu convivo a maior parte do meu tempo.

O processo de socialização inicial na profissão e na instituição exige um movimento de adaptação ao meio onde tem que exercer a profissão para compreender as necessidades que se apresentam e responder com eficácia às exigências desse meio. Tiago tem se utilizado da estratégia de “ajustamento interiorizado” (Lacey, 1977, citado por Marcelo Garcia, 1999, p.116), assumindo como próprios os valores e objetivos da instituição, conforme se evidencia no texto que se segue.

Do ponto de vista da estrutura eu acho que a gente tem que rever alguns conceitos a gente fica esperando muito que a instituição faça muita coisa também pra nós professores, sendo que muita coisa eu acho que tem que partir do professor, por exemplo, o exemplo que eu dei aqui no início de investimento, o investimento não é na instituição que eu estou fazendo o computador que eu comprei, o data show que eu comprei não é pra instituição é pra mim, ou seja, ai eles falam assim “pôxa é papel da instituição fazer isso”. Ter a estrutura. Ter o recurso que lá no Pitágoras tem que o aluno reclama. Bom, eu sei da condição da instituição eu sei da estrutura, se eu me propus trabalhar aqui dentro com essa estrutura, se eu quero algo diferenciado, eu vou ter que buscar esse algo diferenciado ou eu aceito ou eu não aceito e o propósito meu é estar aqui dentro da forma que ela é não da forma que eu quero que ela seja. Agora eu tenho condições de contribuir para a instituição, fazendo o quê? Investindo em mim, investindo em mim conseqüentemente o resultado vai respingar nela, é o que eu fiz. Então hoje eu tenho o referencial para dar aula hoje em relação a alguns professores que é o referencial tecnológico, por exemplo, facilita, ajuda o aluno.

Aí o pessoal fala que eu estou querendo defender a instituição.

A insegurança e falta de confiança em si mesmo e o desconhecimento das “regras do jogo” são algumas características do período de iniciação. Como referem Johnston e Ryan citados por Marcelo Garcia (1999), “os professores, no seu primeiro ano de docência, são estrangeiros num mundo estranho”. Trata-se de um aspecto, também, evidenciado por Tiago:

O primeiro período eu tinha medo, pensei que fosse conversar... Está aqui na minha mão!. Porque eles me respeitam, assistem aulas, não conversam, eles sabem que estou ali, quero ajudá-los, então assim eu tenho uma relação muito boa com o aluno.

Tiago demonstra que o início da carreira é marcado por insegurança e por tentativas de socializar-se ao meio institucional, mas já demonstra um pouco de confiança e segurança no seu trabalho, apesar do pouco tempo na função. Burke, Fessler e Christendensen (1990), citados por Marcelo Garcia (1999, p.114), ajudam

a entender a experiência inicial de Tiago, quando dizem que o estágio de iniciação é marcado pela socialização do professor no sistema. “É um período em que o professor se esforça para aceitar os estudantes e tenta alcançar certo nível de segurança no modo como lida com os problemas do dia-a dia”. Observe tal fenômeno na fala de Tiago:

Eu me aproximo, faço uma aproximação muito boa, tem uma relação muito boa e conversando, perguntando se precisa de alguma coisa, se precisa de ajuda, não só no ponto de vista de sala de aula, se eu posso fazer alguma coisa pra ajudar, então eles acabam ficando sem graça e não conversam.

Certamente, a iniciação ao ensino é uma parte do contínuo processo de desenvolvimento profissional do professor, no qual as primeiras experiências de socialização e de incorporação de novos esquemas de ação, tais como os que foram realizados por Tiago constituem-se em momentos formativos.

5.1.2 A feitura da ação pedagógica: vivências e reflexões

Aos dois anos de profissão, Tiago percebe o avanço no seu processo de aprender a ensinar. Relata sobre o tipo avaliação que realizava e realiza hoje, além de identificar como aprendeu e buscou soluções para as questões imediatas da prática docente, confirmando o que Borko (1986), citado por Marcelo Garcia (1999, p.113) diz “os professores fazem a transição de estudantes para professores. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos”. No pronunciamento de Tiago, já se percebe uma mudança na prática:

[...] ontem mesmo eu estava fazendo em casa, mexendo no computador, peguei a primeira avaliação que eu fiz aqui em 2003 comparando com a avaliação hoje, tem que ver como evoluiu, uma coisa fantástica, aquele comprometimento, aquela busca, até a forma de redação mudou completamente, que é o aprendizado e, hoje posso falar assim tenho uma boa avaliação, bem estruturada, bem contextualizada. Dentro da sala de aula sinto uma tranquilidade muito boa perante os meus alunos, elogiam as minhas provas, não é aquela prova difícil que está arrebatando a gente não.

Além de buscar recursos na experiência como estudante, Tiago também buscou apoio nos colegas mais experientes na profissão:

Entrei aqui sem aquela experiência sala de aula, curso superior, sala de aula que eu tive anterior a gente já falou aqui, mas assim, a formação que eu tive aqui do ponto de vista teórico, me ajudou muito. Mas muita coisa eu vim aprender dentro de sala de aula com as situações que aconteciam, eu perguntava para o professor “aconteceu isso comigo assim, assim assado como é que se lidou com isso”? [...] Perguntava para o meu colega sem receio nenhum porque tem vinte anos que ele está aqui sei lá. Já aconteceu uma situação comigo nova, diferente, eu não estou acostumado com isso, que eu nem vi isso na época que eu era aluno, então já passou por isso? Como lidou com isso? Aí do ponto de vista pedagógico não, tem que tomar essa, essa, essa medida.

Fazendo uma reflexão sobre o seu processo de aprendizagem inicial em face do momento atual, Tiago percebe que evoluiu na sua relação com os alunos, entendendo a diferença entre o perfil do aluno da universidade e dos alunos dos treinamentos que realizava enquanto consultor do SEBRAE. No depoimento, revela que, no início, se baseava na referência do aluno que freqüentava os treinamentos, mas ao se deparar com os diferentes perfis, foi preciso repensar e reestruturar as relações, “lutando para estabelecer sua identidade pessoal e profissional.” (MARCELO GARCIA, 1999, p.113):

Então do ponto de vista pedagógico eu percebi que algumas situações diferenciadas que estavam acontecendo, que eu passei a perceber, passei a buscar solução para aquelas situações, me fez crescer do ponto de vista pedagógico, como professor dentro de sala de aula. Hoje eu entendo melhor o aluno. Nos primeiros seis meses, no primeiro ano de trabalho aqui não entendia muito o aluno, começava a ficar nervoso, eu vinha daquela cultura do treinamento, o cara não conversa, paga caro. Então eu tive essa dificuldade hoje já entendo melhor o aluno. Converso, brinco, bato nas costas do aluno, daqui a pouco e ai como é que está? Boa aula? Então eu percebo que essa revolução se dá pelas situações que acontecem na sala de aula, agora, se precisar pegar pesado eu pego!

Uma das grandes dificuldades relatadas por Tiago na sua prática docente é a sobrecarga de aulas e a diversidade das disciplinas:

Dou aula no sexto, sétimo, oitavo e décimo aquele currículo que acabou. Então, sexto, sétimo, oitavo eu tenho oito disciplinas, sete disciplinas em três períodos, são disciplinas técnicas, dois cursos Turismo e Administração. Então esse semestre eu peguei o primeiro período. [...] Então você tinha lá setenta alunos numa turma, trinta na outra, às vezes diurno três turmas sou eu que trabalho, eu tinha que pegar 100,120 projetos, ler o Referencial por Referencial, corrigir tudo, você imagina pegar trinta, quarenta paginas de um projeto, pegar outro. Então assim, isso

porque era em grupo, dá uma média de setenta, oitenta, porque era em grupo, agora é individual. Eu falei assim olha... Quando chegar a monografia individual eu vou morrer. Então eu preciso de ajuda.

Chamo a atenção para a incidência desse fato nos relatos de outros professores entrevistados ao discorrerem sobre o início de sua carreira.

Lidar com as dificuldades cognitivas dos alunos é outro fato relatado por Tiago. Essas dificuldades constituem-se em desafios e tensões vividos de forma conflituosa pelo professor. Ressalta que as dificuldades encontradas na sala de aula de ensino superior têm suas origens na organização e estrutura da educação no País:

A educação no Brasil hoje está tomando rumo que a gente tem que tomar certos cuidados... avaliar por que, por exemplo, o aluno sai do ensino médio sem reprovação, ele vem de lá, sai da escola pública ele vem, vem, vem. Aprendeu? Não. Ele é empurrado para Universidade, aí você chega à Universidade, às vezes por falta de candidatos no curso que ele fez a inscrição, não zerou a prova, ele passa. Que dizer ele entrou na Universidade. Olha a forma que ele entrou? totalmente despreparado, primeiro que o vestibular que ele fez não dava condições de cobrar muita coisa, porque hoje infelizmente é uma realidade, tem determinados cursos que estão pegando pessoas pelo laço para colocar pra dentro da sala de aula e chega dentro da sala de aula, a gente como professor sofre com isso. Porque o aluno está despreparado, ele não sabe escrever, não sabe contextualizar, você entendeu? E é muito difícil isso, na Universidade o aluno no primeiro período que tem dificuldade de redigir um texto, é complicado. Então a gente tem que pegar e ir trabalhando, trabalhando.

Para as dificuldades apontadas, Tiago apresenta um repertório ainda pequeno de alternativas:

Eu uso muito a didática da metodologia de exposição, de diálogo entre o aluno, de questionamentos, seminários pra tirar dúvidas. Trabalho muito com isso, a apresentação, sempre tendo cuidado de ceder pra eles o material das aulas, sempre uma semana antes da aula, por exemplo, semana que vem é aula de marketing, aí eu já disponibilizo material pra eles, os tópicos, se tiver a apostila eu já entrego com antecedência pra eles lerem, falo assim “olha leiam e já cheguem aqui com o questionamento”.

Acredito que isso reflete a pouca experiência profissional para lidar com a gama de problemas postos pela prática.

Também, existe uma preocupação em “contextualizar” o conteúdo “por questões práticas no dia-a-dia”. Nos depoimentos, ele revela uma preocupação constante com a relação teoria e prática. Os conceitos teóricos têm sentido na medida em que são recontextualizados:

Eu preciso entender que teoria é uma coisa, prática é outra, uma não vive sem a outra. Agora essa teoria que eu estou buscando dentro de sala de aula, ela precisa ser reforçada, revista, porque você estudou uma coisa lá no primeiro período, depois chega ao oitavo aquele conceito que você viu no primeiro está valendo hoje?

Eu vejo que há muita semelhança da teoria com a prática, agora pra que haja semelhança tem que praticar, tem que saber contextualizar, pra você dar uma contribuição para aquela teoria. “Vamos colocar aqui essa parte burocracia hoje na organização”, ai você vai ver a dificuldade que você tem, pelo excesso que você tem de burocracia, pela falta de burocracia então cabe ao profissional, ao aluno fazer essa aplicação teórica de forma contextualizada, não de forma goela abaixo que se coloca nos livros. Hoje tem muitos livros ai fora que não se aproveita muita coisa, eles pegam um conceito e joga de forma global, “é diferente isso aqui, está muito amplo, na minha empresa não funciona dessa forma”, então vai pegar aquele conceito, contextualiza para que ele traga alguma contribuição.

Na sala de aula, Tiago procura diversificar os recursos e utiliza-se de temas atuais. Também, na tentativa de “contextualizar o conteúdo” para facilitar o aprendizado:

Eu levo muitos artigos, reportagens, eu passo filmes educativos curtos, não filmes longos que eu não gosto, por exemplo, pego uma reportagem que passou no Jornal Nacional, a gente cria um seminário para debater isso [...] Então eu começo a trabalhar assim e tem dado resultado, senão fica só expositiva, só a teoria cansa o aluno”. Então eu tenho essa preocupação de jogar algo antes, que dê suporte para que eles possam envolver e ter condições de responder algo, senão eu jogo pra eles o abacaxi, ficam com o abacaxi na mão, não conseguem fazer. Eu não posso jogar goela abaixo do aluno uma situação para que ele se vire e busque respostas para aquela situação, a gente tem que cobrar e dar condições de cobrar.

Algumas soluções são discutidas coletivamente, uma vez que uma das disciplinas que ministra tem pré-requisitos desenvolvidos em outras disciplinas:

O professor do segundo período é responsável por cobrar trabalhos dentro das normas que ai está fresquinho, fez no semestre passado metodologia, então está fazendo agora? Tem de ser dentro da norma, quero ver a norma ai vem o terceiro, norma. Então vai estar sempre na cabeça do aluno. Quando chega no sexto período, dou aula lá de seminário de orientação de estágio e monografia, eu tenho que ficar falando com o aluno coisas que eles aprenderam lá no primeiro período, tem que voltar e revisar porque eles não conseguem entender. Eu já chego falo assim “olha o tema esta aqui, delimita o tema, vamos passar o problema” Ai não tem que voltar lá trás para explicar tudo.

Outro conflito vivido por Tiago é o de dar conta da aprendizagem do aluno aliada ao cumprimento do conteúdo previsto na ementa. Para isso, se dispõe a dar aulas de reposição e atender o aluno fora do horário de aulas:

Revisar, voltar lá trás, rever alguma coisa, entendeu? Ai tem que otimizar isso, você tem uma ementa pra se cumprir, você não pode fugir muito da ementa. Às vezes você tem que acelerar um pouquinho, parar um pouquinho, dar uma ênfase maior, coisa que você faria em uma aula, tem que ficar duas aulas em cima daquilo ali. Porque as dificuldades aparecem mesmo, não adianta eu querer também não quero cumprir a minha ementa a toque de caixa e chegar ao final do semestre eu não ter resultado. Então eu tenho essa preocupação de cumprir a ementa, mas com qualidade, se eu precisar de me sacrificar um pouco, vou fazer sacrifício. Quantos alunos eu atendo nessa escola, fora de sala de aula? Eu chego aqui todo dia seis horas, saio da prefeitura, quantos alunos que me procuram na sala dos professores, eu estou sempre orientando, falando coisas relacionadas com a sala de aula, porque dentro da sala de aula você não tem tempo hábil.

Sexta feira agora, no dia de reposição, estava aqui dando aula para três turmas, quase setenta pessoas na sala, sobre o quê? Sobre Referencial Teórico. Pediram para dar aula pra eles, estavam com dificuldade, aluno do sétimo período, eu fui lá dar aula pra eles sobre Referencial Teórico, no dia que eu não tinha aula, não é obrigação minha.

Como resultado dessas experiências e vivências, um saber prático é construído por Tiago na medida em que enfrenta os desafios e busca as possibilidades de atuação de forma eficiente e condizente com as demandas da instituição em que trabalha.

5.1.3 A vivência familiar e escolar

Tiago nasceu numa família numerosa. O pai trabalhava na Acesita, uma empresa siderúrgica de grande porte na região do Vale do Aço, e, mesmo possuindo poucos recursos, possibilitou os estudos aos filhos. Mas somente ele e a irmã mais velha buscaram avançar nos estudos, concluindo o curso superior. Vejamos tal fato em seu depoimento:

Na minha família, sou só eu e uma irmã que temos curso superior porque na verdade nós somos de uma família muito grande e meu pai sempre trabalhou na Acesita, não tinha uma condição financeira pra estar adequando, de estar estudando.

Os demais irmãos trabalham na Companhia Aços Especiais de Itabira – Acesita, e, mesmo tendo as mesmas oportunidades, não investiram na própria formação:

Meus irmãos tiveram as mesmas oportunidades que eu tive, eles tiveram assim, mesmo de forma precária, de estar sendo pago a escola, às vezes escola particular, às vezes escola pública até no ensino médio ali, mas depois eles tiveram as mesmas condições que eu, trabalhavam, tinha casa, roupa lavada, não tinha despesas e eu fiz uma opção. Às vezes, são perfis diferentes, meus irmãos, por exemplo, tem um lá que só tem até a sétima série, quero dizer, não quis estudar, a opção deles foi outra, trabalhar na Acesita, aquele troço todo.

Ingressou no SENAI da Acesita, como muitos rapazes de sua idade, ficando em 4º lugar no teste em que havia 57 pessoas por vaga. “Isso para o (meu) pai foi motivo de orgulho”. Ressalta a participação do pai em muitos momentos importantes de sua vida:

Então dali pra frente, eu achei muito importante, porque meu pai teve uma participação muito..., nesse processo meu de buscar crescimento educacional, crescimento do ponto de vista educacional que é fazer o que eu faço hoje porque meu pai ele, de uma forma muito segura, virou pra mim e disse o seguinte: daqui pra frente agora é você, ou seja, eu não vou te dar mais nada, você está entrando na Acesita, está trabalhando, você paga os seus estudos, o que você vai ter aqui é casa para morar, roupa e comida na pior das hipóteses, aqui. Então eu aprendi a valorizar isso, porque meu pai não me deu nada de mão beijada, mas nos momentos de dificuldade ele me acolhia, com certeza.

Inegavelmente, o apoio do pai foi fundamental para o crescimento pessoal e profissional de Tiago conforme relata no texto que se segue.

Ele me ajudava, mas eu nunca tive boa vida não, porque ele forçava pra que eu valorizasse aquilo que eu estava fazendo, então assim, meu pai teve uma responsabilidade muito grande, não do ponto de dificuldade financeiro mas, no ponto de vista de apoio mesmo, apoio de cobrar de mim uma situação que eu estava buscando. Então eu sentia que ele estava querendo que eu crescesse mais com as minhas próprias pernas isso foi muito importante pra mim porque eu passei a valorizar cada centavo que investi na faculdade, todos os centavos que investi em treinamentos, cursos que eu fazia. Então ele teve uma participação muito importante nesse processo todo.

A irmã mais velha também é professora. Formou-se em matemática e já se aposentou. Fez carreira na escola pública e era muito conhecida pela sua firmeza e exigência. No seu depoimento, Tiago fala da irmã, sobretudo, da forma como era vista pelos seus alunos.

Ela é formada em matemática. Foi professora e ela se formou muitos anos atrás. Ela é aposentada, ela aposentou [...] ela trabalhou, durante trinta

anos como professora do município e 35 anos como professora do Estado. Maria José, famosa leie professora de matemática, ela é muito conhecida porque ela cobrava muito os alunos, o pessoal falava que ela dava uma lista de 500 exercícios pra fazer. Algumas pessoas encontram comigo na rua e dizem “nossa! Eu aprendi matemática graças a sua irmã”. Porque ela me impressionava de uma forma saudável, ela dava uma lista de exercício e o aluno fazia acabava aprendendo.

Parece-nos sensato afirmar que a necessidade de lutar para se “posicionar de maneira diferente na vida” ao lado do esforço do pai e do exemplo da irmã, constituiu-se em aspectos formadores da pessoa de Tiago, revelando o perfil de uma pessoa que sempre lutou para conquistar uma melhor posição na vida profissional.

Outro aspecto marcante na personalidade de Tiago é a capacidade de se relacionar com as pessoas e isso influencia positivamente sua relação com os alunos. Ser amigo e professor, como separar essas funções no momento devido? Tiago tem encontrado caminhos para isso:

Às vezes eu tenho que até me controlar eu me relaciono tão bem com os alunos fora de sala de aula no corredor, eu sento na cantina converso, o pessoal passa não me enxerga como professor parece que sou aluno, amigo do aluno. Então assim, eu tenho uma relação muito boa com eles, mas assim, tem uma seriedade muito grande com relação ao trabalho que eles ficam assustados “puxa professor, você conversou comigo ontem, fiz uma a prova hoje tirei uma nota...”, pois é, brinco com você, converso com você, sou seu amigo, mas te dar nota não te dou não quem tira nota é você. Você quer que eu seja mais seu amigo? Qual é sua dificuldade eu vou te ajudar, o que foi mal na prova? Aí eu começo, vou me abrindo. Assim é o Tiago. Como pessoa eu tenho uma relação muito boa.

Um fato que marcou, de modo especial, a escolarização primária de Tiago foi uma professora da 4ª série a quem Tiago atribui a responsabilidade de ter colaborado para a sua formação pessoal e um “posicionamento diferente diante dos estudos.” A atitude da professora marcou sua vida pessoal e profissional, a tal ponto de utilizar-se de sua vivência para dar “muitos exemplos para seus alunos”. Após uma reprovação na 3ª série do fundamental, e, no ano seguinte, aprovado para a 4ª série, a professora Cida o acolheu “como se fosse uma mãe e que abriu a mente”. Tiago nos remete a esse fato, no texto a seguir:

A gente tem um professor que deixa uma marca, que deixa uma marca registrada. E eu tive uma professora na 4ª série de grupo, muito tempo atrás isso, que marcou muito eu lembro muito o nome dela. Foi uma pessoa que me deu uma sacudida, porque eu me recordo hoje, como se fosse hoje eu era muito molecão mesmo, coisa de menino de infância, mas eu brinquei

muito no terceiro, a única reprovação que eu tive na minha vida foi no terceiro ano de grupo, sendo reprovado e fui reprovado por simplesmente brincadeira coisa de criança mesmo. Eu brincava muito, vivia tomando suspensão na escola. Então quando eu repeti a terceira série, que eu fui pra quarta série, essa professora me acolheu ela me acolheu. [...] Dali pra frente às coisas iriam ficar muito complicadas, seria mais séria e que estava só começando o grau da dificuldade, que eu precisava evoluir em relação a essas dificuldades que eu iria encontrar.

O ingresso no curso de Administração se deu após uma tentativa frustrada no curso de Engenharia, que iniciou por exercer a função de mecânico na Acesita. Percebeu que não era aquilo que queria fazer e desistiu do curso após deixar a empresa. A trajetória no curso de Administração ocorreu sem grandes problemas porque se identificou com o curso. A relação com os professores do curso sempre “foi muito boa” e até mesmo fundamental para o bom relacionamento que tem hoje como colegas de trabalho:

Tive uma relação muito boa com os professores, inclusive ótimos professores, que marcaram muito para gente aqui e, eu posso citar uns aqui que hoje são, e eu fico observando que hoje eu estou sentado lá dentro na sala dos professores. Então uma coisa muito gostosa prazerosa eu sentado ao lado de um colega de profissão, que foi meu professor o Elvio, professor Elvio, conversei muito com ele,. O professor Reginaldo, que trabalhou aqui um bom tempo, o Gilson, o Érick, o próprio Edmundo, foram professores meus, que hoje são colegas de trabalho e eles têm um maior respeito por mim, me olham não como se eu fosse um adolescente na docência, mas me olham com respeito, como pessoa que buscou realmente, que está aí buscando espaço. Então isso me ajudou muito essa relação de sala de aula com eles enquanto aluno, e essa relação que eu tenho hoje como colega de trabalho. Então eles me apoiaram muito, me incentivam, em momento algum me questionaram, me olharam de forma diferente porque eu estou chegando agora no nível deles, como professor, muito pelo contrário, me receberam super bem, isso facilitou muito pra mim. A adaptação, o processo de adaptação.

Ainda durante a graduação, a experiência com dois professores também serviu de referência para a sua prática atualmente. Com eles, Tiago aprendeu a preocupação com o aprendizado do aluno e, também, em contraposição ao modelo, a não agir de forma impositiva e agressiva com aluno. Segundo Marcelo Garcia (1999), o professor busca referência na sua experiência durante os anos em que foi aluno, incorporando um modo de ensinar. Essa é uma característica da fase da pré- formação, na qual o ator – professor está mergulhado numa cultura escolar, incorporando um modo de ser pensar e agir próprios da profissão docente, ou seja, está incorporando um *habitus* da profissão docente. Sobre esse aspecto da formação, Tiago afirma:

O que marcou muito foram os dois professores que hoje não estão mais com a gente aqui. Os dois, bons profissionais que se preocupavam realmente com a questão do aprendizado do aluno, mais eu aprendi com eles a não agir como eles agiam com determinados alunos, porque eles tinham uma preocupação muito grande que, simplesmente, eles não toleravam o aluno, partiam pra um bate boca, que eu via que não ia chegar a lugar nenhum. Então eu comecei espera aí “eu posso fazer aquilo que ele fazia que fosse preocupação com o aprendizado, mas de outra forma”. Então me marcou muito, a forma deles darem a aula, a preocupação que eles tinham. Isso eu acho muito importante.

5.1.4 A experiência profissional no campo da administração e a relação com a prática docente

A maior parte do tempo em que trabalhou na Acesita, Tiago não ocupou cargo compatível com a formação de Administrador. Somente nos últimos seis meses que atuou como gerente na área de vendas, função que veio ocupar mais tarde numa concessionária de veículos. Ao sair da Acesita, foi atuar como estagiário no Banco do Brasil, cargo que ocupou por vislumbrar uma oportunidade para se manter atualizado. Vejamos seu depoimento a esse respeito:

A minha inserção nesse processo de gerenciamento, ela se deu logo após o sair da Acesita. No finalzinho nos últimos seis meses que eu trabalhei na empresa foi que eu trabalhei na área de vendas onde comecei a tomar gosto pela questão do processo de vendas. Então logo após eu sai, fui trabalhar no Banco do Brasil Então quando eu sai da Acesita estava fazendo curso de Administração. Isso estava beirando os meus 30 anos já, eu tinha uma posição na Acesita que era o cargo de gerência de supervisor na área de vendas. Então eu saí da Acesita e tive uma queda violenta. Para eu não ficar paralisado, manter atualizado eu peguei essa oportunidade de estágio no Banco do Brasil mesmo sabendo que não havia possibilidade de ser admitido. Fiquei lá dentro trabalhando até porque o salário que eu ganhava era um salário mínimo e eu morando em Timóteo e trabalhava em Ipatinga, então eu gastava tudo em gasolina **(risos)**.

O depoimento de Tiago, abaixo sobre o seu percurso profissional após a saída da Acesita, revela seu esforço e as estratégias para conquistar novos patamares na vida profissional.

Lá dentro eu comecei a desenvolver um trabalho visando às pessoas que eu trabalhava com elas, que eu atendia. Eu trabalhava com a empresa tinha contato com a empresa tinha atendimento com as pessoas e as pessoas

começaram a perceber até que um dia uma pessoa me fez uma proposta de trabalhar como vendedor “*é uma experiência só de seis meses como vendedor*”. Eu fui trabalhar numa concessionária de veículos na Ford onde com seis meses que eu estava lá dentro eu cheguei a gerente. Aí fiquei nessa empresa um período depois passei para outra empresa também na área gerencial e passei por uma série de outras pequenas empresas, até chegar a trabalhar com Sebrae. Ai eu comecei a aplicar as teorias lá da graduação, comecei a buscar, desenvolver, estudar e aplicando ali comecei a tomar gosto “*pôxa esse negócio é bom, é gostoso*”. Então essa minha trajetória começou de uma brincadeira de sala de aula.

Conforme consta, no trecho que se segue, Tiago desenvolveu treinamentos no SEBRAE, e, em paralelo, após um período de estágio, trabalhou numa cooperativa de crédito como gerente. Nesse período, ingressou no magistério e considera que a experiência de treinamento foi muito significativa para a sua atuação na sala de aula.

Nesse processo de estar entrando aqui foi a experiência na sala de aula SENAC, SEBRAE essa carga de trabalho que eu tive uma experiência muito grande em muitas de empresas, então tive bons resultados.

Quando terminou o curso de graduação e ingressou na especialização, já existia um “sonho de dar aulas”, mas o envolvimento com as questões da sala de aula, na verdade, existia quando montou uma “escolinha” dentro da concessionária onde trabalhava, conforme diz o próprio Tiago, no texto seguinte:

Começou tudo dentro de uma empresa que eu trabalhava que era a Ford Brasauto e eu estava fazendo... Tinha terminado o curso de Administração, começado, iniciado a pós-graduação na área de Marketing e... Eu cismei, queria, eu tinha uma facilidade muito grande em aprender as coisas, ler, então pegava manual de carro importado e lia, e o pessoal às vezes chegava e olhava e me pedia ajuda para explicar sobre “*esse carro pro fulano de tal*”. Eu falei “*é engraçado, todo mundo tem a mesma oportunidade que eu tenho, o mesmo tempo que eu, eu pego eu faço e aprendo*.” Ai eu virei para o meu Diretor e “*olha eu estou fazendo uma pós-graduação, você sabe que eu sou formado me deixa fazer uma escolinha do professor Raimundo (risos) sem compromisso, sem nada, se não der certo você pára*”? E eles gostaram.

Tiago revela, ainda, em seu depoimento a incorporação de um *habitus* relativo à profissão docente no momento em que percebe que possui alguma postura de professor e inicia uma trajetória focada na docência:

Eu criei uma escola de treinamento dentro da empresa onde eu assumi a postura de professor e pediram que eu fizesse isso. Então comecei a trabalhar na empresa montando treinamento. Toda semana tinha uma aula

específica, uma aula técnica e alguma coisa relacionada ao atendimento, a vendas, que eu estava fazendo na especialização em Marketing. Então comecei a tomar gosto com isso. Bom, nesse processo de trabalhar a sala de aula... Ai eu cadastrei no Sebrae como consultor e instrutor e final de 98, início de 99 fui contratado como instrutor do Senac, instrutor na área de formação profissional. Então eu era funcionário do Senac e comecei a tomar gosto com a sala de aula e sempre trabalhando com treinamento específico com a empresa, fiz muito treinamento do Sebrae, via Senac e logo após o período do Senac, eu iria sair do Senac e ia atuar como autônomo fiz muito trabalho solo trabalhando na empresa, treinamento... E sempre visando aqui ou em outra faculdade.

Começou, então, a perceber que a inserção no “mercado acadêmico”, especificamente no ensino superior, seria uma grande oportunidade, uma vez estava praticando uma teoria que havia estudado nos cursos de formação. Nesse sentido, conforme se evidencia a seguir, Tiago aponta os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores devem aprender a aplicar (TARDIF, 2002), como fundamentais para o exercício da profissão:

Comecei a perceber que eu estava perdendo uma oportunidade muito grande de inserção no mercado acadêmico, sala de aula, porque eu estava ali participando, chegava à empresa as pessoas jogavam as coisas pra cima de mim, “*a responsabilidade é sua, você vai fazer isso, isso e isso*”, eu comecei a fazer e desenvolver e comecei a ver que esse fazer, esse agir era em cima das teorias que eu tinha desenvolvido. Então bom se eu estou praticando e tenho a teoria, porque não ensinar as pessoas de forma teórica e na prática como vivenciar?

No início da carreira, o professor se reporta às experiências vivenciadas anteriormente em diferentes espaços sociais para responder aos desafios postos pela sala de aula. Com Tiago, essa situação se confirma no texto seguinte, quando diz que no início da carreira comparava seus alunos da graduação com os alunos dos treinamentos do SEBRAE.

A gente percebe que o público que eu trabalhava era um público mais centrado, pagava caro até tive que me adequar. Esse processo de adaptação porque sala de aula pra mim, é uma experiência que tive que fazer antes de entrar no Unileste, foi uma experiência de sala de aula diferenciada essa do Sebrae, do Senac. Então quando cheguei ao Unileste tive que me adaptar porque às vezes você vem com uma visão, com algum vício, com alguma coisa... Mas com aquela cultura de chegar à sala de aula e achar que todo mundo ia ficar calado, que não ia ter conversa, aquela coisa, então eu assustei um pouco com isso quando eu cheguei.

Com o passar do tempo, percebe as diferenças entre os dois espaços de atuação e buscou um jeito próprio para lidar com as especificidades da sala de aula:

Ministrava curso, de curto período quinze horas, vinte horas no máximo aí, quarenta setenta horas com público diferenciado também, com público totalmente diferenciado do aluno que frequenta sala de aula da universidade. São duas propostas diferentes, são distintas. Eu percebi hoje eu percebo de uma forma mais clara dando aula pra ensino superior.

Percebemos que a prática pedagógica é fruto de uma ação conjunta entre os diferentes saberes que se relacionam, dialeticamente, pois o saber prático construído em outra área de formação, também, contribui para o exercício eficiente da profissão docente. Tiago revela o ponto forte para a contratação de professores para o ensino superior, a experiência na área profissional. Uma experiência profissional adquirida em diferentes espaços de atuação que se constitui em importante pré-requisito para o ingresso no ensino superior, porque propicia a aproximação entre teoria e prática na sala de aula. Também, revela que o espaço de atuação profissional no campo da Administração foi um importante momento de formação desse professor:

Acho até interessante, porque, tem uma disciplina no curso de Administração que eu me dou muito bem nela, em todas, mas essa com certo grau de destaque porque é disciplina de consultoria. Eu fiz muito trabalho prático. Então hoje eu tenho a teoria que os alunos até nisso querem um profissional dentro da sala de aula que não tenha só conhecimento teórico mas que tenha vivenciado do ponto de vista gerencial. Então essa minha experiência no mercado como gerente, participando de empresas privadas, agora em empresa pública, isso pra sala de aula está me dando certa facilidade, uma bagagem muito grande de onde eu tenho sido muito bem avaliado pelos alunos porque eu tenho mostrado o lado teórico da coisa e o lado prático também da coisa, então eu tenho vivenciado. Se você fica muito na teoria você não consegue exemplificar, dar um exemplo prático, de como vivenciar aquilo na vida, o aluno te cobra isso “pôxa você está falando o conceito aí, é muito bonito mas na vida prática como é que funciona isso”?

Do ponto de vista que adotamos, o professor é um agente social fruto das interações estabelecidas entre os campos sociais de que participa e sua subjetividade (BOURDIEU, 1993). Tiago revela o que Tardif (2002) diz sobre o saber do professor. Esse saber está situado na interface entre o individual e o social. Assim, nas interações constantes entre o mundo do trabalho e a escola, Tiago foi construindo um modo de realizar a sua prática docente.

5.1.5 Os sentidos atribuídos à profissão docente

Em vários momentos de seu depoimento, Tiago revela a grande “vontade de dar aulas” no ensino superior, especificamente na instituição onde cursou a sua graduação. Essa vontade pode estar associada, dentre outras coisas, à relação afetiva que tem com a escola e à “paixão por sala de aula”:

Paixão. Se tem uma palavra pra resumir tudo paixão. Paixão por sala de aula. Eu amo, adoro dar aula adoro sala de aula. Então essa minha opção de esta perdendo agora financeiramente, ela vai me trazer um ganho muito maior que o dinheiro, que é a satisfação de esta realizando algo que eu busquei há anos atrás.

Mas também essa “vontade de dar aulas” pode representar, para ele, ter prestígio em ser professor de ensino superior, por ter um “posicionamento diferenciado na sociedade”, dominar assuntos diversos, ser detentor de conhecimentos, o que gera uma cobrança de domínio de conhecimentos, conforme ressalta:

A gente não vai deixar aqui a vaidade de lado, mas a gente sabe que a gente tem um posicionamento, hoje, diferenciado, as pessoas te respeitam, te tratam como professor. [...] Por ser professor. Então eu acho que tem uma cobrança muito grande, as pessoas te cobram, você está aqui, está preparado. As pessoas te cobram, “*você não sabe isso não? Você é professor*”. Mas por outro lado, essa cobrança é saudável, porque eu busco constantemente, me aprimorando, buscando informações que me fazem me posicionar de forma diferenciada em relação aos meus colegas de trabalho, profissionais administradores.

Também o exercício docente é um motivo de orgulho para Tiago, pois revela ser uma pessoa feliz com a profissão:

Eu sinto orgulho de falar que eu sou professor, mas é um orgulho saudável não querendo falar que eu sou melhor que ninguém, muito pelo contrário.

Tiago acredita, ainda, que a “paixão e o sentimento de orgulho” influenciam de forma positiva na sua prática. Mesmo após um dia cansativo de trabalho, chega com grande disposição para dar aulas:

Isso influencia, porque eu chego dentro da sala de aula com pique, saio do trabalho o dia todo, entro na sala de aula, eu trabalho, como se eu não estivesse trabalhado durante o dia, como se eu estivesse dormido o dia todo. Eu vou sentir esse cansaço logo que eu paro, chego em casa, vou sentir o cansaço físico, por que o mental quase eu não tenho.

Na opinião de Tiago, o mercado de trabalho na docência é promissor, é o que aconselha aos seus alunos, desde que invistam na formação acadêmica. Porém, indica que para ser professor é necessário adquirir um conjunto de conhecimentos, a saber:

Olha pra você ver... Existe uma demanda muito grande no mercado, para você atuar. A possibilidade de você está atuando como Administrador, não é só como gerente não, você tem possibilidade de trabalhar como professor, eu jogo muito pra eles, *“você quer investir na sua carreira acadêmica?”* *Busca fazer uma especialização, fazer um mestrado, estudar, você se comprometer, porque oportunidade pra você vai ter, como eu tive oportunidade de entrar aqui qualquer um de vocês podem ter. Agora, você está preparado pra isso?* Quando eu quis, eu não estava preparado, quando a oportunidade me apareceu abracei, estava na hora certa eu busquei preparação porque a oportunidade não costuma bater na porta duas vezes.

Demonstra, também, que a carreira é promissora, quando decide assumir a profissão docente como sua única profissão. Mesmo perdendo financeiramente, irá deixar a função de gestor público para assumir integralmente a docência, conforme se constata a seguir:

Eu comentei anteriormente, que eu estou deixando a prefeitura, por qualidade de vida, e por opção profissional, porque financeiramente eu estou perdendo, mais eu estou ganhando em longo prazo, eu não estou visando em curto prazo, porque a minha intenção é fazer carreira na formação. Hoje a minha profissão é professor.

A preocupação com a formação em nível de pós-graduação está presente, também, como uma condição para o exercício da profissão no ensino superior, a qual é vista com boas perspectivas:

Vejo bastantes perspectivas, porque eu estou buscando isso, eu estou me comprometendo com isso e vou está planejando agora, vejo se eu começo a fazer o mestrado mais tardar em 2007, vê se eu consigo já planejar isso agora, a minha prioridade agora é fazer o mestrado e depois dar continuidade nisso no doutorado porque eu preciso disso, não só por exigência de MEC, mas por um desejo pessoal meu, não de titulação, mas de aprofundamento de conhecimento que são áreas específicas que um mestrado, um doutorado vai agregar, dar muito valor pra minha formação profissional no caso como professor, independente do título.

A prática docente precisa ser conduzida na perspectiva da formação e da aprendizagem dos alunos, mediadas por uma relação afetiva positiva com o aluno. O professor deve se preocupar com a aprendizagem dos alunos e a capacidade de “colocar em prática” o que está aprendendo. A esse respeito, Tiago sinaliza a importância de uma prática pedagógica contextualizada, na qual o aluno possa visualizar e reelaborar a teoria em função das necessidades colocadas pela prática. O papel do professor seria o de possibilitar essa aproximação teórico-prática.

Eu vejo a educação como algo muito complexo, muito amplo, não é só essa questão de você passar aquilo que você sabe. Eu tenho uma preocupação muito grande em saber se as pessoas estão entendendo o que estou passando, se estão aprendendo, se estão crescendo, se estão evoluindo, pela oportunidade, pela capacidade de aproveitar e colocar em prática aquilo lá na frente, então essa dificuldade aí, hoje eu percebo que eu tenho administrado de uma forma muito boa. [...] A relação é muito boa com os alunos, às vezes tem uns que conversam demais, aí eu aproximo, me torno amigo deles, como se eu estivesse dando um tapa de luvas, se o aluno não tem coragem de conversar na minha aula hoje porque me aproximei dele como amigo, então quebrei aquele clima de conversa, porque se eu ficasse brigando com eles seria pior, então eu me aproximo, tem uma relação muito boa e conversando, perguntando se precisa de alguma coisa, se precisa de ajuda, não só no ponto de vista de sala de aula, se eu posso fazer alguma coisa pra ajudar.

A profissão docente exige uma constante atualização e possibilita ao professor manter-se atualizado, uma vez que ele precisa estudar e estar informado. Essas são algumas das vantagens da profissão, segundo Tiago:

A profissão docente exige atualização constante. Ingressar na profissão seria uma possibilidade de se manter atualizado e continuar estudando. Esta é uma condição da profissão docente. [...] eu achei uma possibilidade de está mantendo informado no mercado era continuar estudando e qual a forma que poderia estar estudando? É sala de aula, porque eu dando aula, eu como professor, tenho obrigação de me manter informado, de estudar.

Assim, na visão de Tiago, buscar uma formação acadêmica, investir no seu desenvolvimento profissional, ter experiência profissional na área, como foi sinalizado anteriormente, e ainda ter uma relação afetiva com os alunos são alguns dos requisitos básicos ao exercício da docência.

5.1.6 A percepção sobre a formação continuada

Tiago confirma, em seu depoimento que uma das principais fontes de saberes para o exercício competente da docência no ensino superior é a experiência profissional na área da Administração. Nesse momento, ele se refere ao saber prático, porém aliado ao conhecimento teórico adquirido durante o curso de graduação. Também, revelou que o mestrado é uma das formas de se manter atualizado. Portanto, a formação para a docência no ensino superior significa, para Tiago, ter conhecimento teórico e prático na área específica, com aprofundamento nos cursos de pós-graduação. Por isso foca sua atenção no mestrado, conforme se nota abaixo:

Com certeza, a minha preocupação maior hoje eu não vou te esconder que é a questão legal porque está acelerando a minha prioridade, vou ter que acelerar isso porque o MEC está vindo aí, a cobrança, e outra coisa que é mais importante pra mim não é a exigência legal é o aspecto pessoal, se eu estou fazendo aquilo que eu gosto, que vai trazer prazer, que vai trazer crescimento. O resto vai ser consequência, o aspecto legal vai ser consequência. Não! “Está aqui você não quer o título de mestre? O título de mestre está aqui”.

O mestrado foca o desenvolvimento de um conhecimento específico, possibilitando a ampliação e o aprofundamento de uma área, e Tiago compreende isso bem. Ao assumir a profissão docente, acredita que é necessário priorizar o mestrado, também, como forma de crescimento do ponto de vista científico e pessoal.

Ao ser interrogado sobre o que considera importante para sua atuação em sala de aula e o que busca para se aperfeiçoar, Tiago revela que investe na própria formação fazendo leituras de livros pedagógicos e da área de Recursos Humanos, participando de congressos da área e de cursos, além de encontros pedagógicos promovidos pela escola. No entanto, apresenta algumas dificuldades para frequentá-los por incompatibilidade de horários com o trabalho na empresa. Mas afirma que “tem feito a sua parte”:

Bastante leitura, sempre buscando fazer reciclagem, toda oportunidade que tem aqui na escola, de está participando de tudo, curso, às vezes, deixei de participar por ter essa segunda atividade, empresa e normalmente esses cursos acontecem à tarde, ou no período da manhã, e a noite eu estou

dando aula, então perdi muita coisa. Então essa atividade de sala de aula, do ponto de vista da continuidade, eu percebo que eu tenho feito a minha parte, eu quero fazer muito mais. Então muito das coisas que eu gostaria de fazer hoje, gostaria de ter apoio da instituição que é uma oportunidade de está fazendo o mestrado, as vezes não sei se vai ter o apoio financeiro, se vai ser um apoio em relação ao tempo, dedicar um tempo para isso. Então essa atividade continuada ai depende muito da pessoa, mas depende, às vezes, um pouco da instituição. Da minha parte eu tenho feito.

A relação entre titulação, formação acadêmica e desempenho profissional é pouco valorizada por Tiago, quando diz que existem colegas sem formação acadêmica e que “dão um show” e outros com doutorado que “não conseguem dar aulas direito”. Por isso ter titulação não é garantia de sucesso na sala de aula. Mas reconhece que o mercado exige a titulação. Destaco, no depoimento abaixo, a necessidade que tem de revelar como tem tido sucesso na sua experiência de sala de aula, e reconhece que isso não lhe assegura seu emprego:

Tem pessoas que estão na sala de aula que não tem nem especialização, que dão aula, dão show sei lá ou outros com doutorado que não conseguem dar aula direito, tem toda essa questão, mas o mercado está tendenciando a quê? A titulação, ela é importante. Por exemplo, hoje eu estou no processo de risco, eu tenho uma boa experiência assim... Pelo pouco tempo na sala de aula, tenho tido bastante sucesso nas minhas aulas, com meus alunos, a minha relação com eles é muito boa, mas corro o risco de chegar à instituição, por exemplo, um cara que é mestre, que a escola tem tendência a contratar pessoas com esse nível, daí pra frente porque é uma exigência legal, o MEC vai exigir isso.

A formação didático-pedagógica é concebida por Tiago como uma construção prática que pode ser adquirida mediante a orientação do PROAPI e leitura de livros e revistas da área. Revela essa concepção quando relata, a seguir, um fato vivido pelos alunos que identificaram o desconhecimento de uma professora com mestrado acerca de questões relativas à sua área de pesquisa no mestrado:

A Didática você trabalha aqui você pega no PROAPI, o cara é bom sabe tudo, mas tem dificuldade para passar para o aluno. O que me preocupou, o que me chamou atenção não foi a didática, foi os alunos perguntarem para ela em determinada situação, sobre a área e ela não soube responder, na especialidade dela, como mestre ai me preocupou você entendeu? Então essa preocupação até com a parte didática isso pode ser trabalhada, a escola tem capacidade e condições fazer isso.

A formação didática de Tiago se deu mediante leituras e o curso de especialização que realizou em Didática de Ensino Superior. Esse curso é sempre

identificado por ele como um cursinho de extensão em didática e que contribuiu muito, principalmente, para sua maneira de abordar o aluno em sala de aula.

Eu não chamo atenção de aluno, e eles não conversam dentro de sala de aula, um ou outro que conversa, mas eu paro de dar aula, daí a pouco ficam sem jeito, daí a pouco a turma olha para eles e eu começo a dar aula, mas eu não brigo com aluno, não tenho atrito com aluno, não chamo atenção de aluno e minha aula é normalmente, com turma cheia ou vazia eu dou ela normalmente, baseado nessa experiência de sala de aula que eu tive dentro da extensão eu realmente vi que aquilo ali que eu aprendi ali na extensão poderia ter sido aplicado em determinadas situações comigo e não foi e daqui pra frente se eu quero ter essa postura como professor, eu vou ter que fazer isso aqui e esta dando certo.

Então eu sempre tenho recebido artigos, materiais falando sobre didática, sobre relacionamento professor/ aluno. São artigos semanais, são pessoas que se dispõem a escrever trabalhos só com essa parte pedagógica, didática, então eu recebo, por e-mail.

Há evidências de que essas leituras o têm ajudado na sala de aula, uma vez que consegue associar o texto teórico com situações conflituosas vividas em sala de aula, no que se refere ao tratamento com o aluno. Uma boa relação com os alunos é novamente destacada pelo professor. Na realidade, essa relação é fundamental para sua permanência na escola e na carreira, por isso é importante conquistá-los e obter bons resultados na avaliação institucional realizada por eles semestralmente.

Ajuda porque teve um dia desse eu deparei com situação com aluno e engraçado isso, estava completamente contextualizado naquele artigo que eu li de como lidar, “*eu vou pegar experiência educativa e vou aplicar aqui*”. Eu apliquei naquela situação e deu resultado. Essa questão de chamar o aluno pra conversar eu vi foi através disso, ninguém fez comigo. De estar lendo artigos, “*vou tentar aplicar esse*”. Porque tem professor que chama atenção do aluno dentro da sala de aula, o aluno fica revoltado com ele, fica chateado e fecha a cara, começa a falar mal dele, chega à avaliação detona o professor aí passa a ser uma questão pessoal. Então eu tenho feito dessa forma.

O professor reforça em seu depoimento a sobreposição do critério de titulação para o ingresso e permanência na carreira docente em detrimento da formação didática, por que tal formação pode ser *lapidada* a outra não. Além disso, seu depoimento revela uma das principais preocupações do professor no início de carreira que é a “sobrevivência”¹¹.

¹¹ Um estudo realizado com professores de escola pública de Florianópolis acerca do ciclo de vida profissional dos professores de Educação Física revela que um das principais preocupações dos professores na fase de entrada na carreira é com a sobrevivência: o tatear constante, a preocupação

Você é um mestre, aqui tem uma pessoa que não é mestre se tem possibilidade de lapidar, a preferência vai ser dele não em mim que sou professor, tenho didática, estou lá na sala de aula. Se está exigindo um mestre e eu estou aqui como um especialista e o cara tem possibilidade de ser trabalhado, com certeza eu acho que a escolha vai ser para o lado dele, disso não tenho dúvida, essa é a minha preocupação.

A valorização da busca pela titulação por Tiago, revela o quanto a força da legislação e as pressões sociais exercem sobre a formação do docente do ensino superior.

5.2 Os processos formativos de Carla

*São eles que me influenciaram. Se eu estou aqui hoje é por causa deles, por conta deles (pais).
(Carla)*

5.2.1 A percepção de Carla no âmbito profissional e pessoal

Carla está entre os professores menos experientes na profissão docente com um diferencial em relação aos demais. É a mais nova do grupo, tem apenas 26 anos. Tendo se formado em 2002, após um ano, já estava atuando em escola. Ela já exercia a profissão docente no curso técnico, o que contribuiu para o contato inicial com a cultura escolar e seus rituais, normas e concepções.

O destaque em seu relato está sobre o fato de pertencer a uma família de empreendedores e professores. O pai foi professor há 30 anos em uma escola pública. Depois fundou uma escola técnica, onde a mãe é diretora. O pai é dono de um apart hotel e o irmão empresário do ramo alimentício.

Meu pai foi professor há 30 anos atrás. Quando ele casou com a minha mãe ele já nem era professor mais, ele já tinha começado a construir o JK. Meu pai era formado na UFMG de Belo Horizonte. Ele tinha titulações, então conheceu uma pessoa muito empreendedora, que queria fundar uma

consigo próprio dentre outras. Ver, também, o estudo sobre ciclo de vida profissional dos professores, em Michael Hubermam, in: NÓVOA. Antônio. **Vidas de Professores.**

escola, mas precisava de uma pessoa que tivesse curso superior pra assinar. Então essa pessoa precisava de uma pessoa formada, então uniu o meu pai que também é empreendedor com essa pessoa mais ainda com essa visão, uma pessoa que sabia o que queria e construíram. Na minha família meu pai já tinha a escola. [...] Quando eu nasci ele já era diretor da escola. [...] O meu pai é da construção civil e a minha mãe da área escolar.

As escolhas profissionais de Carla foram muito bem direcionadas em função da forte influência ocorrida na vida familiar. Vejamos como se posiciona a esse respeito:

Eu fiz o curso de Administração porque eu sou de uma família de empreendedores e eu queria continuar o negócio.

Inicialmente, foi trabalhar com o pai porque “não pensava em ser professora,” o que não deu certo, devido às divergências com o pai, conforme é evidenciado no texto que se segue:

Eu fui trabalhar com ele porque eu acho mais interessante. É um movimento de estar lidando com pessoas, eu acho mais tranquilo. Eu pensei assim vou trabalhar com meu pai, porque lá eu posso estar agregando mais do que numa escola, porque na escola tem uma direção pedagógica, tem a minha mãe eu não me encaixei. Gente eu vou trabalhar lá aonde? Sou Administradora e também sei lidar com pessoas, escolas, aquele tanto de alunos com problemas diferentes, eu não queria. Eu queria o apart hotel. Fui trabalhar com meu pai. Chegou lá as dificuldades vieram, ele gritava, xingava, minha família é muito nervosa e, eu também gritava, xingava porque eu também tinha que ouvir calada porque ele era meu chefe. **(risos)** Então eu não ouvia. Então não deu certo. Aí fui trabalhar com minha mãe e trabalhando com minha mãe eu percebi que era mais fácil de estar lidando.

Na escola da família ingressou, em um primeiro momento, na secretaria, onde encontrou muitos conflitos com pessoas mais velhas. Depois ocupou o cargo de diretora pedagógica. Também, achou muito difícil lidar com professor, até chegar à área financeira, onde acredita que melhor executa a função:

Primeiro eu passei pela secretaria pra ver como se dá o processo, como se faz requerimento, como se faz histórico. Mas na verdade, pra eu saber como funciona, mas eu fiquei lá pouco tempo, eu também não fui bem recebida porque eles achavam que eu iria tomar o lugar deles e na verdade eu nem queria aquilo, eu nunca nem pensei ficar lá secretaria da escola, não quero. E depois eu passei pela parte da direção pedagógica, mas eu não me encontrei, lidar com professor é muito difícil.

Aí eu fui pra parte financeira. A parte financeira eu me dei muito bem. Me encaixei muito bem porque era um trabalho, não é que era um trabalho individual, porque tudo na empresa é integrado, mas eu conseguia executar

melhor porque as informações vinham pra mim a tempo e a hora porque o meu trabalho é direto com o contador.

Apesar de conseguir realizar um bom trabalho na área financeira, ainda não se sentiu realizada. Atualmente, está pensando em trabalhar com o irmão:

Acho que não vou ficar também na escola, já estou pensando em trabalhar agora com meu irmão, que também é empreendedor. Ele tem uma fábrica de coco. Água de coco aqui em Fabriciano a Duvalle. Então eu estava, eu estou na verdade migrando Eu estou tentando me encontrar. Eu ainda não estou... Não é que eu estou insatisfeita eu ainda não achei.

A pessoa do professor interfere no modo de ser professor. Por exemplo, Carla diz, em seus depoimentos, ser uma pessoa agitada, dinâmica e às vezes intolerante e que isso interfere nas suas aulas:

[...] não tem como a gente aprender sem praticar, e eu sou uma pessoa que não pára. Eu sou é uma pessoa mais agitada. Estou sempre praticando. **(o seu jeito de ser interfere também na sua relação com o aluno?)**¹² Às vezes sim. De repente a gente...o aluno vem eu também vou, às vezes... Eu tenho que me buscar, porque não é sempre que você consegue ser tolerante, às vezes o aluno ia... É, às vezes eu tenho que falar, “não espera aí, eu vou medir força com o aluno, às vezes o aluno te pega de tal forma que você não pensa e vai embora e aí é perigoso”. Porque esse conflito eu não acho que seja proveitoso, não que seja um conflito, é porque também você está ali com um tanto de gente olhando é ruim. O aluno, eles gostam disso, você já percebeu que quando você está sozinha ele não gosta nem de te provocar? Eles gostam é de mostrar gracinha pra todo mundo.

Iniciar a análise da trajetória de Carla pelos aspectos familiares e suas influências justifica-se, pela minha percepção, ao longo de seus depoimentos, de que se tratava de uma prática docente construída essencialmente no ambiente familiar devido à relação estreita entre as escolhas de vida e o ambiente extremamente socializador na perspectiva de um *habitus* profissional. Para refletir sobre a construção desse *habitus*, é necessário tentar realizar aproximações entre o conceito de *habitus* em Bourdieu, e a prática e as escolhas de Carla.

Segundo Bourdieu (1993), a prática, aqui entendida como ação do sujeito no mundo, é sempre o ponto de encontro das experiências passadas individuais que foram incorporadas sob a forma de esquemas de ação, de hábitos, de maneiras de ver, sentir, de dizer e de fazer e de uma situação social presente. Esse conceito

¹² A partir de então todos os negritos se referem às intervenções desta pesquisadora no processo de entrevista.

busca focar a mediação entre o ator e as relações objetivas do mundo social. No caso, Carla apreendeu um *habitus professoral*¹³ (MARILDA SILVA, 2003, p.53) vivenciado, inicialmente na família. Esse *habitus* vem sendo modificado ao longo de sua trajetória escolar e profissional em função da exposição em diferentes espaços de socialização.

5.2.2 A feitura da ação pedagógica: vivências e reflexões

[...] tudo o que eu faço é questão familiar, eu tenho muita base familiar, eu acho que isso é muito importante, eles que me dão o suporte, tudo. (Carla)

Conforme já vimos, a prática docente de Carla é fortemente influenciada pela vida familiar, principalmente pelo pai, apesar de dizer que “não se dão bem”. Mas tudo que ele diz é levado em consideração. Quando interrogada sobre o que influencia sua prática pedagógica, Carla é enfática em dizer que é a vida familiar. Nesse caso, aspectos referentes à prática docente são apreendidos através das interferências do pai. O pai é um grande formador de Carla. No seu depoimento, fica evidente que é ele quem a ensina “ser professora”, se posicionar como professora:

A minha vida familiar, o meu pai, o meu pai ele tem uma visão holística, uma visão do todo, impressionante que ele consegue ser o professor, consegue ser o empreendedor, ele tem uma visão... Então é ele que me explica como proceder, não proceder, ele não explica não, porque o meu pai ele não é de explicar nada pra ninguém não, ele impõe, na hora eu brigo mais depois eu faço. Então é ele que me, que me influencia em tudo, na minha didática, de como ser como professor. É ele que fala de como você corrige uma prova, como você coloca uma nota, que é ele que fala tudo, é ele que influencia em tudo. Mas na hora eu brigo, mas depois a gente acaba vendo que é por aí mesmo. Ele vê, ele escuta, eu conversando com a minha mãe e dá um jeito. Mas eu não chego e: “A pai você poderia me ajudar?” Não, nós não temos esse relacionamento, nós somos muito parecidos.

Na verdade, o contato com o perfil de um aluno muito diferente do que estava acostumada a lidar enquanto aluna, desde sua infância, deixou Carla muito

¹³ Num estudo realizado por Marilda Silva (2003), “Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do *habitus professoral* e da natureza prática da didática”, verificou a evidência de um *habitus professoral* no exercício da docência, ou seja, uma estrutura estável, porém estruturante na natureza do ensino na sala de aula.

desestabilizada. Não sabia lidar com esse novo perfil, e, muito menos, acreditava na existência de uma vida diferente da sua e da de seus colegas:

No início eu pensava assim *é fácil, é fácil para o aluno*, tipo assim, *“ah professora eu fiz tudo, chegou na hora da prova eu não consegui”*. Porque eu nunca tive isso, pensava assim será que alguém vai ter, eu nunca tive, falar que dá branco. E realmente eu acompanhei um aluno que fazia todas as minhas listas, fazia mesmo, todas as minhas listas e ele morava perto da minha casa, ele ia estudar comigo, fazia tudo, chegava na prova não fazia nada e comigo ele fazia. Eu não sei o que é, e eu não acreditava nisso, porque eu não tinha, como é que eu ia acreditar que uma pessoa dá branco, fica nervoso? E eu não acreditava nisso.

No depoimento que se segue, Carla já demonstra a consciência de um perfil diferenciado, que se deu a partir do enfrentamento com os problemas cotidianos, o que a fez repensar seus valores, conceitos e sua própria prática, demonstrando que já sabe lidar bem com a realidade onde atua:

Não vou falar que os alunos lá são melhores do que os daqui, porque não existe ninguém melhor, mas a bagagem que a gente vem é diferente dos alunos que vem daqui. Então o que eu utilizo é um pouco diferente. Porque o aluno ele vem aqui, às vezes ele tem dificuldades em fazer contas de somar e a minha matéria é uma matéria de peso, é a Matemática Financeira, é puro cálculo. Então pra mim eu tenho que o aluno já sabe a matemática pra ele executar as funções financeiras, mas não é assim. Ele tem dificuldades na Matemática Financeira porque ele não sabe a matemática básica, a matemática elementar. Então, às vezes eu tenho que voltar em fração, às vezes, eu tenho que voltar em contas de multiplicar, de somar porque ele não sabe. Ele ficou 20 anos sem estudar, ou então, ele fez um segundo grau só por fazer, porque a maioria dos meus alunos não vem de escola particular, eles vêm de escola estadual. E o que vem de escola particular também tem muita dificuldade e essa matéria é uma matéria de peso que é pré-requisito ao longo do curso.

Além das dificuldades cognitivas e “a falta de base”, Carla enfrenta um problema de ordem financeira da parte dos alunos e da instituição. A aquisição de calculadoras para realização de suas aulas seria fundamental, mas não teve apoio para comprá-las. Também recebeu a informação de que não poderia pedir ao aluno para adquiri-las, uma vez eles que não têm condições financeiras para isso:

Mas o que eu vejo aqui é que eu poderia render muito mais, eu rendo pouco aqui. Porque eu tenho que resgatar coisas de fração. Eu tenho que voltar em coisas. O aluno não sabe calcular um delta. Então o que eu já conversei, porque na verdade quando eu fiz esse módulo de Matemática Financeira onde eu estudei era com a calculadora financeira, o professor demonstrava o cálculo financeiro, porque tem que ter, não tem como não ter o cálculo financeiro e a gente ia pra calculadora pra ver realmente, “nossa é isso mesmo”. Eu já propus isso para Edmundo, a gente ter a calculadora

financeira por que: Como o aluno forma em Administração sem ter uma HP? Isso é um absurdo, mas só que devido as condições econômicas e financeiras o Edmundo, porque se eu instituir tem que ser obrigatório não é? A instituição tem que me dar condição e uma calculadora financeira é cara, são 400 reais. Então o Edmundo acha melhor não ter. Mas eu acho que como o aluno vai formar em Administração, vai fazer um concurso, alguma coisa, fazer uma entrevista com uma calculadora com as funções elementares, quatro funções? Não tem como.

Carla desenvolve um tipo de aula, predominantemente, baseado na repetição de exercícios, aulas expositivas com utilização do quadro e com o suporte de apostilas. Essa prática revela a denúncia de Anastasiou (1998), no início deste trabalho, de que, na graduação, ainda permanece um tipo de aula baseado na transmissão do conhecimento, uma preocupação com o cumprimento do programa, a exclusividade do método memorizativo e uma cultura de subserviência:

O aluno daqui você tem que ir, pelo menos na minha matéria, eu vou para o quadro e explico, volto, tenho apostila, vai ter uma experiência no quadro, são exercícios, eu tenho que ir ao quadro. O aluno tem dificuldade eu volto.

Para Carla, a monitoria e os grupos de estudos, além de aulas extras, são estratégias que auxiliam no aprendizado dos alunos:

[...] a minha matéria tem a monitoria, por ser uma matéria de peso, desde que eu entrei aqui ela tem a monitoria. Muda a pessoa, mas tem a monitoria, graças a Deus pra mim. Então eu trabalho muito com eles nessa questão da monitoria, se a pessoa não tem tempo, mas pelo menos vem na monitoria. E eles valorizam a monitoria.

[...] Eles não gostam de estudar em casa, mas eles fazem grupos de estudo. A gente sempre no início monta grupo de estudos, porque sempre tem aquele aluno líder, dedicado que trabalha numa grande empresa, mais velho, que já tem facilidade que busca todo mundo. É interessante sempre ter esse perfil, sempre tem um aluno mais velho. Todo semestre é assim tem um aluno mais velho que busca todo mundo, e dia de sábado vem aqui estudar.

[...] E por ser uma monitoria bem qualificada eu não tenho problema, e ela é uma monitoria que além da qualificação, ela tem também o relacionamento com o aluno. Ela não é uma pessoa impaciente, uma pessoa inflexível. Os alunos contratam ela como uma professora particular.

[...] e muitos vão para o método Kumon, aqueles que não tem jeito mesmo, vão para o método Kumon.

Embora conte com os recursos externos à sua aula, como os citados acima, no caso de Carla, o repertório de estratégias, ainda, é muito limitado à aula

expositiva, pois não enxerga outras possibilidades de dinamizar a aula para que a aprendizagem dos alunos aconteça:

Só quadro, eu não tenho outro recurso, não tem como, como que eu vou dar matemática financeira em retroprojeto? Quadro [...] Eu passo a matéria teórica, eles copiam, eu explico e a gente alia a teoria à prática, logo depois da teoria vem a prática que a gente fala, alia a teoria à prática. Primeiro eu faço e em seguida eles praticam. São as listas de exercícios [...] Então eu venho com a teoria e a prática que eu faço junto com eles. E depois vem a prática que são as listas que eles fazem sozinhos.

Sobre as estratégias de avaliação, os depoimentos demonstram uma concepção mais conservadora de ensino:

Eu não dou trabalho. [...] Bom, são três avaliações e são listas de exercícios que valem só 10 pontos. Então na verdade eu não dou aqueles 20 pontos de trabalho, são só 10 pontos que eu avalio em listas. Não significa que eles vão fazer, eles podem copiar e entregar, porque eu corrijo antes, eles já vão para prova com as listas corrigidas. Então não significa que aquele aluno realmente fez a lista.

Não tem como, o aluno que faz uma lista de exercícios, não tem como fugir daquilo. Porque a avaliação não é surpresa, hora da prova não é hora de surpresa. Você vai só fixar aquilo que viu na sala de aula. Mas só que às vezes tem aluno que consegue fazer na sala de aula, mas chega na avaliação ele tem dificuldade.

Pode-se observar, no depoimento seguinte, que Carla, entende ser necessário utilizar essa metodologia em função das dificuldades e das especificidades apresentadas pelos alunos. Essas especificidades demandam tratamento diferenciado, principalmente na maneira de conviver com os alunos. Alerta para o zelo com cumprimento do planejamento, porque o aluno “aqui quer te peitar, ele quer do jeito dele. Tem que ter jogo de cintura”:

Então a minha realidade lá é totalmente diferente da minha realidade daqui. Agora é lógico que eu me espelho em outro professor, ou na maneira de ser, é da maneira que eu acho legal, da convivência, porque eu acho que aqui você tem que saber entender muito mais o aluno, tem que ter o conhecimento, claro. Mas aqui você tem que ter muito jogo de cintura com o aluno. O aluno aqui ele quer te peitar às vezes, ele quer do jeito dele, por ele trabalhar o dia inteiro. Às vezes ele te impõe algumas condições que você não pode, ele fala que não tem tempo pra estudar, que não tem tempo de fazer exercícios, que não tem tempo de fazer a lista, que não tem tempo pra nada. Então, a partir do momento que você matricula numa instituição, que você está fazendo curso superior, você tem que abrir mão de alguma coisa, ter tempo sim, porque a sala de aula não vai te dar condições de você ir bem numa avaliação. Você tem que estudar.

Outra estratégia metodológica utilizada por Carla é a da monitoria em sala de aula, que possibilita a interação entre os alunos, que são “mais inteligentes e acessíveis com os outros que não sabem”. Essa é outra prática incorporada ao longo de sua trajetória escolar, demonstrando que a experiência escolar como aluna exerce uma influência na forma de atuação docente, constituindo-se em processos de formação:

Eu tenho esse aluno que tem dificuldade, que dá o branco e busca e fica do meu lado e quer estudar comigo, e tem aquele que sabe que tem dificuldade também e larga, “não vou conseguir mesmo”. [...] eu converso, tem muito aluno que chora na sala de aula, que apaga tudo, fica nervoso e começa a chorar, aí eu converso, eu busco, eu procuro ver aquele aluno que é inteligente e acessível e ponho os dois [...] Eu busco, eu converso com aluno pra buscar o outro. E sempre tem aquele que é o motivador, sempre tem aquele líder que busca todo mundo. Então, eu procuro sentar o que não sabe com o que sabe.

A experiência vivenciada, quando aluna do ensino fundamental, relativa ao apoio escolar que dava aos colegas é relatada por Carla como algo que deu certo naquele tempo, e, agora, está “dando certo” na sua prática docente:

Deu certo e dá muito certo mesmo, eles aprendem mais com eles do que comigo, não é que comigo eles aprendem mais, mas eu acho um aluno explicando eles conseguem entender. Às vezes eu falo uma coisa eles não entendem aí vem um menino e fala do mesmo jeito e eles entendem. Então isso pra mim é bem proveitoso e o perfil dos meus alunos não são alunos egoístas.

Ao ser interrogada sobre as mudanças em sua prática docente, Carla diz que não mudaria sua metodologia, demonstrando até mesmo certo conforto em relação à própria maneira de trabalhar. Quanto ao que mudaria, volta à falta de recursos, à necessidade do uso da calculadora:

O que eu não mudaria eu acho que é a minha prática. [...] Porque eu tenho uma apostila, mas eu não fico com ela não, porque eu acho que apostila engessa muito o aluno. Então eu fico é no quadro mesmo, porque eu acho que se aquela apostila ficar lá, não é por aí. E o que eu não mudaria é isso mesmo, de ser, de ir mesmo, de fazer os exercícios, de propor para eles também que façam. [...] é a minha metodologia. Agora o que eu mudaria. Talvez fosse o caso de ter o suporte da calculadora. Não é que a gente não está conseguindo o objetivo, estamos conseguindo, mas só que eu vejo é que o aluno não vai depois ficar fazendo continha no caderno para resto da vida, sendo que a calculadora faz.

Os relatos revelam que as experiências vividas na trajetória escolar, principalmente as representações de estudante, foram incorporadas e modificadas, em função das diversidades encontradas, constituindo-se em processos formativos. Carla demonstra ter uma prática docente marcada pela vida familiar e pelas suas experiências escolares. Fato que pode ser confirmado pela reflexão que faz no seguinte momento da entrevista:

Eu ficava me espelhando como eu era aluna, e eu vi que não ia 100%, não ia ser assim. Então eu fui amadurecendo muito como professora, eu via que às vezes tem aquele aluno que não faz porque não tem jeito e aquele que não faz porque não quer. Então eu fui ter mais discernimento e entender o lado dos alunos. Eu tinha, e consegui entender. Porque no início eu falava assim gente vocês são diferentes, mas não é por aí. **(Porque o seu referencial era o seu, você como aluna)**. Como aluna. A minha realidade, eu vi que não era bem por aí.

É interessante ressaltar que a sua condição social de classe privilegiada que agora se defronta com outra realidade social, cultural e financeira, também, se constitui em processos de formação. O fato de lidar com situações diferentes da sua constituiu-se em situação de aprendizagem para Carla, provocando-lhe uma reflexão sobre a prática. A exposição a situações sociais de desajuste ou crise leva Carla a adaptar-se à nova realidade, reativando experiências do passado, que, segundo Lahire (2002), são nossos esquemas de ação ou nossos *habitus*.

Acreditamos que a análise da trajetória escolar, familiar e profissional, relatada por Carla, nos possibilitará o desvelamento de alguns pontos importantes no processo de formação da professora, por isso a retomamos e ampliamos no próximo item.

5.2.3 A vivência familiar e escolar

Como relatado no início da análise, os processos formativos de Carla constituem-se fortemente no meio familiar, e, posteriormente, no meio escolar. O fato de a família atuar no meio empresarial e educacional, e, a princípio, ter boas condições financeiras, tem uma forte influência nas escolhas e na vida de Carla, tanto no aspecto pessoal como profissional. Na verdade, o processo de

escolarização básica de Carla é marcado por experiências de sucessos. Segundo a própria Carla, sempre foi uma aluna “tranqüila”, que não vivenciou dificuldades:

Eu sou de uma família em que as condições, graças a Deus, financeiras econômicas são muito tranqüilas. Sempre estudei em escolas boas. Então, não tive dificuldade na escolarização, meu processo foi bem tranqüilo. [...] Os professores ótimos, eu sempre fui uma menina tranqüila.

Estudou em escolas particulares e participava de um grupo de alunos com o mesmo capital cultural e econômico, levando-a ter dificuldades de perceber outro mundo diferente do seu. Essa dificuldade de enxergar um outro mundo interferiu na maneira de ver seu aluno, pois não acreditava na possibilidade de ele não conseguir aprender:

Mas o meu grupinho de alunos, eu não andava com quem não estudava, eu só andava com quem estudava. Todo mundo era bom, e o que não era, era aquele que malandrava, que ficava na frente da padaria matando aula, que ficava fumando. Então pra mim tinha o bom que estudava, eu não conhecia o aluno com dificuldade. Não eu não conhecia. Fui conhecer esse aluno como professora. Mas no início eu também não acreditava que isso existia não.

A representação de aluno, construída ao longo da trajetória escolar, foi a matriz para a análise e o julgamento dos comportamentos de seus alunos. Nesse sentido, concordo com Lahire (2002) quando diz que o ator busca fazer analogias entre a situação presente e as experiências passadas. Mediante o enfrentamento com uma situação presente, é que o ator modifica os hábitos incorporados. Assim, somente quando acompanhou um aluno que dizia “não conseguir fazer a prova, mas que fazia todos os exercícios em sua aula”, começou a acreditar e a perceber a possibilidade de existir uma dificuldade de aprendizagem ou quem sabe de *ensinagem*? A possibilidade de existir um problema de ensino não foi colocada ou questionada por Carla. Ela demonstra segurança no que faz. Se há algum problema, este está nos aspectos externos à sua aula. Nesse sentido, a percepção da professora se aproxima do conhecimento do senso comum, em que o foco do problema está sempre no aluno, que deve buscar apoios externos tais como monitoria, aulas extras, método Kumon, para resolver os problemas de aprendizagem:

Eu não sei o que é, e eu não acreditava nisso (**o fato de o aluno não conseguir aprender**), porque eu não tinha, como é que eu ia acreditar que uma pessoa dá branco, fica nervoso? (**Nenhuma colega de sua escola tinha dessas coisas?**) Não, tinha não. E se falasse que tinha eu sabia que era malandragem. E eu não acreditava nisso. Só quando eu peguei esse aluno que fazia os exercícios, que estudava comigo [...] e ele fazia tudo, na hora da prova ele não conseguia ler, aí é que eu fui ver que realmente existe aquele aluno que tem o branco. Mas eu não acreditava nisso não. Aí que eu fui ver que eu tinha que ficar do lado dele e lendo a questão.

Na infância, como aluna, Carla demonstrava muito prazer e confiança em expor assunto, explicar matéria para os colegas, enfim, “sempre gostou de ensinar”. Essas atitudes foram relacionadas a certa habilidade necessária à profissão docente. O seu modo de ser e agir na sala de aula, enquanto aluna, apresentava algumas características presentes na profissão docente.

Como aluna, eu às vezes explicava para os meus colegas que nem iam à aula, mas eu gostava de explicar porque eu me sentia muito importante. Eu pensava assim “nossa se eu fosse lá na frente”. Eu adorava ir lá na frente falar e todo mundo me ouvia, eu me sentia muito importante, tinha gente que abaixava a cabeça e quase morria, no outro dia passava mal. Eu me sentia muito importante, as pessoas olhavam pra mim e falavam assim “nossa, essa menina sabe muito”. Eu gostava de falar que sabia, não que eu sou metida, mas alguns poderiam considerar até metideza mesmo na época. Alguns poderiam pensar é metida mesmo, acha que é a melhor. Mas eu sempre gostei de explicar, sempre gostei de ensinar.

Pode-se dizer que o modo de perceber a relação professor e aluno tem suas origens nas relações que estabeleceu com seus professores na infância e na adolescência. Nessa instância, caracterizava-se por uma relação vertical e que era, na sua percepção, uma situação natural, o que revela, no texto que se segue, a incorporação, por Carla, de uma visão do senso comum acerca do fazer docente:

Quando eu entrei aqui tinha um tanto de aluno que trazia laudo, que era complexado, traumatizado com o professor anterior e trazia, eu falei assim “gente será que existe isso mesmo”. Depois que a gente foi vendo que se existe realmente alguma coisa... [...] Porque eu fico vendo que a minha formação é diferente, eu sempre fui aquele negócio professor manda e eu obedeço pronto. Eles tinham o sistema. A gente nunca teve relacionamento com o professor, eu nunca tive relacionamento com o professor. Era o professor lá e a gente aqui, a gente não podia nem olhar para o lado muito assim não. [...] Então eu nunca questioneei. Era professor lá e eu aqui.

No meu segundo grau também era assim. É o meu MBA também era essa relação. O aluno obedecendo aos professores.

Em função das contingências do meio em que atua, Carla repensou e modificou sua atuação nesse aspecto, demonstrando que há uma modificação da percepção e da ação, quando se entra em contato com outras formas e modos de vida, recontextualizando a maneira de agir em alguns aspectos, mas não modificando a base do *habitus*:

Agora na graduação o que eu não quero... quando eu vim pra cá, quando eu quis ser professora, eu falava assim eu não vou fazer uma coisa que eu via que tinha professores que faziam, é não ouvir o aluno, tinha professor que falava assim... Não é desse jeito, quem manda aqui sou eu, eu sou a professora e pronto e obedece. Mas a gente tem que estar ouvindo. Mas não significa que eu vou fazer o que ele quer, mas eu acho que não custa ouvir. Porque ouvir e argumentar que no momento não é possível. Então eu acho que a gente tem que estar sempre ouvindo o aluno.

A realidade nossa aqui não é essa. Eu acredito que, nem a professora que eu tenho contato, ninguém adota essa postura.

Estar em processo de aprendizagem contínua, em contato com a situação escolar, leva Carla a perceber algumas possibilidades de aprender a *ser professor*. É o caso do contato com uma professora no mestrado que tem uma prática, considerada por Carla, interessante e possível de adaptar à sua realidade:

O que me influenciou positivamente é o que eu tenho uma professora lá hoje, que ela me dá Administração de Marketing, e que eu acho muitas técnicas que eu tenho com os alunos hoje eu aprendo, o que eu a vejo fazendo, que ela é uma pessoa muito dinâmica, e eu percebo que com a gente, porque a gente já estuda o dia inteiro lá, chega à tarde já está todo mundo assim... Então algumas coisas que eu faço eu espelho, não é tudo o que eu faço é igual a ela, mas tem que espelhar naquilo que você acha que é bom.

Conforme já dito, os relatos de Carla revelam que o pai ocupou um lugar de destaque em sua formação. Pode-se dizer que o fato de ser educador interferiu na maneira de conduzir e educar a filha. Exigia qualidade e bom desempenho na escola e na vida, o que nem sempre acontecia, ocasionando-lhe algumas frustrações:

O meu pai como educador ele sempre cobrou muito da gente, porque ele achava assim, como eu sou educador, trabalho na escola os meus filhos tem que ser os melhores. Então ele sempre.... Eu acho que isso influenciou diretamente, que é um exemplo que ele passava pra gente, ser o melhor. Tudo o que fizer ser o melhor, mas também tem o outro lado, sempre ser cobrado, quando você se depara com alguma situação que você não é o melhor, você também não tem estrutura, sente frustrada.

Carla reconhece o grau de influência do pai na sua vida profissional, apesar de não se relacionarem muito bem. A esse respeito, vejamos como se posiciona:

Nós somos muito parecidos então a gente não... [...] não que um não goste do outro, mas a gente não é de chegar, conversar. [...] Então a gente não tem esse relacionamento. Mas é ele que me influencia em tudo, ele escuta e ele, entra no meio e fala.

O *habitus* de Carla foi constituído, também, por outros agentes, mas de forma menos intensa. Por exemplo, os professores da graduação servem de referência na elaboração de seus planejamentos:

É porque o meu planejamento foi feito em cima daquilo que eu vi, em cima dos meus livros e da aula dos professores. Então de certa forma o meu curso de Administração foi bem válido pra mim porque ele que me deu todo suporte pra eu estar executando hoje as minhas atividades. O que eu faço hoje foi em cima daquilo que eu aprendi. Em cima daquilo que eu vim aperfeiçoando, daquilo que eu venho estudando, mas as minhas aulas são feitas em cima daquilo que eu aprendi, daquilo que foi válido pra mim.

Quando interrogada sobre outros aspectos da graduação que influenciam suas aulas hoje, ela se remete à didática que usa e diz que essa influência é relativa, pois o perfil de aluno é “bastante diferente”:

Didática, mais ou menos, porque o perfil de lá é totalmente diferente do perfil daqui.

5.2.4 A experiência profissional no campo da administração e a relação com a prática docente

A atuação no campo profissional da área de Administração revelou, ao longo da pesquisa, ser um importante espaço de formação do professor. No caso de Carla, é detectada uma influência relativa, ou quase nula, uma vez que atuou em uma empresa familiar, ocupando cargos relativos à educação, diferenciando-se dos demais atores pesquisados, que atuaram em grandes empresas, ocupando cargos diretamente relacionados com a Administração. Não foram notados nos relatos de Carla, conhecimentos específicos do campo profissional, interagindo com os

conhecimentos do campo da docência. Além disso, a própria entrevistada afirma, categoricamente, que não há uma relação entre a docência e a prática profissional no campo da Administração:

Não ajuda porque é um trabalho um pouco diferente. [...] Ele ajuda lógico, as relações, entender as pessoas, mas a minha matemática financeira aqui sala de aula, ela não é o que eu faço não.

Consta-se, ainda, que, Carla não encontrou dificuldades para iniciar sua vida profissional, uma vez que o campo de trabalho já existia através dos negócios da própria família:

A minha entrada no mercado de trabalho eu não tive dificuldades por eu estar trabalhando no negócio da família. [...] Eu não tive aquela pressão, nossa me formei e daí? Onde vou conseguir trabalho ainda mais na área de Administração, aonde vou conseguir trabalho? Quem formou igual eu formei em dois mil e dois, pessoas que formaram comigo estão no mesmo trabalho que estavam quando estudavam. Quer dizer os poucos que trabalhavam, porque estudava de manhã e a maioria não trabalhava. Então eu fico vendo que não teve aquele sucesso, aquela sorte, não foram tão melhores.

5.2.5 Os sentidos atribuídos à profissão docente

Conforme relatado anteriormente, Carla ingressou na profissão docente como professora do ensino médio profissionalizante, no colégio da família, em função da dificuldade de se encontrar no mercado um professor na área financeira com o perfil desejado. No texto seguinte, nota-se que a escola a convidou para assumir a disciplina Matemática Financeira:

Precisávamos de um professor da área financeira nós não encontramos, encontramos, mas, não era o perfil da instituição, não era aquilo que a gente estava procurando, e porque a gente lá na escola escolhe profissionais que já estão no mercado de trabalho. O colégio não busca um profissional que não está inserido por causa do estágio, porque a gente quer um profissional que facilite a entrada dos alunos na empresa onde ele atua, porque o curso técnico precisa do estágio. Então a gente precisava de um profissional e não estávamos encontrando o perfil adequado e resolveram me colocar e eu aceitei.

Outro aspecto a considerar é que Carla percebe, no ensino superior, uma possibilidade de crescimento na carreira e por meio de uma amiga da família, que

trabalha na Instituição, ingressa como professora no curso de Administração. Mais uma vez, Carla não encontra dificuldades para alavancar sua carreira profissional, agora como professora no ensino superior:

Eu queria sonhar, eu queria elevar, eu estava no segundo grau. Mas eu falei assim não agora eu quero ir pra Faculdade. Eu comecei, gostei vi que eu tinha alguma habilidade, estava apta eu acho. Eu falei “não! agora eu quero ir para o curso superior, é o meu lugar e o meu sonho, a gente está sempre buscando algo a mais”. Eu queria me elevar, e eu tive a facilidade porque a Clarinha que trabalha aqui, trabalhou conosco mais 20 anos lá. Então eu conversei diretamente com ela, e ela me encaminhou para Edmundo. É, eu não cheguei aqui do nada. Eu cheguei aqui porque a Clarinha ela me viu quase nascer, a Clarinha trabalhou com a minha mãe 20 anos.

O contato com uma realidade diferente da sua, por meio da profissão docente, faz Carla enxergar o “outro lado da vida” e se modificar como pessoa, o que interfere diretamente na sua prática docente e nas relações interpessoais na sala de aula, o que está em conformidade com Nóvoa (1997), quando afirma que o desenvolvimento profissional dos professores é um processo de “*formar-se*”, também como pessoa. A esse respeito, vejamos como se posiciona:

As relações interpessoais também, melhoraram muito pra mim, porque eu era uma pessoa, eu sempre fui uma pessoa tímida, mas que gostava de falar em público, eu nunca tive problema com a timidez. Eu falo é mais para o lado pessoal, o profissional eu nunca tive esse problema, mas me ajudou muito a estar conhecendo... no meu relacionamento, de entender o outro lado, porque eu acho que o professor não é aquele que vai na sala dá aula e vai embora. [...] Uma forma de estar melhorando o relacionamento, porque pra mim, é ver o outro lado da vida, porque eu não conhecia, eu não conhecia esse outro lado. E a profissão me ajudou a ver que o outro lado, porque às vezes eu poderia ser intolerante com certas coisas porque eu não estava acostumada com isso.

E me ajudou também, porque eu também era muito nervosa, muito intolerante, agora não. [...] Eu falo na minha casa, com meus pais, com a minha família, com os amigos e hoje eu vejo que eu mudei por causa dessa... Agora eu já vejo que eu tenho que praticar mais a tolerância, ser tolerante, tenho que ser mais flexível.

Ser professor, para Carla, é, entre outros aspectos, entender “outra realidade, é ser amigo do aluno”:

O professor tem que ser amigo, ele tem que ser um amigo do aluno. Ser professor pra mim é entender a uma outra realidade que eu não estava acostumada, a dificuldade, porque eu não tenho dificuldades assim, graças a Deus, financeira, eu não tenho. E o aluno chegar pra mim, “nossa professora está acontecendo isso comigo”. Então eu estou entendendo, me

ajudou a ver a outra parte que você não pode. Porque, às vezes, você tem que ser mais flexível, o aluno não está deixando de fazer não é porque ele quer, é porque ele não tem, e eu não estava acostumada com essa realidade. Então me ajudou a entender. [...] Então me ajudou muito a ver que a vida não era aquele meu mundo, que tem o outro lado. Então isso pra mim foi muito importante. Igual meu pai fala você tem que conhecer o outro lado, está acostumada com esse lado, então tem que conhecer, então pra mim me ajudou muito.

Segundo Carla, além da competência técnica, o professor, também, tem que desenvolver outras competências e habilidades que vão além do conhecimento, “tem que buscar entender o aluno”:

O professor ele é, eu acho que **(risos)** ele é mais do que professor ele não precisa só do conhecimento, se ele não tiver jogo de cintura. [...] E o aluno ele não quer, ele não quer uma pessoa lá na frente intolerante, inflexível, que impõe, ele não quer isso. Você tem que saber buscar o equilíbrio, não adianta também você ser aquele professor que tudo pode, porque o aluno também não quer isso. Ele quer o outro lado também. Mas ele também não quer que você exija. Exija assim até certo ponto, porque passar dos padrões que ele considera normal, ele também não vai querer.

Nos seus relatos, Carla apresentou as vantagens financeiras da profissão docente em relação à profissão de administrador exercida em uma empresa, por exemplo. Associada à vantagem financeira, Carla relata a vantagem de se exigir o constante aprimoramento. Essas percepções foram construídas por meio da percepção de sua mãe, conforme se segue:

Porque é igual a minha mãe falou, o professor você vai ganhar por dois lados, porque a minha mãe não quer que eu pare de estudar, isso foi uma forma que ela encontrou de eu está sempre continuando a estudar, e também tem a tal da remuneração, minha mãe acredita, eu também acho que é uma remuneração, eu acho... Tem muita gente que reclama. Mas oh! Gente eu venho aqui três horas e eu vou embora, depois eu venho à noite três horas eu vou embora, eu ganho mais que um Engenheiro que fica o dia inteiro dentro da Usiminas. E é interessante? “*Ah!, mas aí você tem que agüentar aluno*”... Gente mas não é assim. Lá também você tem que agüentar seu chefe, agüentar todo mundo, não tem? Mas é lógico que aqui a gente está num contato. É, mais a gente tem muito mais flexibilidade do que eles. Você ficar numa empresa de oito até às cinco. **(outro ganho)** Em está em constante busca do conhecimento. Eu estar sempre buscando conhecimento, porque sempre tem programas novos que saem da área financeira, e o aluno ele conhece, então eu tenho que está sempre buscando. Porque os professores eles têm que está sempre buscando, não tem como você ir pra sala de aula com mesmo que você fazia há dez anos atrás. Não tem como, o aluno não quer isso não.

Observa-se ainda, que enquanto Administradora e filha de empresários, Carla apresenta uma perspectiva mais empresarial da profissão docente e do professor. O

professor é “linha de frente de uma escola.” A permanência do aluno na escola está diretamente relacionada ao trabalho do professor, e, a escola particular, para se manter no mercado, necessita, fundamentalmente, do aluno. Porém, na visão de Carla, o professor não comunga das mesmas idéias da empresa, ele “é um eterno insatisfeito”. Nessa perspectiva de Carla, pode-se notar a existência de uma concepção empresarial que perpassa pelas relações de trabalho numa sociedade capitalista em que o trabalhador está submetido às regras de mercado. O campo de atuação do docente, no caso uma escola privada, vai condicionar um modo de pensar e agir da profissão docente e da função do professor:

Hoje eu fico vendo, gente, professor é uma classe muito complicada. O professor esquece que ele é a linha de frente de uma escola porque tudo gira ao redor dele, porque ele que está em contato direto com o aluno. Então ele que é 100% de uma escola. Porque não adianta ficar fazendo um bom trabalho de marketing, se o professor não ajudar, porque qualquer coisa que o professor fala ali desmonta tudo. Desmonta essa estrutura toda e o professor é, muito complicado porque o professor é um eterno insatisfeito, ele nunca está satisfeito com nada, pelo menos é o que eu percebo aqui e lá. Eles são uns eternos insatisfeitos, nunca estão satisfeitos.

Também, a realidade da escola particular no Brasil é retratada por Carla, quando diz que não há uma seleção dos alunos no ensino superior, e que, portanto, estão chegando, cada vez mais, alunos com problemas de aprendizagem. Mas a percepção de Carla dessa situação está focada numa visão mercantilista em que a empresa precisa conquistar e manter os alunos. Nesse sentido, para ela, o professor é a face visível de “uma empresa”:

Ver como que foi a bagagem, a trajetória escolar desse aluno que chega até a gente, porque faculdade particular a gente sabe que hoje não filtra. Faculdade particular não filtra o aluno, é ele que chega aqui e começa a ver as dificuldades porque a gente precisa do aluno, como que a gente vai filtrar o aluno, que a gente precisa dele? Professor ele é uma escola, uma empresa, uma instituição que a gente tem a remuneração que provém do aluno. Como que a gente vai filtrar um aluno?

O nível de satisfação com a profissão está relativamente bom. Diz não ter motivos de insatisfação. O que mais lhe traz prazer é quando percebe que o aluno está “aplicando” o conhecimento ensinado por ela, revelando uma concepção de educação centrada na transmissão do conhecimento e na posterior aplicação na prática:

Não. **(E de satisfação?)** É quando eu percebo que o aluno está compreendendo, que ele fala comigo “*nossa professora eu apliquei aquilo na minha empresa, a gente calculava de um jeito agora nós estamos calculando de outro*”. Eu perceber que o aluno está aplicando aquilo no dia-a-dia, está tendo a contabilidade, e o aluno ele reconhece e fala “professora eu consegui fazer isso, consegui fazer aquilo”. E também quando ele me procura na hora que ele já tá lá na outra matéria e fala... “*Nossa professora, você lembra aquilo que você ensinou agora eu estou aplicando na matéria tal*”. E a satisfação é isso, o aluno procurar e falar que aquilo que ele aprendeu está sendo útil no outro conteúdo e na empresa que ele trabalha. De o aluno perceber que ele está conseguindo aplicar a sua disciplina, ter aquele gancho, ter a seqüência nas outras e em relação também em ele aplicar na empresa dele.

Apesar do curto período na docência, Carla demonstra entender as diferenças sociais, financeiras e cognitivas dos alunos, porém não percebe possibilidades de mudanças na forma de conduzir suas aulas, na metodologia utilizada para promover a aprendizagem dos alunos. Parece convicta de que a sua maneira de “dar aulas” está adequada. Ao ser interrogada sobre as transformações ocorridas em sua prática ao longo dos três anos de experiência, Carla diz que não ocorreu nenhuma mudança e que o seu “modo de dar aulas é o mesmo”. O que mudou foi apenas a sua percepção em relação ao aluno:

A base é a mesma, a mesma aula que eu dou há três anos atrás é a mesma. **(e o modo de você dar?)** Também, também é o mesmo. **(O que mudou?)** Pensando assim, eu insiro algumas coisas que eu aprendi, que estava usando ou então algum modelo que algum teórico estudou e hoje não está e tem outro que fala. **(e sua prática?)** É a mesma também. **(Mas e a sua forma de ver o aluno, a sua percepção?)** Aí a percepção mudou, porque no início eu não tinha essa visão de dificuldade do aluno, o aluno que trabalha, o aluno que estuda, pra mim não, eu falei assim... Se eu fui de um jeito, o aluno também tem que ser. A realidade aqui é diferente, é outra.

5.2.6 A percepção sobre a formação continuada

Para Carla, o sentimento de que precisava buscar uma formação adequada para atuar no ensino superior apareceu em função dos comentários dos colegas professores sobre a necessidade de titulação como uma exigência para permanecer na profissão em nível superior. Conforme Masetto (2003), já enfatizado anteriormente, o domínio do conhecimento específico na área de atuação é um relevante requisito para o exercício da docência e esse requisito sempre foi

considerado no momento da contratação de professores. Tal fato reforça a concepção de que nos cursos de pós-graduação, que também privilegiam o domínio do conhecimento específico, devem se formar os professores para a docência:

Falei, agora que eu estou no nível de terceiro grau eu vou ter que buscar uma titulação maior, aí eu fui para mestrado. Mas se eu não tivesse na área do magistério, com certeza eu teria parado, não tinha ido para o mestrado. É porque eu estava na área acadêmica, eu estou na área acadêmica. **Como você percebeu essa necessidade?** Porque era uma exigência, porque eu via todos os professores comentando no corredor: Nossa! Quem não tiver mestrado vai ser mandado embora. Eu falei “então eu vou ter que continuar”.

Além da “cobrança” dos colegas professores, Carla percebeu que os alunos, também, cobravam essa formação:

Eu percebi. Eu percebi que os alunos cobram do professor em relação a titulação. O primeiro dia de aula, eu entrei me apresentei e não falei quem eu era. Você tem mestrado, você não tem? Então eu via que eles tinham essa curiosidade, eles falavam assim é os professores aqui não tem, não é? Aí então eu vi, eu senti a cobrança do aluno. Os alunos cobram você ter ou não ter.

Então, decidi fazer o mestrado. Pelo que se observa, muito mais por uma exigência institucional do que por considerá-lo importante para sua atuação na sala de aula:

Exigência, não é nem por questão de importância, é exigência. Legal, mas não é questão de importância, é exigência mesmo. Eu acho que o único lugar que a gente realmente usa o diploma é a carreira de magistério. Porque, igual a minha irmã, ela formou agora mas ela não usa o diploma ela nunca pegou e nem precisou de pegar o diploma e levar para algum lugar, usar que eu falo não no sentido do conhecimento, mas do que a gente usa mesmo, a gente pega o diploma e anexa a nossa documentação, ela não, ela trabalha.

Na realidade, ainda, vê poucas contribuições do mestrado para a sua atuação docente. Nem do ponto de vista do conhecimento para a área que em atua, nem do ponto de vista das “novas técnicas” de ensino:

No meu caso eu espelho mais em didática, mas não significa que eu estou aprendendo novas técnicas lá pra trazer pra cá não. Nem conhecimento técnico da minha área, não.

Por outro lado, a formação continuada de Carla é aprimorada através da leitura de livros e do contato com professores e funcionários da área de administração financeira, através de trocas de experiências:

Eu busco através de livros mesmo. Eu busco estar sempre aprimorando e com os funcionários da área mesmo e com o professor de Administração Financeira daqui, a gente está sempre trocando experiência. O professor Fernando ele é um contador. Então pra mim é ótimo, porque o contador ele tem aquela visão mais específica da área, que o Administrador não tem. Então a gente está sempre trocando experiência. Porque a minha matéria é pré-requisito pra matéria dele. Então eu tenho um trabalho maior em está fazendo, estar buscando aquilo que ele vai precisar. [...] A gente conversa muito por causa das nossas áreas, e com a Nataly que é a professora de Recursos Humanos aqui e o Eduardo que é a base de tudo.

Já quanto à formação didático-pedagógica, Carla busca apoio em uma pedagoga do colégio pertencente à família, onde trabalha como gerente financeira. Então, os problemas relativos à área pedagógica são solucionados com ela:

Quem pra mim é o exemplo é a diretora pedagógica de onde eu trabalho. Ela que me ensinou tudo. Ela é uma profissional que já está há mais de 20 anos no mercado, excelente. Ela é formada em Pedagogia, e ela pra mim é o padrão, eu espelho nela. Então foi ela que me ensinou como se escrevia no quadro e ela tem muita qualidade, ela tem muita paciência e ela é uma pessoa que gosta também de estar explicando.

5.3 Os processos formativos de Cíntia

Eu sempre fui muito exigente, muito enjoada, não queria perder o meu direito, então eu sempre fazia da melhor forma. Então eu sou muito assim. (Cíntia)

5.3.1 A percepção de Cíntia no âmbito profissional e pessoal

A exigência com a qualidade do trabalho que realiza, com o cumprimento dos deveres e a preocupação com a aprendizagem dos alunos são características de Cíntia reveladas no seguinte depoimento:

Eu sou muito criticada como uma professora muito autoritária e realmente eu sou, porque eu tenho uma estrutura que eu tenho que cumprir, sou uma professora que faz chamada e que cobro mesmo e que se a prova é

individual ela tem que ser individual e eu ponho um nível de exigência. Então eles reclamam muito de mim nessa questão, muito, e mesmo por causa das disciplinas, trabalho com o projeto de monografia, trabalho de monografia, você não vai exigir? Tem que ter resultado, se não sair a culpa vai ser toda minha, então eu acho que independente disso eu sou exigente. Eu sou mesmo. Então, assim, eu brinco muito, eles falam muito que, quando eu chego eles já falam “lá vem ela, ela já chega rindo”. Eu canto, eu dou risadas, sabe? Eu conto histórias, mas eu sou chata. Eu exijo que o trabalho tenha qualidade e os meninos e eu tenho uns embates.

Mesmo sofrendo críticas por parte de alunos, e, obtendo um retorno negativo deles no quesito “avaliação”, nos instrumentos formais de avaliação da instituição, Cíntia considera que não deve mudar sua postura por ser exigente com a qualidade do trabalho do aluno. O exemplo que se segue, realizado durante o relato revela isso:

Eu não quero mudar essas críticas que eu sofro de ser exigente. Um dia desse um aluno falou assim: “oh professora eu preciso te falar uma coisa eu gosto muito de você, e eu não gosto quando eu vejo alguém falando mal de você e eles estão falando muito mal de você, é o seguinte eles estão combinando de ninguém te pedir como orientadora de monografia, diz que você é tão exigente, disse que você está fazendo os meninos pesquisarem quinze livros, então todo mundo combinou pra não pedir você como orientadora”. Então em respeito e ao carinho que você tem por mim, vou te dizer duas coisas, eles não estão mentindo, é verdade, agora é mentira que eu peço quinze, porque eu peço muito mais que quinze. Isso aí é mentira, agora eles estão dizendo a verdade, realmente eles estão dizendo que eu sou exigente mesmo. Isso eu não quero mudar não, eu acho que a gente tem que elevar o nível, eu acho que, lógico depois eu vou relativizar se não estiver dando conta, mas eu tenho que por a bola pra cima, entendeu?

A pessoa do professor interfere na prática docente, segundo Cíntia. Os modelos que têm, os gostos pessoais são levados junto “com o professor para sala de aula”. Os depoimentos de Cíntia podem ser ancorados em Nóvoa (1997) quando diz que a formação é pessoal, e, simultaneamente, profissional, ou seja, as dimensões social, profissional e pessoal do professor mantêm uma relação de reciprocidade entre si. A cultura, as preferências, o nível de informação e a formação, também, são considerados integrantes da pessoa do professor:

Aquele professor que lê muito, que assiste teatro, que vai ao cinema, que ouve uma música, esse professor que é mais versátil, que busca outros canais de conhecimento e tudo, você acaba levando isso para a sala de aula, você leva, não é? Então aquele professor que é mais tradicional, sei lá fechado, contra tudo, não participa de nada, você não vê isso nele. Eu levo pra sala de aula, você leva, se você é um professor bem informado. O que eu gosto influencia muito.

Cíntia, também, demonstra ser uma pessoa alegre e expansiva, que brinca com os alunos, mas sem perder a seriedade e a exigência com a qualidade do trabalho que desempenha:

E eu entro já cantando, brincando, entrei na sala de aula esses dias, já tinha lançado a nota e estava lá aquele alvoroço. Primeiro bom dia, boa noite pra eles, entrei olhando e eles “e agora hein, professora, e agora”. E eu, “levanta e sacode a poeira e dá a volta por cima”. Por quê? Porque eu gosto de brincar, de cantar, então eu faço isso dentro da sala de aula.

Outra característica marcante em Cíntia é a “transparência” em suas relações com os alunos. Diz ser uma pessoa sincera, aberta e espontânea, revelando o quanto a pessoa do professor interfere na prática docente. Sobre esse tipo de relacionamento que mantém com os alunos, Cíntia afirma que não mudaria porque considera que tem dado certo em sua prática. Vejamos, a seguir, como se posiciona a esse respeito:

Tem dado muito certo o tipo de relacionamento que eu tenho com meus alunos, eu sou muito sincera, eu sou muito aberta, sou muito espontânea, não ponho máscaras, mesmo porque é difícil e eu não dou conta de trabalhar diferente. Por exemplo, se eu não tivesse feliz com eles, com aquela turma eu não consigo sorrir. Eu tenho muito disso e, eu tenho visto que isso é bom, eu tenho visto que isso é bom e não quero mudar. Mas eu não quero perder essa maneira de ser professora de forma transparente, sendo eu mesma. Essa maneira assim, eu sou muito amiga, meus alunos tem meu telefone, tem meu e-mail, eu já assei pão de queijo para os alunos dia de domingo, tudo para ajudar escrever monografia e fui extremamente criticada, quando eu faço isso. Eu acho que não, eu acho que tem que se aproximar do aluno, sabe tenho que conquistá-los, eu tenho que fazer com que eles sintam confiança, no que eu falo no que eu ensino, então é isso que eu tenho feito, eu ajo assim e não quero mudar.

Cíntia, também, diz ter sido uma pessoa “muito crítica” na graduação, que “brigava” demais com os professores. Ela não fez nenhuma relação durante a entrevista entre o seu atual perfil com o modo como se relacionava com os professores durante a graduação:

Eu sempre fui muito crítica, sou muito crítica, principalmente na questão da educação. Na época da minha graduação, eu comecei achando que eu tudo podia, fazendo algumas críticas, porque eu nunca senti apoio nos professores, porque é completamente diferente. Eu acho que eu cresci sendo paparicada, valorizada, quando você vai para a graduação é um choque. Eu era uma pessoa que já tinha quase meus trinta anos, que foi quando eu voltei pra estudar eu tinha mais ou menos essa idade, já mãe, já amadurecida. [...] Eu tinha alguns professores que eu não me identificava de jeito nenhum, não gostava da matéria, não entendia a explicação e até

que no meio do curso eu vi que não adiantava nada, embate. Discussões, por quê? Porque eu sentia que eu era colocada de lado. A pessoa que questiona muito, a pessoa que dá muita opinião, que fala muito, acaba não sendo bem vista pelos professores, entendeu?

Por outro lado, demonstra ser uma pessoa flexível, disponível a pensar sobre as críticas que recebe em sala de aula e a refazer o processo, caso perceba que cometeu um erro:

Sempre na sala de aula quando acontece você nunca pensa, já reparou isso? Primeiro que você tem que se defender o tempo inteiro, estar na retaguarda, mas sempre você repensa, eu repenso o tempo inteiro. Sempre depois, eu sou daquelas que sempre que eu deito, eu penso no dia inteiro, é uma tragédia. Antes de dormir, é uma tragédia. Às vezes eu sonho com aquilo que aconteceu. Eu não sou uma pessoa que assimila rápido as coisas não, sabe, eu passo. Eu passo, analiso, aí eu levo um tempo, eu tenho que agir porque senão eu não fico tranqüila, não sou tranqüila, não sou o tipo de professora que se eu tiver um conflito com o aluno agora, eu resolvo e aquilo ali some da minha cabeça, não some, eu penso, repenso, analiso, demora, ai credo isso é um sofrimento. Mas normalmente eu repenso depois. [...] eu havia detectado uma falha na metodologia para ensinar projetos no semestre passado, tinha feito uma dinâmica que tinha dado certo e eu tinha dito pra mim que esse semestre seria diferente e fiz o programa do mesmo jeito e quando foi agora que eu retomei a estratégia, mas por que Cíntia? Por que só agora? Que eu já tinha visto que não dava certo que eu tinha que mudar e eu não mudei. Agora eu sou uma pessoa muito assim, se eu perceber que a forma que estou conduzindo não está sendo boa, que vai prejudicar, eu mudo, eu mudo, se eu perceber que eu fiz errado, dimensionei mal, eu falo com o aluno, olha está errado, fiz mal, precisamos corrigir.

5.3.2 A feitura da ação pedagógica: vivências e reflexões

Os atores sociais vão constituindo o seu repertório de esquemas de ação que Lahire (2002) chama de síntese de experiências sociais incorporadas ao longo da socialização vivenciada em diversos espaços. Esse repertório é a base para a ação pedagógica do professor.

A ação pedagógica de Cíntia é pautada nos princípios da exigência com a qualidade do trabalho do aluno, com a transparência nas relações pessoais. Porém não é uma ação vivenciada sem conflitos e dificuldades. A prática é sinuosa e conflituosa, exigindo um processo de adaptação e readaptação constante.

Os conflitos entre o seu desejo e suas expectativas e a realidade concreta das ações dos alunos são motivos de frustração. As dificuldades dos alunos, as

condições de sala de aula são alguns dos percalços encontrados por Cíntia para desenvolver uma prática docente condizente com os princípios educativos em que acredita:

Ultimamente tenho me sentido muito frustrada, muito deprimida, é verdade, um desastre. Porque eu vejo que o que eu acho que deveria acontecer, não acontece, eu conseguir esse encantamento, se eu conseguir despertar sensibilidade neles para utilidade, para necessidade daquela aprendizagem, se eu conseguir fazer com que ele aprenda a aprender, aí pronto, então ele vai deslanchar, vai ser um eterno aprendiz, ele vai estar sempre buscando por isso, agora se eu não consigo isso, ele simplesmente passa pela disciplina, passa pelo curso e isso acaba. Entendeu? E, às vezes, eu até contribuo pra que acabe mais rápido, esse desencantamento dele. E eu percebo que eu não tenho ferramentas pra isso, eu não tenho condições pra fazer a educação acontecer do jeito que eu acredito que ela deveria. Por exemplo, vamos dizer que eu já sou uma boa leitora, uma boa escritora, acho que eu ainda tenho capacidade para ensinar isso, vamos falar lá das matérias, por exemplo, que eles odeiam que é Projeto de pesquisa. Então, eu já sei fazer um projeto, eu sei a lógica, eu sei como é que é uma boa redação eu preciso te ensinar como aluno. Aí eu tenho 60 alunos, e eu tenho aquele aluno que não consegue distinguir o que é um texto, uma linguagem jornalística, uma linguagem de um texto científico. E eu precisaria sentar com esse aluno, e se fosse o caso pegar a caneta, produzir uma página de texto com ele, mostrando como é que eu faço, como é que é isso, pois eu só consigo transferir meu conhecimento assim? eu tenho 70 alunos. Eu tenho que falar de uma forma uniforme pra todos, porque se eu falo de uma forma muito simples, eu desrespeito aquele que é mais, que já está num estágio mais avançado. Se eu falo de uma forma mais nobre, mais sofisticada, para atender aquele que já está mais lá na frente, nobre nem é a palavra certa, mais técnica, aí aquele que está lá em baixo não dá conta. Eu sou um apoio para aqueles, que foram como eu fui lá no primário.

Outra dificuldade apontada pela professora refere-se ao relacionamento da coordenação de curso com os professores, no sentido de ampará-los em suas atitudes:

A atuação de Coordenação, eu acho que é uma coisa também que contribui muito para a sala de aula dar certo ou não, relacionamento professor e coordenação, coordenação e aluno, sabe, o aluno é muito danado. Se ele percebe falhas, ele usa, entendeu? Se ele percebe incoerências, se ele percebe brechas, por exemplo: *ah, você abonou faltas de tantos, porque foi permitido lá*. Então assim, você vai fazer também, então ele faz de propósito para usar de situações que já passaram, então eu acho que isso precisa andar em sintonia, então é relacionamento coordenação, aluno, professor, professor com professor.

Eles reclamam de mim, reclamam muito para a coordenação e aí é que eu te falo se esse trabalho não estiver em conjunto, eu danço, entendeu? Se a coordenação não souber quem sou eu, se ela não aprovar o que eu faço dentro da sala e se eu também não fizer o que ela quer, eu estou fora, e aí o aluno detona, ele fritar o professor. E se ele estiver só, ele é fritado.

Também, demonstra em seu relato uma insatisfação com a formação de “guetos dentro do curso”, por exemplo, o trabalho de grupos isolados, a crítica a quem tenta promover um intercâmbio com outras áreas como a educação. Além de apontar sua insatisfação, Cíntia revela a importância e a necessidade de promover o trabalho coletivo e compartilhado na profissão docente:

Uma coisa que eu sinto muita falta, eu acho que a gente forma guetos. Por exemplo, eu adoro ir aos Congressos de Educação. Eu adoro viajar com o pessoal lá da educação. Adoro, porque eu gosto de participar disso. Outro dia eu fui seriamente criticada porque sou uma Administradora e assisto Congressos da área de Educação, eu vou assistir apresentações de trabalho que eu gosto e ainda vou estudar as matérias pedagógicas, quero estudar, é muito importante mas, são guetos, a gente trabalha isolado. É muito difícil. Eu acho que causa muita dificuldade. Veja bem se você tem uma equipe, são quatro pessoas que lecionam a mesma disciplina, você planeja junto, você escolhe as referências juntos, como que nós podemos auxiliar um ao outro, você está com um problema hoje, você pode aplicar a prova pra mim porque sabe do que você trabalha. Você sabe o que faz, como que você pode contribuir. Aluno fala muito de professor para professor, quando você conhece o professor, quando você conhece a metodologia dele, a política dele, o quanto você pode saber o que é que está acontecendo, você pode amenizar um conflito, você pode, trabalhar isso com o aluno, e vai contribuir, vai refletir na sala de aula, porque eu não vejo o desempenho da sala desvinculado dessa estrutura, eu acho que é um conjunto.

Quando solicitada a dizer sobre o que interfere em sua prática, que é de ordem institucional, novamente Cíntia refere-se aos recursos, ao apoio e à confiança no trabalho e nas mudanças administrativas que ocorreram na instituição recentemente, demonstrando que a ação do professor está situada entre o individual e o institucional. O professor vai construindo um jeito próprio de lidar e mediar suas expectativas e desejos em relação aos desafios externos colocados pelo contexto imediato do local onde atua:

Se você trabalha numa instituição que você tem aquelas pessoas que eu já falei, você tem apoio, você tem respaldo, confia no seu trabalho, você tem estrutura e infra-estrutura adequada, a infra-estrutura envolve tudo, sala que você utiliza, recursos que você utiliza, o número de alunos que você tem, o sistema que você tem pra chegar até ele, tudo influencia na sua performance como professor. [...] Mudanças de mantenedora, já pensa logo em mudanças no quadro de pessoal, aquela expectativa de dizer “*ah, eu vou ser mandado embora, ah eu vou ficar, como é que vai ser o critério agora da mantenedora*” isso não interfere na sala de aula, não? Claro que interfere. [...] todo mundo naquela ansiedade, naquela angústia.

Nota-se, ainda, que a prática de Cíntia está voltada para a associação entre teoria e prática, pois tem uma preocupação com a utilização, a aplicação e a atualização dos conhecimentos que ensina:

Primeiro que eu não sou a favor que o teórico ande desalinhado da prática e muito menos a prática. Não consigo ver uma prática sem ver a teoria, e eu fico vendo que na sala de aula, o aluno tem muita necessidade de ver receita de bolo, ele odeia só a teoria, ele sempre fala isso, e eu trabalho com disciplina extremamente teórica, eu dou Teoria da Administração, eu dou TGA. Eu dou a Consultoria. Tudo que você tem que discutir teóricos, trabalhar em cima de livros, textos, eles não gostam. Eles querem que você conta, que você dê uma receita pra eles, então eu acho que a ilustração, o caso é muito importante, e o caso quando ele é real, ele é mais importante ainda.

Segundo Cíntia, uma estratégia metodológica muito utilizada é o estudo de caso, para “aproximar ao máximo da realidade possível.” São casos vivenciados por ela em situações de trabalho nas empresas onde atuou que são registrados e trabalhados em sala de aula. Pode-se dizer, assim, que a atuação profissional na Administração dá o suporte para elaborar seu conteúdo e suas estratégias metodológicas:

Agora esse período que eu estou afastada da empresa, eu estou angustiada já, porque eu estou repetindo *causos*, eu não gosto. Eu odeio ter que perguntar: já contei esse? Eu não gosto eu já sou meio lesada, eu já costumo perguntar duas vezes, não gosto. Eu falo, eu estou sentindo falta, e por mais que eu tenho lido textos, porque hoje é prática, estudo de casos, e tem estudos de casos eu não gosto, eu gosto de elaborar o meu, sei lá, parece que eu me aproprio mais do conhecimento, tenho mais firmeza pra falar, porque o que eu estou falando não de algo que eu só li, eu estou falando de algo que eu sei que é verdade, sei que acontece. Eles adoram, gostam mesmo. [...] uso muito as histórias que eles contam, eu acho que eu consigo compreender melhor, porque eu sinto na pele e hoje, mesmo estando afastada da empresa.

Outra fonte para os casos que Cíntia elabora são os amigos que atuam em diferentes áreas profissionais e que relatam suas experiências:

Eu tenho um grupo de amigos, que são pessoas muito ativas, que trabalham em auto escalão nos ministérios, que são gestores. Então essas histórias que eles me contam, porque como sabem que eu gosto, a gente não mede, horário de almoço a gente sai mesmo, não tem jeito, não fujo das falas, tem hora que é até exagero. Então ouço muito, eu gosto de ouvir e sou doida para registrar, por que... até mesmo as consultorias eu tenho vontade ainda de estar registrando ou até mesmo escrevendo um livro, de casos.

Na verdade, a prática de estudos de casos, também, reflete na elaboração de suas estratégias de avaliação. Demonstra tentar direcionar a sua avaliação para a aprendizagem real e significativa do aluno, apesar de o aluno não perceber isso:

Eu sou extremamente criticada nas minhas avaliações, daqui da instituição, é em relação à prova. Eles falam que as minhas provas não são coerentes com a matéria dada em sala de aula e eu sou uma professora assim, ilustro muito através de casos e as minhas provas são em cima de estudos de caso. Odeio decorar, primeiro porque eu odeio cola. Então para evitar cola na disciplina teórica, não dou nada que ele tenha que decorar. Eu dou aplicação do conceito, porque não adianta ele levar a prova.

Os alunos “querem nota, se a nota for boa, você é boa”. Esse conflito é vivido pela professora, quando diz que o aluno associa o resultado da avaliação de desempenho do professor com o desempenho dele na prova. Entre o institucional e o contexto real de sala de aula, há uma distância que gera conflitos para a professora e que a incomoda muito, pois diversas vezes ela repete essa situação:

Eu sou extremamente criticada, eu não tenho uma forma boa, na questão da prova, mas porque isso? Porque primeiro eu tenho que cumprir normas da instituição. Então eu falei, provas individuais, sem consulta e cada uma tem seus pesos definidos pela instituição e eu tenho que cumprir. E eu acho que norma é norma. Você está ali, então você tem que obedecer. Eu faço uma coisa que aplico no dia a dia na sala de aula, conversando comigo dá certo e na hora da prova não dá certo. A nota foi ruim? Sua avaliação vai lá embaixo **(a avaliação de desempenho do professor realizada pelo aluno)**. Eu sempre falo, brinco com eles, quando é antes da primeira prova e eu recebo algum elogio, eu falo: Ah eu quero que repita depois da primeira prova, hein! *Vamos ver se vai manter*. Porque eu vejo, que as avaliações da minha performance de dar aula, estão muito ligadas a nota. Eles querem nota, se a nota for boa, você é boa. E eu vou te falar uma coisa, vou confessar uma coisa só pra nós duas, mesmo que você vá cortar a entrevista depois. Mas eu já fiz experiência, de assim, dar provas fáceis, notas boas e não ter nenhum problema com a turma. Eu sempre tenho, sempre tenho, minhas aulas são muito criticadas. [...] O sistema que eu tenho que cumprir, segundo a avaliação que eles fazem do professor da escola, o que eles acham que é aprendizagem, o que eles acham o que é bom e o que é ruim.

O trabalho de auto-correção, também, é uma prática da professora. Os alunos têm a oportunidade de repensar e corrigir o que fizeram. Ela acredita que, dessa forma, possibilitará a aprendizagem aos alunos:

Eu tento fazer o máximo que eu posso de correções junto com o aluno. Porque essa correção que você faz que só... e entrega o resultado, eu não gosto. Gosto de justificar, eu dou oportunidade de fazer de novo, entendeu? Eu não estou aqui para punir, a minha intenção. -“Sua resenha não está boa eu vou te explicar como é que é que ela ficaria boa, você vai fazer de

novo?” – “Faço”. – “Então pode fazer. Faz de novo, que se você fizer eu mudo a nota”. Não meço esforço para mudar, para rever.

Em sua prática, além dos estudos de caso, a professora discute filmes, realiza seminários, promove visitas às empresas e entrevistas, discutindo, criticamente, os conteúdos:

Tento fazer fórum de discussão, trazer empresas de fora, pôr os meninos em contato com isso, eu gosto de fazer isso, mas eu faço, trago filmes. Tudo que eu acho, primeiro, que facilita entendimento e que é atual, porque tem certas coisas que tem que mostrar, olha está acontecendo agora, veja bem o que eu falo pra eles, filmes eu sempre justifico, sempre atrás do roteiro do filme tem uma filosofia. É uma coisa que nós precisamos aprender é ser crítico perante esses conteúdos, ao que estão nos dizendo. Aí eu gosto de trazer discussões atuais.

Observa-se, ainda, que algumas marcas da professora primária estão presentes, atualmente, em sua prática, como, por exemplo, ao se referir aos alunos como “os *meninos*”:

os meninos... não saí ainda do primário, eu ainda sou professora de primário, não tem jeito. Eles falam isso, o jeito que eu trato, mas é verdade são meninos mesmo, eles se tornam meninos.

Enfim, a prática pedagógica de Cíntia é marcada pelas influências recebidas ao longo de sua trajetória de vida, tornando-se parte de sua identidade pessoal e profissional. Outro fator a ser considerado é que a atuação de Cíntia, ao longo de sua trajetória na docência, tem se modificado com a experiência, demonstrando que as transformações ocorridas são frutos da reflexão pessoal em contato com as pluralidades de espaços socializadores e situações de aprendizagem:

Tem modificado muito, porque primeiro que eu avalio e tento entender e depois o amadurecimento, sala de aula, as experiências que você passa, o que deu certo, o que deu errado. Com certeza muda muito. Não sei se é normal em todo mundo, mas eu me sinto uma pessoa muito vulnerável. Todo ano eu ouço isso deles, eu te contei já, eu ouço isso deles, “*você está diferente, nossa você não era assim*”. Eu ouço esses comentários. Nesses três anos devem ter uns dez.

5.3.3 A vivência familiar e escolar

Engraçado que eu sempre cresci ouvindo falar isso, “Ah você tem que ser professora. Ah você leva jeito!” (Cíntia)

Cíntia não revelou maiores detalhes sobre a sua família, disse apenas que é a mais velha de seis irmãos e que morou em um orfanato durante a infância. Quando interrogada, sobre a relação entre o seu perfil e o de sua família (pais, irmãos), remete à família constituída no casamento (três filhos adolescentes e marido):

Sou a mais velha de 6 irmãos. **(E você vê alguma relação deste perfil seu, nos seus pais, irmãos?)** Com certeza. **(não falou de pais e irmãos)** Na minha casa. Na influência agora, hoje dos meus adolescentes, o que eles fazem, o que eles conversam, o que eles gostam e isso pra mim eu acho muito importante, eu estou sempre ouvindo e é o que eu tento levar pra sala de aula porque é o que aproxima mais, e eu tenho muito alunos adolescentes, a maioria.

Constata-se que a escolarização de Cíntia é marcada por uma trajetória de sucesso, de realização e de prazer com a escola. Estudou em escolas públicas e sempre foi uma “boa aluna”. Gostava de falar em público e recitar poesia:

E sempre fui uma boa aluna, sempre gostei de falar em público, recitar poesia, estar a frente. E sempre me dei muito bem na escola. Eu falo que eu me considero uma privilegiada, apesar de ter sido em escola pública, sempre estudei em boas escolas e sempre me senti muito bem na escola, sempre gostei de ir para escola.

Também, a escola foi um lugar de reconhecimento e de valorização para Cíntia:

A escola pra mim foi fundamental. [...] Eu gostava de ir, eu sempre gostei muito de ir. O relacionamento com professor, eu nunca tive problemas com professor nenhum, muito pelo contrário, tinha prazer. Eu sempre era elogiada, eu sempre fui uma pessoa que gostava muito de ler, então eu sempre fui diferente. Então a escola me marcou nesse sentido, ela sempre contribuiu para minha auto-estima, sempre contribuiu para eu ter prazer de levantar de manhã, 06h da manhã, caminhar quase 40 min e voltar debaixo do sol, ou às vezes estudar à noite, teve um período que eu tive que estudar à noite, pois tinha que trabalhar. A escola me marcou neste sentido.

Cíntia fez o magistério e chegou a atuar como professora primária na zona rural de Uberaba. Acredita que o fato de ter cuidado de seus irmãos mais novos, e, posteriormente, das crianças no orfanato onde morava, além de se identificar com o cuidado e aprendizagem das crianças, a levou para o Magistério. Pode-se dizer que o contexto levou Cíntia a pensar que deveria fazer o magistério pela associação da profissão com a maternidade, o cuidado com as crianças e com a habilidade de ensinar as crianças com dificuldades de aprendizagem:

Eu sempre lidei com criança. Sou a mais velha de 6 irmãos. Toda vida cuidei, sempre tive esse senso de maternidade, de cuidado, sempre gostei muito. Passei um período, morei um período num orfanato, então eu sempre cuidava das crianças do orfanato. Eu sempre era a que ficava nas salas para poder ajudar os meninos que tinham dificuldade, entendeu? Então eu sempre me identifiquei com essa questão. E nesta época, nesta fase por crianças mesmo. Eu gostava da idade e eu acho que foram estes fatos que me levaram a achar que eu tinha que fazer Magistério. Sempre gostei de contar histórias, e todo mundo falava: *“Ah você tem que dar aula! Você tem que dar aula”*. Tanto é, que uma época em Uberaba eu trabalhei num município e trabalhava na zona rural, e era a época que eu me sentia mais feliz, pegava piolho, sarna, entendeu?

Segundo Faria Filho et. Al. (2005), a idéia de que as mulheres eram mais competentes para o exercício da profissão foi sendo construída socialmente por meio dos discursos políticos, das políticas públicas dos recursos didáticos, dentre outras. Essa é uma das marcas da feminização do magistério.

Cíntia casou-se e veio morar em Ipatinga. O ingresso no curso superior se deu dez anos após o casamento. Ao longo desse tempo, assumiu a casa e os filhos.

Eu tive uma fase interrompida na minha vida. Quando eu estava fazendo cursinho, eu engravidei, tive que casar e parei de estudar. Aí eu passei dez anos da minha vida sem estudar, só dona de casa, só cuidando dos meus filhos, que aí eu tive três filhos, um atrás do outro e tal, e foi opção mesmo, eu quis, cuidar destes meninos.

Já o curso de Administração foi uma escolha influenciada pelo marido que fez Administração Hospitalar e atuava na Administração Pública:

O curso que mais me atraía aqui era Administração, porque na época, aqui era ICMG o curso que tinha era... Pedagogia nunca me interessou, gosto muito, adoro, leio tudo sobre Pedagogia, leio Paulo Freire, leio Humberto Eco, gosto, os mais ligados a questão da educação pública. Sempre gostei muito, mas não achava que Pedagogia era o que eu tinha que fazer, não conseguia me identificar com o curso. E Administração era o que mais se aproximava de mim, porque sempre tive essa vontade de planejar, sempre

gostei de organizar, prestar serviço. [...] Meu marido falava muito. Ele é médico e fez Administração Hospitalar, sempre gostou dessa questão, sempre trabalhou com o público, e sempre trabalhou com o lado mais administrativo, dentro da saúde, e ele sempre falava muito pra mim: “você tem muito perfil”. Nós sempre discutimos muito as questões que ele trazia do trabalho, e ele falava: “você precisa fazer Administração”. “Você tem que fazer Administração”. Ele sempre insistia nessa tecla comigo.

Conforme dito anteriormente, a escolha pelo magistério primário foi relacionada ao cuidado com os irmãos e com as crianças do orfanato e ainda por apresentar habilidades associadas à profissão “como gostar de contar histórias, cantar, recitar poesias, ir à frente”. Cíntia cresceu ouvindo que levava “jeito para ser professora”. O discurso se repete, também, na graduação, agora por seus professores:

É engraçado que eu sempre cresci ouvindo falar isso, eu sempre recebia muitos elogios, por exemplo: sempre gostei de cantar, recitar, estar à frente, as comemorações cívicas na escola. [...] sempre me elogiaram nessa questão, “*Ah você tem que ser professora*”, “*Ah você leva jeito!*”. Os professores falavam isso. Os meus professores do meu curso de Administração, sempre diziam pra mim. Eu lembro que eu tinha uma professora de Sociologia, e um dia no final da minha apresentação de um trabalho que ela pediu, ela falou pra mim: “*Você vai ser professora*”. É a Ademir, você lembra da Ademir? “*Você vai ser professora!*” Nunca esqueci aquilo, e eu acabei colocando isso na minha cabeça.

Durante a graduação, não gostava de algumas disciplinas e não percebia a *utilidade* e mais tarde, durante o estágio e, depois, como professora, se deparou com elas. Esse fato fez Cíntia perceber que sua prática docente precisava ser conduzida, de modo a “fazer os alunos perceberem o máximo de utilidade naquilo que está ensinando”. As experiências, como aluna da graduação, constituem-se em processos de formação da professora Cíntia. Vejamos como se posiciona a esse respeito:

As disciplinas que eu mais odiei no curso de Administração, são as disciplinas que eu mais adoro hoje. Foram as disciplinas que eu tive que começar a trabalhar com elas. Mas o Augusto era o professor que eu mais brigava. Então eu falava com ele: “eu odeio a sua matéria”, Administração Patrimonial e Compras, Administração de Compras, Estoques. Minha primeira oportunidade de estágio foi em Administração Patrimonial, meu professor de estágio foi ele. E era um trabalho enorme, um trabalho de peso, sabe muito importante, porque a empresa queria mesmo o meu trabalho, tinha que ter resposta. E assim, eu comecei me apaixonar pela matéria, olha a prática. Pra você pegar a teoria sem a prática. E a utilidade, e eu como aluna, não conseguia ver isso. [...] Quando eu fiz a minha pós, eu recebi uma proposta de trabalho de uma empresa da pós, para trabalhar como consultora e eu fui mexer exatamente na área de O&M, que era a

área que eu não gostava. E é muito engraçado como, uma área que você não gostava, você não se dava bem na escola, quando você precisa trabalhar você consegue. [...] É uma preocupação que eu tenho muito dentro da sala de aula. Tentar fazer os alunos perceberem o máximo da utilidade daquilo que eu estou falando, daquilo que eu estou mostrando, que eu acho que é o que eu não consegui durante a graduação. Só fui ver isso depois, depois que tudo foi acabando.

A aprendizagem da docência, também, se deu por aproximação e contraposição a modelos de professores que teve ao longo de seu processo de escolarização. Admira e se encanta com algumas qualidades e tenta evitar aquelas atitudes de que não gostava nos professores:

Você tem aquele professor que você fala que um dia vou querer ser igual a ele. [...] a sabedoria, a forma de transmitir essa sabedoria que ele tem, forma tranqüila de lidar com a coisa, a questão de ele lidar com a vaidade, porque é uma pessoa que teria que ser extremamente vaidosa e não é, é uma pessoa extremamente simples, com a posição que tem e com o que já alcançou, e a forma que ele conduz, que ele apresenta, a forma dele ser a pessoa que ele é. Eu encanto [...] As experiências negativas. Tudo aquilo que eu não gostava que acontecesse, que aconteceu, eu procuro não fazer.

Os fragmentos de história de vida de Cíntia revelam que algumas marcas da prática docente de Cíntia foram incorporadas ao longo da trajetória escolar. A incorporação do *habitus* é ressaltada por Nogueira e Nogueira (2004), quando dizem que os sujeitos agem orientados por um *habitus*, que reflete as características da realidade social na qual foram anteriormente socializados.

5.3.4 A experiência profissional no campo da administração e a relação com a prática docente

Dentre os diversos espaços de socialização, está o campo profissional de atuação do Administrador vivenciado por Cíntia.

Antes de terminar a pós-graduação Cíntia recebeu um convite para atuar numa empresa como consultora, por indicação dos professores. Depois, foi trabalhar na Prefeitura Municipal de Ipatinga na área de Recursos Humanos. Sobre essa vivência a professora se posiciona assim:

Assim que eu terminei a escola, fui fazer pós. Fui fazer pós na Getúlio Vargas, eu fiz questão de fazer num lugar que não fosse aqui pra eu ter contato com outras pessoas. Antes mesmo, que eu terminasse a pós-graduação eu recebi convite, dos meus professores da pós, pra começar a trabalhar. Então eu fui convidada para trabalhar numa empresa, em Belo Horizonte, eu prestava consultoria pra eles em Valadares. E também na prefeitura, meu marido trabalhava lá muito tempo e eu conhecia as pessoas do departamento da secretaria de Administração. Então um dia com a cara e a coragem, entrei lá e falei *“estou aqui, porque se eu esperar meu marido pedir emprego pra mim nunca vai ter, eu quero trabalhar e eu quero ter uma experiência de servidor público.”* Fui para a área de Recursos Humanos, mas não tinha nem uns três meses que eu estava lá, eu tive que trabalhar já na secretaria, como Secretária e com Consultoria Interna. Parece que tudo me levou a entrar neste caminho. Eu falo que eu sou iluminada, eu sou uma pessoa que tem sorte.

Quando estava na prefeitura, foi convidada para trabalhar num laboratório e logo depois, para lecionar na instituição. Diante disso, Cíntia fez a escolha de deixar a prefeitura porque percebeu que não queria investir na carreira de servidor público. Considera que a sala de aula possibilita iniciar e terminar as ações, o que não acontece no serviço público. No texto que se segue, é possível perceber fortes vestígios desse ponto de vista:

Só que aí eu estava na prefeitura e fui convidada para trabalhar em um laboratório. E ia fazer dois anos que eu estava na prefeitura, e era o suficiente para eu ver que não queria investir em serviço público. Não tenho perfil, nenhum, nenhum. Eu gosto de começo, meio e fim, por isso que eu amo a sala de aula. Eu gosto. Eu gosto de ver resultado, gosto de pegar, avaliar, entendeu? Não gosto dessas coisas que delongam demais e você nunca vê, não suporta, me incomoda, e Recursos Humanos dentro do serviço público, então é deprimente. Não. Não quero.

Para se sentir mais realizada, Cíntia, pretende viver a experiência de trabalhar numa empresa de grande porte por considerar, ainda, que “andar” por todos os caminhos da administração é fundamental:

Agora eu quero uma experiência numa grande empresa, eu não tenho e eu quero, quero esperar acabar este mestrado e é minha meta, meu projeto. Porque eu estou estudando, já está tudo direcionado, eu quero esta experiência, eu quero uma grande empresa, de preferência uma multinacional, é preciso. Eu acho que falar de Administração, é preciso andar por todos esses caminhos, e ainda me falta, entendeu? Eu quero sentir isso. Tinha oito meses que eu estava lá e a escola me convidou, a escola me chamou, aí não dava para ficar com os três. Então eu optei, fiquei com o laboratório e a escola, só que imediatamente eu passei no mestrado, na prova lá, e eu não dava conta de continuar com os dois, aí eu preferi ficar com a escola.

Na realidade, para Cíntia, estar em contato com o exercício da profissão de administrador é fundamental para o exercício da docência. “Falar de Administração sem sentir na pele não dá”:

Eu estou sentindo falta, e por mais que eu tenho lido textos, porque hoje é prática, estudo de casos, eu gosto de elaborar o meu, [...] eu estou falando de algo que eu sei que é verdade, sei que acontece. Eles adoram, gostam mesmo.

Algumas posturas do professor são associadas, por Cíntia, à prática do Administrador. Por isso cobra dele uma postura mais coerente por ter obtido uma formação capaz de lidar com correção de processos, habilidades nas questões de planejar, dirigir e redirecionar:

Eu acredito que o professor que fez Administração ele tem que ser mais hábil nestas questões de planejar, nestas questões de dirigir, não é? Porque ele conhece a teoria que permeia aquele processo, ele sabe por que está tendo aquele desvio, o que foi que aconteceu, onde você pode ver que está errado, não é? Então eu acho que ele tem que ser mais hábil. Eu me considero muito perspicaz nesta questão e eu sou sensata. Eu vejo *“oh aqui gente me deixa falar pra vocês fiz mal, sabe por que eu fiz mal? Porque eu desconsidereei isso, isso, e isso”*. [...] para Administração você tem que fazer isso, uma das funções do administrador, não é? Dentro da empresa eu não sou professora, mas como professora eu sou administradora. Na sala de aula eu ajo como administradora, mas lá na empresa eu não ajo como professora.

5.3.5 Os sentidos atribuídos à docência

Quando comparados os dois espaços de atuação profissional, a sala de aula e a empresa, Cíntia destaca que há diferenças, porém não consegue ser explícita. Segundo ela, as finalidades da ação são diferentes e as performances, também, são diferentes. Mas, em outros momentos da entrevista, revela a forte influência do perfil do administrador em sua prática docente:

Mas são muito diferentes. A finalidade é outra. Você muda. **(Na sala de aula)** você não consegue mudar assim, princípios que você tem, mas formas de atuar, performance você muda, você dança conforma a música. A sua performance é uma quanto ao tamanho de turma, não é? E na empresa é a mesma coisa. É... a função, se você for por exemplo um gerente, como era o caso do laboratório, lá gerente e professora, são coisas muito distintas, por mais que lá o tempo inteiro eu tenha que zelar pela

qualificação das pessoas, também que é mais ou menos dentro da sala de aula. Por mais que você tem que transferir conhecimento pra eles também, enquanto gerente, você tem que fazer isso, para poder administrar, são posturas diferentes, completamente diferentes. Os mecanismos que você tem pra fazer as coisas acontecerem são totalmente diferentes. Aí são duas performances bem diferentes.

No seu depoimento, observa-se que a opção por ficar, atualmente, na sala de aula se deu em função do mestrado e do vínculo com o conteúdo, além do prazer em estar na sala de aula:

Porque aqui me dá mais prazer. Por causa da questão do mestrado, aqui a atividade é muito mais vinculada com o que eu preciso fazer agora. Dentro da sala de aula eu preciso trabalhar conhecimento o tempo inteiro. Tudo que eu estou aprendendo no mestrado o tempo inteiro eu uso dentro da sala de aula, quantas aulas que eu elaborei para dar lá que eu trago para usar aqui, eu vou fazer isso numa empresa?

Depois de um pouco de insistência em buscar motivos “reais” da escolha pelo magistério por Cíntia, ela revela alguns outros motivos, tais como a flexibilidade de horários, a possibilidade de conciliar a docência com outras atividades, ter tempo livre, além da necessidade de uma renda para custear os estudos, condições que não encontraria numa empresa:

Vamos usar da sinceridade, das coisas reais mesmo. Primeiro unir o útil ao agradável, porque aqui dentro da escola o mestrado, o meu mestrado é profissionalizante, vamos chamar dessa categoria, tudo que eu estou fazendo lá eu aplico aqui o tempo inteiro, eu utilizo o tempo inteiro, então casar as duas coisas. Outra coisa o horário da escola pra mim é muito melhor do que o da empresa, agora por exemplo, eu só estou dando aula um dia pela manhã e todos os dias à noite, eu tenho todo o meu dia livre, todo o dia livre, entendeu? Na empresa não tem isso, não poderia trabalhar à noite. Por exemplo, eu preciso ir na sexta-feira, eu negocio com meus alunos, na empresa eu não tenho essa possibilidade não. A não ser se ela tivesse interesse com o meu mestrado. Uma pequena empresa não está nem um pouco interessada no mestrado. Então essas coisas me fizeram optar aqui, e outra coisa eu não podia ficar sem renda nenhuma, eu tinha que manter, ia pagar o mestrado como? Não tenho bolsa, então uma renda eu tinha que me manter e aqui era o canal de unir o útil ao agradável.

Para Cíntia, a profissão docente tem suas vantagens, conforme sinalizadas nos depoimentos acima. Para ela, o investimento em pesquisa e a possibilidade de dar aulas na pós-graduação são outros fatores motivadores da permanência do professor na escola. No entanto, pretende, após o mestrado, voltar a atuar nos dois espaços profissionais:

Eu quero as duas coisas. Eu quero, não quero só sala de aula igual eu estou hoje, acho isso improdutivo, (32) trinta e duas horas dentro da sala de aula é desumano não dá para ter qualidade na aula, não quero. Eu quero o mínimo de aula que eu puder ter, quero voltar para empresa por que eu não gosto de perder este contato, mas quero ter menos horário dentro da instituição, não quero sala de aula, se eu pudesse trabalhar com pesquisas essas coisas, mas eu sei que esse é um caminho que está cada vez mais difícil. Porque as instituições não têm valorizado isso não. Não tem perspectiva nenhuma. Se eu tivesse que escolher, essa escolha entre a escola e a empresa eu ficaria só com a escola. Agora pra mim como administradora fica complicado, também. Porque eu não posso ficar muito distante. Eu acho que como professora de Administração, eu não posso ser só uma professora acadêmica. Não sei, é preciso experimentar.

O salário não é um fator motivacional para permanência na profissão docente, segundo Cíntia. Afirma que ficaria na profissão se tivesse que escolher, mas o salário não é motivador.

Agora se fosse possível eu ficaria numa boa, eu gosto do momento de escola. Ganha menos, mas... a hora de consultoria mais barata hoje, no Vale do Aço é R\$60,00 a hora. A não ser que você vá para a pós-graduação, numa graduação você não ganha isso. Mas jamais. Consultoria você não tem que ter horário de trabalho, você determina, você define como trabalha. Eu adoro. A consultoria tem isso, você tem seu horário, no Vale do Aço tem isso, BH é R\$ 120,00. O salário de um administrador hoje... eu tenho aluno que não tem graduação e que ganha R\$3500,00, trabalhando oito horas.

Educar, para Cíntia, é “ensinar algo que o aluno não sabe e o professor é alguém especial que já possui um acúmulo de conhecimentos teóricos e práticos e que vai compartilhar com o aluno, buscando uma forma mais fácil.” Seu ponto de vista em relação a ser professor está explicitado no depoimento a seguir:

Professor é algo especial. Professor, sei lá é tão difícil definir o que é ser professor.. Um professor é uma pessoa que já tem um acúmulo de conhecimento, sejam eles teóricos, sejam eles práticos, empíricos. Mas você já tem esse acúmulo e você vai compartilhar disso que você tem, não é verdade? Eu não sei se você consegue transferir, eu acho que a palavra transferir, ainda verbo não é certo, porque eu não sei se existe essa forma, eu transfiro pra você. Eu acho que eu consigo mediar essa transferência, eu já tenho certa experiência, entro para a sala de aula eu vou compartilhar isso com o aluno e eu tenho que achar formas de fazer ele, de sensibilizá-lo para que o que eu estou falando é verdadeiro, é útil, é necessário, entendeu? Eu acho que o professor é essa pessoa que consegue ser essa ponte da questão do conhecimento teórico e empírico. [...] você tenta achar uma forma mais fácil dele assimilar, dele se voltar.

A aprendizagem do aluno aparece em seu depoimento, novamente, como uma das grandes preocupações e desafios. Acredita que essa não é a sua única

função, mas é a principal. A “medida certa” entre o seu nível de exigência e a capacidade do aluno em atendê-lo reaparece em seu discurso no texto abaixo:

Meu grande desafio é de conseguir fazer o aluno aprender, esse pra mim é o maior desafio. Como que eu consigo fazê-lo aprender? Se é uma decisão dele, e é uma decisão que ele precisa ter também capacidade, e como é que eu consigo desenvolver esta capacidade dele, se ele é um menino que não consegue ler bem, como é que eu consigo? e isso numa velocidade assim.... Eu tenho que trabalhar tudo. Então o meu maior desafio é na questão de aprendizagem, porque eu acho que esta é a minha função, não única não, da educação e da família, eu fazer com que ele aprenda o conteúdo teórico, mas é a principal. Meu maior desafio é esse, como é que eu consigo realmente falar numa linguagem que ele entende, que não é pobre, mas que também não é científica demais e o fazer ele entender.

Como conseguir despertar a sensibilidade no aluno para a “utilidade” dos estudos? Essa pergunta resume as grandes questões de Cíntia em relação à Educação e ao lugar do professor no processo de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno:

Se eu conseguir despertar sensibilidade neles para utilidade, para necessidade daquela aprendizagem, se eu conseguir fazer com que ele aprenda a aprender, aí pronto, então ele vai deslanchar, vai ser um eterno aprendiz, ele vai estar sempre buscando por isso, agora se eu não consigo isso, ele simplesmente passa pela disciplina, passa pelo curso e isso acaba.

Muitas vezes, a professora percebe que, a função docente se confunde com a pessoa do professor. Essa questão é relatada por Cíntia através de um fato que ocorreu entre ela e seus alunos. Cíntia sente-se muito incomodada com essa situação. Pelo caso relatado durante os depoimentos, percebe-se que vive um conflito:

O Erick me chamou para fazer uma acareação lá com os meninos. - Então vamos lá, o que é que vocês levantaram, quais os pontos conflitantes da disciplina. Não, eu quero saber, a reclamação é quanto a didática, é quanto a avaliação ou o que é? Eu quero que vocês detalhem para mim. - Não, não, inclusive professora nós estamos explicando para o coordenador o seguinte, que nós gostamos muito da Cíntia, nós não estamos reclamando da Cíntia, nós estamos reclamando da disciplina. - Não, mas aqui não importa a pessoa Cíntia, tem que importar a professora Cíntia, isso essa discussão aqui não cabe, nós temos que discutir a professora Cíntia, o que é conflito? É a minha metodologia? A didática que eu uso? O que é? É o conteúdo que eu estou abordando? O que é? É a avaliação que eu estou dando? Mas eles misturam, e eu percebo muito isso eu acho que é um papel que o professor tem que tomar muito cuidado, o tempo inteiro eu estou à frente, eu estou sendo avaliada, pesa, e eles confundem a pessoa da professora, às vezes eles não separam. [...] aluno por exemplo querer tirar foto comigo, divulgar na internet, entendeu? Sabe, mistura mesmo e

não pode. Os alunos têm que diferenciar, que ali quem tem que ser boa é a professora, é a professora Cíntia, é a aula, é a didática, é todo processo, entendeu?

5.3.6 A percepção sobre a formação continuada

O mestrado é citado por Cíntia, inicialmente, como uma “exigência de mercado”. Além do mais, se sente “inquieta e cansada” com a área de Recursos Humanos, daí cursar o mestrado em Economia:

Primeiro pela exigência de mercado. Não adianta, você tem que atender. Hoje ser uma especialista não é um diferencial e o tempo inteiro você tem que buscar diferencial, agora, além disso, não sei se você prestou atenção eu fiz Administração, Especialização em Recursos Humanos e estou fazendo mestrado em Economia. Além disso, eu sou uma pessoa muito inquieta, eu canso das coisas, por exemplo, Recursos Humanos encheu meu saco, aí eu tenho vontade de aprender outras coisas. Eu não gosto de ficar o tempo inteiro falando da mesma coisa e outra coisa não gosto de me sentir manca. Eu sempre me senti manca na questão das exatas. Então entender macro, micro, sempre não me senti uma boa professora, e eu acho que o professor não tem que saber de tudo, mas ele tem que ter idéias, ele, por exemplo, se eu não sei de tudo, eu tenho que saber como procurar, quem sabe, quem são, eu tenho isso comigo. Então o mestrado veio num momento que eu achei fantástico, que já estava me sentindo na mesmice, lendo as mesmas coisas, discutindo os mesmos assuntos, eu não gosto.

Para a professora, a melhoria do desempenho da prática docente está, entre outras coisas, atrelada à formação acadêmica do professor. O mestrado possibilita uma inovação de conteúdo, de conhecimento teórico, mas não influencia, diretamente, a melhoria dos processos didático-pedagógicos, na perspectiva de Cíntia:

Eu acho que não tem melhoria sem essa formação acadêmica. Ela é extremamente importante, a prática de sala de aula. [...] igual eu estou te falando o negócio do conteúdo, se você não buscar novos conteúdos, vou ficar ministrando a disciplina, ficar ali dentro da prática da sala de aula, não acrescenta nada, o que você melhora dando aula todos os dias, são as questões de relacionamento, de como conduzir, as questões de dimensionar cronogramas, conteúdo, nisso. Agora o conhecimento teórico mesmo seu? É só com formação, é só com estudo. [...] eu aprendo sem ter que buscar o diploma, eu estudo novas coisas sem ter que estar fazendo mestrado e sem ter que estar fazendo um doutorado, agora, eu acho que ele te obriga mais. [...] Interfere na questão de adquirir conhecimento, em performance de sala de aula, não. Eu ser mestre ou eu não ser, não. Porque eu tenho professores que são PHD, são horríveis, horríveis dentro do meu mestrado, não tem didática nenhuma, não tem manejo, traquejo de sala de aula nenhum e quanto tempo que eles estão na sala de aula? são

os PHD's olha a titulação que ele tem. Então eu acho que essa titulação não contribui em nada, contribui com conhecimento, aquisição de conhecimento, e melhora minha performance na questão de conhecimento, agora se eu for uma professora ruim, se eu não tenho didática, se eu não tenho domínio em sala de aula, a titulação não vai contribuir não.

Cíntia revela nesse depoimento que a desempenho de sala de aula não se conquista com a titulação, que apenas melhora o domínio de conhecimentos. Para ela, uma boa prática se conquista mediante a prática reforçando a importância do aprendizado prático. Já Tardif (2002), amplia essa percepção quando diz que a prática pedagógica é fruto de uma ação conjunta entre os saberes experienciais, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos.

A respeito da formação continuada, Cíntia diz que “não pode perder o contato com a realidade, com os acontecimentos atuais”. Isso se dá através da participação em congressos e de treinamentos de que participa, além de contato com colegas de outras instituições de ensino superior. São eventos ligados à formação específica da área de Administração:

Primeiro isso, sem perder contato com a realidade, com a prática, com o dia a dia, o que está acontecendo, qual é a discussão hoje, tentar buscar o tempo todo. Por exemplo eu trabalho a TGA, quem além dos gurus, quem está surgindo, quem está aparecendo, faço questão de buscar. Eu vou muito, primeiro os congressos que você participa. Sempre tem lá as editoras apresentando, as apresentações, os trabalhos apresentados eu acho que é uma das fontes principais que você tem ali você vê o que está discutindo de novo, quem está aparecendo no mercado de novo.

Já a formação didático-pedagógica é adquirida na prática, dando aulas, conforme relato da professora: “o que você melhora dando aula todos os dias, são as questões de relacionamento, como conduzir, as questões de dimensionar cronogramas, conteúdo, nisso”. Novamente, Cíntia revela a existência de um saber experiencial, tácito. Ela aprende e melhora seu trabalho na medida em que exerce a docência. Outra forma de adquirir a formação pedagógica é a participação em congressos da área da educação, além de conversa com colegas da Educação e leituras esporádicas. Confessa que, ultimamente, não tem buscado essa formação. Já foi mais assídua a esses espaços de formação:

Eu leio muito, eu gosto muito de ler, eu queria até lembrar agora um dos livros que li, ensinando a fazer o planejamento de sala de aula. É até uma professora da Pedagogia que me passou. Eu procuro ler, mas ultimamente eu vou te dizer com toda sinceridade, eu não tenho feito nada. [...] Da parte

pedagógica, nada, com certeza eu não tenho feito nada, a não ser de reuniões que eu tenho participado aqui, está discutindo com essas meninas, mas falar assim que eu vou atrás, não. Não tenho feito nada não.

Eu adoro viajar com o Ruimar, com a Tereza Cristina, com o pessoal lá da educação, agora sumiu o nome das meninas. Adoro, porque eu gosto de participar disso.

Esta é uma forma muito utilizada pelos professores entrevistados. Os conflitos mais emergentes de sala de aula são discutidos com os colegas, dentro da própria escola. Os momentos informais “são os mais produtivos”, segundo Cíntia:

Eu converso muito com os meus colegas, eu tenho um grupo de colegas legal, de amigos mesmo aqui dentro da escola, apesar de ter pouco tempo aqui. A maioria foram meus professores, pois eu estudei aqui. Então já me conhecia, mas eu tenho um grupo bom, eu sou uma pessoa que converso muito, toda angústia minha eu falo, não guardo nada. Então eu converso muito com meus colegas de trabalho eu conto o que eu estou passando, pergunto se passam por isso, vou na coordenação, sempre faço questão de que saibam, o que estou fazendo, o que eu mudei, o que eu não mudei. [...] Então a ajuda que eu busco muito é através dos meus colegas, é através do grupo, esse compartilhamento de experiência.

Cíntia revela, ainda, que as angústias e dificuldades do trabalho docente, normalmente, não são discutidas nas reuniões do curso. Será que é pela falta de espaços formais criados pela administração do curso ou seria pelo medo de exposição de temas e problemas que podem gerar uma percepção indevida da pessoa do professor? O depoimento da professora aponta para uma resposta:

[...] Eu acho que a grande parte é o medo. É o medo de falar o que angustia e achar que aquilo vai ofender e achar porque você é do contra, é o medo. É o medo da imagem que você vai passar. Eu não tenho não, eu falo.

As reuniões, também, são espaços freqüentados por Cíntia que os aproveita para falar das suas angústias. O seu perfil mais espontâneo, facilita as relações com os colegas e a própria exposição de seus problemas. Para a professora, os encontros de confraternização do curso são utilizados para falar o que não convém ser dito em reunião:

E as reuniões aqui que a gente faz, final de curso, entre nós, eu uso muito, tem hora que eles falam Cíntia pára de trabalhar. [...] É importante, essas reuniões são muito importantes. Eu acredito e não perco nenhuma, só quando não dá mesmo. Mas quantas daquelas discussões que são boas são importantes que na reunião formal você não faz, que não pode fazer? [...] Agora eu acredito que isso é facilitado comigo por causa do meu jeito,

eu sou uma pessoa que converso muito, porque eu estudei aqui, então eu já conhecia bastante as pessoas e porque eu sou mais disponível, porque eu tenho professores aqui que chegam na hora da aula e sai correndo da sala de aula, não adianta nem você tentar conversar com eles, você não consegue. Então eu acho que é mais facilitado pra mim por causa dessas variáveis, por isso que, às vezes, o informal comigo funciona tanto.

Pode-se perceber que as relações de poder que perpassam pelo ambiente de trabalho, as percepções e julgamentos aos quais está exposto, levam o professor a se comportar de maneira diferente no local de trabalho, conformando suas ações.

5.4 Os processos formativos de Flávia

Eu sempre tive muita facilidade de transmitir, então eu sempre gostei de estar passando conhecimento, tudo que eu sei eu passo. (Flávia)

5.4.1 A percepção de Flávia no âmbito profissional e pessoal

Ao longo da entrevista, Flávia aponta, inúmeras vezes, sua facilidade em transmitir e aprender. Deixa implícito que essa característica é inerente à profissão docente. Essa é uma marca de Flávia. Uma aluna muito esforçada, inteligente e com vontade sempre de aprender:

Eu sempre fui muito autodidata, sempre tive facilidade pra aprender. Eu sou um pouco *caxias*.

Outra característica apontada por ela refere-se ao próprio relacionamento com as pessoas e à capacidade de resolver conflitos:

Eu sempre trato as pessoas bem. Independente de quem seja. Então, às vezes, o aluno pode tentar abordar, eu procuro sempre estar tratando bem eu acho que para eu poder estourar com alguém tem que ultrapassar os limites.

Acho que essa questão de relacionamento humano eu tenho muita facilidade. [...] Então, eu consigo estar trabalhando bem tanto com pessoas mais novas quanto com pessoas mais velhas. Questão de conflitos, eu tenho facilidade para estar resolvendo conflitos.

O discurso de Flávia revela, ainda, que ela é uma professora muito responsável e preocupada com a qualidade da aprendizagem dos alunos. Diz que, no início da carreira, buscava toda a responsabilidade para si, mas, com o tempo, percebeu que cada aluno é diferente e tem posicionamentos diferentes em relação ao estudo, como se estivesse fazendo uma comparação com o seu perfil de estudante ou até mesmo de profissional, conforme se observa a seguir:

No início eu ficava assim: será que eu estou fazendo errado? O que eu estou fazendo que não esteja ajudando esse aluno a aprender? Então eu buscava muito a responsabilidade pra mim, aí eu comecei a perceber sabe, olha, não, cada um tem um objetivo diferente, a pessoa só está ali por causa do título, do canudo, e às vezes, está passando por situações que a gente não sabe, às vezes está morrendo de sono porque não dormiu nada, então a realidade de cada um é diferente e que é diferente da minha também, que é ainda diferente da... que era diferente do que eu já vivi também. Então esse processo de estar compreendendo ou pelo menos buscando compreender um pouquinho mais a realidade de cada um e não me cobrar tanto tem me ajudado, de não buscar responsabilidade só para mim. Então tive que perceber que, às vezes, olha por mais que eu goste das disciplinas que eu dou, de repente têm pessoas que não gostam, ninguém é obrigado a gostar de nada.

A preocupação com a formação dos alunos, enquanto seres humanos e profissionais é marcante nos relatos de Flávia. Reforça tal característica dizendo que é isso que a motiva na profissão:

[...] fazer as pessoas crescerem, eu acho que é o que motiva a gente.

5.4.2 A feitura da ação pedagógica: vivências e reflexões

Ao falar dos problemas encontrados na prática pedagógica, Flávia aponta o novo perfil do aluno que ingressa, atualmente, no ensino superior e afirma que, quando começou a dar aulas, o perfil era outro. “Os alunos têm chegado ao ensino superior sem habilidades básicas, com dificuldades em leitura, escrita e raciocínio”. Esses fatos levam “a gente ter que estar caindo um pouco na cobrança dentro de sala de aula em termos de conteúdo mesmo por causa da falta de capacidade.” Sobre esses fatores, a reflexão de Flávia é a seguinte:

Mas os meninos têm muita dificuldade. Dificuldade em Matemática e Português. [...] Eu dou aula no curso de Turismo também, eles estão chegando com muita dificuldade, não sabem escrever, não sabem interpretar, tem dificuldade de raciocínio. [...] a gente tem pegado aluno sem muita base. Não só questão de base educacional, leitura. Tem cada pergunta que é feita! Principalmente no 1º período, você não acredita!

[...] Então, isso daí é difícil. E às vezes a gente tem que estar caindo um pouco na cobrança, dentro de sala de aula em termos de conteúdo mesmo por causa da falta de capacidade, dar continuidade aquilo que você espera poder dar pra ele. Às vezes você faz uma prova mais fácil, não pelo fato de você esta querendo facilitar a prova, mas é porque eles não dão conta mesmo, não dão conta, é muito triste, ver que a gente está chegando nesse ponto.

Além das dificuldades cognitivas, a professora aponta outras dificuldades relacionadas à educação familiar, como valores, respeito às pessoas, maturidade e autonomia. Pimenta e Anastasiou (2002) revelam que, em uma pesquisa mencionada neste trabalho, os professores têm de aprender a lidar com uma enorme diversidade no perfil do aluno que ingressa, atualmente, no ensino superior. O perfil destacado na pesquisa das autoras está em consonância com o perfil descrito por Flávia e por outros entrevistados. Segundo Flávia, os alunos têm chegado sem o desenvolvimento das habilidades básicas de leitura e escrita, e, ainda, sem autonomia e compromisso com o ensino superior:

[...] tem chegado aluno que faz coisa do arco da velha, você fala assim “não acredito que é aluno do curso superior”. Às vezes, por exemplo, você está dando aula, chega um aluno abre a porta, assim... e grita “oh por acaso tem um aluno aqui com o nome de..” Cadê o respeito, não pede nem licença. Educação mesmo, familiar, falta de educação mesmo, isso aí a gente tem percebido que está aumentando, quando eu comecei a dar aula aqui, a gente tinha um outro perfil de aluno. Um outro perfil. Eram pessoas mais envolvidas, olhando o curso superior como uma profissão mesmo e não como só uma continuidade dos estudos, levava mais a sério, tinha mais valores, mais educação, e hoje a gente não encontra isso mais, as pessoas perderam um pouco a noção das coisas.

[...] Se eu te mostrar algumas provas de alguns alunos, você fala assim “não acredito!” Você não consegue entender o raciocínio, sem pé nem cabeça, não sabe escrever, tem palavras que você tem que estar deduzindo o que poderia ser aquilo, não é por causa de letra não, é por não saber escrever.

[...] Conversam muito, não é porque é desinteressante o tema não, outro dia eu estava na sala de aula, falei meu Deus você olhava assim, mas são meninos na faixa etária de 18 anos só conversam de festa, de bebida e eles não estão amadurecidos pra idade deles, não estão. Você olha para os meninos e fala assim o quê é isso. Não tem maturidade nem numa conversa.

Flávia, também, faz uma distinção entre as turmas do matutino e as do noturno. Diz que encontra o perfil descrito acima presente nas turmas do matutino, já os alunos do “noturno participam, prestam mais atenção, têm mais exemplos, conseguem perceber isso na vida deles, porque têm a vivência, agora os alunos da manhã, olham pra você assim... ou estão entendendo tudo ou não estão entendendo nada”.

Ela reconhece, ainda, que a dificuldade do aluno do matutino decorre da sua falta de experiência, não somente profissional, mas também de uma cultura geral. Parece haver um grande distanciamento entre o conhecimento científico tratado nas aulas e a capacidade de entendimento e aproximação dos alunos com as suas experiências prévias, gerando uma maior dificuldade de compreensão e aprendizagem. Mas à medida que a escola vai oferecendo oportunidades de vivências de consultoria nos laboratórios, do quinto período em diante, as dificuldades vão diminuindo.

No curso de Administração, especificamente, a gente tem um ganho, fantástico, que são os laboratórios a partir do 5º período. A partir do 5º período eles, querendo ou não, tendo experiência ou não, eles têm que estar tendo contato com empresas, trabalhando com consultoria. Então eu acho que eles chegam até levar certo choque. [...] mas ai já chega com certa defasagem de conhecimento porque não conseguiu apreender aquilo ali, chega com certa dificuldade, mas têm muitos alunos que são inteligentes, que conseguem dar conta. Agora de uma forma geral, a gente percebe que eles têm, até o 4º período, eu acho, que eles têm mais dificuldade de estar visualizando. Os alunos do curso noturno, a gente percebe que eles evoluem mais rápido. Uns pagam o próprio curso, então valorizam mais, empenham mais. Então você tem, por exemplo, no período matutino muitos moram com os pais, então não têm muita a questão da responsabilidade.

Diante de tais circunstâncias, Flávia foi construindo um jeito próprio de lidar com os problemas dos alunos, ou seja, foi construindo uma prática pedagógica, um saber prático. Apresenta as estratégias que utiliza e acredita atender em parte a seus anseios e às demandas postas pela complexidade da sala de aula:

[...] Então, assim pelo fato de eu perceber o que eu gosto e que eu não gosto, ai eu procuro estar aplicando isso daí com os alunos. Então eu procuro fazer conexões desse tipo olha: porque vocês estão aprendendo isso? Por que às vezes o aluno não consegue visualizar o macro, só vê o micro ali... Como estão utilizando isso?. Então eu procuro dar exemplos no cotidiano, sabe assim, na região, no Brasil às vezes fora, pra tornar a disciplina mais palpável.

Nota-se que as estratégias metodológicas utilizadas por Flávia são descobertas feitas, também, a partir de sua experiência como aluna. Pelo seu relato, demonstra que remete ao seu modo de aprender para ensinar aos alunos. A relação teoria e prática está presente na metodologia de Flávia, pois procura fazer aproximações entre o discurso teórico e a prática para que os alunos possam compreender melhor:

Eu acho que isso daí fascina muito e você consegue tornar tudo muito mais palpável. Para os alunos, visitas técnicas eles aprendem demais, são coisas assim que tornam o aprendizado mais... facilita mais o aprendizado.

Outra atitude que demonstra sua responsabilidade com a ação educativa é a preocupação com o desenvolvimento da leitura. Para isso, prioriza a leitura em suas aulas:

Eu tenho procurado trabalhar principalmente com textos pra ver se desenvolve um pouquinho a leitura e interpretação, mas eles têm muita dificuldade para interpretar, textos mais práticos. Eu estou fazendo mais isso com o matutino, que eu percebo que tem mais dificuldade.

Flávia já percebeu, também, que cada disciplina e cada turma demandam uma metodologia diferente, sem perder de vista a necessidade de tornar o conteúdo mais palpável, compreensivo para o aluno. Novamente, aparece a preocupação com a aprendizagem do aluno:

[...] São metodologias diferentes nas disciplinas, cada disciplina trabalha com uma metodologia diferente. [...] então eu trabalho com retro, só com os pontos principais e vou debulhando aqueles pontos e trazendo para realidade do aluno e buscando a participação deles, que ele traga exemplos. [...] Marketing basicamente é assim, alguns trabalhos também, desenvolvimento de produto, de marca, slogan principalmente, a parte de divulgação. Depois mais para o final, em cada período, eu procuro trabalhar de uma forma diferente, com trabalhos diferentes.

Em Ética, eu faço coletâneas de textos, trabalho em sala com filmes, em cima de filmes mesmo, é em cima de assuntos que foram estudados, peço sempre resenha crítica em cima dos filmes. E a gente trabalha muito com grupos, eu sempre peço para eles lerem e para a gente estar discutindo, apresentando e dando exemplos. [...] Então nas outras disciplinas do Turismo de Introdução a Hotelaria eu trabalho com textos em sala de aula para eles pesquisarem textos, colocarem os pontos de vista, fazerem exercícios dirigidos, trabalho com exposição de conteúdo também, às vezes, visita técnica tanto de Hotelaria quanto de Administração Hoteleira.

A interdisciplinaridade está presente na metodologia de trabalho de Flávia quando descreve o projeto Plano de Negócio, realizado em parceria com demais professores até mesmo de outros períodos:

Na disciplina de Planos de Negócios eu trabalho as 4 primeiras aulas direcionando para Plano de Negócio em relação a tendência de mercado, oportunidade, e depois a gente trabalha em grupo. Eles têm que montar, pesquisar a respeito de um negócio para poder montar uma empresa, que tem afinidade, que eles tenham conhecimento, e aí a gente tem encontros quinzenais, eu divido a turma. Então eles vão mais a campo, tem o cronograma, pra estar cumprindo. É um trabalho interessante que a gente faz em parceria com o último laboratório, parceria com a disciplina de Planejamento Estratégico que é dada no oitavo período também, e com outros professores que ajudam também durante o processo relembrar algumas disciplinas, parte de estatística, a parte de custos.

Ao ser interrogada sobre como aprendeu a fazer tudo isso, e se já fazia dessa forma desde o início da profissão, Flávia responde:

[...] eu vou tentando buscar o que eu acho mais interessante, eu vou fazendo o que eu acho mais interessante, igual eu dei Administração Hoteleira II que trabalhava mais com alimentos e bebidas, então como e que eu posso estar trazendo isso para o aluno? Então eu tinha várias fitas de vídeo. [...] Então é mais fácil eles verem do que explicando.

[...] Primeiro, no planejamento, eu fui pensando como é que ia direcionar esses alunos. Então na medida em que eu ia descobrindo novas formas, a gente vai adaptando, cada semestre a gente vai percebendo uma coisa diferente que pode ser adaptada, que pode estar contribuindo para o aprendizado.

Enfim, a professora ressalta que sua prática tem algumas características que ela não mudaria no momento, porque considera que dessa forma, contribui para a formação do “ser humano, não somente o aluno, respeitando as suas limitações”. Assim, Flávia revela sua concepção de educação e a importância do papel do professor na formação de seres humanos:

Eu acho que dá certo, eu ficar brincando com os alunos na sala, de estar buscando envolvê-los no assunto, de dar exemplos reais, da realidade deles, da realidade do país, trazer exemplos de pequenas empresas, de buscar valorizar o aluno como ser humano, não só como aluno, de estar vendo limitações de cada um, tentar ajudar na medida do possível, isso aí não mudaria não.

A prática docente de Flávia revela as marcas do processo de socialização vivenciado ao longo de sua trajetória de vida e podem ser identificadas nos

fragmentos dos relatos orais de vida, apresentados durante a entrevista. Assim como nos demais entrevistados, buscarei na trajetória da professora Flávia, os aspectos pessoais, escolares, familiares e profissionais, reveladores do modo como cada uma dessas dimensões constituiu-se num aspecto formador da professora.

5.4.3 A vivência familiar e escolar

Flávia nasceu em Barbacena, em uma família de classe média, com três filhos. O pai tinha sido professor de matemática durante algum tempo, e a mãe foi professora primária. Tiveram de deixar a profissão por motivos diferentes, conforme relata a seguir:

Minha mãe parou de trabalhar porque meu segundo irmão ele nasceu com síndrome de Down, então ela teve que parar de trabalhar pra poder dar uma assistência, e meu pai era professor e trabalhava num escritório de contabilidade também, ele dava aula de Matemática Financeira, Contabilidade essa parte mais da área de exata, e mãe pra menino de 1ª a 4ª série primária. Pai trabalhava, depois ele começou a trabalhar na Caixa Econômica Federal e aí não tinha muito tempo pra poder estar dando aula.

Segundo a própria Flávia, na escola, sempre foi *aluna “A”*. Seu percurso escolar transcorreu com muita facilidade e responsabilidade. Considera que desde pequena tinha facilidade para aprender e transmitir, fazendo referência a uma característica da profissão docente, já evidenciada anteriormente:

Sempre fui aluna A na escola, sem ser bitolada. Eu sempre tive uma facilidade muito grande pra aprender e pra transmitir. Então eu não ficava assim muito em cima de estudo, nem nada, mas eu sempre cumpria o que tinha que ser cumprido dentro da sala, do que os professores passavam. Eu sempre prestei muita atenção nas aulas, sempre fiz as tarefas de casa, os trabalhos de pesquisa, sempre fui aluna A, já ganhei medalha.

Desde pequena, Flávia foi incorporando práticas e percepções relativas à profissão docente. Outra situação vivenciada na infância que demonstra isso pode ser percebida neste relato:

Quando eu era pequena eu lembro, quando eu ia estudar eu colocava as bonecas assim na minha frente e começava a dar aulas para as bonecas.

Então era uma forma de eu estar aprendendo e fixando a matéria, sem ninguém ter me falado nada, era uma forma que eu tinha descoberto pra estar. [...] ai eu falei que ia ser professora, quando eu era pequena.

A professora acredita, ainda, que a facilidade para transmitir e aprender está relacionada ao fato de ter uma mãe e um pai professores, e de a mãe, também, ter essa característica. Considera isso como algo “hereditário”. Bourdieu (1983, p.60), conforme já dito, contribui para o entendimento dessa situação quando se refere ao processo de incorporação de crenças, valores e percepções da realidade social, num processo de *interiorização da exterioridade e exteriorização da interiorização*, fortemente realizado pela socialização no grupo familiar:

Minha mãe tinha sido professora, meu pai foi professor durante um tempo também. Eu acho que assim veio um pouquinho de hereditariedade também. Minha mãe sempre teve muita facilidade pra transmitir e... Ela no princípio ela ensinava a gente fazer as tarefas.

Quanto à educação básica de Flávia, foi realizada em escolas públicas de boa qualidade. Eram escolas “fortes” e que exigiam muito dos alunos, a tal ponto de 90% dos colegas de sua turma de 3º ano do ensino médio passarem no vestibular em escolas federais. Conta como os professores dessas escolas deixaram marcas positivas que contribuiriam para sua formação, demonstrando que sempre gostou de professor “que não enrolasse, de professor que desse aula mesmo”. Aqui revela um modo de ser professor que apreciava, e que, mais tarde, incorporou à sua prática docente. O professor, para Flávia,

É aquele que ajudava a gente a aprender, que não ficava enrolando. Que dava conteúdo.

Já o ingresso no curso de Administração se deu forma relativamente tranqüila. A escolha foi por eliminação:

Na época do científico, eu pensei em fazer um monte de coisa, porque eu sempre gostei de muitas áreas, a única área que eu não gosto é de Biológicas, a área de saúde, mais precisamente, minha mãe queria que eu fizesse medicina, eu falei a última coisa que eu faria na vida era medicina, então eu comecei, o que eu vou fazer? Pensei em fazer Engenharia por causa da facilidade, porque eu achava interessante, pensei em fazer economia, administração, comunicação, psicologia, deixa eu ver, fui bem eclética, Direito, porque eu gostava de todas as áreas, ai eu fui eliminando,

não essa daí, eu não quero por causa disso... aí eu falei não, vou fazer Administração.

Também, quando relata as experiências vividas como aluna no ensino superior, Flávia faz referência ao tipo de professor que valorizava, e que, de certa forma, interfere na sua concepção de docência:

Na faculdade professores relapsos eu também não gostava, eu sempre gostei daqueles, que exigiam mais, expunham a matéria, colocavam exemplos práticos. Então assim pelo fato de eu perceber o que eu gosto e que eu não gosto, aí eu procuro estar aplicando isso daí com os alunos.

Esses relatos mostram que as experiências vividas por Flávia nos espaços escolares e familiares foram apropriadas e incorporadas, constituindo-se em processos formativos, mesmo que não percebidos por ela no início da entrevista. Mas, ao final, quando é solicitada a falar sobre os aspectos do processo de escolarização que influenciaram sua prática docente, Flávia demonstra perceber bem essa influência no relato que se segue:

Eu sempre valorizei mais professor que dava mais conteúdo, que procurava, preocupava mais com o aprendizado do aluno. Então isso aí influenciou, porque eu acho que isso daí caracteriza um bom professor. O bom professor não é aquele que é bonzinho, todo muito gosta porque ele é bonzinho, que conversa com a gente, eu lembro da professora de matemática que chegava sentava na carteira e conversa, falava de moda, falava de... e não dava aula, sabe ela era uma professora que as pessoas gostavam de conversar e tudo, mas pra mim não era uma boa professora. Mas o que eu acho que influenciou mais foi isso mesmo, a questão da dedicação dos professores que eu sempre tive, eles foram muito dedicados, então isso me influenciou. Eu sempre estudei em escola pública, mas sempre com professores excelentes. [...] Você saia lá na frente e falava "Oh! eu aprendi". E você percebia aquilo ali. Por exemplo, se você fosse comparar uma escola e outra a gente percebia o aprendizado, a gente percebia a evolução. Não ficava sempre na mesma coisa, sempre... como se tivesse.... enrolando.

Assim como Marcelo Garcia (1999), considero que as experiências anteriores à profissão docente, inseridas no bojo do processo de socialização, vão se constituindo em processos de formação. A socialização do professor não ocorre somente no início da docência, mas é prévia e ocorre durante os anos que o professor foi aluno, aprendeu um modo de ensinar, colaborou com algum professor na realização de atividades e durante esse período incorporou formas de ensinar, crenças e representações da profissão.

5.4.4 A experiência profissional no campo da administração e a relação com a prática docente

Na diversidade de experiências vividas, estão aquelas relacionadas à experiência profissional no campo da Administração. A trajetória profissional, no campo da Administração, iniciou-se no estágio curricular de Flávia durante o curso de graduação, quando concorreu a uma vaga para estagiário num hotel da cidade. Esse estágio era a oportunidade de adquirir experiência na área de hotelaria, com vistas à especialização que faria em Barbacena pelo SEBRAE, curso indicado pelo professor de Marketing da escola onde estudava, considerado por ela um “professor de referência, e extremamente capacitado”.

Ao terminar o curso de especialização, que teve a duração de 1.400 horas, Flávia se casou e veio morar em Timóteo, em função do marido que trabalhava numa empresa da região. Aqui, tentou fazer carreira ao ingressar como gerente de um hotel da cidade. Logo em seguida, começou a dar cursos de capacitação pelo SEBRAE. Exercia as duas atividades simultaneamente. Relata que não via mais perspectivas de crescimento no Hotel, e, por isso, pediu demissão e foi montar uma empresa de confecção, mas continuou dando consultoria para alguns hotéis da região. Por motivos financeiros e pessoais, decidiu fechar a empresa após um ano de funcionamento e continuar com as atividades de capacitação do SEBRAE. Por essa via, ela fica conhecendo a escola aonde mais tarde veio a dar aulas.

Ao saber da intenção da escola de criar um curso de Administração com ênfase em empreendedorismo, Flávia decide entregar um currículo para lecionar. Alega que sempre gostou de dar aulas, de ministrar cursos e, por isso, a entrada no magistério poderia ser uma opção de trabalho:

Eu já tinha dado um curso aqui pra instituição, pelo SENAC, de capacitação. Eu nunca tive dificuldade de estar expondo, transmitindo conhecimento em sala de aula de uma forma geral, nunca tive dificuldade de lidar com o público.

Assim, Flávia ingressa no ensino superior, lecionando a disciplina de Marketing, sua maior habilidade. Continuava dando cursos pelo SEBRAE e consultoria na área hoteleira, paralelamente ao exercício da docência, até que

decidiu, finalmente, por assumir a docência como sua profissão. Atualmente, participa de projetos ligados a diferentes áreas da administração dentro da própria instituição. O que considera muito relevante para o seu crescimento profissional, tanto na docência quanto na Administração:

Eu já trabalhei em vários setores, então isso também contribui bastante, então eu já fiz parte da comissão de Marketing aqui na escola, divulgação de vestibular, eu já trabalhei no CDE, já trabalhei com projetos. De certa forma, você está atuando na área administrativa, trabalhando na sua profissão [...] Então eu sempre, desde que eu trabalho aqui na escola, eu acho que não teve um período que eu tenha ficado só dando aula, isso daí ajuda demais. Então, agora o Mauro já me chamou pra fazer parte de uma outra comissão pra estar trabalhando com outro projeto dentro da Administração, com outras funções. Então isso também é um trabalho de empresa de uma forma geral, mas que contribui muito pra sala de aula. [...] O trabalho (**a experiência profissional**) é extremamente importante.

Segundo Flávia, a experiência profissional, no campo da Administração, é extremamente importante para o exercício da docência. Considera, ainda, que falar de teoria, estabelecendo as relações com uma prática já vivenciada dá sustentação para suas aulas:

[...] extremamente importante. Porque você consegue dar a dimensão adequada para os assuntos que você está introduzindo, assim na Administração você consegue. Olha sabe o que eu acho que ajuda demais na sala de aula? A experiência profissional que você tem ou teve.

A instituição escolar, para Flávia, não é um lugar onde apenas se exerce a docência, mas também é um espaço de exercício profissional da Administração. O exercício dessas duas funções possibilita ao professor o crescimento profissional nas duas dimensões, além de ser um “ganho também para a escola”:

Então eu acho que a escola, investindo nos professores, não só em sala de aula, mas dando outros trabalhos dentro da própria instituição, vai ter um ganho muito forte pra sala de aula também. Um ganho para o professor, um ganho pra escola, de uma forma geral, porque a gente consegue estar colocando em prática aquilo que a gente ensina, e consegue estar vendo outras variáveis que podem estar modificando aquele contexto que você ensina, então você traz aquilo pra sala de aula também.

5.4.5 Os sentidos atribuídos à profissão docente

Ao comparar as semelhanças e diferenças entre os espaços vivenciados – a empresa e a escola – Flávia considera que, na escola, especificamente, na sala de aula, possui maior autonomia para desenvolver suas ações. Mesmo tendo regras para cumprir dentro de uma instituição escolar, percebe que há um espaço de criação e de desenvolvimento pessoal maior do que na empresa. Pode-se perceber, também, que há uma consideração de que, na profissão docente, em relação à função administrativa, há certo grau de autonomia:

Quando você está na sala de aula você tem mais sensibilidade, você tem mais... é você, você S & A, você administra tudo ali, você se organiza, você não tem muita... Você tem algumas normas a serem seguidas, mas o grau de autonomia é muito maior do que numa função administrativa. Então isso daí te dá facilidade de está criando mais, interagindo mais. Na sala de aula, você tem um grau de autonomia maior, você tem normas, mas você sabe até onde você pode ir, até onde você não pode. Agora quando você está numa função administrativa você fica muito mais restrita, às vezes, você não consegue estar passando todo o seu conhecimento, não consegue desenvolver todo o seu potencial. Na sala de aula você desenvolve mais, às vezes, dependendo do setor que você trabalha, dependendo do gerente com o qual você está trabalhando te restringe mais, às vezes um pode estar potencializando mais as suas características, e outros diminuindo isso daí, te restringe.

No seu depoimento, Flávia ressalta que a profissão docente, além de possibilitar maior crescimento profissional, também oferece condições de crescimento na carreira, refletindo em melhores condições salariais. Isso aliado ao fato de se poder flexibilizar os horários de trabalho, podendo conciliá-lo com outra atividade:

[...] mas a docência, apesar de eu trabalhar muito mais do que àquelas horas específicas, você tem certa flexibilidade de tempo. É uma vantagem. [...] tem alguns períodos da tarde que tenho disponíveis, posso estar fazendo outras coisas e no período da manhã, tenho algumas manhãs disponíveis também. Então isso daí facilita bastante. Aqui, em termos salariais a hotelaria não estava compensando, apesar de meu salário ser um salário bom em termos de região. No hotel, eu estava querendo muito assim... Eu não tinha como crescer mais. [...] Na escola já tinha uma facilidade a mais, a gente tem possibilidade de fazer cursos, igual o mestrado, o doutorado, tem facilidades de estar crescendo profissionalmente e financeiramente também. A gente tem possibilidade de estar optando não só na escola... não só dar aulas pra... mas também pra mestrado, pra pós-graduação, não é sair da graduação. Tem possibilidade

de crescer, explorar mais as potencialidades da gente. Lá no hotel eu não tinha como estar fazendo isso.

Conforme Costa (1995), o modo como as professoras e os professores elaboram suas visões acerca da profissão docente está impregnado pelas expectativas e construções sociais e históricas relativas ao feminino. A mulher estava associada à representação da maternidade e ao cuidado com os filhos e com a casa, implicando uma visão de que ser professor é um trabalho, fundamentalmente, feminino. A profissão docente quase sempre é associada à mulher, pois, é uma profissão em que se permite transitar mais facilmente na casa e no trabalho. Essa percepção da profissão está associada à docência nas séries iniciais da educação básica, porém verifica-se em outros níveis de ensino, conforme o relato de Flávia que parece apontar para essa característica da profissão, também, no ensino superior:

Então era assim e na hotelaria, por exemplo, o hotel não fecha é de domingo a domingo, apesar de ser dia de folga você fica com aquela preocupação constante. [...] a flexibilidade é maior. Essa flexibilidade no horário, essa flexibilidade de você poder escolher, igual, eu não estou podendo dar mais essa disciplina, eu quero reduzir, eu vou aumentar.. Então você tem essa flexibilidade. na empresa você trabalha 40 horas semanais, 40 horas semanais, às vezes você trabalha mais do que isso, mas você tem que cumprir. Agora eu tinha uma vantagem que todas as noites eu estava em casa com meu marido.

De acordo com Flávia, há uma satisfação pessoal em “poder dar aulas” e contribuir com a formação e o crescimento dos alunos:

Eu não estou dando aula por falta de opção é porque eu gosto, eu gosto mesmo. [...] Eu sempre gostei de dar aulas. Então eu tenho satisfação em dar aula mesmo, satisfação de estar na sala, de estar contribuindo com os alunos, de estar conseguindo, de estar fazendo coisas para eles. Isso ai é bom, acho que a satisfação é quando você percebe o conhecimento, quando o aluno te procura, quando você recebe uma homenagem. É isso ai é muito legal.

Mas existe outra face da profissão apresentada por Flávia, que é a sobrecarga de trabalho, gerando-lhe insatisfação por não conseguir pesquisar e dedicar-se mais aos trabalhos de sala de aula:

[...] De insatisfação é quando você percebe que pode fazer mais e você não está conseguindo fazer isso, às vezes, você não tem tempo, não tem tempo de pesquisar, não tem tempo de estar fazendo, a questão do tempo é ruim.

Igual eu estou com mais de 10 monografias para poder orientar, não tem como dedicar, você não tem tempo, você não consegue. Então isso aí frustra a gente.

Esse relato acerca da intensificação do trabalho docente pode ser detectado em outros entrevistados quando dizem que são sobrecarregados de disciplinas e trabalhos extras gerando baixa qualidade no trabalho ou problemas pessoais.

Também, Flávia apresenta, em seu relato como a intensificação do trabalho está presente no ensino superior:

[...] Só que a gente não tem muito tempo, eu cheguei a ter oito disciplinas na escola quase fiquei louca. Nesse semestre eu trabalhei com cinco, no próximo semestre já passei pra quatro. Porque você quer fazer, você tem condições de fazer, você tem potencialidade e tudo, mas você não consegue porque tem muita coisa, você tem que dedicar um pouquinho pra cada uma. Então quando você tem uma quantidade menor de disciplina, você tem condições de aprofundar mais em cada uma delas, trazer mais coisa para o aluno. Quando você trabalha com muitas disciplinas é uma dificuldade. Eu fiquei extremamente estressada, chegou ao final do semestre eu não conseguia ler uma linha que eu zomzeava, eu cheguei ao limite do estresse.

Essas situações administrativas aliadas às questões de infra-estrutura são consideradas pela professora como fatores intervenientes na sua prática docente, constituindo-se em um dos fatores institucionais que modelam a ação docente, tendo o professor que se adequar às condições existentes e lidar com condições adversas:

[...] influencia, principalmente em termos de recursos. Então eu acho que faltam mais recursos, por exemplo, se eu quero passar filme dentro de sala de aula, uma televisão, para 40 alunos, não funciona. Aí a gente fica limitado ao auditório que tem muitas procuras, fica limitado a sala de vídeo da biblioteca que tem muita procura. Então falta espaço para isso, [...] os retroprojetores muitas vezes não funcionam do jeito que deveria. Datashow, você não consegue, microfone eu acho que ajudaria nas turmas maiores. A própria estrutura do bloco V, eu acho que não é uma estrutura adequada, que prejudica as aulas. É um caixote, as salas são voltadas todas para um centro só. Então o que acontece? O som fica todo naquele meio. Então qualquer conversa, não precisa ser alta não, atrapalha todo mundo da sala de aula. Então a gente vê outros blocos que são abertos e as salas são voltadas pra fora, não atrapalha, o som dissipa, no bloco V não, fica igual uma caixinha de marimbondo. Às vezes no horário do intervalo, no noturno, nossa mãe, parece uma caixa de abelha.

Quanto ao *ser professor*, ela destaca que a essência do seu trabalho é potencializar as pessoas, contribuindo para o processo de crescimento dos outros:

[...] possibilitar o crescimento de outras pessoas. Acho que contribuir pra isso é um grande ganho, quando você percebe que está potencializando as pessoas, ajudando em alguma coisa. Ninguém ensina nada pra ninguém, mas quando você facilita esse processo, quando você percebe que a pessoa pode crescer, [...] eu acho que isso daí é uma satisfação muito grande.

Ao relatar sobre a forma de ensinar e perceber a aprendizagem do aluno, Flávia relaciona a prática docente à existência de um *dom*. Mas, à medida que foi sendo indagada sobre o significado do que é ser professor, foi revelando uma outra concepção mais interacionista, na qual o professor vai se constituindo na interação com os outros e aprendendo a partir de um saber construído na prática:

Eu acho que isso também vem como um dom, a gente percebe quando o aluno está conseguindo, entendendo e quando não está conseguindo entender. Às vezes, eu percebo que o aluno não está conseguindo visualizar o que eu estou passando, por exemplo, em que poderia estar sendo utilizado? Então olha gente, o que você pode fazer com isso? Na sua realidade, eu acho isso fascinante.

[...] Por que em sala de aula você aprende também, você não ensina somente, não, a interação é muito importante com os alunos.

O aprender a ser professor vai se constituindo por meio das experiências vividas. Essa é uma fonte de aprendizagem muito destacada pela professora. Recorri a Tardif (2002) para reafirmar a fala de Flávia, não apenas em relação às experiências vividas, mas também quando destaca que “tudo interfere, tudo...” na sua prática docente. Para ele, o saber dos professores é um saber social e está relacionado com a sua pessoa e a identidade dele, com a sua experiência de vida, com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores. A esse respeito, a professora assim se posiciona:

É a questão de aprendizagem que a gente tem adquirido, a gente vai aprendendo, experimentando, aprendendo, vão surgindo outras variáveis, você vai amadurecendo, eu lembro de uma professora minha, “você vai pegando traquejo”. Isso é experiência.

Nota-se, então, que as concepções acerca da profissão docente e do lugar do professor são construídas ao longo da trajetória de vida da professora, à medida que interagia nos diferentes espaços sociais, construindo uma representação pessoal do que vem a ser a profissão e o professor.

5.4.6 A percepção sobre a formação continuada

Do ponto de vista legal, a docência para o ensino superior é preparada *prioritariamente* nos programas de pós-graduação *stricto sensu* (art. 66 da LDB 9394/96). Historicamente, privilegiou a formação para a pesquisa em detrimento da formação pedagógica. Fato que já foi relatado e discutido no segundo capítulo desta pesquisa.

Para Flávia, o processo de formação contínua é interessante e está presente em várias ações, sendo o mestrado apenas uma delas. Vê o mestrado como uma oportunidade de trocar experiências com os professores “que dão aula”. Considera, ainda, que o aperfeiçoamento contínuo se dá por meio da participação em congressos, do contato com pessoas diferentes no próprio curso de mestrado. “São ações extremamente interessantes”:

A titulação, o título, acho que não são tão importantes. Tem gente que tem título de mestre, de doutor mas, o título em si não fala muita coisa não. Mas o processo de aperfeiçoamento contínuo ele é interessante, extremamente interessante. Então quando você vai numa palestra, quando você vai num congresso, [...] por menos que você dedique, você sempre está aprendendo. O que você consegue prestar atenção já contribuiu, a gente abre a cabeça, você tem contato com pessoas, igual nesse mestrado que a gente está fazendo, muitas coisas a gente sabe, mas a gente percebe outros pontos de vista, você melhora, você agrega conhecimento. Então isso daí melhora também, ajuda bastante no exercício da profissão. [...] O título é mais pela exigência. E muito importante o contato, os professores que dão aula pra gente. Eu acho assim, são trocas de experiências, as experiências deles, dos professores que estão li, o que eles já fizeram, o que eles conhecem, o que eles percebem, isso daí vai agregando para nossa vida profissional e te dá força a estar lendo outras coisas, assuntos que você nem tem muito interesse assim, você tem que estar buscando informação.

Além disso, a formação contínua para o exercício da profissão docente é entendida por Flávia como o aperfeiçoamento na área científica da Administração. Na sua percepção, esse aperfeiçoamento se dá por meio de leituras, participação em palestras e atuação na instituição nas áreas de Administração:

Congressos de uma forma geral, eu acho que se a escola pudesse está abrindo portas para, sei lá, incentivando a participação em eventos, congressos, eu acho fantástico. Todas às vezes que eu participei de congressos, a gente sempre aprende, tem interação, a gente vai pra locais com pessoas diferentes, idéias diferentes, isso daí contribui demais na sala de aula.

Quanto à formação didático-pedagógica não chega a ser explicitada por Flávia, num primeiro momento. Somente após a minha pergunta, é que responde sobre a importância da formação didática para a prática docente e se lembra de uma disciplina sobre metodologia de ensino que cursou na pós-graduação:

Na minha pós-graduação a gente viu uma parte de metodologia, de didática, sabe a gente teve disciplinas específicas, planejamento de aula...

Mas isso parece ter ficado muito distante, pois somente agora necessita desse conhecimento, que parece não ter muito sentido diante de suas necessidades reais:

Você tem que relembrar, porque eu lembro que quando eu fiz a minha pós-graduação eu não estava pensando em dar aula, eu estava pensando em trabalhar num hotel. Mas eu tenho todas as apostilas, eu não sou de jogar fora algumas coisas que eu acho que são importantes. Então quando eu sinto necessidade eu vejo alguma coisa, mas é só.

O aprendizado da “didática”, aquilo que caracteriza fortemente o trabalho do professor, é conquistado por “tentativa e erro”. Apesar de considerar esse aprendizado importante, não parece que Flávia busca essa competência formalmente. Participa dos cursos oferecidos, esporadicamente, pela escola pela facilidade de acesso, mas alega não ter tempo para “procurar outras coisas”:

[...] Vou por tentativa e erro. Eu vou buscando formas que eu acho que seriam mais adequadas pra estimular o processo de aprendizagem e eu vejo o que está dando certo, o que não dá o que eu posso melhorar. Igual com os alunos, muitas vezes, eu sei que eu vou dar exercícios, mas eu vou buscar os exercícios mais adequados de acordo com o perfil da turma, igual por exemplo, para turma da manhã eu estou dando mais textos, buscando mais exercícios do que a turma da noite. Então eu vou adaptando de acordo com o perfil da turma. É o que eu tenho buscado fazer, o que uma disciplina pede, mas em termos de facilitar o aprendizado. [...] A gente já teve isso aqui na escola, vários cursos que auxiliam no processo de formulação.

Sobre a formação continuada de Flávia, constata-se que a ênfase recai sobre a formação específica na sua área de conhecimento e que a formação didático-pedagógica não se solidifica em bases teóricas, mas se constrói na prática por *tentativa e erro*.

Para Tardif (2002), a prática pedagógica é fruto de uma ação conjunta entre os diferentes saberes que se relacionam dialeticamente. Alguns se situam numa

posição de exterioridade em relação à prática docente e, aparecem como produtos oriundos de uma tradição cultural, e, quando incorporados são transmitidos culturalmente. Esses são os saberes disciplinares e curriculares. Já outros são interiores, oriundos da experiência, da subjetividade. Desse modo, percebe-se na prática de Flávia, as marcas dos saberes oriundos da experiência e dos saberes disciplinares e curriculares.

5.5 Os processos formativos de Lourdes

Agora rememorando eu acho que foi isso. Desde criança eu fui professora. Eu sou professora desde os oito anos de idade. (Lourdes)

5.5.1 A percepção de Lourdes no âmbito profissional e pessoal

A dedicação em tudo o que faz é uma marca da pessoa de Lourdes revelada em seus depoimentos:

Eu sempre me entreguei muito às coisas que eu sempre fiz. Eu sempre fui muito dedicada à minha profissão seja qual ela fosse de auxiliar de escritório à consultora, professora, eu sempre me dediquei muito. Então eu acho que isso é uma coisa que marca. Eu sou muito dedicada.

Lourdes é uma pessoa que gosta de “estar à frente, de falar”. Desde a infância, apresenta o perfil de uma pessoa dinâmica, desinibida e com espírito de liderança. Assim como Cíntia e Carla, Lourdes revela, pelos depoimentos, que essas características estão associadas à docência:

Porque o professor tem disso de ter que tá lá na frente, de se posicionar. Ter que falar. Então eu acho que eu já nasci, é uma característica minha essa questão de gostar de estar na frente, de falar. Parece até que se eu olhar pra trás eu sempre fui assim. Eu nunca tenho vergonha. Todo mundo: “*não vou falar lá na frente*”. Eu não, eu queria era que chamasse, eu queria era subir no banquinho, eu queria era aparecer, eu era aparecida mesmo. Aquilo as meninas tinham muita inveja, elas eram muito tímidas, muito retraídas. Porque era eu que subia no banquinho, tudo era eu que queria fazer. Então eu acho que isso me influenciou muito. Eu acho que eu sempre tive essa característica de gostar mesmo do palco. Eu sempre fui muito líder das brincadeiras de criança. [...] Eu que comandava tudo. Então esse espírito de liderança, de comunicação, tudo.

Também, o gostar de recitar poesias, de ir à frente para falar, de ajudar a professora, são marcas da infância de Lourdes. Parece-me que, nesses casos, a lembrança desses fatos estaria associada, naturalmente, à profissão docente como se fossem características próprias da função. No relato a seguir, encontramos as mesmas associações feitas anteriormente por Cíntia e Carla:

Eu era muito assim..., eu sempre gostei muito de fazer as coisas na frente, apagar quadros para o professor, recitar, eu acho que toda vida, eu acho que até isso... Se eu for olhar, me influenciou muito para o que eu sou hoje. Então assim, tinham brigas, as meninas tinham muita inveja desse meu jeito de ser. Eu me lembro que eu brigava muito com os colegas de sala, porque a gente tinha tabelinha de quem ia apagar o quadro. Quem quer carregar material do professor? E eu queria. Tudo que fosse pra ir à frente, apagar o quadro. Eu sempre fui muito atirada pra essas coisas, então quando encontrava um professor que me dava brecha (**risos**), me deixava falar, gostava que eu lesse, eu gostava muito de escrever, de ler as coisas, tinha matéria que era francês. Eu não esqueço... eu ficava encantada de poder recitar, falar francês na frente, dialogar com um colega meu que ficava assim, *nossa só ta faltando o palco*. Eu não esqueço de um versinho que diz assim: “Bonjour, mademoisele, bonjour! Comment allez-vous?” Isso era um versinho. Aquilo pra mim era uma peça de teatro, falando francês, eu não esqueço desse versinho. Então eu ficava louca pra ser chamada lá na frente.

O dinamismo, “a presença de palco”, a facilidade de comunicação, o gosto pela leitura são habilidades presentes na vida de Lourdes desde a infância e influenciam na profissão atualmente. No relato seguinte, ela reforça que suas características pessoais influenciam seu trabalho na sala de aula, ou melhor, são levadas para a sala de aula juntamente com a pessoa do professor:

São as características que eu já te falei. Levo pra sala de aula. Eu sou, o que eu sou, eu sou na sala de aula, eu sempre, fui uma criança assim. Brinquei muito quando criança. Então eu acho que o brincar, o criar, isso me ajuda muito na minha profissão. É a minha característica de ser, de comunicação eu acho que me ajudou muito. A minha leitura eu acho que me ajudou muito na minha profissão, o fato de gostar muito de ler, até a própria linguagem. Acho que a postura dentro da sala de aula, o jogo de cintura, a presença de palco. Eu gosto muito dessa coisa de estar ali na frente.

Posicionar-se “à frente, estar num palco” são algumas afirmativas de Lourdes para situar as influências recebidas, desde a infância, para o exercício da profissão docente. Como se quisesse dizer “este é o lugar do professor.”

Eu sempre quis estar na frente, mesmo lá.

“A presença de palco” foi citada muitas vezes por Lourdes durante a entrevista como uma situação presente em sua vida profissional como docente. A referida situação diz respeito à experiência com o teatro vivida por ela ao longo de sua vida. Esse espaço tornou-se um importante momento formador na vida de Lourdes. Ela foi atriz e se envolveu com festival de teatro. Já na infância participava de peças teatrais e se apresentava juntamente com uma equipe de pessoas amigas e da família, em bairros periféricos da cidade. Sobre essa experiência, seu relato é bastante minucioso:

Eu tenho troféu de melhor atriz de festival de teatro de Minas. Quando eu fazia faculdade, eu entrei para um grupo de teatro na época do Guarnieri, que era de Ipatinga... *Corpo de Prova*, e chamou a turminha que a gente era muito amiga na faculdade pra montar uma peça que chamava Jogo de Contrário, e eu toda vida... [...] Porque direto na rua a gente via muita criança, na nossa época aqui a gente, eu convivi muito com criança, com muita gente, então eles faziam teatrinho nas casas [...] desde criança que eu mexo com teatrinho, a gente tinha que fazer teatrinho aqui na casa das meninas. Então eu sempre, depois eu fui fazer teatro de fantoches com a Cristina de Társia, na época a gente montou um grupo mesmo, a gente ia pra favela. A gente montou um grupo de teatro do Centro de Produções Mineiras. Era eu, a Marisa minha irmã, a Marta minha irmã, Serginho aqui do seu Geraldo Magela, o Dario da Marisa, era o nosso cenógrafo, ele fazia uns negócios de tubo de pvc, então a gente montava, a gente tinha o nosso palco. Ele era móvel e dava, por exemplo, domingo, nós íamos lá pro morro do Carmo. Aí passava nas ruas, *ó gente vai ter teatro ali na pracinha*. Era só pra menino da periferia mesmo sabe. Então a gente saía, ia pros morros, pra favela, montava o palco e começava. A meninada sentava no chão, na terra sabe, e assim, nossa eu era branca de neve, eu era Cinderela. Tudo atrás do palco. Ficamos uns dois ou três anos com o teatrinho, depois eu fui pro teatro do Guarnieri, onde eu realmente participei do festival de teatro de Minas.

A experiência com teatro leva Lourdes a associar a docência à arte. O professor é um artista e o lugar do artista é o palco, por isso ter uma “presença de palco” é tão importante para Lourdes. Essa experiência é levada para a sala de aula, conforme se evidencia a seguir:

Essa coisa do palco sempre me fascinou, eu acho que eu nasci pra ser artista. Adoro cantar se eu pudesse também, o sonho da minha vida é cantar sabe. Daria tudo pra estar nos botecos cantando de novo. Eu gosto muito, gosto muito dessa coisa de palco, de cantar, de representar sabe. Eu acho que isso me influenciou muito, de ter essa presença mesmo de sala de aula, de tudo e de ser dinâmica também. Porque isso ajuda.

Esses depoimentos de Lourdes a respeito da experiência com o teatro ajudam-nos a mostrar que os conhecimentos que dizem respeito à prática

pedagógica não se acham exclusivamente na teoria pedagógica, mas também advir a experiência pessoal e social. Catani (1997), citada por Marilda Silva (2003, p.105), corrobora com essa idéia quando diz que “existe uma cultura pedagógica que extrapola o discurso científico que é partilhado socialmente pelos professores”. Essas autoras acreditam que as práticas pedagógicas são aprendidas, também, fora dos ambientes escolares.

A análise da prática pedagógica de Lourdes poderá elucidar alguns pontos acerca dos aspectos formadores da docência.

5.5.2 A feitura da ação pedagógica: vivências e reflexões

Na perspectiva de Lourdes, o professor tem que ser um “artista” para dar conta da complexidade da sala de aula. A conjuntura econômica e a falta de seletividade nas instituições de ensino superior interferem no perfil do aluno universitário. Isso tem se tornando um grande desafio para o docente do ensino superior.

É uma arte hoje ser professor. O perfil do aluno mudou muito, a faculdade hoje não é tão seletiva igual era antes, até pela própria conjuntura econômica que a gente vive. Eu acho que era mais fácil até quando eu entrei, a maturidade dos alunos mudou muito. É eu acho hoje muito difícil você ter um controle de sala de aula, você ter respeito, os alunos, se deixar tomam conta mesmo. Eu acho uma arte hoje ser professora do ensino superior, é uma arte. Eles são muito exigentes tanto na hora que tem razão quanto na hora que não tem razão. Você está sempre assim na mira deles. Então eu acho muito difícil hoje ser professor de ensino superior. Você tem que estar muito preparada, sempre tem um aluno pra te testar. Mas tem que ter muito jogo de cintura, você tem que ter flexibilidade, você tem que atentar que cada caso é cada caso, você tem que abrir mão de um monte de coisa.

Mas, os seis anos de experiência na docência ajudam a lidar bem com essas dificuldades. O maior problema, afirma Lourdes, é com o comprometimento dos alunos. Huberman (1992) colabora no entendimento de que os professores, tal como Lourdes, com o tempo de experiência profissional que têm, encontram-se numa fase profissional chamada de estabilização que se caracteriza pelo sentimento de segurança e conforto, “competência” pedagógica crescente, na qual o professor

sente-se mais à vontade para enfrentar situações complexas, e, ainda, há um sentimento confortável de ter encontrado um estilo próprio de ensino. Faz apostas em médio prazo e possui uma maior flexibilidade na gestão da turma. Há evidências desse posicionamento no relato que se segue:

Eu não vejo muita dificuldade pela minha experiência. Eu já estou no meu segundo período lá na instituição, já tem 6 anos que eu estou lá. Eu acho que a maior dificuldade hoje que o professor tem é com relação ao comprometimento dos alunos, é o aluno mesmo que dificulta muito o nosso trabalho.

Em relação ao apoio institucional, percebe-se, no relato de Lourdes que se segue, que existe, por parte da coordenação e da Diretoria, uma confiança no trabalho de Lourdes. A fase da estabilização caracteriza-se, também, pela afirmação perante os colegas mais experientes, e, sobretudo, perante as autoridades:

A instituição, tudo que eu preciso sabe não tenho problema nenhum, o atendimento, as minhas solicitações eu não tenho problema nenhum. A diretoria abraça meus projetos. *A Empresa Ação*¹⁴ por exemplo é a menina dos olhos do curso de Administração. Tudo o que eu faço tem uma abertura muito grande. Eu não vejo dificuldade gerencial, administrativa ou de recursos. Eu não tenho não.

No caso de Lourdes, a instituição, por meio do apoio que recebe, leva-a a acreditar que está segura e tranqüila em relação a estabilidade no emprego e à firmeza de que a docência é mesmo a sua profissão:

Eu estou muito tranqüila com relação, só acontecer uma zebra de amanhã eu ser demitida, mas eu estou muito segura com relação à minha profissão. Na confiança que eles têm no meu trabalho. Na liberdade que eles me dão de trabalhar. Eu acho que a autonomia que a gente tem é muito grande, não é um pessoal que fica pegando no seu pé.

Sente-se confiante e segura no trabalho que realiza, demonstrando dominar as etapas do processo de organização e planejamento da disciplina:

Eu tenho assim as minhas aulas muito bem programadas. Quando começa o semestre eu já sei o que eu vou dar no último dia de aula. Eu entro pra sala muito preparada. Bem preparada. [...] Eu sei o que eu vou dar naquele dia, que recurso eu vou usar naquele dia, eu já preparo a minha aula, por exemplo, hoje eu já preparei a minha aula das duas próximas semanas.

¹⁴ A Empresa-Ação é um projeto desenvolvido pelos alunos do curso de Administração, através do qual desenvolvem e implementam uma empresa simulada, sob a coordenação da prof^a. Lourdes.

Então eu me planejo muito. As minhas provas já estão todas prontas. Então assim eu trabalho muito.

Demonstra, também, ser capaz de resolver questões de ordem prática de maneira independente sem necessariamente recorrer à coordenação de curso. Essa independência revela a confiança e a segurança que tem no exercício de sua profissão:

Às vezes algum aluno até não tem tantas condições de passar na disciplina você dá um empurrãozinho nele, ajuda de alguma forma. Não adianta, vou ter esse aluno de novo só pra me dar problema no semestre que vem? Às vezes faltam dois pontos eu dou uma ajudinha.

Acredita, ainda, que a instituição influencia positivamente seu trabalho, uma vez que lhe credita confiança e respeito pelo trabalho que desempenha:

Então eu sou muito chamada para coisas na instituição. Eu me considero uma profissional muito bem conceituada no Unileste, e no meu curso eu me considero uma professora muito respeitada. Não estou falando de cem por cento, mas no geral, eu acho que eu me saio bem como profissional, procuro ser o mais competente possível.

Conforme mencionado anteriormente, Lourdes é autora de um projeto chamado *Empresa Ação*, que é essencialmente prático e interdisciplinar. Os alunos têm que montar uma empresa simulada, vender os produtos, contabilizar os custos, enfim, fazer funcionar a empresa em todas as suas dimensões. Esse projeto é a base do trabalho de Lourdes em uma das disciplinas, o que revela o caráter, essencialmente, prático de suas aulas. Para a professora, parece tratar-se de um projeto, realmente, significativo:

A Empresa Ação impactou muito a minha vida, até essa questão da prática, como eu gosto muito da prática, como eu gosto muito de dinamismo. Eu sempre fui de trocar muito com os colegas. Então é uma troca muito grande, experiências, dinamismo, com os alunos. Até de incentivar os professores a estarem dinamizando, fazer a interdisciplinaridade que a gente quer fazer cada vez mais. Eu acho que isso ajuda muito a trocar conhecimento, a trocar experiência. [...] Eles montam uma Empresa Simulada. Formam sociedades. Tem que fazer o plano de negócios. Montam a empresa e ela funciona durante uma semana. Vendem os produtos e tudo, depois fecham. Os contadores fecham a empresa com lucro ou prejuízo.

Conforme Pimenta e Anastasiou (2002), essa prática de Lourdes revela que,

apesar de fortes resquícios da metodologia jesuítica e do modelo organizacional francês, encontram-se experiências com novas formas de enfrentamento dos quadros teórico-práticos dos cursos de graduação que investem em atividades de ensino com pesquisa, ensino por projetos, nos quais os alunos se tornam sujeitos-parceiros. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.154-155).

O tempo na docência, conforme dito, já possibilitou a Lourdes sentir-se mais segura em sua prática docente. A dinamicidade que dá para as aulas é um ponto relevante da sua prática. Por isso considera que as outras disciplinas que ministra, também, terão um caráter mais prático do que teórico:

Eu dinamizo muito. Eu uso muito vídeo, eu uso muita dinâmica de grupo. Uso muito Estudo de Caso. Então assim eu procuro dinamizar. Eu trabalho muito com dinâmica, trabalho muito com discussão, os deixo falarem também. Dou muito espaço pra eles falarem que isso ajuda muito. Eu uso vários recursos.

Também, Lourdes revela em seu depoimento o quanto valoriza a participação dos alunos em trabalhos práticos, de modo a possibilitar a produção coletiva de conhecimentos, a partir de situações reais. A dimensão do espaço educativo, também, é repensada por Lourdes, e, na medida do possível, amplia e modifica os espaços de aprendizagem para além da sala de aula. A co-participação entre alunos e professores, no processo de ensino-aprendizagem, é ressaltada por Masetto (2003) como experiência de prática docente, presente no ensino superior, o que revela uma compreensão mais abrangente desse processo que valoriza e incentiva a prática do ensino com pesquisa, superando a visão da aula como *locus* de transmissão de informações e a sala de aula como único espaço de formação e de aprendizagem:

Eu não mudaria o meu jeito de dar aula. De gostar de dinâmica, eu não mudaria isso não. Agora eu gostaria de mudar, cada vez mais eu gostaria que as minhas aulas fossem mais práticas. Se eu pudesse eliminar tudo o que é slides [...] tirar o aluno de dentro da sala de aula, levar, fazer experiências. Se eu pudesse que as minhas aulas fossem totalmente práticas aí eu acho que diminuí o tempo de ficar lá, que os meninos não tem muita tarefa, aquela coisa de ficar... Eu acho entediante uma aula que se usa só slides. Então eu procuro sempre levar um estudo de caso. Eu dou uma parte que você tem que passar o conceito, não tem jeito, mas eu sempre procuro levar o estudo de caso, colocá-los pra falar pra dar exemplos. Cada vez eu quero ter a prática nas minhas disciplinas, cada vez menos teoria e mais prática, isso eu mudaria tranquilamente. Eu quero caminhar pra isso, eu já estou pensando nesse próximo semestre, de que

eles participem mesmo da aula com muita vontade. Eu mudaria isso, da teoria pra prática, cada vez mais a prática. Eu acho que a prática ajuda muito como a Empresa-Ação, por exemplo, a aula é toda de preparar a empresa. Eu quero arrumar um jeito de levar isso para todas as minhas disciplinas.

Observa-se, no relato de Lourdes, que sua prática se modificou ao longo do exercício da profissão docente. A professora considera que amadureceu muito como profissional e que está mais segura. A prática docente tem sido para Lourdes um lugar de formação:

Eu amadureci muito, eu entrei muito insegura, nunca tinha tido experiência em sala de aula, e o amadorismo, usei muito o amadorismo nos primeiros tempos. Fazia as coisas de qualquer jeito, não tinha preparação, não tinha conhecimento. [...] eu amadureci a partir do momento em que eu comecei a pegar maiores responsabilidades, mais turmas, mais disciplinas, eu fui amadurecendo com o tempo. Eu acho que hoje eu sou muito mais madura profissionalmente, mais competente, mais exigente, mais perfeccionista.

5.5.3 A vivência familiar e escolar

Lourdes é filha de pai operário, trabalhador da Empresa de Aços Acesita, que, após a aposentadoria, montou uma fábrica de pão de queijo. Tem muitos irmãos. Duas irmãs são professoras e a outra fez Administração de Empresas, assim como Lourdes. No seu relato, afirma que não sofreu influência das irmãs na escolha da profissão docente:

Em casa, aqui em casa, aliás, pra você ter uma idéia, eu sou professora e sou a única que não sou formada no curso normal. Aliás, eu e a Márcia, porque a Marisa e a Vera fizeram o curso Normal, Pedagogia depois, e a Márcia também fez Administração de Empresas. Então a Vera e a Marisa elas fizeram o curso Normal e tudo, e eu não fiz, nunca fui assim, engraçado eu sou professora e não fiz curso Normal. Mas, não tive assim nenhuma influência, porque o meu pai trabalhava na Acesita não é dessa área, não tive assim nenhuma influência não, eu acho que foi eu gostar mesmo da área que me levou a fazer. Influência pessoal não.

Já o irmão Luiz possibilitou o acesso a livros na infância. O prazer pela leitura está presente desde a infância. O contato com a leitura de maneira prazerosa facilitou a escrita:

Eu sempre gostei muito de ler desde criança, aqui em casa a gente sempre teve livros do meu irmão. Luiz comprava muitos livros. Então o meu acesso aos livros foi desde muito novinha, eu sempre li por prazer, nunca por obrigação. Então você vê... se você for no meu quarto, *meu Deus do céu que tanto de livro, que tanto*, eu já comprei muitos livros. Então eu sempre gostei de ler por prazer. Eu tenho que ler alguma coisa. E isso me facilitou muito a escrever, hoje eu escrevo artigos pra jornal. Então eu sempre gostei muito disso. Eu sempre gostei muito dessa coisa mais dinâmica de criar. Então eu invento muita moda. Eu tenho saída pra tudo, se eu for fazer aquele negócio, na hora eu penso que eu vou fazer. Eu sempre fui muito saída, porque toda a vida eu fui dinâmica sabe.

A professora da infância é lembrada por Lourdes como uma referência de mulher e professora:

Eu tive professores que foram bastante referência na minha vida. Eu me lembro quando eu estudei do Monsenhor Rafael eu tinha uma professora que era minha referência como mulher, como pessoa bem sucedida, toda vida ela foi minha referência. Eu me lembro muito dela até pelo sobrenome ser bastante diferente. Eu me lembro que ela se chamava Eliane Cavalhaustra. Eu sempre me projetei assim nela, no jeito dela ser, no carinho que ela tinha com os alunos, todo mundo gostava muito dela, ela era uma mulher muito bonita sabe, cabelo grande, anelado. Então eu era muito magrelinha, muito miudinha, minha mãe não deixava meu cabelo crescer. O meu cabelo era anelado, eu tinha vontade de ter aquele cabelo da Eliane. Então eu achava aquela mulher o máximo.

Ressalto, neste momento, um fato marcante na entrevista de Lourdes. Quando solicitada a refletir sobre alguns fatos que possam ter influenciado a escolha da profissão docente, se surpreende com uma bela descoberta feita naquele momento da entrevista: “eu sou professora desde os oito anos de idade”:

Vou te contar um fato da influência. Agora eu vou te contar uma coisa, eu sou professora desde criança. Porque eu me lembro perfeitamente como se fosse hoje. Eu chegava da escola do primário e dava aula para os meus alunos invisíveis no terreiro da minha casa (risos) você acredita? É, o meu pai, acho que até o meu pai agora lembrando isso, influenciou sim. Porque ele comprava, ele comprou quadro, giz, apagador pra nós. E tudo que a minha professora passava pra mim na sala eu passava para os meus alunos invisíveis aqui em casa. Eu conversava, punha de castigo. (risos). Menina eu era criança, 8 anos, 9 anos de idade, eu dava aula para os meus alunos invisíveis. [...] Eu tinha quadro, eu tinha giz, eu tinha tudo. Então agora lembrando eu acho que foi isso. Desde criança eu fui professora. Nossa! a maior marca. Só que depois vieram outras atividades.

A convivência com o modo de ser professor encontra-se desde a infância, também dentro de casa, uma vez que a irmã mais velha era professora e fez estágio na turma de Lourdes:

Eu era aluna e ela (**irmã**) já fazia estágio do Normal. O estágio dela na época foi na minha turma, ela deu aula pra mim, enquanto irmã, ela deu aula. Então assim toda a vida a gente conviveu com essa coisa da profissão dentro de casa. Muito marcante. Eu já sou professora desde os 8 anos de idade. Eu já posso aposentar. (**risos**). Se eu já tivesse pagado INSS eu já estava aposentada.

O ingresso no curso superior de Administração e sua trajetória na profissão de Administradora são, também, fatores que influenciaram a prática docente. Inicialmente, Lourdes fez curso técnico em Administração de Empresas, curso que direcionou sua escolha posterior para a graduação em Administração. Era uma área que a fascinava, conforme se constata a seguir:

Na época, nós não tínhamos aqui muita opção, em termos de curso de segundo grau. Eu fui para o Colégio Imaculada. Como eu sempre gostei mais dessa área gerencial, de liderança e tudo, então a palavra administração, o curso de Administração já me fascinou sempre. Eu sempre gostei de falar de Administração, de Administrador de Empresas e não tinha nenhuma outra área que me interessasse, o resto era contabilidade, essas coisas assim nunca me interessaram. Aqui a gente não tinha muitas opções. E na época até tinha amigas que começaram a estudar lá. Eu fiz lá e, gostei, gostei muito da área de Administração. A gente tinha muita coisa sobre processamento de dados, contabilidade, mas a área de administração sempre... Eu acho que sempre assim, por exemplo, o jornal, tudo o que vinha sobre a área de Administração, de Economia, eu sempre gostava de ler. Colecionava artigos de RH, sempre gostei dessa área. Antes de fazer o curso eu sempre gostava muito dessa área, tudo o que vinha em jornal, revistas nessas áreas eu gostava de ler. Outras áreas nunca me fascinam. Entrar pra Administração, eu acho que foi influência também. Não tinha outros cursos também que me interessassem na época e, eu fui fazer realmente o curso de Ciências Contábeis e Administração até mais voltado para Administração. Eu acho que foi uma área que eu sempre gostei sabe.

Nessa época, o foco do curso de Administração estava voltado para a formação de futuros empregados de grandes empresas ou para concursos públicos, não tinha como meta formar empreendedores. Então, Lourdes não fez o curso pensando em ser professora, mas em ser funcionária de grandes empresas:

Durante a faculdade, eu não almejava ser professora não. Durante a faculdade, eu nunca almejei, aliás, eu sempre pensei realmente em, até mesmo pela própria cultura que o ensino dava pra gente naquela época, não era empreendedorismo. Era uma cultura mais de sair da faculdade e arrumar um emprego estável, entrar na usina, fazer concurso no Banco do Brasil. Os professores ensinavam a gente a ser empregado da Acesita, da Usiminas, até as próprias atividades dentro da sala de aula eram voltadas para indústrias. A gente não tinha exemplo de um profissional liberal, de professor não. Então na minha faculdade eu me preparei pra trabalhar em empresa mesmo. Hora nenhuma, em momento nenhum, durante a minha faculdade, eu pensei em ser professora. Eu nunca imaginei que eu seria professora, nunca. Eu sempre me vi funcionária de uma empresa.

Lourdes acredita que algumas influências recebidas dos professores do curso de Administração são positivas, mas outras servem de contra-modelo. Alguns marcaram pela forma incisiva como se relacionavam com os alunos, outros pelo carisma:

O Valim. É uma peça. O Valim me influenciou negativamente e positivamente. Primeiro pela personalidade forte que ele tinha. O Valim era o que ele era e dane-se o mundo, se aquilo custasse o emprego dele ele não mudaria nunca. Eu nunca na minha vida vi uma pessoa com a personalidade tão forte. Mas ele era muito austero, muito sério, muito terrorista. Uma coisa que eu jamais faria com os meus alunos é ser terrorista, ser perseguidora, ameaçar aluno. Eu jamais me inspiraria no que o Valim foi nesse ponto. Agora eu acho a personalidade dele fortíssima, um cara que eu queria ter metade da personalidade que aquele cara tinha. Se precisasse subir na mesa e fazer, ele fazia. Ele jogava apagador no aluno, ele era terrível! Mas assim, no geral, o Valim me marcou muito nesse ponto. **(A relação com os professores)** sempre foi muito boa. Tem professores que hoje são meus colegas, o Gilson, o Reginaldo, o Mauro, a Maria Helena foi minha professora, Ademir foi minha professora, e hoje a gente é colega. Então os professores eram muito bons.

Bourdieu (1983, p.65), contribui para a compreensão do relato de Lourdes quando diz ser professora desde os oito anos de idade, ao abordar a incorporação de mecanismos de ação. Ela vivenciava em casa e na escola modos de ação e percepção que estruturaram sua subjetividade, constituindo-se numa espécie de “matriz de percepção e apreciações” que orientaria suas ações nas situações posteriores. Pode-se dizer que essa incorporação não foi realizada, necessariamente, de maneira consciente. A surpresa em descobrir que se é “professora desde os oito anos de idade” demonstra que, até o presente momento, não tinha consciência do fato de que foi construída uma maneira de ser professora, ao longo de sua vida, e, sobretudo, na infância. O *habitus*, como produto da incorporação de estruturas e representações sociais, no caso de Lourdes iniciou-se no contato com as professoras da infância e com as irmãs professoras, que passaram a estruturar suas ações e representações da função docente.

5.5.4 A experiência profissional no campo da administração e a relação com a prática docente

As experiências vivenciadas no campo profissional da Administração são inúmeras na vida de Lourdes. Desde que terminou o curso técnico, trabalhava na área administrativa em empresas da cidade onde mora, conforme afirma a seguir:

Comecei nas empreiteiras. As obras começaram a primeira empresa que entrou aqui, que eu trabalhei (**nome da empresa**), quando na época da expansão do Laminador Zemil III e pai ele era o que praticamente tocava todas essas obras, às vezes era mestre de obras e tudo. A gente ficou sabendo que iam montar escritório aqui e comentou com o pessoal. Eu já fui logo de cara... Não sabia nada, não sabia nem como é que arquivava documento (**risos**), não sabia nada, não tinha experiência nenhuma. [...] Depois que eu entrei na Acesita, pouco depois eu fiz pós-graduação, já tinha formado. Aí passaram alguns anos depois que eu formei que eu comecei pós-graduação, fiquei cinco anos na Acesita, mas eu trabalhei muito em empreiteira na Acesita. Porque teve aquela época que a Acesita fazia muita expansão. Então vinha muita empreiteira pra cá. Então chegava, e como meu pai era o que trabalhava muito em contato com o pessoal das obras, então ele sempre me colocava como secretária do pessoal lá das empreiteiras. Então eu trabalhei em muitas empreiteiras aqui na Acesita. A empreiteira ia embora daí a pouquinho chegava outra e eu era chamada. Porque eu já tinha toda a experiência, todo o contato dentro da usina. Então eu fiquei muitos anos trabalhando em empreiteiras. Depois eu trabalhei na CEEBLA, depois na EXACTA que era terceirizada, aí que eu fui para o Escritório Central, e eu fiquei na Acesita mesmo eu fiquei três anos.

O ingresso na profissão docente aconteceu “por acaso”. Recebeu um convite da Diretoria da área, após a especialização. Simultaneamente, prestava serviços como consultora do SENAC e SENAI, trabalhando com treinamento em vendas. Nesse mesmo período, montou uma empresa de consultoria e treinamento, com a qual possui vínculo até o presente momento. A demanda de serviços pelo SENAC, SEBRAE e pela própria empresa aumentou muito, tendo que deixar a docência por um tempo. Sobre essas atividades, faz vários comentários nos dois relatos que se seguem:

Eu acho que o ser professora aconteceu assim muito por acaso. Eu comecei a dar aula aqui. Então a profissão de professora aconteceu pra mim eu já... Eu já trabalhava na Acesita, terminando a pós-graduação. Foi o Mauro me chamar. Chamou, eu topei. Não foi falar *eu quero ser professora*.

Quando foi em 94, como eu era muito dinâmica, eu não podia fazer uma coisa só, que era dar aula, aí eu comecei a dar curso também do Senac. Comecei a dar treinamento em vendas, essas coisas que eu sempre gostei

também. Então eu comecei a fazer muita coisa junto ao Senac foi lá aonde eu encontrei uma ex-colega de faculdade, e a gente montou a empresa de consultoria e treinamento. Imediatamente depois o Sebrae nos cadastrou como consultores externos. A nossa empresa foi cadastrada e eu comecei a viajar, a ser muito requisitada. Na época tinha uma demanda muito grande de cursos, em Minas Gerais. Então eu percebi que não dava mais pra ficar em sala de aula. Assim eu sempre fui muito inquieta. Olha bem eu tava dando aula, mas aí veio outra oportunidade, ah vou parar de dar aula e vou mexer com treinamento, viajar, conhecer gente, aí pronto, aí pedi demissão. Fui até o Mauro conversei com ele, que eu estava montando uma empresa de treinamento, que o Sebrae estava me chamando, que eu gostava muito de dar aula, mas que a área de treinamento me interessava muito, ele não queria me deixar sair de jeito nenhum.

Entre 1994 e 2000, Lourdes prestou serviços para o SEBRAE. Em 2000, com a queda na demanda por serviços na empresa, Lourdes retorna à docência. Atualmente, faz palestras, participa de cursos promovidos pelo SEBRAE, é ainda sócia da empresa, mas não atua efetivamente, além de prestar alguns serviços para a instituição onde trabalha. Sua principal atividade, no momento, é mesmo a docência:

Aí depois veio aquela recessão econômica na época do plano real e tudo, as empresas obviamente enxugam e aí a demanda caiu muito. Aí parei de trabalhar, parei de viajar, parei de ter curso, aí eu fiquei muito desmotivada. *E agora? não tenho emprego, não tenho renda, quê que eu vou fazer?* Mas assim, na mesma hora, depois o Mauro me chamou pra voltar. Ele me ligou em 2000, perguntando se eu tinha disponibilidade pra voltar que ele estava precisando. Já sabia que eu estava mais aqui. Aí pronto, aí o quê que aconteceu? Fui ser professora de novo, e aí acabou que eu me afastei bastante até da empresa. A empresa existe ainda. A minha sócia está tocando a empresa, eu ainda estou na sociedade, porém depois eu comecei a fazer mestrado, me afastei não tinha mais tempo. Eu não tenho atividade nenhuma na empresa, já conversamos até sobre eu sair da empresa, mas ao mesmo tempo, igual, por exemplo, eu como consultora do SEBRAE, eu sou chamada muito pra fazer cursos. Trabalho mesmo pelo SEBRAE a gente quase não está fazendo mais, não está fazendo mais, já tem muitos anos. Então hoje realmente é só a docência mesmo.

A experiência profissional, no campo da Administração, contribuiu muito para o exercício da docência, segundo Lourdes. Os treinamentos empresariais e a própria fábrica de pão de queijo do pai, na qual se envolveu como administradora, ajudaram a desenvolver o “potencial de sala de aula”. Enfim, Lourdes considera que “tudo” o que vivenciou colabora para o exercício da docência:

Tudo me ajudou o teatro, a música, a leitura, então eu acho que isso tudo me ajuda nessa bagagem. Eu sempre estou contando casos, por exemplo, na aula de Marketing, eu dou exemplos na questão de como é difícil entrar no mercado, como a concorrência.

5.5.5 Os sentidos atribuídos à docência

A sala de aula, para Lourdes, é um lugar, por excelência, do dinamismo. Não há rotinas como encontrava na empresa. A relação é mais dinâmica. A convivência com uma diversidade de pessoas e situações é intensa. Essa dinamicidade, segundo ela, é característica da função docente e se identifica com a sua personalidade:

Eu não gosto muito dessa rotina de empresa. Eu acho que eu me dei melhor com essa questão de sala de aula pelo dinamismo. Cada dia, passa um semestre alunos diferentes, esse dinamismo. Nunca faz a mesma coisa. Então eu não sou muito de rotina não, não gosto muito de rotina não, entedia um pouco. Eu acho uma relação bem mais dinâmica. [...] A gente conhece mais as pessoas, convive mais com as pessoas. Como professora você convive com todos os tipos de pessoas. Você tem que lidar com diversas situações, eu acho que a empresa é uma coisa mais de rotina, custa acontecer às vezes alguma coisa nova, um fato novo, é muita rotina.

Uma diferença percebida como vantagem do profissional da empresa sobre o profissional da educação é o fato de o primeiro conseguir se desligar de seu trabalho, após o horário. Já o “professor carrega a profissão 24 horas por dia, não consegue se desligar do trabalho”:

Eu acho que ser profissional de uma empresa é mais tranquilo. Vai lá à empresa, faz o seu serviço, terminou o expediente vai pra casa, chega cedo. Vai dormir. O professor ele carrega muito mais a profissão nele do que o profissional de uma empresa. Ele carrega mais, ele é professor 24 horas por dia. O profissional de uma empresa não é. Eu acho que essa é a grande diferença, a gente não consegue se desligar. Então eu acho que a gente carrega a profissão 24 horas por dia na gente. O profissional de uma empresa não. Ele consegue se desligar completamente. Essa é a grande vantagem sobre nós.

Para Lourdes, o exercício da profissão está associado a um “dom”. “O carisma, o amor pelo que faz, a preocupação com o outro, a presença de palco e a comunicação” são habilidades inatas. Para ela “Ser professor está no sangue”:

Eu acho que o professor... É o dom... sabe eu acho que tem mais haver com o dom, mais haver com amar o que faz, com a preocupação com o outro, com a empatia, com carisma, com a presença de palco, com a comunicação. Ser professor está no sangue. É a profissão. Eu sou melhor professora porque eu me preocupo com o meu aluno, porque eu estou junto

com ele, porque eu sou humana, porque eu entendo, porque eu gosto, porque eu amo o que eu faço, eu dou o sangue por aquilo.

Os depoimentos de Lourdes revelam a satisfação pessoal em exercer a profissão, sobretudo, pela boa relação que tem com seus alunos. A profissão lhe traz prazer e realização:

Eu tenho verdadeira paixão por sala de aula. A gente cansa muito, a gente faz. Tem hora que a gente está totalmente desmotivada, mas eu me transformo na sala de aula realmente. Eu entro e parece que baixa um santo assim e você esquece tudo e você vivencia aquilo. Ser professor pra mim hoje é uma coisa muito gratificante sabe. O relacionamento com os alunos, eu sou muito abençoada por Deus porque os meus alunos se dão muito bem comigo. Eu sou muito amiga dos meus alunos, o meu relacionamento com eles é ótimo. Então eu vivencio isso de uma forma muito gratificante. Eu acho que eu sou bastante realizada, sou muito feliz com o meu trabalho. Eu gosto muito do que eu faço. (Lourdes)

Da parte de Lourdes, há uma enorme satisfação quando percebe que os alunos participam da aula, que a aula foi produtiva:

Quando eu chego à sala de aula, os alunos participam. Quando eu dou uma aula que eu sei que valeu a pena, eu saio feliz de lá. A minha satisfação é sentir o entusiasmo deles com a minha disciplina. Como eu sou apaixonada, eu gostaria que eles se apaixonassem também.

Quanto aos motivos de insatisfação, são em menor proporção do que os motivos de satisfação. Mas eles existem e estão relacionados ao comprometimento e ao interesse dos alunos em relação à disciplina:

Eu acho que eu sou mais satisfeita do que insatisfeita. A única coisa que me deixa insatisfeita é quando eu percebo um aluno que não gostou. Como eu sou muito exigente, eu acho que todo mundo tinha que gostar de tudo na sala de aula. Me deixa insatisfeita saber que você preparou com tanto carinho uma aula, perdi um domingo. Tem um fato, algumas falas dos alunos que me incomodam muito, do tipo assim... *eu não tive tempo de estudar pra sua disciplina, pra sua prova, eu não estou preparada pra fazer a sua prova*. Sabe você, você tem todo um preparo e o aluno nunca está preparado. Você preparar as coisas e o aluno não tem interesse. Chega à sala, aluno sai, aluno entra, aluno sabe, te ironiza. Eu acho que essa é parte da profissão que me incomoda, que me deixa insatisfeita.

Lourdes demonstra, ainda, que reflete sobre o próprio trabalho ao dizer que faz uma avaliação da aula quando percebe que não houve envolvimento dos alunos:

Agora quando eu vi que não foi legal eu fico muito chateada. *Até eu mesmo não gostei da aula que eu dei hoje, eu tenho que melhorar isso mesmo, eu faço essa avaliação. Esse conteúdo ainda não está entusiasmando os alunos.* Então quando eu sinto que não tem isso, eu me frustro um pouco. Isso é que me deixa insatisfeita, quando eu não dou uma boa aula, quando eu vi que conteúdo não ficou interessante, quando não há essa reciprocidade, essa empatia do aluno comigo, como eu tenho com ele, a preocupação que eu tenho com ele, é isso que me deixa insatisfeita. Agora no mais eu adoro o que eu faço.

5.5.6 A percepção sobre a formação continuada

Não era meta de Lourdes cursar o mestrado. No entanto o fez porque surgiu a oportunidade, sem ter grandes investimentos financeiros:

Foi uma oportunidade que apareceu, como eu estava dando aula na FUNEC... Eu não tinha planos de fazer mestrado. Eu nunca assim pensei *vou fazer mestrado ano vem.* Não tinha esse objetivo na minha vida não. Foi uma oportunidade. Como a FUNEC na época selecionou professores, subsidiou uma parte, foi uma oportunidade mesmo. O mestrado veio pra mim como uma oportunidade não como objetivo, não tinha não.

Para Lourdes, a maior contribuição do mestrado está no fato de tê-la projetado profissionalmente, além de melhorar a sua capacitação em pesquisa:

Pela minha capacidade mais de pesquisa. Ampliou muito meus horizontes em questão de profissão. Muda a questão do meu espaço como profissional. Eu acho que muda tanto fora da faculdade. Hoje nós fazemos parte de uma elite no nosso país. Então me projetou bastante. Me projetou como profissional. Abriu muitos horizontes para mim. Hoje eu sou mais assim é... Da importância do profissional e tudo. Eu percebo assim que é... Projetou-me como profissional.

Quanto à sala de aula, às metodologias que utiliza e à relação com os alunos, acredita que não mudou nada, após o mestrado:

Eu continuo a mesma, mesma metodologia, eu acho que não. Com relação ao aluno não senti mudança nenhuma não.

Assim como outros entrevistados, Lourdes acredita que a titulação não está relacionada ao “ser professor”. O título não garante sucesso e qualidade na sala de aula. O que garante é o fato de gostar da profissão. E novamente Lourdes fala do

“dom” para dar aulas. “Ser professor está no sangue, eu sou melhor professora porque eu me preocupo com os meus alunos, porque eu sou humana”:

Então eu percebi que não é o título que faz, às vezes então ser professor. Ser doutor e não ter presença nenhuma de sala de aula? Não consegue cativar o aluno. Eu não acho que seja o título, eu acho que o professor, é o dom, sabe eu acho que tem mais haver com o dom. Título pra mim, eu falar assim, *eu sou melhor professor porque eu sou mestre? não*. Tanto que eu nem quero fazer doutorado. Se tiver que aposentar com mestrado eu estou feliz.

O que Lourdes considera importante para o exercício da profissão docente é a informação. Buscar informações novas e atualizadas e participar de congressos da área específica da Administração, são investimentos na formação continuada que realiza, conforme se constata no depoimento seguinte:

Eu acho que a informação. Está buscando. Eu sou muito voltada para informação, às vezes eu estou assistindo televisão e vai passar uma palestra, vai passar uma entrevista, eu já preparo a fita para gravar, eu estou sempre atualizando. Eu invisto muito na minha formação tanto que você vê: Revista, vídeo, DVD. Teve uma época que eu tinha cinco assinaturas de revistas, mais três fitas de vídeos. Hoje eu já fui à internet, já vi o que tem no Estado de Minas, na área de Marketing, na área Empreendedorismo. Então, eu acho que hoje é a busca, estar atualizado. Eu acho que o professor tem que entrar pra sala de aula atualizada, sobre o momento econômico, de toda a conjuntura política, econômica, do que diz respeito a minha matéria, do que diz respeito ao mundo. Às vezes um simples exemplo de uma guerra, uma foto de uma guerra faz você dar uma aula legal. Então eu acho que a informação é base. Além de estar aumentando a sua rede de relações, participando de congressos, de cursos, eu gosto muito disso, eu acho isso muito importante.

A troca de experiências com os colegas é outro momento de formação para Lourdes, mesmo que tais trocas restrinjam-se ao apoio a uma atividade e à troca de material. Cita as reuniões do curso como um momento de trocas de experiências e conversas. Não deixa claro se a reunião é promovida para esse fim, mas destaca que, na maioria das vezes, são trocas informais, por telefone, *e-mail* e outros.

A gente conversa muito. Eu acho que até o fato, por exemplo, de eu ser do conselho de curso da Administração, eu estou sempre em contato com os problemas do curso. Nas reuniões a gente troca muitas experiências. O meu relacionamento com os colegas de trabalho, com todos eles, eu sempre posso contar com eles, se precisar de me substituir, uma dica, um material, uma coisa. Agora que a Geni veio me ajudar naquela disciplina da Empresa Ação, nossa senhora... **(As trocas são mais informais ou formais?)** Informais, se quiser ir. *Você me ajuda?* Ajudo. Mando e-mail: *vai ter uma reunião assim você me ajuda?* Eu ligo: *oh estou precisando de uma aula sua pra fazer isso tal, você me cede?* Cedo, entendeu. Um ajudar o outro

mesmo. *Não eu te ajudo a fazer isso. Fernando fala: não Lourdes, pode fazer isso, que amanhã eu vou ficar aqui até terminar, entendeu a Empresa Ação e tal.* Então é isso, nossa senhora, é muito, muito tranquilo no nosso curso.

Sobre a formação didático-pedagógica, Lourdes afirma não ter buscado nenhuma formação nessa área e volta a dizer que o aprendizado da docência foi o do “sangue mesmo”:

Não! de professor mesmo, metodologia, de pedagogia mesmo não, a minha experiência é a do sangue mesmo.

A perspectiva prática da didática é indicada por Lourdes quando diz que é “muito natural estar na frente”. Não tem uma “didática” específica e nem se preocupa com ela. A didática é construída na medida em que lida com situações diferentes. A percepção de que está “dando certo” vem da sua preparação para dar aulas, tanto em nível de planejamento quanto em nível de domínio do conhecimento:

Eu acho que é pra mim muito natural esta ali na frente. Eu não tenho a minha didática. Eu acho que cada dia eu lido com situações diferentes, eu não tenho a preocupação com a didática não. Vou ali dou a minha aula, dou o meu recado, faço... **(Como é que você vê que está dando certo?)** Eu acho que por eu está preparada. Eu acho que a preparação é muito importante, o planejamento, saber o que você vai dar, o conhecimento da área, falar com propriedade daquilo. Eu acho que muito isso, isso ajuda muito.

Outra estratégia de que se utiliza para perceber se suas aulas “têm dado certo” é através da participação dos alunos. Sua metodologia é reforçada no depoimento a seguir, quando diz que as informações são “passadas” através de estudos de caso:

Eles participam. Você percebe que eles participam. Mas eu acho que eu consigo prender bastante os alunos pela forma como eu passo as informações pra eles, contando muito caso, contando experiências, eu acho que isso ajuda muito.

Para Lourdes, a busca pela formação pedagógica não é relevante, o que valoriza é a formação na área específica. Essa percepção pode ser vista no que diz Masetto (2003) sobre o recrutamento de professores para o exercício da docência no ensino superior:

O corpo docente ainda é recrutado entre profissionais, dos quais se exige um mestrado ou doutorado, que os torne mais competentes na comunicação do conhecimento. Deles, ainda não se pedem competências profissionais de um educador no que diz respeito à área pedagógica. A função continua sendo a do professor que vem para “ensinar aos que não sabem”. (MASETTO, 2003, p.37)

5.6 Os processos formativos de Rogério

Quando eu estudava aqui, já era meio exigente, eu tinha até um apelido na época, como eu exigia muito dos meus colegas, eles me apelidaram de vermelho. Tudo que falavam eu era o oposto (Rogério).

5.6.1 A percepção de Rogério no âmbito profissional e pessoal

Ao longo dos depoimentos, Rogério revela ser uma pessoa muito exigente com as questões pessoais e também profissionais:

É eu acho que eu estou ficando mais exigente, e ai tem hora que eu me pego com uma exigência muito grande e tenho que dá uma refrescada de vez em quanto. Como professor. Eu me pego exigindo, cada dia mais, dos alunos, porque eu quero que eles sejam melhores quando saírem daqui. Então isso é uma meta que eu ponho. Eu brigo com muita gente, eu brigo com o aluno, eu chamo atenção. E eu chamo a atenção, em sala de aula eu dou aula, lá fora eu chamo atenção, eu o chamo no cantinho.

Considera, ainda, que a sua postura pessoal está relacionada à formação familiar. A exigência e a flexibilidade são características da pessoa do professor Rogério:

A minha postura hoje é por causa da minha família. Tem hora que eu sou rígido, e foi a minha família que fez assim. Mas ao mesmo tempo em que eu sou rígido, nesse mesmo jeito que sou exigente com os prazos, exigente com as formas que foram colocadas, eu também sei dar valor a quem... “OH! Rogério não teve jeito, sou de turno, não dá”, então eu flexibilizo, também.

Em outro momento da entrevista, revela mais uma vez, que o modo como foi educado interfere no modo de educar os próprios filhos e de ser professor. Os próprios colegas de trabalho apontam a *exigência* como uma de suas características:

Alguns professores, falam Rogério “*you are too hard, the students are afraid of you*”. Mas não é aquele medo de medo não, Rogério vai punir!. Não. É porque se eu falo que é aquilo é aquilo. Também, na minha casa eu sou assim, com os meus meninos eu sou assim. É! eu sou assim. Se é um prazo, é um prazo. Se eu não cumpro prazo. Igual ontem, eu cheguei aqui 15 horas. Se eu chegar 5 minutos atrasado, nossa isso pra mim é a morte. Se me chamar a atenção por uma coisa que eu fiz de errado, eu sei que eu posso fazer um dia uma coisa errada, eu faço coisas erradas, mas se me chamar a atenção pra mim é a morte. Eu assimilo depois de um determinado tempo, mas naquele momento, é como se tivesse enfiando a faca na minha barriga, que eu não gosto.

Outra característica marcante de Rogério é o envolvimento com a leitura, o que contribuiu para ampliar sua visão de mundo, aprimorar as habilidades de escrita e posicionar-se diante dos outros. O pai também era um leitor intenso:

Eu gostava de ler, principalmente romance, porque não tem dinheiro para viajar para o mundo. Então, tem que começar a comprar livros, aí eu comprava livros de várias formas, eu tinha muitos livros, sobre idiomas o que eu mais tinha, e nesses romances, aí eu começava a ter uma forma até de escrever, uma postura e uma forma de conversar totalmente diferente dos outros que estavam lá.

Eu lia muito, gostava muito de ler, ler muita coisa, meu pai também nos finais do tempo dele, também leu muito.

O sentimento de justiça é outro ponto forte em Rogério. Tem atitudes dentro e fora da sala de aula que demonstram isso. A exigência e o tratamento igual para todos os alunos é uma atitude que não mudaria na sua prática docente, revelando que se sente convicto de que este é um valor importante:

A exigência e a minha postura também, ser igual com todo mundo, isso eu não mudo não. O aluno pode até ser ofendido porque eu sou assim, o que eu dou pra um, eu dou pro outro. Tem alguns casos aí, hoje o aluno até brinca comigo, mas já passou uns apertos comigo muito grande. Uma coisa que eu não mudo é a questão das faltas, infelizmente é presencial, é presencial. Teve uma aluna, há um ano e meio atrás, ela faltou muito e aí quando chegou num determinado momento eu falei “agora pra frente você não pode faltar mais, se você faltar, você está reprovada”. Ela falou, “oh, Rogério, não tem jeito, eu vou casar semana que vem, no dia da sua aula e na outra semana eu estou de lua de mel”. Então não precisa vir mais, você já está reprovada. “*Oh Rogério, you have to be flexible too*”. Eu estou flexibilizando, eu falei com você, você pode ter no máximo 20 faltas, você está com 26.

Tem que ser igual pra todo mundo. Não pode ser igual pra um. Todos são iguais, mas uns são mais iguais do que outros? **(risos)** ... a revolução dos bichos.

Pelos depoimentos do professor, a “exigência” com os alunos está relacionada à preocupação com a qualidade da formação do aluno, com o futuro profissional da área da Administração:

Então eu sempre estou exigindo mais coisas. Semestre que vem eu estou falando para os alunos que se eu conseguir o que eu estou pensando, o aluno para sair do 8º período... Vão ter que dar uma sangradinha. Vai ter que exigir mais dele, eu estou pedindo mais coisa dele. Na verdade o que eu estou querendo? Não é exigir porque eu estou querendo trucidar o aluno, é exigir porque eu estou querendo que ele saia daqui com capacidade muito boa. Ele vai competir com pessoas que estão só por conta de estudos. Então a exigência minha vai continuar, eu não vou abdicar disso não.

O apelido recebido pelos colegas (“Vermelho”) remete à rica experiência de Rogério vivenciada em movimentos sociais, sindicais e acadêmicos. Essa experiência será relatada, quando da análise sobre a trajetória acadêmica e profissional numa empresa da região, onde atuou por (22) vinte e dois anos.

Segundo Rogério, as mudanças na prática docente e na vida pessoal ocorreram na medida em que foi adquirindo mais maturidade. Novas formas de pensamento foram sendo construídas. Rogério tem uma percepção dessa mudança de postura, revelando que a conquista da maturidade se deu com o controle de suas emoções e o entendimento do *outro* na relação:

Na medida em que a gente vai pegando uma maturidade. Com a maturidade a gente muda. Então você vai tendo outras formas de pensamento. Algum tempo atrás, eu olhava só pra esquerda, hoje eu estou olhando pra esquerda, pra direita e pro centro. Porque não é uma filosofia. Eu tenho que verificar outras formas também. Então isso ai vai me dando experiência... falando oh! “calma ai” Antigamente eu falava que eu estava certo: “tem que ser assim”, mas agora não, ele está certo e eu estou certo.

5.6.2 A feitura da prática pedagógica: vivências e reflexões

Os desafios encontrados na prática docente, relatados por Rogério, se relacionam ao perfil de aluno com dificuldades básicas de compreensão de texto. As experiências prévias dos alunos são restritas ou estão muito distantes do campo de conhecimentos científicos da Administração. Essa situação colide com seu perfil exigente de professor:

A gente quer exigir, não sei se a gente está num nível superior. Eu vejo que a gente tem que puxar mais dos alunos, para ter mais entendimento e a gente percebe que alguns alunos não têm esse entendimento não, são poucos. Eles não conseguem pegar, alguns sim. Não é que não conseguem pegar, alguns vêm com a cabeça mais aberta, agora a boa parte, eles não querem isso. Eles querem feijão com arroz, eles não conseguem fazer relação da teoria que você está dentro da sala com a empresa dele, na hora que você dá uma prova e pede essa condição, eles não conseguem visualizar na empresa dele que aquilo ali acontece, ai realmente fica complicado. [...] Antes eram mais velhos, eles liam até razoavelmente. Hoje a gente vê alunos mais novos, mas não lêem tanto. Há uma dificuldade, a gente percebe nas provas, são provas abertas. [...] Nós estamos pegando alunos que estão vindo com nível muito baixo de escolaridade, então nós estamos aqui tentando quase que alfabetizar alunos.

Uma maneira de perceber a formação e o nível de conhecimento dos alunos, utilizada por Rogério, é o momento da aula propriamente dita, no qual “os olhares se cruzam”, indicando que não houve compreensão do assunto. Essa percepção é tratada por Rogério como uma questão “íntima”. Muitas vezes, o olhar sobre a fisionomia dos alunos indica que não “entenderam nada”. Para o professor, a experiência na profissão permite uma melhor percepção da sala de aula:

Olha, é questão bem íntima. Tem hora que eu falo assim, hoje não foi bom não! Falei, falei, falei, mas parece que não entenderam nada. Você olha para o semblante das pessoas, parece que não entrou. Ai eu tenho que resgatar tudo de novo. Tem algumas dificuldades, você fala alguma teoria, você fala algum tipo de abordagem a respeito do conteúdo e o aluno não capta a mensagem da teoria em si. Então o que você tem que fazer? Das tripas ao coração para chegar próximo ao mundo dele.

Conforme o próprio professor, no momento em que percebe a falta de entendimento, modifica seu discurso, buscando contextualizar o assunto para uma situação mais próxima da realidade do aluno. Então, a aproximação teoria e prática é uma preocupação de Rogério. Para tanto, é imprescindível que o professor tenha um conhecimento teórico e prático amplo acerca da Administração:

Então eu acho que tem hora que a gente tem que ter essa noção de ver diversas nuances do mercado, no meu caso que é Administração tem que entender de diversos tipos de empresa, de pequenas, médias e grandes empresa, indústrias, comércio e serviços. Tem que entender um pouquinho das facetas de cada uma, pra você fazer isso. Senão não dá conta não. Porque ali dentro tem pessoas da área industrial, que entendem o que é siderurgia, mas não entendem sobre a venda de sapatos. E tem pessoas que estão vendendo sapatos muito bem, mas não entendem o que é siderurgia. E tem uma pessoa ali que nunca trabalhou na vida, não sabe nem onde é uma portaria da empresa, nem por onde anda uma empresa. Então você tem de chegar até essa pessoa, tem que olhar no olho, você olhou assim, o olho arregalou, (risos) você viu que não entendeu, você tem

que ir até ele. Aluno não trabalha não? Não!, então tudo bem, vamos tentar na sua casa. O que você faz na sua casa? Ah! ta, então vamos pegar essa coisa ai. Ai tenta fazer isso. Ah! dona de casa, eu faço almoço, ah! faz almoço, então quando a senhora está fazendo almoço é a mesma coisa da produção da empresa, de uma siderúrgica. Tem estoque? Tem. Então você vai ter que fazer compras, vai ao supermercado. Ai você criou o estoque da empresa. Ai você vai trabalhar desse jeito. Não tem jeito, vai ter que ser assim. Então você vai ter que pegar vários jeitos e ficar antenado na cabeça das pessoas.

Dentre as estratégias que utiliza em sala de aula, estão o trabalho em grupo e os projetos interdisciplinares, realizados em parceria com outros cursos da instituição como os de Engenharia, Sistemas de Informação e Psicologia. As regras para o trabalho em grupo são rígidas, de modo a impedir que dois “façam e o resto fique a reboque”:

Eu uso o método hoje que eles acham que isso é antidemocrático. Eu falei que é democrático. Vamos supor um grupo de cinco pessoas querem fazer o trabalho? Podem fazer. Então existe a probabilidade de 20% de chance de ser qualquer um dos membros de apresentar. Eu vou chamar o grupo, sortear o grupo na hora e a pessoa na hora para apresentar. Então é na cumbuca. E isso ai o que acontece. [...] É a nota do grupo. *“Mas não pode e se ele for ruim, o grupo todo fica ruim”*. *“Mas não pode!”* Pode, é grupo! Grupo é isto. Grupo é que nem casamento, na alegria e na tristeza, na pobreza e na riqueza. Ele foi bem? Todo mundo ganha nota boa. Ele foi mal, todo mundo... *“Mas e se ele for aquele cara que não ficou junto com a gente?”* Cabe ao grupo falar com ele que ele está fora, cabe ao grupo falar com ele que ele tem que estudar mais. Então aquela idéia de que eu vou colocar o nome do meu colega, simplesmente porque ele é meu colega? Acaba. Eu faço e tem dado resultado, todo mundo tem que está preparado para apresentar. O grupo está lá na frente, ai eu sorteio um, quando o cara está falando o outro quer fazer intervenção. Deixo fazer, eu prefiro. Todos já estão preparados. Ai eles vão lá dão palpites, aqueles que não dão palpites, você sabe muito bem, são os mais tímidos, mas eles sabem o conteúdo. Eu vou lá e pergunto.

Também, há um cuidado com a preparação do material visual. Utiliza o retroprojetor porque considera que escrever no quadro é perda de tempo, além do mais, não gosta de “ficar de costas para os alunos”:

Eu não me dou bem com o quadro, primeiro pela altura dele (**risos**) ou pela minha altura. Eu não tenho uma seqüência muito legal no quadro, então eu utilizo muito de transparências. Agora, as minhas transparências quem faz sou eu. Todas as minhas transparências são coloridas, mas eu gosto que seja uma coisa com um visual melhor possível. Porque eu vejo se você pôr uma coisa assim de qualquer jeito, o aluno não presta atenção e se eu coloco algumas coisas que possam chamar a atenção, eu prendo o aluno mais com a transparência. Então eu tento estar pegando o livro e entendendo e colocando na transparências aqueles tópicos. E em cima desses tópicos eu vou dissecando cada tópico e aprofundando cada tópico. Eu trabalho bastante com transparências e retroprojetor. Eu acho que eu

ganho mais. Outra coisa que eu detesto é dar as costas para os alunos, eu não gosto.

A exigência com a qualidade do trabalho que realiza e com as produções dos alunos, não afeta o relacionamento de Rogério com eles. Considera-se bem aceito pelos alunos. Essa percepção vem das homenagens e convites que recebe:

Agora, a coisa que eu fico muito satisfeito é quando você chega ao final, você orienta alguns alunos, aí numa monografia de uns vem escrito lá agradecendo pelo eu fiz, ou eles me chamam pra ser professor homenageado. Isso me mostrou que por mais que eu tenha sido exigente, o que alguns falam que eu sou carrasco. Eu acho que eu não sou carrasco, eu gosto de brincar com as pessoas, eu conto piada, mas eu tenho uns princípios que tem que ser estabelecidos que seja pra todo mundo, é pra a convivência de todo mundo. Eu sou assim e não tem jeito. Quando eu vejo isso, depois de tudo o que eu fiz o pessoal vai lá me dá um retorno, vai ter um churrasco na família dele e *“oh Rogério vem pra cá, porque é o churrasco da minha formatura”* Ou igual agora esse final de semana, um aluno me chamou pra ser padrinho de casamento dele.

O nível muito alto de exigência com os alunos pode estar relacionado ao fato de ser exigente consigo mesmo. Algumas posturas mais radicais na relação com o aluno podem ter explicação nas experiências vivenciadas nos movimentos sindicais e estudantis. A análise da trajetória pessoal e profissional poderá melhor explicitar as influências na prática pedagógica e a compreensão das ações de Rogério.

5.6.3 A vivência familiar e escolar

Rogério é o filho mais velho de uma família de quatro irmãos. A mãe foi professora primária. O pai é descendente de português e era muito rígido com as regras morais, “tem que ser certo, tem que dar exemplo”. O próprio Rogério revela que essa exigência foi sendo incorporada por ele devido à influência da personalidade do avô e do pai:

A minha mãe era professora. O meu pai sempre foi muito rígido, ele era filho de português, meu avô tinha escravos. Tinha escravos, mas ele não escravizava, tanto é que quando ele liberou, os escravos queriam continuar com ele. Eu não sei se ele era um abolicionista, mas também não punha ninguém no tronco, mas tinha escravos na época, tanto é que os escravos cuidaram dos meus pais. A família era muito grande e o meu avô era um comandante, um capitão. Então ele tinha uma rigidez com os filhos, meu pai também era rígido, não rígido no sentido de bater, é de querer ser certo,

não pode fazer coisa errada, tem que ser certo, tem que dar exemplo. Então isso foi carregando... Carregando, foi colocando isso pra mim.

Novamente, confirma, em outro relato, que sua rigidez está relacionada à postura da família que tem:

A minha família me ajudou muito com isso. A minha postura que é de hoje é por causa da minha família. Tem hora que eu sou rígido, e foi a minha família que fez assim.

Pelo fato de ser professora na escola onde estudava e professora do irmão, a mãe de Rogério também era exigente:

Minha mãe já era professora no mesmo grupo que eu estudava lá. Ela nunca foi minha professora, ela foi professora do meu irmão. Ela era mais exigente, com o irmão, ela era mais exigente.

A infância na escola também foi marcada por uma educação muito rígida e tradicional. Não menciona nenhuma professora do primário. Apenas tem lembranças de fatos:

Naquele tempo, se você não fizesse alguma coisa que a professora pedisse, a régua pegava. Então eu lembro que tomei umas duas reguadas no braço, mas foi só isso, também, mas eu sempre fui daquele cara, eu acho que por causa do meu pai, acho que da época também.

Também, sua trajetória escolar na educação básica foi marcada por processos seletivos muito rigorosos. A cada etapa que ingressava tinha que passar por um teste:

Eu comecei um grupo municipal, fora daqui, na região da Zona da Mata de Minas, uma cidadezinha muito pequena de no máximo 10.000 habitantes. Estudei lá os quatro anos, e depois pra eu ingressar no ginásio, tive que fazer admissão, um vestibular, em cada lugar que eu fui tive que fazer um vestibular. Então fiz admissão e fui pra Carangola, num colégio estadual. Ai logo depois, eu entrei no Estadual daqui e pra eu entrar também tive que fazer um vestibularzinho. Depois da 8ª série, eu fiz outro teste pra entrar aqui, na época aqui era UCMG, Universidade Católica de Minas Gerais. Eu entrei no técnico em mecânica, de 77 a 81. E estudei aqui, na época era regime de seminário, a gente fazia aula por semana, uma semana era aula de física, outra semana era aula de matemática, eram três a quatro provas por semana e uma prova no final, na 6ª feira.

Considera que a exigência e o rigor vivenciados na educação básica fortaleceram seu contato com a leitura. Como tem uma relação prazerosa com a leitura, suspeita que essa situação tenha origem na infância:

Lá atrás eu vejo que algumas coisas que, não sei se a própria rigidez das escolas que era antigamente, que era muito rígida, acho que fortaleceu essa condição de a gente hoje estar lendo mais, apesar de ter sido na base da truculência, mas exigia-se muito. Eu fui alfabetizado com seis anos, foi um ano, eu lembro disso até hoje, eu lembro fazendo um teste no final do ano para passar para a 2ª série, 2º ano... que tinha que escrever um ditado no quadro que a professora tinha ditado, ditava e eu tinha que ir lá e escrever no quadro as palavras e depois eu tinha que ler totalmente um livro que ela me dava. Era um livro de umas dez páginas, tinha que ler um livro pra ela. Isso entrava um por um, na sala tinha uns 20 a 25 alunos. Se você não passasse naquele teste, repetia série, o ano todo de novo. E eu passei nunca perdi um ano letivo.

O comprometimento e autonomia nos estudos caracterizam sua postura de estudante. A sua relação com a disciplina de história é muito forte, influenciando sua maneira de abordar um conteúdo atualmente.

Então, ia para a casa dos colegas fazer trabalhos, a minha mãe ajudava em alguns trabalhos, mas sempre voltado para um grupo de pessoas que estudava, correndo atrás, estudando. [...] Geralmente eu gostava de História, sempre gostei muito de história, tanto é que hoje para dar a teoria, eu adoro teoria da Administração, conto história, vou trazendo até chegar onde está querendo falar, então isso eu gosto muito. História eu sempre gostei, História... Geografia. Então eu estudava muito, mas não quer dizer que eu era o bam-bam da turma, eu era um aluno regular. As minhas notas sempre foram normais. Era sempre acima de 75%, acho que fechei o curso superior com 85%, mas não era o supra-sumo não, era um aluno regular.

O ingresso no curso de Administração aconteceu após uma tentativa frustrada no curso de Engenharia. Tal curso não correspondia às expectativas de crescimento e sucesso profissionais. Ficou fora do ambiente acadêmico por um tempo, até que percebeu que, por meio do estudo, poderia modificar a sua vida. Dentre as possibilidades regionais, o curso de Administração foi a melhor opção:

Um ano depois que eu terminei o técnico, eu fiz o vestibular pra Engenharia. Mas esse um ano que fiquei na empresa já fiquei desgostoso na área técnica. Eu fiz vestibular e passei e comecei, na primeira semana eu... *ah mas não é o que eu estou querendo*. Mas, como muitas coisas estavam acontecendo naquele período, era um período muito ruim, na década de 80, então não tinha ainda opções boas pra gente, principalmente pra mim, e a empresa não dava assim... Acesita na época era do Banco do Brasil e então não tinha investimento, você não tinha progresso, você ficava estagnado. Então isso aí foi minando um pouco as minhas idéias de estudar, aí fui e parei, não quis prosseguir, mais tarde *“Tudo bem eu estou estagnado, mas*

se eu ficar estagnado vai ficar... eu vou morrer, vou definhar". Eu optei por um rumo diferente. Como eu estava numa área técnica, eu queria uma progressão na minha vida. Saindo fora dessa área. *"eu quero mudar, não quero ficar aqui na siderurgia o resto da minha vida"* Então fiz vestibular, passei na Administração e Ciências Contábeis, e aí eu comecei a estudar e tomar gosto pela coisa.

Sair da área siderúrgica e começar uma nova vida profissional na Administração. Esse era o seu desejo:

Eu não queria mais saber de uma empresa siderúrgica. Eu tinha quantos anos de empresa? eu tinha uns 11 anos, 12, então eu não queria mais. Então, eu queria um outro caminho. E quando eu me vi dentro da Administração eu comecei a gostar, comecei a apaixonar pelo curso e daí eu não quis sair mais. Não quis sair mais e me dediquei ao curso e gostei. Fiz amizade com vários professores, eu era amigo de muitos professores.

A vida profissional e pessoal de Rogério foi impactada com a entrada no curso superior. O contato com alguns professores foi marcante.

Tive o primeiro baque, eu lembro disso até hoje, a primeira pessoa que me deu um baque muito grande no curso superior foi a Ademir. Eu sempre gostei dela, mas ela começou a colocar algumas coisas de sociologia que até então... A minha cabeça era fechada, eu comecei a entender o que era mais valia, comecei a entender o que era exploração, essas condições todas, a questão da sociedade, aí me deu uma pancada muito forte, eu não entendia muito bem e a partir daí eu comecei a perceber outras coisas e eu sempre fui crítico com as coisas. [...] Comecei a ter contato com a Sociologia, Filosofia, isso aí me motivou, motivava muito.

A entrada na profissão docente tem marcas deixadas por uma professora que muito influenciou Rogério como professor. O investimento pessoal dessa professora, que, também, foi sua orientadora de monografia na pós-graduação, parece ter direcionado a escolha da profissão docente:

A Ademir é uma pessoa que eu sempre gostei muito e eu acho que pode ter sido isso, de alguns movimentos sindicais que eu tenho participado. Pode ser algumas condições que a Ademir estava falando. Das aulas. Olha eu adorava as aulas dela, não perdia uma, e eu não precisava ler tanto. Ela fazia, eu gostava das discussões, eu lia as coisas dela. Aí teve a mãozinha dela, um empurrãozinho. Ela falou *"você tem um jeito para ser professor"* *"É?" É!*. *"Depois você me passa seu currículo vou ver o que eu faço"*. Eu entreguei meu currículo. Sem pretensão.

Quem me falava que eu tinha jeito pra dar aula era a Ademir. Quando eu me formei, a Ademir falava comigo o seguinte *"você tem condições de dar aulas"*. Que é isso Ademir! Não... É tal... *"Você tem"*. Inclusive a minha monografia de pós-graduação, quem orientou foi Ademir. Ela me direcionou.

Outros professores da graduação, que, atualmente, são colegas de trabalho, também foram lembrados, positivamente, por Rogério:

O próprio Mauro Velasco, a convivência, na época ele era coordenador do curso de Administração, eu era do Diretório Acadêmico, muita coisa conseguíamos com conversa, com negociação. O Erik também. Alguns professores que estudaram comigo, o Serra Negra estudou comigo um semestre. Depois ele foi meu professor, meu coordenador. Então isso aí vai criando laços, amizade, isso aí sempre tira-se proveito da situação. [...] Pode ser que eu tenha me espelhado em alguns. A primeira que eu lembro aqui é a Ademir, eu sempre tenho a Ademir como uma pessoa legal, é uma pessoa que sabe muito, de tudo. E eu fui várias vezes na casa dela e ficava admirado com a biblioteca dela. Então aquilo ali, é uma inveja no bom sentido, é uma inveja que eu tinha daquele conteúdo todo que estava lá. É um modelo. Tem outros professores que são modelos, o Erik é um modelo de professor, muito fantástico, ele é um cara assim, ele sabe ser humilde, ele é empático, ele nunca faz uma coisa sem te perguntar, é muito democrático. Tudo que ele vai fazer se seu nome está no meio, antes dele fazer ele te pergunta se pode... se não pode, o que eu acho, o que eu não acho. É uma pessoa muito legal. O Serra Negra é outra pessoa que eu tenho uma simpatia muito grande por ele, por ele ser pesquisador, por ele fazer essas coisas, pela alegria dele, então é um cara muito legal. Tem várias pessoas.

A lembrança positiva de Rogério está relacionada à postura mais exigente de alguns professores, revelando o que valoriza na postura do professor. Aqui pode estar uma das origens da prática pedagógica de Rogério. A relação com os professores da graduação, e, em menor grau de percepção por parte de Rogério, os professores da educação básica constituíram-se em momentos de formação do professor:

Quase sempre foi positiva. Foram alguns professores que exigiam muito. Naquele momento a gente chiava, mas...

Descobre, ao longo da entrevista, que o ingresso na pós-graduação foi motivado por uma expectativa de ingresso na docência, posteriormente. De fato, quando terminou a pós-graduação, foi convidado para lecionar na graduação:

Depois que eu me formei, aí fiz pós-graduação em 92 e 93, pela Fundação João Pinheiro, foi aí que aqui na escola me chamou. Em 94 me chamaram pra dar aula aqui. Eu deixei currículo com a Ademir. Ademir falou "*me dá o seu currículo, que na hora que tiver uma vaga, eu coloco você lá.*" Eu achei uma coisa interessante, eu não achava que ia dar conta. [...] tenho quase certeza, que quando eu fiz a pós-graduação já era para esse tipo de coisa, já era pra dar aulas. Já estava pensando em dar aulas.

O movimento estudantil começa a fazer parte da vida de Rogério quando inicia a graduação. Já a experiência no Diretório Acadêmico está intimamente ligada à sua participação em movimentos sindicais, durante o tempo em que foi funcionário da Empresa Acesita. Durante a sua gestão, realiza modificações no sentido de implantar uma nova cultura de ações mais acadêmicas e sociais:

Outras pessoas que eu convivia muito aqui dentro, o Valmir. Ele era o presidente, onde ele estava no sindicato eu estava junto com ele. Lá com João Otávio. Eu aqui, nós aqui. João Otávio na Engenharia, eu e ele na Administração e nós fazendo parte do D.A. Ele saiu do D.A e logo depois eu peguei, eu e mais outros colegas meus, e ficamos quatro anos e meio. No início começamos ajudá-lo e depois nós pegamos o D.A e ficamos. Quem fez os primeiros estudos pra implantar a Empresa Júnior foi a nossa Diretoria. Então alguns movimentos que nós fizemos também, que a gente não gostava da calourada. Eram umas concepções diferentes que a gente tinha. A gente não gostava que a calourada fosse daquele jeito que era, cervejada e cachaçada. Era muita cerveja e muita cachaça que tinha e vinha todo muito de fogo. Quando nós pegamos o Diretório nós mudamos a idéia, instituímos o baile da calourada e começamos a colocar a semana da arte e cultura, começamos a colocar cinema comentado no primeiro dia.

A postura de Rogério, na época da graduação, era mais rigorosa, inflexível, rígida a ponto de merecer o apelido de “Vermelho”, conforme foi dito anteriormente. O que vem se confirmar quando faz o seguinte relato:

Tinha o pessoal da Engenharia e a gente tinha uma rixa muito grande com a engenharia. Hoje eu não vejo essa rixa mais, mas também não vejo movimento nenhum. Mas naquela época a rixa era muito alta, porque a gente percebia que a escola canaliza os recursos para Engenharia, e a Administração e Ciências Contábeis ficavam alijadas de qualquer processo. Aí tinha brigas, tivemos brigas, assim... para as vias de fato mesmo, de rolar no chão com o pessoal da Engenharia. O objetivo era igual as concepções eram diferentes. Mas depois nós começamos... esse próprio grupo que nós brigamos, debatemos, e tudo mais... nós começamos a perceber que nossas idéias eram as mesmas, os objetivos eram os mesmos. Então nós começamos a juntar, a fazer um trabalho entre Engenharia e Ciências Contábeis juntos, aí fizemos um monte de trabalhos juntos. Então nós melhoramos a nossa forma de agir, a postura, a forma de negociar com a escola, o que num certo momento era ríspida em outros momentos, não.

Ao relatar sobre sua vivência nos movimentos estudantis e sindicais, Rogério faz uma análise de sua postura na época e atualmente. Fala de um lugar diferente, de alguém mais maduro que aprendeu com as lições da vida. Esses espaços constituíram-se em momentos de formação enquanto pessoa e profissional:

Eu brigava muito por melhorias de ensino, só não brigava no sentido de... não por estar discutindo mas... Fazendo relatórios, o que estava errado, colocando esses relatórios pra direção da escola, tentando conversar. De vez em quando interpelava algum professor. Eu tenho certeza de que algumas vezes eu fui até um pouco ríspido com algum tipo de professor. Mas eu via que os professores estavam certos, eu estava certo, mas também os professores estavam certos, eles errado de uma forma, mas eu também errado na maneira de agir, mas era muito por causa da história. Igual hoje eu falo quando falam “vamos fazer greve”. Não tem porque fazer greve, hoje é negociação, hoje não tem que está indo pra rua, fazer quebradeira, isso é besteira, na minha época não tinha quebradeira também, mas a gente discutia, infelizmente a gente tinha que ir pela força, porque o que a gente conhecia na época era a greve.

Quando interrogado sobre os motivos que o levaram para os movimentos sindicais e estudantis, Rogério remete ao pai como exemplo de justiça e zelo pelas pessoas. Percebia grandes problemas dessa ordem dentro da empresa onde trabalhava, e, por isso sentiu necessidade de mudar aquelas condições de desigualdade de oportunidades que existiam:

É interessante porque meu pai sempre falava comigo que a gente tem que ter zelo pelas pessoas, zelo pelos outros. Dentro da indústria você vai vendo as pessoas reclamarem muito, determinadas situações, determinados tipos de gerentes e chega e exige uma coisa desumana. Você não vai se conformando com algumas coisas. Você vai lendo algumas coisas e essa leitura te dá a entender outras situações. Então nesse movimento social eu comecei a perceber que era possível talvez mexer. Mudar algumas condições. Você sabia que algumas situações eram pra você e outras pessoas entravam no lugar. Você era preterido por causa de algumas situações.

Encontrou apoio no sindicato para lutar pelas mudanças pretendidas. É assim que Rogério tomou conhecimento de um espaço para discutir e resolver os problemas:

Então, você conversando com outras pessoas, via que não era legal, e outras pessoas sofriam as mesmas coisas e tinha o tal do sindicato. Ai eu comecei a entender... outras pessoas que estavam nesse meio, falavam como é que era. E naquele tempo, por ser regime militar, aí você tem que ser do contra. Pra ser o contra você tem que pensar diferente do *status quo* da época e já que eram os militares eu tinha que pensar diferente. E as televisões mostravam algumas situações de chacota, então via aquilo dali e eu começava a perceber que eu tinha que pensar de forma diferente. Então, a primeira greve que eu fiz foi em 84, que eu fiquei mais próximo desse movimento. Aí eu vi... e comecei a entender o que era palavra de ordem, o que é essa questão de espoliar. E aí eu vim para o curso superior e comecei a fazer parte também. E ai eu entrei na escola, e na escola tem sempre aquelas pessoas mais da esquerda. Dita esquerda, tem umas pessoas com umas idéias mais diferenciadas. Ele começa a falar uma situação e você assimila e passa a ter empatia.

Em certa época, participou do processo de eleição, concorrendo com uma chapa à diretoria do sindicato:

Aí até um dia que eu me candidatei para o Sindicato e a minha chapa perdeu. Eu fui o único que ficou na Acesita, o resto todo foi mandado embora. E aí eu fiquei, não sei bem porque, se teve a condescendência do meu gerente ou se eles gostavam do meu trabalho, mas nunca ficou explícito isso. O que ficou explícito foi que eles me chamaram depois da eleição que nós perdemos, e me perguntou se eu queria outra chance. “Ah, eu dependo de vocês, chance sempre eu quero, você pode me dar, não tem problemas nenhum.” Me deram a chance e eu fiquei, mais doze anos.

Ao fazer uma análise acerca das influências da participação em movimentos sindicais e estudantis na prática docente atualmente, Rogério revela que tenta possibilitar diversas visões sobre o mesmo ponto, não permitindo a radicalização e demonstrando, novamente, ser uma pessoa ponderada. Marcelo Garcia (1999) novamente é evocado por mim por afirmar que as experiências vivenciadas anteriormente à docência, em ambientes não-escolares, constituem-se em espaços e momentos de formação, conforme vimos nos relatos anteriores.

5.6.4 A experiência profissional no campo da administração e a relação com a prática docente

A vida profissional de Rogério é intensa, mas se restringe à prestação de serviço em uma empresa apenas. Foram (22) vinte e dois anos na empresa Acesita, ocupando diversos cargos, de técnico a gerente e a coordenador de projetos:

Trabalhei na Acesita 22 anos. No início eu fiquei como técnico um bom tempo. Eu não estava como nível superior ainda, mas fazendo atividade de nível superior, que era atendimento ao cliente. Gestão da qualidade. Eu que gerenciava toda a parte de qualidade, a implantação a **ISO** na minha área quem fez foi eu, todo o gerenciamento, controle da **ISO** na minha área. Eu fazia atividades que eram para o gerente fazer.

Ele confirma, ainda, a importância da experiência profissional para o exercício da docência:

Essa parte profissional, principalmente na Acesita, deu uma carga pra mim de conhecimento muito grande. Apesar de não ter como de Gerente, mas eu coordenava grupos, eu discutia coisas, eu conversava com os Gerentes acima de mim, eu respondia por algumas áreas. Então isso me deu um suporte maior. Eu percebia essa condição e tudo aquilo que eu passava lá eu trazia para sala de aula como estudo de caso e até em forma de piadas.

As necessidades e demandas postas pela prática em função da diversidade de disciplinas, das situações de aprendizagem dos alunos, e até do mestrado, têm exigido novas posturas e adaptações de Rogério. Busca respaldo para essas novas demandas na principal atividade que exerceu por (22) vinte e dois anos, a empresa e o exercício da função gerencial, além de leitura e filmes:

O mestrado me exige isso, e também a própria escola está me exigindo, porque cada semestre tem uma matéria diferente. Primeiro eles me mandam pra lá, então essa matéria eu tenho que estudar mais, aplicar mais nessa matéria, pegar dois, três, quatro e cinco livros, e estar desenvolvendo o conteúdo. Então eu vejo que dessa parte eu pego muito desses 22 anos de Acesita, da empresa, onde eu vi como que alguns gerentes trabalham, eu vivenciando aquelas situações práticas, aí eu trago para a sala de aula e também do que eu estou lendo e também outra coisa que eu faço muito, eu vejo filmes, mas, analisando um conteúdo administrativo.

A relação com a chefia dentro da empresa foi muito marcada pelo perfil de sindicalista mais radical que tinha na época. Uma conversa com o seu gerente pode ilustrar a afirmativa anterior:

Acho que era mais essa postura de sindicalista. E ele (**o gerente da Acesita**) não gostava dessa postura minha. E ele quando entrou, ele é Engenheiro, achava que era o todo poderoso. E ele acreditava que eu fazendo essas greves, eu tinha uma postura de arrogância dentro da empresa. Eu lembro que um dia ele me perguntou “qual era a primeira coisa, prioritária na sua vida”? Eu falei assim: minha vida! E a segunda coisa? A minha família. Terceira? A escola. Quarto? Meu aprendizado. E quinto? A empresa. Ai ele ficava mais nervoso (**risos**) porque pra ele a primeira de tudo era a empresa. Aí eu falava com ele o seguinte, Não! Se me mandarem embora, eu tenho que arranjar outra empresa, agora minha família eu não arranjo outra, meu estudo eu não arranjo outro, a minha vida eu não arranjo outra. Então, isso pra mim é em 5º lugar. Isso é pra me dar o sustento, a minha vida é muito maior do que isso aqui. Se me mandar embora eu tenha que procurar outra coisa, eu não posso ficar nisso aqui.

Por três anos, vivenciou a experiência de empresário ao montar o seu próprio negócio. Essa vivência foi pouco comentada por Rogério, demonstrando que pouca influência exerceu sobre sua vida profissional e pessoal. O depoimento acerca dessa experiência nos possibilita pensar que Rogério ficou mais atento à diversidade de opiniões. Também, incorporou, na trajetória acadêmica no curso de Administração, e

na trajetória profissional na empresa onde trabalhou, um modo de pensar e de agir próprios da profissão de Administrador. Desse modo de pensar, as relações patrão, empregado e cliente, numa sociedade capitalista, são hierarquizadas e escamoteadas em função de interesses do patrão:

Abri uma empresa pra mim. Uma empresa de Contabilidade e Marketing, que eu gostava de Marketing. Eu e mais duas colegas montamos a empresa. Ficamos durante três anos com a empresa. [...] Então lá **(na empresa)** eu não posso externalizar, até minha questão política. E até alguns clientes, quer dizer, que até uns clientes de repente eram de partidos contrários, mas eu não posso fazer isso, “eu estou me preservando e preservando o cliente”.

5.6.5 Os sentidos atribuídos à docência

Desde a graduação, Rogério concebe a escola como um espaço de ampliação de oportunidades, de conhecimentos e de visão de mundo, não se limitando a ser uma extensão do trabalho, um local de aplicação e de aprimoramento das técnicas profissionais. Continua com o mesmo pensamento atualmente, e, percebe que há alunos hoje que também pensam dessa forma:

A gente fechava a porta da sala, a gente trancava tudo e quebrava o pau lá dentro, ai chamava os alunos, meus colegas de... “Vocês estão aqui é pra estudar, vocês não são funcionários”... “*Ah não a nossa realidade é outra, nós somos trabalhadores sim, nós estamos estudando*”, eu falava “não!” Porque eu tinha na minha idéia que enquanto eu estivesse aqui na escola eu não era um trabalhador mais, a gente era aluno. E a concepção, inclusive eu acho que até hoje... quem está aqui acha que é trabalhador e não aluno. Ele tem capacidade para crescer. Mas ele não se considera como aluno, ele se considera um trabalhador. Porque se você achar que você está aqui como trabalhador, é meio que uma extensãozinha da empresa. **(E aluno você vê numa outra perspectiva)**... muito mais ampla. Até hoje, qualquer trabalho que você dá, a pessoa carrega para o trabalho dela, pra dentro da empresa.

Numa perspectiva organizacional, Rogério percebe que há muitas semelhanças na forma de atuação de um professor e de um funcionário de empresa. As metas para cumprir, a divulgação do planejamento, o dever de zelar pela parte administrativa da escola, tal como entender de orçamento e participar da elaboração de planejamentos estratégicos, ações muito próximas das realizadas em empresas:

Hoje em dia é quase igual. Existem metas, você tem que cumprir determinadas condições que foram estabelecidas. E o professor hoje não está cuidando apenas da parte acadêmica, ou seja, ele não está apenas voltado para o estudo, chega à sala de aula e dá a aula dele e depois vai embora. E na empresa também não era só isso. Então, eu vejo muita semelhança, guardadas estas pequenas condições. Quando você fala numa escola, você está mais voltado para estudo, reflexão, de determinadas situações, e, entre aspas, há essa possibilidade de discussão. Na empresa, nem sempre determinadas discussões são propícias e são aceitas, aí depende muito do tipo de gerente que você tem. Se você traz um tipo de discussão pra ser trabalhada com determinadas pessoas, talvez essa discussão não seja pertinente. Que acabam sendo a mesma coisa na academia, a mesma coisa na empresa. Então, tem muito mais semelhanças do que algumas diferenças. O professor hoje está cuidando da parte administrativa. Ajuda nessa parte do orçamento. Tem que fazer planos. Hoje o plano de ensino já não te pertence mais. Hoje o plano de ensino pertence a todos. Então você tem que cumprir o plano. E na empresa isso é mais rigoroso, sempre foi mais rígido. Hoje na academia, na escola está ficando mais rigorosa. Isso é obrigatório agora, e antes não era tanto assim, você fazia e ia se ajustando e agora não, você tem que fazer e tem que cumprir.

A relação professor e aluno numa escola não pode ser uma relação de prestação de serviços, na concepção de Rogério. Ser prestador de serviços significa fornecer um produto especificado pelo cliente. Na relação educativa, o professor lida com toda a sua bagagem, sua experiência de vida, de trabalho, a base familiar associada à teoria e isso “não está à venda”:

Eu costumo dizer que eu não sou prestador de serviços dele, eu sou professor dele, porque se eu for prestador de serviços, se eu for fornecedor dele a relação é outra. “*Ah é se eu for fornecedor, então você me especifica o que você quer*”. Ai ele não vai saber especificar e eu não vou saber o que eu vou dar pra ele, posso dar qualquer coisa. Agora como professor não!, eu pego a minha base.... a minha experiência.. a minha experiência de vida, minha experiência de trabalho, minha experiência profissional e não peço pra me pagar por isso. Eu pego isso e transformo, e tento aglutinar junto com a teoria. Então o que ele está pagando, o quê? Ele deveria estar pagando apenas a teoria que eu estou dando pra ele. Todo o percurso, trajeto de vida... Ai eu falo isso daí você não está me pagando. Então se você for me pagar, você está me devendo muito. Então nós vamos ter que cobrar mais um pouquinho (**risos**).

O professor, na perspectiva de Rogério, é investido da autoridade para ensinar algo. Ele “tem algo mais que o aluno não sabe”. Ele é um mediador entre os saberes trazidos por todos, para a sala de aula:

É aquela pessoa que fica está na frente. Do ponto de vista do aluno, você fica esperando alguma coisa dele, algo mais que você não sabe. De repente esse professor tem que ser um pouquinho mais, ele não pode ser, também totalmente igual. Mas ele não pode ser esse pouco mais, fazer com que seja o “supra sumo”. Então eu vejo hoje que o professor é mediador dos saberes que existem dentro da sala de aula. Eu sou professor de quem? De gerente

de banco, que tem uma estrada de 20 anos de gerente. E eu vou falar de gerenciamento pra ele? Tem alunos de 3 turnos, então eu tenho que falar de gerenciamento pra eles, o que ele sabe? Então eu tento estar dosando. E tem gente que é dona de casa. Então eu tenho que estar dosando. É!. Então a todo o momento o professor é esse mediador que tem que estar antenado com todas as pessoas que estão ali dentro, com os olhos de todo mundo para tentar atender a todo mundo de formas diferentes.

Ser professor, para Rogério, não é apenas ensinar o conteúdo da disciplina, é também, possibilitar a reflexão de valores éticos, por meio dos conteúdos:

Eu dou um conteúdo de gerenciamento, mas em gerenciamento tem por trás ética, em gerenciamento tem postura política, postura social, tem que ter isso aí. Gerente não é chegar e mandar, pegar um chicotinho e sair batendo, **(risos)**, tem crenças, tem que ter alegrias, então tem que pensar em diversas dimensões. É difícil, além de tudo o cara tem que ser humano. **(risos)**. Além disso, tem que cuidar das coisas pessoais.

Outra característica do professor, de acordo com os depoimentos de Rogério, é ter empatia com os alunos. Faz uma comparação entre o professor e o pesquisador. Não basta ter domínio do conhecimento científico, se não estiver próximo das pessoas:

Uma das habilidades é a tal da empatia, se não foi empático com a turma não tem jeito, ele não ganha. Pode ter pós-doutorado se ele não tem empatia com a turma ele não consegue carregar a turma, não consegue fazer com que a turma goste dele e aprofunde. Ele sabe muito o conteúdo, de repente é um pesquisador e não é um docente. O pesquisador fica muito recluso, muito pra ele e o professor não pode ser assim não, ele tem que estar no meio da gangue. Ele tem que ter mais empatia, estar mais próximo das pessoas.

Ele valoriza, também, sua postura de justiça no tratamento com os alunos e quanto ao nível de exigência:

A exigência e a minha postura também, ser igual com todo mundo, isso eu não mudo também não. O aluno pode até ser ofendido porque eu sou assim, o que eu dou pra um eu dou pro outro. Tem alguns casos aí, hoje o aluno até brinca comigo, ele morre de rir, mas já passou uns apertos comigo muito grandes.

Rogério conciliou a docência com o trabalho na empresa por (9) nove anos, aproximadamente. Há quatro anos, assumiu a docência como profissão. Essa decisão foi influenciada pela insatisfação com o trabalho empresarial, bem como pela oferta de um cargo com 40 horas na Educação Superior:

Eu tenho a impressão de ter sido assim, “*enchi o saco de está trabalhando na empresa, na indústria*”. Então eu escolhi uma outra profissão. Já tinha nove anos trabalhando na docência, trabalhando como professor. Então eu trabalhava o dia todo na Acesita, e a noite toda, todas as noites, durante nove anos, trabalhava aqui na escola, durante nove anos, cinco aulas todos os dias. Então, quando me chamou, eu fiquei bastante inclinado, a minha idéia é que eu queria vir mesmo, era o que eu gostava, eu aprendi a gostar mais ainda.

Ser professor, para Rogério, está relacionado a dois aspectos. O primeiro aspecto são as dificuldades pessoais dos alunos, já comentadas anteriormente. E o segundo aspecto está relacionado à “paixão” pela sala de aula. O envolvimento com a dinâmica da sala de aula, incluindo a participação e o envolvimento dos alunos, leva Rogério a considerar a atividade docente uma “coisa apaixonante”, que demanda estudo e posturas pessoais condizentes com a função. Para ele, o professor deve ser um exemplo para os alunos:

A gente vê que numa turma, uma boa parte não sabe escrever. Isso é então um primeiro ponto de ser professor. O segundo é uma coisa apaixonante, é aquela cachaça, é ópio, não sei se é assim pra todo mundo que pega e vai dar aula, mas você vai dar aula você assimila e você gosta, você começa a perceber que alguns alunos tem a vontade, querem te perguntar, você fala alguma coisa, e começa a discutir e ai fica gostoso. Então é gostoso demais. Que exige de você um maior aprendizado. E outra coisa boa é que te exige algumas posturas também. É aquilo do exemplo. Você tem que dar exemplo.

Para Rogério, o exercício da profissão está associado à satisfação de ver os sonhos e os projetos realizados, mesmo que isso custe tempo e dedicação não remunerados. Mesmo dizendo que não é um “sacerdócio, vocação, que agora é uma profissão”, entende que, para realização pessoal e profissional, dedica-se um pouco além das horas estabelecidas, formalmente. Demonstra, em seu depoimento, estar confuso. Ora fala que não é mais “vocação”, e, portanto, as atividades desenvolvidas além de sua carga horária têm de ser remuneradas. Ora diz que se envolve afetivamente com a atividade docente a ponto de não medir tempo para vê-las realizadas. Essas são algumas das concepções de Rogério acerca da profissão:

Eu não sei se quem está certo é a pessoa do lado de lá. É certa essa postura também, agora tem determinados momentos que você pode dedicar. [...] É por isso que eu estou aqui, por isso que eu estou dando aula, mais pela satisfação. *Você tem hora de dedicação?* Tem mas eu trabalho muito mais horas do que a dedicação, você está fazendo muito mais. Não sei quem está certo (**se a pessoa que mede as horas de dedicação ou é ele que faz além**). O que eu vejo muito hoje é que sociedade está

caminhando para um lugar onde tudo tem que ser pago. Então essa relação vai existir. Agora é profissão. Ah é um sacerdócio, é uma cachaça, é uma coisa boa, esquece, não é isso mais. Então eu não sei se eu que estou certo ou errado. Se eu deveria continuar da mesma forma que eu estou ou se devo mudar pra ter menos dissabor, menos frustração e trabalhar nessa condição que a maioria está trabalhando.

5.6.6 A percepção sobre a formação continuada

De acordo com os depoimentos de Rogério, é importante o investimento na formação acadêmica. Faz o mestrado em Economia por uma circunstância, gostaria mesmo de estar cursando a pós-graduação *stricto sensu* na área da Administração:

Eu estou fazendo um mestrado hoje que, sinceramente, eu entrei nele também porque é o que tinha, porque é no final de semana, porque no meio de semana eu não poderia fazer, teria que largar a escola, e eu não posso, tenho família tudo mais. Eu estou encarando e estou fazendo e eu estou estudando igual eu estudava antes ou até mais. E minha meta agora era fazer mestrado, mas eu queria fazer mestrado em Administração. Pelas impossibilidades eu fiz Economia, mas estou gostando. O que eu vejo também no mestrado que não tem muita diferença do que eu sei do meu conteúdo. Tem uma diferença porque, como é de Economia, algumas coisas não têm na minha área: Macroeconomia, Microeconomia. Mas as outras matérias estão indo tranquilo. [...] Então isso é um ganho muito grande. Eu entrei para o mestrado porque é a minha meta. Pessoal, é um desejo pessoal, para o meu aprimoramento.

Apesar de fazer o mestrado numa área diferente daquela que atua, acredita que os estudos têm agregado conhecimentos gerais e melhorado sua ação docente:

Principalmente para a área acadêmica. Hoje mesmo eu estava falando sobre planejamento estratégico e quando eu me vi, eu estava levando para o lado da Economia, já foi influência das coisas que eu aprendi. Eu trouxe já para os alunos. Nossa! Amplia demais os horizontes.

A formação e o desempenho docente têm relações estreitas, na perspectiva de Rogério. A formação acadêmica contribui para o aprofundamento do assunto, entretanto não prepara para o ensino:

Relação tem! melhora? melhora. Que eu tenho mais aprofundamento? tenho. Agora, como que você vai passar isso, ai que talvez não dê, não sei se tem essa possibilidade. Que você aprende mais conteúdo, você tem mais influências, você tem mais informação para passar, você vai ter. O como você vai passar? Eu acho que realmente não está aprendendo não. Não

aprende. E na verdade, eu acho que eu estou aprendendo o contrário. Alguns professores lá, deixam a desejar.

A formação contínua de Rogério é desenvolvida por meio da leitura de livros técnicos, da área específica. Essa tem sido a sua prioridade. No entanto, percebe que investe pouco na formação cultural:

Isso aí eu acho que estou indo mais para esse lado (**formação específica**) do que para o outro. Eu me vejo muito mais pegando livros técnicos, da minha área, conteúdos técnicos do que outros livros que poderiam me aprimorar, culturalmente. Da área da Filosofia, área da Sociologia, romances de uma forma geral, esses livros hoje que toda hora tem um best seller, tem aí o Código Da Vinci, estou doido para ler mas não consigo. Isso eu sempre gostei. Mas porque eu estou lendo livro técnico.

É freqüente sua participação em cursos oferecidos pela instituição. Essa é uma das formas de se aprimorar a atividade docente utilizada por Rogério. A forma de elaborar provas foi citada como um fator de mudança em sua prática ocorrida em função da participação nos cursos promovidos pela instituição:

Esse é um ponto, sempre que eu posso, eu estou sempre participando. Esses trajetos que a Administração tem com o PROAPI. Tem hora que nem dá, mas eu acho que é importante. Sempre que teve esses cursos, todos os cursos que foram dados eu fiz. Então eu acho que tem que ter essa condição, porque eu tenho que está aprendendo mais. Muitas coisas que eu faço eu aprendi justamente com esses cursos, com pequenas intervenções, eu fui aprimorando. Eu lembro um dia que as minhas provas eram de um jeito e depois eu tive um curso desse aí falando da prova operatória. Eu tenho que fazer uma prova que possa permitir ao aluno desenvolver alguma coisa dele e nunca *“defina isso, conceitue isso, data tal”* Esquece!, não faço.

As trocas de experiências com os colegas são informais, e são realizadas em encontros de estudo dos professores, nas viagens, nos intervalos ou em outras situações promovidas pela escola. As conversas são restritas a um pequeno grupo, ficando de fora os colegas que trabalham na empresa durante o dia. Esses profissionais, de acordo com os relatos de Rogério, não se envolvem com a escola, ficam distantes dos encontros e eventos promovidos, dificultando um relacionamento mais próximo:

Aqueles mais próximos sim, as lamúrias, as dificuldades, isso a gente troca. Mas tem muitos que, por não estarem direcionados aqui pra escola, tem seus serviços, seu trabalho, não dá pra ter uma convivência maior. De repente nós estamos no mesmo período, professores do mesmo período: *Ah eu fiz assim e não está dando certo, mas eu fiz assim e está dando, ah*

então vamos tentar fazer. Então a gente vai tentando ajustar a cada semestre a situação. [...] É na correria. É informal mesmo. Ou quando a gente vai para o metrô dentro do ônibus mesmo discutindo, ou a gente está aqui fazendo um exercício do metrô, ou em determinada ocasião que a gente está, de repente é um encontro desses que promovem, a gente vai lá e discute, ou um churrasco que a gente está nele que a coordenação promoveu e a gente vai e discute também, ou ocasião entre uma aula e outra quando você tem uma janela, você se encontra e começa a discutir.

Quando interrogado sobre a importância desses encontros para a sua prática, afirma que contribui, mas que faz uma análise, inicialmente, da viabilidade e adequação das propostas às condições existentes. Parece que o tempo de experiência na docência lhe dá mais segurança para agir, como também maior discernimento nas escolhas e decisões:

(Esses momentos são ricos?) Fazem parte do processo, são. Tem que pegar aquilo ali, identificar, ver se é possível, se você assimilou, “*acho que é uma boa saída, é legal*”. E começar a incrementar. **(Você aprende muito com eles?)**. Aprendo. Ajudam sim, com certeza, você está mais solto, você se prepara mais.

De acordo com Huberman (1992) nas fases mais avançadas da carreira docente, o professor lança-se numa série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as seqüências do programa, demonstrando maior confiança e serenidade. Essa característica pode ser encontrada em Rogério, quando modifica a maneira de elaborar as avaliações, investe em projetos interdisciplinares, mantém uma relação afetiva com os alunos, sem perder o rigor com a qualidade do trabalho, e, sobretudo, quando decide assumir a profissão docente, deixando um emprego de (22) vinte e dois anos numa empresa.

5.7 Os processos formativos de José Carlos

Nesses quatorze anos que eu dou aula na escola eu aprendi muito. Como professor eu sou hoje completamente diferente. Aprendi a ser professor, aprendi informação e tecnologia, mas aprendi a lidar com as pessoas. (José Carlos)

5.7.1 A percepção de José Carlos no âmbito profissional e pessoal

José Carlos relata, ao longo da entrevista, vários casos de conflitos com alunos, gerados por posturas indevidas como “cola”, cópias de trabalhos da internet, conversas paralelas, infreqüência e outros:

Eu fiz uma coisa que eu me arrependi tanto que você não imagina, eu digitei a prova todinha e enviei para e-mail do pessoal todinho. E falei *“pessoal a situação é essa olha a que ponto nós chegamos, uma aluna do 7º período, montando uma prova dessa maneira. Escrevi tudo aquilo e mostrei isso aqui estava no endereço tal, no site de homeopatia. Quem é, não me interessa”*, escrevi com letra maiúscula.

Nesse semestre eu peguei uma aluna colando de papel. E eu sempre falo com eles se eu pegar colando é zero, antes de começar a prova, todas as vezes. Ela fez outra prova e eu nem lembrava quem era mais, eu cumprimentei e ela também, mas ela estava com uma cara fechada pra mim, peguei a prova dela vi o nome *“é porque você tomou zero na primeira”*. Mas eu não tenho rancor, eu não guardo, *ah você colou agora, está ferrada*. Eu nem lembro que é ele. Já aconteceu de chegar em casa, pegar aluno colando assim e pegar o papel dobrar dentro da prova e colocar dentro do envelope.

Esses conflitos podem ser compreendidos se buscarmos uma relação entre as atitudes dos alunos e a postura pessoal de José Carlos em relação aos estudos e ao trabalho. José Carlos é uma pessoa exigente consigo mesma e com seus alunos, pois se preocupa “com quem gosta”. Entende que essa sua maneira de agir tem gerado conflitos:

Eu sou muito exigente com as pessoas que eu gosto, comigo mesmo e com aqueles que estão perto de mim. Se eu passar perto de você e nem te ligar, você pode ter certeza que não estou nem aí mesmo pra você. Agora as pessoas que eu gosto eu sou chato. Mas sempre com a boa intenção de ver a pessoa crescer.

Pelos relatos, percebe-se que houve uma evolução no seu modo de tratar as adversidades da sala de aula. No início, brigava muito com aluno disperso, descomprometido, mas isso gerava grandes antipatias e estresse. Hoje lida de maneira diferente, mas percebe que, ainda, tem que melhorar a maneira de abordar esse tipo de aluno na sala de aula:

Quando eu cheguei, principalmente quando eu fui pra sala de aula, o aluno é normalmente muito disperso, ele conversa muito. Eu lembrava da minha turma que conversava muito, agora vou pagar os meus pecados e eu não admitia muito, aluno tinha que prestar atenção eu estava falando uma coisa importante. E eu brigava muito. Então isso gerava muita antipatia. Nosso aluno da Administração principalmente, onde eu dou aula, ele é geralmente um aluno trabalhador, ele que está pagando a própria escola.

O que eu tenho trabalhado é aprender a fazer isso de uma maneira mais cativante, que choque menos. Isso que eu preciso aprender a fazer. Venho me cobrando, mas tenho aprendido muito.

José Carlos é uma pessoa muito alegre e tem uma relação extra-escolar com seus alunos. Freqüenta botecos, participa de viagens técnicas, churrascos de turma, entre outros. A maneira alegre e descontraída de viver, o aproxima do perfil do jovem aluno universitário. No entanto, ele acredita que, essa relação de amizade não interfere na sua atitude como professor. No relato que se segue, José Carlos afirma que consegue demarcar bem esses espaços:

Eu procuro ser uma pessoa muito alegre. Eu gosto de conviver muito com esses meninos. [...] Eu falo com eles que eu tenho um problema de dupla personalidade sério, que eu já fiz terapia, me internaram uma vez num manicômio. Professor é professor, sala de aula é sala de aula e fora de sala de aula é fora de sala de aula. Eu vou com eles para o Angra eu brinco com eles, os cumprimento como eles se cumprimentam, não tem formalidade não, batem na mão eu chego e bato na mão também. Rachamos as contas e não tem esse negócio de professor paga nada disso, cada um paga a sua. *Oh professor hoje eu estou sem dinheiro. Não, assenta aí.* Vamos lá e rachamos as contas tudo bacana. Eles têm uma energia tão positiva, que isso é muito bom. Eu tenho uma turma que eu dei aulas pra eles no 6º período que eu já viajei com eles duas vezes sem ser professor deles. Visita técnica, fui acompanhar, foi uma festa dentro do ônibus. Vou lá e mantenho todos os limites *“não podemos beber até 6 horas da manhã, não vamos chegar bêbados na empresa.”* Bacana. Olha uma estratégia que eu arrumei uma vez, *“vamos beber até Realeza”* Quando chegou até Realeza, eu vou falar com eles pra pararem de beber? Eu não. Tinha uma música, estava muito agitada, tirei a música e coloquei um filminho, bem de comédia. Eles dormiram, estavam chapados, quase três horas de cachaça. Todo mundo parou de beber, chegamos 7 horas da manhã em Vitória e todo mundo tranqüilinho.

Novamente, sinaliza a afinidade que tem com o ambiente universitário e o perfil do aluno. Para ele, a escola é um espaço de trabalho e ao mesmo um lugar de se fazer grandes amizades:

Eles me transmitem uma energia muito forte, eu gosto da energia da universidade, eu realmente sinto prazer. Quando eu sento com alguns amigos da minha idade, ai aquela conversa de gente de mais de 40 anos, nossa! Pelo amor de Deus. Eu gosto de sair com meus amigos lá da escola. Eu tenho bons amigos, alunos que são realmente, bons amigos, de ir a minha casa, de dormir na minha casa. Tem um que mora em Juiz de Fora, vai a Belo Horizonte e dorme na minha casa. Já fui a casa dele e dormi na casa dele com a minha família.

5.7.2 A feitura da ação pedagógica: vivências e reflexões

Por várias vezes, José Carlos cita sua preocupação com a formação integral do aluno. Preocupa-se com a formação ética e moral. Assim como em Rogério, podemos perceber que há uma preocupação em ser exemplo para os alunos:

A minha vontade de ter um ambiente um pouco melhor, isso influencia muito o meu trabalho, eu trabalho muito isso, sabe o respeito ao próximo, no trânsito, parar na faixa de pedestre, usar cinto de segurança, respeitar sinal vermelho. Não sou perfeito não, às vezes eu não respeito muito não (**risos**), o limite máximo de velocidade não, mas esses outros detalhes eu respeito muito.

A preocupação com a formação ética e cidadã do aluno pode ter suas origens na experiência vivenciada com um professor de educação física, o Tião. Esse professor foi pontualmente lembrado por José Carlos pela ênfase que dava à formação cidadã dos alunos na época em que cursava o ensino fundamental. A experiência escolar vivida no ensino fundamental será relatada no item referente à sua história. O depoimento a seguir reforça sua concepção acerca da formação do aluno:

Hoje eu me preocupo muito com essa questão da formação para cidadania. Eu dou aula de Ética da Informação e eu falo muito para os meus alunos que eles precisam parar de ficar jogando lixo pra fora do carro. Que tem que demonstrar para o filho dele que o cinto de segurança é importante, que tem que respeitar os pedestres na faixa e isso não tem nada a ver com minha disciplina, mas sempre que tenho oportunidade falo sobre isso. Porque não tem jeito, a minha preocupação com essa questão da formação como um

todo. Eu procuro formar um cidadão que entende de Administração e se possível um Gerente de Informação e de negócios na Internet.

A leitura e a escrita precisam ser estimuladas entre os alunos. Este é o ponto de vista de José Carlos, a propósito dessas habilidades básicas:

Eu falo em toda a primeira aula, falo da leitura, falo do Inglês. Tem que ler, quem não lê, não sabe escrever, todo o primeiro dia de aula é aquela ladainha. O Inglês é *commodity* e não é mais diferencial para o pessoal da administração, tem que saber falar.

Novamente, a leitura é referenciada por José Carlos como um diferencial no mercado de trabalho da Administração:

O brasileiro lê em média dois livros por ano. Logo no início do ano eu já brinco com eles “*quem lê dois livros por ano?*” Aí, de vez em quando, eu acho um que lê 20 livros por ano, é raro achar um. “*A média no Brasil são dois livros por ano, então se você lê dois livros por ano, você está na média, ou seja, você é medíocre*”. **(risos)**. *Você sabe quantas mil pessoas formam no Brasil por ano em Administração de Empresas? Se você caiu na média meu amigo, você não está... Qualquer um pode ir para o seu lugar. Qual vai ser o seu diferencial? Você lê 20 livros, nossa senhora? E não é muito difícil ser diferente. Se a média é de 2, passa a ler 5, 8 livros por ano, olha só. Se você ler 6 livros por ano você já está lá no topo da lista. Vários já me falaram, professor: “passei a ler depois que você me falou”.*

Pode-se dizer que a preocupação de José Carlos com a leitura e escrita tem sentido por duas razões. A primeira tem relação com a dificuldade encontrada em sala de aula nas produções e análises dos alunos, e a segunda tem relação com a importância de ambas as habilidades em sua própria vida acadêmica, conforme se evidencia a seguir:

Eu tenho alunos que escrevem muito mal. E isso reflete na hora de fazer os trabalhos, porque tem uma dificuldade enorme de redação, escrevem muito mal, não conseguem concatenar as idéias, não conseguem colocar no papel. Não sabe concatenar as idéias, tem muita dificuldade de entender porque não lê muito bem, ele não compreende muito bem as palavras. Artigo de 11 páginas, 12 páginas é grande demais.

Quanto às dificuldades dos alunos, pode-se notar pelo seguinte relato que, além da leitura e da escrita, possuem dificuldades de comprometimento e envolvimento, alguns pelo cansaço provocado pelo trabalho, outros pela imaturidade e descompromisso:

Com relação ao aluno, estão cansados, porque trabalham o dia inteiro. Tenho um aluno que dorme muito em sala de aula. Hoje eu brinquei com ele, você precisa estudar a noite, “*não! Professor eu tomo um remédio que me deixa sonolento.*” Nossa ele tem problema, e eu achando o tempo todo que ele estava dormindo porque ficava no computador até de madrugada e só agora em maio que eu fui descobrir que ele tomava remédio. Quer dizer isso é a dificuldade do aluno em si, tem aquele que está cansado mesmo e aí ele sai da sala, tem aquele que é disperso, ele não está muito preocupado com nada. O jovem que vem pra escola pra namorar, pra ficar no boteco tomando cerveja e às vezes ele perde muita aula, ele cria dificuldades.

No sentido de amenizar essas dificuldades José Carlos aponta as alternativas metodológicas que utiliza. Vê-se no depoimento a seguir, que o discurso da importância do ato de ler é feito a todo instante, porque considera esse um valor importante em sua vida e na vida dos alunos:

Com certeza, eu pra mim quem não lê não sabe escrever. Eu enfrento isso em todas as provas, nos trabalhos que eles me entregam, em monografias, uma dificuldade enorme de redação. Então eu vivo pegando nesse ponto: *tem que ler.*

Como sua formação é na área de tecnologia e informação, suas estratégias são, quase sempre, voltadas para internet e para o uso de equipamentos de ponta. Criou um *blog* chamado *Goro Cultural* que tem a finalidade de estimular a leitura dos alunos. Vejamos, no texto seguinte, como se pronuncia a esse respeito:

No 6º período, criamos um blog como uma atividade da disciplina e eu criei um blog que chama GORO CULTURAL. Então o mote do blog é “*vamos nos embriagar de cultura*”. Isso é muito legal porque eles vão lá opinam. E aqui eu falo de filmes, de livros, falo de música. Saiu um artigo sobre ciências, o Brasil é um dos 30 países do mundo que mais produzem ciência, na folha de São Paulo. Fui à livraria em Belo Horizonte, comprei esse livro *o Monge do Mundo é um espetáculo*. Eu li e comento o livro. Comprei esse *Os 100 livros que mais apreciaram a humanidade*. A Van Dame é uma livraria pequena de qualidade impressionante. Aí eu falo e dou endereço lá da livraria. Comento sobre os eventos que tiveram aqui no *hall* do bloco B, levei os alunos lá pra ver. Encontrei o Beto Guedes no avião, indo pra Brasília, falo um pouquinho disso aí, da música dele. Um filme que eu gostei. Com isso eu vou incentivando a leitura.

A tecnologia tem que usar. Não só o celular, o *palme top*, e eles me cobram.

Outra estratégia que tem utilizado e considera “que tem dado certo”, é dar a aula no laboratório de informática, por meio de pesquisa de conceitos na internet. “A aula virou outra, depois que fomos para o laboratório”, diz um aluno. Essa

metodologia é fruto de um processo de reflexão do professor acerca da sua prática, revelando o seu contínuo aprendizado:

Tem dia que eu saio da aula começo a pensar “*que droga de aula que eu dei hoje*”. E eu tenho que repensar a noite o que vou fazer no dia seguinte e na semana seguinte, naquela turma, eu tenho que usar uma estratégia diferente. Nessa disciplina de Organizações Virtuais eu levei a turma toda para o laboratório de informática, não estou usando o computador como uma ferramenta, não estou ensinando *software*, nada disso. A gente está dando aula aí alguém me faz uma pergunta: “*que é Ratspot, professor?*” *Quem pode achar na Internet agora?* Eles vão pra internet e acham. *Você aí olha pra mim o que é PCIP? Você olha pra o que é PCIP4. Vai lá e acha pra mim o que é HTML.* Eles começam, eu falo. *Está pronto?* Está. Aí um grupo explica um conceito, outro explica outro. Um pergunta: *Professor tem apostila?* Não! *Vocês estão explicando, já está pronto aí, vocês já sabem achar na internet.* Eles estão ficando ligados. Essa semana um aluno falou “*professor a sua aula virou outra, depois que nós estamos no laboratório é outra coisa.*” E a sala de aula... Eu ficava lá mostrando, contando essas histórias, o projeto tal, a gente fica falando é uma coisa. Agora não, nós estamos construindo e está bom demais, está muito bom.

Os seminários, nos quais os alunos apresentam e discutem temas, são outra estratégia metodológica utilizada pelo professor, apesar das dificuldades com a quantidade de alunos. Acredita que faz parte da formação do Administrador a habilidade de falar e posicionar-se. A importância dada por ele a essa habilidade tem origem no seu processo de escolarização, quando a professora de História, Sílvia, utilizava tal estratégia. Por meio dessa experiência, aprendeu a apresentar trabalhos e a posicionar-se diante de um público. Esse fato será relatado na história da escolarização do entrevistado, posteriormente. Sobre as próprias estratégias metodológicas, José Carlos assim se posiciona:

Eu falo sempre isso para meus alunos que o Administrador numa empresa tem que chegar lá e apresentar. Então às vezes eu forço muito o meu aluno a falar. Mas, esse negócio de seminário, ano passado eu tentei trabalhar isso muito, mas eu tenho tido dificuldades com o tamanho das minhas turmas. De manhã eu tento fazer isso.

Normalmente faço um grupo de discussão. Essa é uma atividade difícil em salas com 50, 60 alunos, até 67 eu já tive na Administração. Então grupo de discussão é um negócio muito difícil, mas eu tenho conseguido fazer.

Além de todas as estratégias citadas acima, utiliza a discussão a partir de filmes de curta duração, leitura de artigos, roteiro de leitura, dentre outros, com o foco no desenvolvimento da leitura:

Eu uso ainda minhas lâminas eu tenho algumas, na medida do possível eu gosto de usar o projetor multimídia, porque eu trabalho muito com filmes. Eu tenho uma série de filminhos sobre tecnologia de 5, 6 minutos que provocam discussões. Eu trabalho com artigos, coloco a turma pra ler, às vezes monto uns estudos dirigidos, pra fazer os alunos lerem. Vou elaborando perguntinhas ao longo do artigo. São estratégias pra ler, não é nem um estudo dirigido, mas é pra fazer a turma ler. Eles ficam escrevendo aquelas respostas enormes. Ai eu falo quem escreve lê três vezes.

O caráter dinâmico da disciplina exige do professor a atualização constante de recursos didáticos, por isso José Carlos afirma que está sempre atualizando suas aulas com base em artigos acessados da internet, jornais do dia, além de publicações recentes.

A sala de aula me força a estar estudando. Eu vou pra internet acho novos artigos, reescrevo as coisas e estou sempre fazendo isso. Eu estava discutindo um caso da Honda que tirou de linha uma CG 125, a campeã de venda, discutindo agora nesse semestre. Eu achei um artigo na internet discutindo isso, com os números e o quanto ela perdeu no mercado aí eu levei pra galera da sala. Preciso estar buscando informação constante. Desde a revista eletrônica, revista de Administração de Empresa até artigo de jornal. Hoje eu fiz uma prova, ai tinha um assunto sobre Skyp. Entrei aqui na internet, achei o artigo sobre *skyp* que tinha no título de uma reportagem de jornal, fui lá e peguei ela inteira e coleí na prova. Eu uso a internet o tempo todo assim, porque aí eu levo uma reportagem do dia. Outro dia eu levei um artigo para o pessoal fazer uma análise de ambiente empresarial, fui à internet e tirei quatro artigos e chego na sala de aula com artigos publicados no jornal de hoje. Porque não faz sentido se eu estou discutindo Análise Competitiva Setorial, eu vou discutir com artigos publicados, há um ano, dois anos atrás.

Aprender o ofício de professor, incluídas as diferentes formas de atuação e posicionamento diante do aluno, para José Carlos, foi um processo de quatorze anos de experiência. O depoimento revela que a experiência profissional tem estreita relação com a pessoa do professor, com a convivência com os colegas e alunos, com os programas de formação ofertados pela escola e com sua capacidade de autocrítica. Essas foram as formas de aprendizagem do ofício de professor para José Carlos:

Esse é um processo que eu estou nele há 14 anos, é experiência, tem a ver comigo e com todas as conversas, com a convivência com professores, com o pessoal da pedagogia, nas diversas discussões que nós já tivemos aqui nos programas de formação, na autocrítica mesmo, na minha capacidade de percepção de saber o que está acontecendo.

5.7.3 A vivência familiar e escolar

Sobre a família, José Carlos apenas faz referência à mãe para ressaltar o empenho dela no estudo do filho. Ela era enfermeira prática, sem formação escolar básica, e foi criada por irmãs de caridade. José Carlos sempre estudou em escola pública, porém o 1º ano do ensino fundamental foi numa escola particular católica, dirigida por irmãs. Por influência da mãe, conseguiu uma bolsa de estudos, mas retornou à escola pública no 2º ano do ensino fundamental:

Na verdade minha mãe não tem muita formação, ela não chegou nem a terminar o que é 1º grau. Mas ela sempre foi de se empenhar muito com os estudos, ela era enfermeira prática e foi criada dentro do hospital com freira e aprendeu a ser enfermeira. Mas ela sempre valorizou muito isso, sempre se empenhou muito pra gente estudar, incentivava e sempre deu muita liberdade. [...] sempre estudei em escola pública. Estudei o 1º ano do 1º grau naquela época de grupo, no Colégio Angélica, pois minha mãe tinha um bom relacionamento muito bom com as irmãs lá, porque ela foi criada por irmã. Já no 2º ano eu fui para o Pedro Calmon até a 4ª série e depois de 5ª a 8ª eu fui estudar no Polivalente e depois fui pro Colégio técnico de Metalurgia que é, não é bem um colégio público, mas tinha ajuda da Acesita e foi uma luta muito grande pra conseguir entrar lá.

Viveu a infância no bairro onde está situada a instituição em que trabalha. Cresceu brincando nas ruas do entorno da escola e até nos espaços da escola. Morou numa das casas construídas pelo padre fundador da escola. Esses fatos contribuíram para que José Carlos desenvolvesse um laço afetivo com a instituição onde trabalha:

Minha mãe veio morar nessas casas que foram construídas pelo Padre de Man. As chamadas casas populares antigamente. Porque nessa parte do bairro nos fundos, são casas construídas com financiamento do BNH foi um projeto do Padre De Man. Estamos ai nessa relação com a escola. Há muitos anos. Eu fui criado aqui nesse bairro, eu morava do lado aqui e eu jogava bola nas quadras, jogava vôlei, aprendi a dirigir nas ruas dessa escola.

A trajetória escolar de José Carlos é marcada por experiências afetivas muito fortes com colegas, e, em especial, com alguns professores. Participava de um grupo de bons alunos, que gostavam de estudar e tiravam boas notas, e, influenciado por eles, fez muitas escolhas. Atualmente, todos são bem sucedidos profissionalmente. Lahire (2002) afirma que um ator plural é produto da experiência

de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos. Nesse caso, as experiências vividas com os colegas em espaços escolares e extra-escolares, integraram-se ao repertório de esquemas de ação, que, posteriormente, foram acionados por José Carlos. Com os colegas aprendeu, o gosto pelo estudo, o significado da escola para sua vida:

As minhas escolhas de escola foram mesmo em função da minha percepção e de grupos que eu estudei. Eu tenho um colega que a gente começou a estudar juntos aos oito anos, um grande amigo, estudamos juntos até o final do 2º grau e ele é médico e hoje é executivo numa multinacional. Tem outro que eu conheci aos 15 anos lá no 2º grau que hoje é dentista, pós-graduado, um cara sempre gostou muito de estudar, e a gente integra esse grupo. Tem amigo que frequenta a minha casa em Belo Horizonte, eu frequento a dele. O meu grupo sempre gostou muito de estudar. Eu aprendi a gostar de rock com eles, aprendi a andar de skate com eles e aprendi a tomar as decisões de escola com eles, até o 2º grau caminhamos mais ou menos juntos, até o Elias ir para o São Francisco. E depois um médico, outro dentista, mas continuamos muito próximos, sempre com essa característica, gostávamos de estudar.

As experiências escolares e a relação afetiva com professores como Sílvia, também se integraram aos seus esquemas de ação. Sílvia foi a que mais marcou pela dedicação e carinho com os alunos. Com ela, aprendeu a falar e a posicionar-se diante de um público, impactando efetivamente, sua vida profissional e pessoal:

E lembro de uma professora do Polivalente que foi uma época muito marcante, uma escola espetacular. A professora Sílvia, professora de História é a que mais marcou. A Sílvia tinha um carinho com a gente, uma dedicação espetacular. Tinha uma empatia com a nossa turma. Foi uma professora que me ensinou a falar em público, me ensinou a falar, a ir pra frente, e colocar as minhas idéias, apresentar trabalho e eu acho que isso influência na minha vida até hoje. Eu apresento trabalho. No ano passado eu estava numa reunião dos gerentes e coordenadores, trabalho em grupo, o líder do grupo vai apresentar, aí todo mundo "*é o José Carlos*". E vou mesmo não tem problema não. Eu fui orador da minha turma na formatura. Nossa senhora! Meu primeiro trabalho em Congresso em Brasília, 5 segundos, aquele frio no estômago e depois vou pra qualquer lugar.

Os demais professores foram lembrados, cada um por uma característica marcante, conforme pode ser visto no depoimento a seguir:

Lembro de duas professoras. Uma é a D. Dinorá, até vi numa revista que ela recebeu uma homenagem, gostaria até de vê-la uma hora dessas. Professor Pimenta no segundo grau, pela sabedoria. Pimenta era um professor de mais de 80 anos. Dava aulas de Química. Era uma pessoa idosa, mas de uma sabedoria. Ele falava numa calma, uma paciência com a gente e era realmente um espetáculo. A Sílvia pela própria dedicação dela,

pelo empenho e pelo nosso crescimento. As minhas melhores notas no vestibular foram em Química e História.

A formação do cidadão é citada por José Carlos como uma de suas grandes preocupações como professor. Conforme já sinalizado anteriormente, o professor de Educação Física, da época do ensino fundamental, pode ter exercido uma importante influência na concepção de educação de José Carlos.

A maior parte dos relatos de José Carlos foi sobre as experiências escolares ocorridas no ensino fundamental. No ensino médio, a única referência citada foi sobre um professor, que, mais tarde, foi seu “chefe” na Acesita, empresa onde foi trabalhar após o curso técnico em Metalurgia:

Então, assim esses professores marcaram muito **(do ensino fundamental)**. Depois, no segundo grau, foi Célio Tarsis, depois, foi o meu chefe na Acesita.

O ingresso na universidade se deu no curso de Engenharia, já como funcionário de uma empresa da região. Coursou três períodos e desistiu do curso quando percebeu que, para ocupar o cargo de Analista de Sistemas, poderia fazer qualquer curso. Apesar de afirmar, ao longo da entrevista, que gosta de estudar, José Carlos relava uma contradição no relato a seguir quando diz ter optado por Administração porque “todo mundo falava que era mais fácil”, “não tinha que estudar muito”. Mas, ao longo do curso de Administração, descobre o gosto pela profissão:

Eu passei em Engenharia e tinha muito cálculo e isso me encantava muito e fiz três períodos de Engenharia e passei bem em todas as matérias. Só que aí eu fazia Engenharia e trabalhava com Programação de Computador. Imaginava que na minha vida eu seria Analista de Sistema e pra ser Analista de Sistema não importava qual o curso que eu tinha e na Engenharia eu era obrigado a ficar estudando depois da aula até uma hora da manhã, fazendo cálculos. Aí eu pensei em fazer Administração porque todo mundo falava que o curso de Administração era mais fácil. *Aí meu Deus eu não imaginava que mexer com cálculo, com número era muito mais fácil do que mexer com gente. Gente é um bicho danado!* Aconteceu uma coisa muito interessante que ao fazer Administração, descobri que eu amava a Administração, eu não conhecia, passei a amar o curso de Administração de Empresas.

José Carlos fez uma Especialização na região e foi fazer outra em Belo Horizonte, quando, durante o curso, encontrou um incentivo para ingressar no Mestrado:

[...] Acabei fazendo minha Especialização em Finanças e quando foi em 97, eu fiquei sem serviço em Belo Horizonte e eu comecei a fazer um PREPES na área de Gestão Estratégica. Eu fiz um módulo. E nesse módulo, eu conheci uma professora da federal que dava aula nas Ciências da Informação. Lá no trabalho, eu trabalhava no BEMGE, tinha um funcionário bem graduado e falou assim “*rapaz você tinha que fazer um mestrado, um mestrado em Ciências da Informação, que é um espetáculo, casa muito com sua formação, você que é administrador, trabalha com tecnologia*”. Em 1998 eu fui lá nas Ciências da Informação. Comecei a construir o meu projeto, com ajuda de alguns professores e entrei com o meu projeto em outubro. Novembro fui admitido. E agora, começar o mestrado você tem que estudar de 2ª a 6ª e não tinha hora e com isso eu avisei a empresa que eu estava trabalhando, eu cheguei lá no banco e falei “*sinto muito estou indo embora, vou fazer o mestrado, não trabalho*”.

Sobre as lembranças dos professores da graduação e da especialização, fez poucas referências, demonstrando que não exerceram influências muito significativas na sua prática docente:

Nós tínhamos bons professores. Alguns que não eram muito amáveis como o Valim, era um cara que exigia muito, que dava aulas de economia, mas eu aprendi a gostar de acessar informações privilegiadas. Ele tinha acesso a periódicos que a gente não tinha muito acesso. Eu sempre achei o Valim muito bacana, o jeito de ele falar, era meio louco assim, bagunçado, mas muito culto, eu adorava ele. Mas era excelente, eu adorava ele. A professora Ademir também foi uma professora que me ensinou muito a estudar. Ademir é um espetáculo, eu gostava dela como professora, ela é uma pessoa que sempre estudou muito, sempre escrevia muito e ela é elétrica.

No mestrado, relata o caso de uma professora que “desorientava”. Ela serviu de contra-modelo para suas ações com alunos em processo de orientação. No mais, nenhum outro fato foi relatado, conforme se observe a seguir:

No mestrado eu tinha outra professora que era horrorosa. Nem sei como chegou ao doutorado. Ela, parecia cansada, muito tempo de UFMG, não esquentava a cabeça com mais nada, mas ela era realmente muito fraquinha mesmo. O que eu não gostava da atitude dela é eu tinha uma amiga na sala que era orientada por ela e ela falava que era “*minha desorientadora*”, porque ela desorientava mesmo. Então hoje quando vou orientar um trabalho eu sempre me lembro dessa figura que desorientava.

5.7.4 A experiência profissional no campo da administração e a relação com a prática docente

A vida profissional de José Carlos constitui-se numa diversidade de experiências vivenciadas em diferentes espaços profissionais, relacionadas, inicialmente, à área metalúrgica, e estendendo-se e fortalecendo-se na área de informação e tecnologia. A iniciação ao trabalho se deu numa empresa da região, onde atuou como técnico metalúrgico, e, por sete anos, como Programador de Computadores:

Durante 10 anos, eu trabalhei na Acesita, comecei pela área de Metalurgia, na laminação a frio, na área de produção. E, depois de três anos, tive oportunidade de ir para o serviço interno trabalhar na área com computação. Na época, não tinha escola de computação e as empresas como a ACESITA, a USIMINAS formavam seu próprio pessoal. Meu primeiro curso de computação na ACESITA foi de 570 horas, quase duas especializações, então foi o meu primeiro curso lá. Em 1983, fui pra área de informática e fui trabalhar como Programador de Computador.

José Carlos montou uma empresa de informática enquanto ainda estava na empresa. Logo depois, pediu demissão para cuidar da sua empresa. Assim que concluiu a graduação, foi convidado para lecionar no curso de administração com uma disciplina relacionada com a informática. Lecionava durante a noite e administrava a empresa durante o dia. Reforça, em seu depoimento, a importância da experiência na área profissional da Administração para ministrar aulas:

Eu saí da Acesita e fui cuidar da minha empresa. Assim que me formei fui para Belo Horizonte com minha esposa. E precisei vir buscar meu diploma na escola [...] tinham decidido me convidar para dar aula de Informática Aplicada. Mauro queria que Administradores dessem aula para Administradores, e como eu era Administrador e já trabalhava na área administrativa e com computadores há mais de 7, 8 anos ele me convidou, e comecei dando aula de informática porque era o que sabia fazer, trabalhar com informática. Então, dava aula aqui à noite, cuidava da minha empresa durante o dia. E nesse ritmo eu fui até 95.

Em 1995, saiu da empresa e foi trabalhar em grandes projetos em Belo Horizonte sem desvincular-se da escola, dando aulas apenas na sexta-feira e no sábado. Por vários meses, ficou nesse ritmo até decidir ficar apenas na docência:

Em 1995 houve uma cisão na empresa, separei do meu sócio, havia um trabalho grande a fazer em Belo Horizonte. E eu fiquei com duas aulas por semana que era na sexta feira, nos dois últimos horários.

Vinha para Fabriciano dar aula, as duas últimas aulas na sexta e no sábado de manhã também. Em 1998 tomei uma decisão de que eu iria... *"falei não, minha vida é realmente dar aula, e é isso o que eu quero"*.

A decisão de ficar apenas na docência foi tomada em função de encontrar na escola um espaço dinâmico, com diferentes situações a cada semestre. Essa dinamicidade do espaço escolar combina com seu jeito pessoal. É uma pessoa que gosta de desafios e de mudar sempre:

Eu tinha prazer, eu me sentia muito melhor dentro de sala do que tocando um projeto. Os desafios de sala de aula eles são intensos. [...] Eu tenho 200 alunos por semestre diferentes, todo semestre renova, aí começa tudo de novo. Chega lá no sexto período aquele monte de carinhas diferentes, o que vai ser dessa vez? Porque uma atitude sua que deu certo num semestre não significa que vai dar certo no outro semestre. É esse desafio. Às vezes deixa muito cansado, pressionado, mas sou movido a desafio e quando não tenho desafio eu fico muito entediado e tudo começa a andar mais devagar e quando as coisas ficam entediadas, sem uma coisa nova pra fazer eu fico muito entediado e aí eu não ando. Tudo começa a andar mais devagar na minha vida. Quando as coisas ficam mais agitadas eu fico agitado também. Encarar esses projetos novos, porque a cada semestre é um projeto novo.

Ao finalizar o mestrado em 2000, José Carlos assumiu uma maior quantidade de aulas na instituição. Em 2002 foi convidado para assumir a gerência do NEV¹⁵, cargo que ocupa desde então:

Em 1998 e 1999 eu fiquei por conta do mestrado e aí em 2000 voltei dando mais aulas na escola. Dando aula na 4ª, 5ª e 6ª e em 2001 eu defendi a dissertação. Quando foi em 2002 eu fui convidado pra gerenciar o NEV e com isso estou aqui até hoje, em sala de aula, 40 horas, e cuidando do NEV.

As experiências profissionais adquiridas no campo da Informática, gerenciando projetos e empresas de pequeno porte, são acionadas como recursos para melhor exercer a profissão docente:

Isso ajuda muito, em função da maneira como eu atuo. Eu dei aula no ano passado no curso de pós-graduação de Comunicação Social, fui dar aula de Comunicação e Gestão de Empreendimento. Então eu fui lá como Administrador falando de Gestão de Negócios da Comunicação. Utilizei toda

¹⁵ Núcleo de Ensino Virtual, responsável pela educação a distância da instituição.

minha prática, todo o meu conhecimento para mostrar pra eles quais os caminhos que eles podem percorrer, cito exemplo do NEV, cito exemplo da minha vida, de diversos negócios. Minha primeira empresa foi a INFOSERV, de informática, depois foi a JOB Informática, era uma loja, efetivamente, de *software*, um Centro Odontológico, onde eu fui o Administrador do negócio, desse meu amigo que é dentista. Então venho atuando como administrador há muito tempo. E hoje na escola, que eu venho atuando também como administrador.

Pelos relatos, José Carlos revela que toda a sua experiência profissional tem contribuído para melhor lidar com as diferenças encontradas na sala de aula e no exercício da gerência do NEV:

Ajuda a mostrar que eu tenho que lidar com a diferença. Isso é muito importante na formação do Administrador. *Nossa senhora!* 40, 50, 60 alunos, abismos diferentes, vontades diferentes, comportamentos diferentes. Lidar com tudo isso ao mesmo tempo, às vezes é muito estressante. Isso me ajuda a lidar com diferenças dentro da escola. Aqui na escola hoje eu tenho que lidar com todas as áreas, com os 28 cursos, área de apoio, manutenção. E isso a sala de aula me ajuda a entender, vendo as diferenças.

Ele reforça a relação entre a vida profissional no campo da Administração e a profissão docente em outro depoimento, quando diz que falar de conceitos teóricos sem tê-los utilizado na prática é “sempre mais difícil”. Essa percepção reforça a concepção de que é o Administrador, com experiência no campo profissional, quem deve ser professor de futuros administradores:

A questão da vida profissional ela ajuda muito na docência porque eu acho que você falar de conceitos que nunca utilizou é sempre mais difícil. Eu hoje sinto que consigo enriquecer muito porque eu penso muito nos erros e acertos que cometi como Administrador e também enxergar melhor os casos. Hoje eu tenho produzido casos com os meus alunos a partir de notícias de jornal, de revistas. Então a gente está discutindo uma série de coisas e não temos casos prontos. Então, essa visão de Administrador me ajuda.

5.7.5 Os sentidos atribuídos à profissão docente

Eu procuro formar um cidadão que entende de Administração e se possível um Gerente de informação e de negócios na Internet. (José Carlos)

Ser professor, de acordo com os depoimentos de José Carlos, é empreender um movimento de formação do cidadão, que entende de administração e tecnologia. Essa é a marca de sua aula:

O fato de estar participando na formação do cidadão e eu trabalho muito nesta questão, o meu negócio não é informação e tecnologia, exclusivamente, isso aí é uma consequência. Eu penso em formar um cidadão, um administrador de empresas e se possível que entende de tecnologia. É o detalhe da minha aula. Na realidade a tecnologia é muito volátil, o que está valendo hoje, não vale para amanhã, eu falo muito isso pra eles, não adianta, esse livro que eu achei agora, daqui a três, quatro anos já não serve mais, eu tenho que achar outro livro. Então essa questão de estar participando da formação mesmo.

Para ele o professor é alguém que promove alguma mudança na vida do aluno, que deixa marcas positivas que levam o aluno a crescer como pessoa e como profissional. No caso relatado a seguir, José Carlos revela o significado da formação de cidadão de que tanto fala:

Um dia chegou um aluno e “professor, está pregado no meu quadro de aviso em BH, era uma frase “José Carlos, professor”... **(resposta do aluno)** “Isso é meu gerente que foi seu aluno ele colocou isso lá no quadro pra gente e disse que era pra gente pensar nas nossas atitudes do dia-a-dia”. Quer dizer, pensar que um aluno está lá, já foi embora, formou....É muito bacana. Um aluno da Administração que escreveu um livro, Administração por frases, o Geovani. Passou os quatro anos do curso anotando frases dos grandes pensadores da Administração, e de professores e alunos. Os professores dele estão presentes lá no livro dele. Isso realmente é uma coisa muito bacana, realmente estar contribuindo para a formação do cidadão mesmo e não só profissional.

Em outro momento da entrevista, reforça sua preocupação com a formação e o compromisso do aluno, numa atitude de “buscar” alunos no bar para dar sua aula. Ser reconhecido e valorizado, mesmo tendo atitudes que possam desagradar os alunos, é o reconhecimento de que suas atitudes, como professor, estão corretas:

Primeiro porque eu tenho a minha linha de pensamento, minha forma de agir, e isso às vezes desagrada. Mas ser homenageado é muito bom. Turma que eu briguei com eles demais, a última turma, *nossa senhora*, puxei a orelha deles demais, fui cotado, negócio espetacular. Era turma que

eu tirava do Angra, ligava pra eles lá no Angra (**bar**). Eu dava aulas pra eles na 5ª feira e quando tinha prova do Gilson, eles terminavam a prova e iam para o boteco, chegava na sala aquele pingadinho. Eu já conhecia a turma do Angra. *“Cadê o pessoal?”*. *“Teve prova do Gilson”*. Pegava o meu celular e ligava pra um *“hei professor, Beleza?”*. *“Eu estou na sala de aula e fala com a turma que eu estou esperando, esperando não, estou começando a aula”*. *“Vou falar”*. *“Não!” Fala agora, quero escutar você falando com eles”*. *O professor está na sala*. Desligo o telefone em 5, 10 minutos começa a chegar gente.

Os motivos de satisfação na profissão estão relacionados ao “retorno que o aluno dá”, bem como à oportunidade de crescimento pessoal e profissional que a profissão lhe traz, como ler, publicar, estar em constante processo de formação.

Me traz muita satisfação, o retorno que o aluno dá lá frente, realmente crescendo. Essa semana eu recebi um ex-aluno, que está conduzindo uma empresa da família, me convidou pra fazer uma visita na semana que vem pra mostrar as coisas que estão lá. Um ex-aluno vir aqui na escola, me convidar para ir a empresa, porque ele está satisfeito com as coisas que estão acontecendo, é um espetáculo. E a oportunidade de crescimento mesmo, de ler e escrever, publicar as coisas, eu gosto disso. Então, quando eu escrevo, até hoje eu tive só uma experiência de artigo rejeitado.

O apoio e o acolhimento recebidos na escola pelos gestores do curso são sentimentos que contribuem para o bom andamento das atividades que realiza. Com experiência de quatorze anos na instituição, pressupõe existir uma relação mútua de respeito e confiança no trabalho. O ambiente da escola e as relações construídas ao longo desses anos contribuem para que o professor sinta-se acolhido e seguro para desenvolver seu trabalho. Revela o carinho pessoal que tem pela escola:

Essa escola é uma escola apaixonada com educação de uma maneira geral. Então a gente respira educação aqui. E a gente tem um apoio enorme, no meu caso lá do curso de Administração onde eu estou, tanto o Eduardo quanto o Mauro que eu trabalho há muitos anos com eles. O Mauro é apaixonado com Administração. Então aí é um espetáculo. Hoje eu sou delegado do Conselho Regional de Administração e fui indicado por ele. Há um apoio institucional na criação de órgãos como o POPp e o PROAPI.

Os problemas de infra-estrutura interferem relativamente em seu trabalho:

Relativamente é um pouquinho de estrutura. Eu sinto uma carência de uma série de coisas. Às vezes problemas de sala de aula, problemas físicos de sala de aula, a construção do prédio, muito barulho dentro da sala

interferem muito nas minhas aulas, o calor, o sol da tarde pega o prédio o tempo todo.

5. 7. 6 A percepção sobre a formação continuada

José Carlos revela em seus depoimentos ser uma pessoa muito dinâmica que está em constante formação por meio da produção escrita, do estudo e da participação em congressos de sua área:

Estudar é sempre muito importante e sempre que posso. Eu gosto muito de estudar. Depois do mestrado, basicamente, foi participação em congresso. Isso me fez pensar, escrever, e sempre foi uma maneira que eu encontrei de continuar estudando. Sempre buscando um livro novo. A sala de aula me força a estar estudando.

Além do envolvimento com a produção escrita como uma forma de manter-se em constante formação, José Carlos troca informações e experiências com alguns colegas de profissão. Mas os encontros são mais informais do que formais:

Eu tenho um companheiro que a gente gosta muito de tomar uma cervejinha, é o professor Gilson, e a gente conversa muito. Nós estamos usando o mesmo texto pra fazer trabalhos diferentes. Esse trabalho que eu te falei das notícias pra fazer análise setorial, de jornal, aí entreguei uma cópia pra ele. Algumas notícias estavam ligadas à área de economia, ele foi e fez um trabalho de economia em cima do mesmo texto. Então a gente conversa muito, converso muito com o professor Rogério professores que são do Conselho de curso, a gente está sempre conversando, trocando alguma experiência, a gente está sempre conversando. Fora as conversas de corredor. A gente tem mais momentos informais do que formais.

Segundo ele, no início de sua carreira, existiam mais encontros com os colegas para tais trocas e que “hoje nem tanto”. Levanta um questionamento interessante a esse respeito: “ou os professores estão correndo muito, sem tempo ou não reconhecem o valor e a necessidade de momentos para discutir questões de ordem pedagógica”:

Houve momentos aqui que a gente tinha mais contato com os colegas, hoje as pessoas estão correndo muito mais, estão mais ligados na produção do que nesses momentos. Tínhamos mais momentos sim. Encontros, cursos de capacitação que vinham acontecendo. Não sei se todo mundo está achando que não precisa mais de encontrar pra discutir. Aquela formação que o PROAPI deu lá, eu fui e tinha uma reunião às 4 horas, fiquei lá uma

hora e meia, mas tinham lá o que? Umas seis ou oito pessoas. Nós somos 50 no curso de Administração. Têm muitos que trabalham em outra empresa de dia, mas tenho certeza que não são oito que não trabalhavam.

Os relatos acerca do aprendizado conquistado através do mestrado revelam a grande influência exercida em sua vida. Aprendeu a estudar e a escrever com o mestrado, com o contato com professores exigentes e competentes:

Me ensinou a estudar e a escrever. Apesar de que eu já tinha escrito um pouco, mas na época da minha monografia na minha primeira especialização. No mestrado eu comecei a publicar artigos. E aí eu fui pra congresso, eu comecei a conhecer congresso em Brasília, Florianópolis, São Paulo, apresentando trabalho. E isso é realmente uma coisa muito bacana, você aprender a estudar, sozinho e em grupo. Eu tinha uma professora (**Mestrado**) que tinha passado oito anos nos EUA, ela misturava as palavras, falava umas palavras em Inglês, super maluca. Eu lia em média 300 páginas por semana durante o mestrado e os dela eram 98% em inglês. Ela não tinha artigo publicado no Brasil pra trabalhar com ele, dentro de sala.

José Carlos acredita que o mestrado afetou seu trabalho na sala de aula. Com o mestrado, revela que aprendeu a buscar a informação privilegiada, a trabalhar com artigos atuais. Com isso, passou a exigir mais dos alunos, enfim, ampliou sua visão do conhecimento específico, melhorando “o padrão da aula”.

Quando interrogado sobre a influência do mestrado no modo de lidar com as questões metodológicas e relacionais, indica que, a esse respeito, não houve mudanças. Considera ser uma pessoa “muito crítica” que tenta perceber as dificuldades do aluno e as limitações próprias do nível de ensino em que atua, ou seja, não exige do aluno da graduação o mesmo nível de conhecimento e habilidades de um mestre:

Eu procuro aprender todo dia, sou mestre mas e daí? Significa que eu estudei um pouco mais sobre determinado assunto. Mas isso não mudou minha maneira de agir, de lidar com as pessoas do ponto de vista pessoal. Eu sou uma pessoa muito crítica e me cobro muito, vejo essas questões assim do professor que é mestre ou doutor e não dá aulas, que não sabe dar aulas e eu não aceito isso pra mim. Eu tento aprender. Eu tenho que lidar com aluno, entender as dificuldades do aluno. O aluno não é mestre, ele é um graduando. Então eu não posso esperar que um aluno seja capaz de ler um artigo e ter uma interpretação idêntica a minha. Pode até ser que alguém tem uma interpretação melhor que a minha. O normal é o aluno não entender com a mesma facilidade que eu entendo e então eu tenho que saber disso porque estou lidando com um graduando que está ali tentando aprender e eu tenho que facilitar o caminho dele.

Quanto à formação pedagógica, José Carlos afirma nunca ter feito uma capacitação específica para a docência em nível de graduação ou pós-graduação. Participava de grupos de estudos com professores do curso de Pedagogia, promovidos pelo coordenador anterior e acredita que aprendeu muito com as conversas e discussões realizadas nesses encontros:

Eu nunca fiz um curso de capacitação em docência, especificamente, uma formação seja em graduação ou em pós-graduação. Mas muitos trabalhos nos cursos de extensão, principalmente na época que o Mauro estava a frente do nosso curso, ele tinha uma preocupação muito grande, que ainda hoje existe. A gente vinha pra cá e a professora Marlene, no sábado a tarde, que dava curso pra gente, sobre avaliação, relação professor/aluno. A gente conversava muito sobre isso. E eu fui percebendo, e os meus próprios colegas que a relação tinha que ser mais de amizade, tinha que ficar mais próximo, e eu fui me aproximando mais, e hoje eu estou muito perto deles, hoje eu tento entendê-los, apesar de que se existe uma coisa que me irrita ainda muito é um grupo de alunos conversando quando eu estou dando aulas, mas eu estou aprendendo a lidar com isso, eu respiro, convido a turma, pergunto pra eles.

José Carlos, atualmente, está matriculado num curso de formação em educação à distância, no qual terá a oportunidade de discutir teorias da educação. No mais, o que sabe e o que aprendeu foi com a “vida”.

Este ano eu vou entrar para o curso de Especialização em Educação à Distância. Vou fazer o da UCB, Católica de Brasília. É um curso de especialização em Educação a Distância. Então o conteúdo é, são aspectos tanto de gestão e produção de conteúdo em Educação à Distância. Eu não tenho uma formação eu estou aprendendo com a vida, então vou buscar uma educação formal. A educação à distancia tem muita teoria de educação.

Mesmo sem nunca ter freqüentado um curso inicial para a docência, José Carlos conseguiu, ao longo de sua trajetória escolar e profissional, captar e exprimir a essência da profissão docente. Sabe dizer quando realiza um bom trabalho, quando e como desenvolve uma aula produtiva em que os alunos percebem o quê e quanto aprenderam. Nos estudos de Marilda Silva (2003), acerca da constituição de um *habitus* professoral, encontra-se a indicação de um estudo realizado com professores sem formação pedagógica (MARIN, 1996). Esse estudo revela que os saberes relativos à função docente são captados e construídos ao longo da vida dos professores, indicando que a didática é eminentemente prática, e, não o aprendizado de um conjunto de técnicas e procedimentos prescritos anteriormente

ao exercício de ensinar. “A didática não existe antes de ser praticada”. (SILVA, 2003, p.113 -114). Desse modo, José Carlos aprendeu a ser professor.

5.8 Os processos formativos de Augusto

Eu sempre tive obstinação por ser alguém... por fazer o melhor. (Augusto)

5.8.1 A percepção de Augusto no âmbito profissional e pessoal

A trajetória de sucesso na vida pessoal e profissional de Augusto pode ser entendida a partir de dois aspectos marcantes nos seus relatos. O primeiro remete à infância na zona rural, quando vislumbrava os estudos como possibilidade de alcançar uma “vida melhor, mais digna”. Fatos que serão detalhados quando da análise de sua história de vida. O segundo aspecto refere-se ao acidente que sofreu aos quatorze anos, já trabalhando como aprendiz de ofício. O acidente ocorreu aos quatorze anos, quando Augusto iniciava sua vida profissional na empresa USIMINAS. Ficou em coma por um ano e ao retornar à vida social sentiu enormes dificuldades:

Foi uma fase muito difícil na minha vida! Nessa época eu tinha quatorze anos. Quando eu acidentei, eu tinha sete dias de SENAI. Aí eu fiquei um ano em coma! Fiquei em coma, depois de um ano e um mês do acidente, retornei depois, já com quinze anos e pouco, para o SENAI, continuei e concluí. Fui aproveitado na USIMINAS, fiquei lá, fui para USIMEC. Eu fiquei muito revoltado, lógico, menino muito novo, menino da roça, sozinho, morando sozinho aqui, depois de um coma, saí do hospital cheio de traumas, lógico, faltando um braço, muito difícil na sociedade. Então eu tive um problema muito sério de conseguir conviver em sociedade!

Foi aconselhado por um médico a voltar para a cidade de origem, mas decidiu perseguir seu objetivo, que era estudar, ser uma “pessoa de prestígio social”, nem que isso lhe custasse a “morte”:

Fui procurar um médico, ele falou: - *Não, você não vai mexer com a sociedade não, você vai voltar para roça, ficar com seu pai, porque se você ficar na sala de aula estudando, você vai morrer mesmo, você vai enfartar,*

sua situação é muito delicada, você vai dar um enfarte e vai morrer na sala de aula. De tanto que eu estava deprimido! Morando sozinho. - Não eu não vou voltar não! Eu tenho uma missão firme de estudar mesmo, o meu propósito pode ser até morrer. Melhor! O médico disse que eu poderia enfartar e morrer, às vezes era melhor, do que eu ter que cessar minha vida, parar não é, ficar encolhido. Não que voltar para a roça denegrisse, e fosse tão ruim assim, mas eu queria estudar! Enfim, não ser uma pessoa submissa, uma pessoa sem prestígio social... que procura viver dignamente, do que ter que me sucatear!

E a maneira que encontrou de se posicionar socialmente e enfrentar o problema foi se expor, dando aulas para “pessoas analfabetas”, fazendo “palestras em escolas” e, participando de “grupos de jovens na igreja”:

Aí para eu poder vencer essa barreira eu me propus a dar aulas para pessoas analfabetas e, propus a fazer palestras para jovens, propus a ir para a Igreja para grupos de reflexão, para que eu pudesse ser observado e perder o medo do contato. E eu me dispus a isso e comecei a perder esse medo e ingressei na área do ensino assim. Fui a grupos de jovens comunitários, fui à Igreja, liderando grupos de trabalho, fui fazendo palestras sobre o meu acidente nas escolas de segundo grau, mostrando, me expondo.

Também, encontrou enormes dificuldades para enfrentar o desafio de se expor diante da sociedade, de assumir a deficiência física, publicamente:

E eu ia para frente da sala e eu suava todo, achava que ia desmaiar, eu achava até bom eu desmaiar, não tinha problema nenhum. É estava tranquilo, estava tudo superado. Então foi um propósito, eu falei: - *Não... não tem problema... eu morrer não me é um problema!* Eu quero é sobreviver com dignidade! E comecei a enfrentar isso e fui vencendo meus traumas, fui valorizando o meu problema, fui falando do meu problema com o outro. Eu não corria do problema, eu falava, eu abordava, eu falava, eu sinalizava, e fui vencendo todas essas barreiras nos grupo de jovens, na igreja, no grupo de amigos, e na escola.

É admirável o posicionamento de Augusto que, novamente, pode ser percebido, no relato a seguir, sobre a relação com as meninas da sua idade e com a vida social:

Eu saía com umas amigas minhas, na época que eu estudava, tinha umas amigas muito bonitas na escola, e elas me chamavam para dançar, eu jamais dançava! Só depois, eu fui descobrir que eu dançava com as pernas e não com o braço! Quantas meninas bonitas eu perdi, eu podia ter namorado! Enfim, eu gostava de sair. Aí, eu fui ao médico, que me receitou um monte de remédio controlado, eu não tomei nenhum, lógico, porque minha vida era outra, eu queria outra coisa, foi só uma opção minha. No entanto, eu procurei a sociedade, ficar dentro dela. Eu ia para a lagoa Silvana tirava a roupa, a camisa, ia para o parque das cachoeiras. Foi muito

difícil porque eu estava ainda... eu só saía com o braço ferido, engessado, amarrado com faixas, as pessoas perguntavam: - *Você tão jovem... tão bonito! Por que perdeu o braço!? Perdeu!?* Aí eu fui respondendo. Respondia assim mesmo, até que fui vencendo tudo isso!

Pode-se notar, no relato que se segue, que o acidente modificou a vida de Augusto. Se antes ele era obstinado por estudo e persistente em seus objetivos, com o acidente, o estudo “passou a ser a única solução” para ser uma “pessoa digna na vida”. Augusto já possuía um perfil de muita persistência e exigência, mas, após o acidente, percebeu que, mais do que nunca, deveria ser o “melhor”. Para ser o “melhor”, tinha que ter disciplina e buscar sempre “algo mais”:

Eu por exemplo, se eu der prova hoje para uma turma de setenta alunos, se você for lá em casa quatro horas depois, estão todas corrigidas e lançadas na Internet. Eu não deixo para amanhã. Eu não durmo enquanto eu não corrigir todas as provas da noite. Todas as minhas faltas, eu faço diariamente. Então são coisas assim, doloroso de um lado. Tem a ver comigo, tem um pouco a ver com questões minhas mesmo do acidente, depois do acidente. Tem coisas que mudaram a minha vida depois do acidente para cá: disciplina busca, querer dar certo. Eu tenho capacidade de perceber. Tem que ter disciplina tem que ser bom mesmo, porque se você for normal é muito difícil não é!? Agora imagina dez pessoas fazendo teste de operador de logística numa empresa, todos os dez preparadíssimos, saem muito bem, porque eles vão ficar com alguém que falta um braço!? Ele tem que ser melhor que os nove. O mercado não é fácil! O mercado é muito difícil! Por isso eu passei a ser muito mais exigente comigo. Eu não posso ser igual! Eu tenho que ser um pouquinho à frente em algumas questões.

Observa-se, ainda, que esse perfil de Augusto interfere em seu trabalho na escola. Para se manter no trabalho, busca sempre fazer algo inovador, diferente. Como não tem o mestrado, sabendo que essa é uma das exigências para se manter no ensino superior, busca compensar essa “falta” de outras formas:

Quando eu não posso de uma forma, eu substituo com outra. Se é alguma coisa que eu não tenho, eu tenho outra que supera aquela. Eu sei que eu não sou o melhor, eu sei que eu não tenho tudo, sei que tem muita gente melhor e que está chegando, mas eu estou querendo ser! Então eu tenho que ter o diferencial. Qual que é o diferencial? Se eu, por exemplo, que não tenho o mestrado, qual o diferencial para me manter na escola? Eu sei qual que é! Eu busco isso diariamente. Eu não tenho estabilidade aqui dentro, como ninguém tem, mas se eu tiver resultado eu posso ter a empregabilidade melhor? Posso ter. Se eu não tiver, o que substitui? Alguma coisa pode fortalecer a minha convivência aqui não pode? Por exemplo, lançar mais um livro durante o ano, por exemplo, fazer mais um curso de especialização na área que eu leciono, até que eu possa fazer um mestrado. Então eu não vou acomodar, eu estou fazendo alguma coisa, por exemplo, ser bem avaliado pelos meus alunos, relacionar muito bem com meus alunos, não deixar nenhuma reclamação chegar a meu respeito.

Então eu sei quais são os meus limites, eu sei conviver com eles e sei o processo de substituição.

Compreende que, para chegar numa posição privilegiada no mercado de trabalho, tem que fazer o melhor, tem que ter um diferencial. Essa lição ensina para seus filhos, e, também, para seus alunos:

Hoje eu estou colocando para meus filhos: - *Não tem espaço para ser mais ou menos, não é!* Você tem que ser muito bom, ou você se situar num nível inferior, não enquanto ser humano, enquanto ser humano tem pessoas que nunca freqüentaram a escola e são muito melhores que eu, mas quanto ao mercado de trabalho, você tem dois espaços: você tem o muito bom, e tem aquele que não procura nada. Esse também, tem vaga para ele, para ser ajudante, para ser borracheiro, tem muita vaga, tem muita gente empregada, que o desemprego está no intermediário! Tem aquela pessoa que se especializa até determinado ponto sem, no entanto, chegar ao máximo, e ele não aceita o inferior, fica frustrado e não tem condição de estudar o superior ou porque fez um curso mal feito talvez, ou não foi uma pessoa que perseguiu seus objetivos não é? Então isso me fez também buscar isso, de um lado é bom, porque me faz buscar, me faz exigente, me faz lutar pelos objetivos que vão ocorrendo. Não me cansa, não sou uma pessoa cansada, durmo muito pouco, durmo duas horas por noite, três horas, como muito pouco também, como e durmo pouco, acho que é importante a gente levar uma vida saudável, então isso me faz buscar essas coisas com muita afinidade.

Sua história de vida, os entraves e as conjecturas revelam que sempre precisou ser “muito bom” para fazer diferença em relação aos demais, uma vez que era um deficiente físico. Com isso, tornou-se uma pessoa muito exigente consigo mesma e com seu trabalho, características que refletem na sua atuação em sala de aula:

As pessoas olhavam muito para mim, eu achava que era porque estavam olhando para o meu braço, não era nada, era porque me achavam bonito mesmo! (risos) E eu fui vencendo tudo isso, e fui superando barreiras após barreiras, pessoas que não acreditavam que eu vencia, e eu vencia! Fazendo concursos e passando, concursos que tinham uma vaga só, e eu estudava até passar e passava! Fiz o concurso na Prefeitura em Ipatinga, primeiro lugar para administrador, só tinha uma vaga e eu passei. Entrei lá. Eu acho assim, tem um pouco de coisas que me fez assim... eu já tinha objetivos anteriores, que eu já falei, que era meu propósito mesmo, não é só isso não, isso me fez ser um pouco mais exigente comigo, em alguns momentos é até doloroso... nem é bom...

Eu cobro muito da minha relação com as pessoas, cobro muito na minha relação com aluno, quero muito que o aluno dê certo, tenha sucesso, então isso me pesa um pouco.

A exigência consigo mesmo e o controle rigoroso do próprio tempo são relatados ao longo da entrevista que nos impressionam muito:

Por exemplo, tem coisas que eu faço e que as pessoas não acreditam muito. Você acredita que eu não deito durante o dia? Tenho vergonha de deitar! Parece que alguém está me vendo deitado, aí eu tenho que levantar para estudar. Eu tenho que estar escrevendo, eu sinto mal se eu não estiver escrevendo ou estudando. À noite eu chego, e se eu não estudar um pouco, eu sinto mal. Agora, eu estabeleço limites não é! Dali para lá, eu não vou! Se for prejudicar meus filhos, por exemplo, minha vida, eu não vou, eu paro ali! Então meus filhos são prioridades zero. Tem momentos de sair com meus filhos, não me importa nada mais. Minha vida tem um ritmo muito planejado. Eu sei o que eu faço de manhã, sei o que eu faço até o meio dia, sei o que faço à tarde, sei a hora de estar com os meus meninos.

Augusto é, também, uma pessoa que se coloca muitos objetivos simultaneamente, buscando sempre um diferencial no mercado. O mestrado é um deles. Apesar de ter iniciado com os colegas o citado mestrado em Economia, acabou desistindo dessa formação, por falta de identificação com o curso. O outro objetivo é a publicação de mais um livro, já possui dois publicados. O curso de Direito é outra meta em curto prazo, pois acredita que precisa dessa formação para melhorar sua atuação nas ações sociais que realiza:

Eu sempre fui buscando, incomodado, por mais que eu tenha minhas limitações e não tenha feito tudo porque tem hora que você tem que priorizar algumas coisas, mas que eu estou incomodado eu estou. É importante, esse incômodo, essa busca permanente, essa obstinação por fazer melhor, não por dinheiro ou por título, mas obstinado por saber mais, não obstinado por ter um título de mestrado, é porque eu fico incomodado em ver que alguém está fazendo e eu não estou fazendo, será que é porque eu estou com preguiça, será que é porque eu não tenho competência, então por quê? Por que isso? Eu quero tirar isso a limpo! Então é isso que anda me incomodando e anda até me ajudando também para eu crescer, a buscar. Tenho oportunidade? Eu tive oportunidade, eu não nego isso não. Tive falta de sorte porque no que eu entrei não tinha nada haver comigo. Foi sorte mesmo, porque as matérias que eu fiz deram tudo certo, enfim, mas agora eu não posso errar o próximo. Eu penso nisso todos os dias, sempre, sem falhar! – *Eu preciso fazer... Eu preciso fazer.* [...] Eu tenho dois livros lançados, estou lançando mais um livro. Assim como eu tenho que fazer Direito, ano que vem eu preciso fazer um curso de Direito de qualquer jeito, é preciso, a minha ação social toda me leva para o Direito, defesa de interesse das pessoas, do cidadão. Então eu quero isso, eu preciso fazer! Tem coisa que está me incomodando ainda.

O exemplo pessoal de conquista do espaço profissional nas empresas por onde passou é relatado para os alunos como um valor importante para Augusto:

Isso é prático, ocorreu comigo, amigos meus foram promovidos dentro da empresa e me chamaram para trabalhar com eles. - *Trabalha comigo! Eu estou aqui...* Na USIMINAS eu assumi cargos, tinha alunos que assumiram cargos de diretor na USIMINAS e falaram: - *Vai para lá, eu quero você agora comigo!* Na USIMEC, tive um cargo importante... - *Vai pra lá preciso de uma pessoa honesta, vai para lá..* Me levou... E assim por diante. Eu conto isso na sala de aula, eu falo: - *Aconteceu isso comigo!*

Ter boas relações com as pessoas, nos diferentes espaços de atuação, é outro valor para Augusto, que aprendeu com seus professores e colegas ao longo de sua escolarização. Aqueles professores que “serviram de referência, que ajudavam o aluno; os colegas que levavam a vida a sério e tinham habilidade para lidar com seres humanos” são lembrados por Augusto:

O que serviu de referência, foram os professores que eram profissionais da área, me ensinaram, o que serviram de referência também foram aqueles professores que compreendiam o problema que eu tinha. Em termos de aluno, aqueles que eu via que levavam a vida a sério, colegas, que apesar de levarem a vida a sério, eram pessoas felizes, com habilidade para lidar com o ser humano, eu queria entrar num grupo desse, trabalhar junto, fazer amizade. Então eu sempre busco valorizar isso em sala de aula. Eu falo com os alunos: - *Construam amizades. Aqui não é ambiente só de namorar.*

Outra experiência relatada por Augusto que revela um pouco de seu perfil é o envolvimento com movimentos sociais, como em associação de bairros, grupos de igreja e outros. Essa experiência tem certa afinidade com a experiência que vivenciou, quando do envolvimento com a administração petista na cidade onde mora, que lhe possibilitou, inclusive, fazer curso em Cuba. Mas, essa experiência foi pouco comentada por ele, embora lhe tenha sido marcante:

Eu sempre estive envolvido com movimentos, com associação de bairro, toda vida, com grupos... Nunca fui envolvido com... por exemplo, apesar de eu ter feito preparação para isso, o que foi o propósito de Cuba, mas eu nunca envolvi com enfrentamento policial, com esse negócio de enfrentamento, essas coisas não me são... Eu não tenho característica para isso! Fui, fiz curso para essa área, mas não era o meu propósito não. Como eu estive em Cuba um ano... você compreender como é a relação de pobreza, de necessidade, de ajuda, um ajudando o outro, dividir, um dividindo com o outro, de morar dentro da casa do outro, de pequenos salários, de fazer um bolo de aniversário para um filho, com um quilo de trigo e um ovo, e uma canequinha de açúcar. Isso me fez crescer muito, me fez enxergar a vida de outra forma, no aspecto social, no aspecto de consideração ao ser humano.

5.8.2 A feitura da ação pedagógica: vivências e reflexões

Eu sempre achei que eu tinha jeito para estar ensinando alguma coisa para alguém. Eu achava que era muito pobre eu morrer um dia sem ter ensinado para alguém algum dia. (Augusto)

Os relatos de Augusto sobre a prática pedagógica revelam uma preocupação constante em manter uma relação amistosa com o aluno, criando um ambiente saudável e entendendo o aluno como um “ser humano”:

Eu transformo a sala de aula num ambiente gostoso, sem adversários. Eu não consigo compreender que a gente possa tratar o aluno como inimigo, como adversário. Eu não consigo compreender que a gente deva enxergar o aluno como... dentro de sala de aula só, não é! O aluno é um ser humano normal, comum. Então é muito importante que a gente possa compreender isso, é querer fazer isso bem feito. Se eu for, a cada dia, lavar minhas mãos, achar que o meu dever é só passar uma aula mal passada, ou até bem passada, mas jogar um monte de matérias e ir embora, isso é muito pouco! Na minha compreensão, isso é muito pouco.

Novamente, reforça a idéia de construir um ambiente saudável na sala de aula, efetivando a coerência entre o discurso e a prática pedagógica:

Parece que querem destruir o aluno, do que vê-lo crescer! Pelo amor de Deus! Isso não existe! Tudo mudou! As coisas mudaram tanto e eles não mudam! A gente fala em ensino à distancia e fica penalizando o aluno às vezes por uma faltinha para reprovação para ele. A gente fala trabalho em grupo e dá umas provas rigorosas, penalizando o aluno. A gente fala de trabalho em equipe, a gente fala em organização e é desorganizado em consequência de uma prova, lançando uma nota para o aluno! Puxa vida, a gente está ensinando uma coisa e fazendo outra! O aluno não acredita nisso mais! O aluno é ativo hoje, é cliente ativo, inteligente, ele tem informação!

Na concepção de Augusto, “a cordialidade, a amizade, as boas aulas” irão refletir na conquista e na fidelidade do aluno à escola, uma vez que “estamos numa escola particular”. Ele chama a atenção para o fato de alguns colegas professores agirem como adversários dos alunos:

Então a escola precisa ser mais exigente com os professores dela! Porque a escola era única, agora ela não é mais única ela tem muito concorrente aqui na região. Ela precisa aliar o ensinar com o relacionar, conquistar o aluno a cada aula, conquistar com boas aulas, conquistar com amizade, conquistar com cordialidade, prender o aluno, que o aluno fale: - *Puxa vida, que bom que tem aula do fulano hoje!* Fazer um ambiente gostoso na sala de aula. Não pode ser um campo de concentração, um campo de guerra! O aluno não pode te ver como adversário, que está ali para te dar pau, para te

reprovar! Eu não estou falando de não ensinar, de ser omissivo, não é isso que eu estou falando. Eu estou falando de algo mais!. Então é isso que eu penso!

Com dezesseis anos de carreira docente, Augusto sinaliza algumas dificuldades encontradas na prática docente, que considera relevantes. Elas são relativas às condições de vida dos alunos e ao ambiente físico e estrutural:

A dificuldade que eu encontro, a primeira, que eu acho importante é o cansaço do aluno. Aqui nós lidamos com alunos que todos eles são empregados, aquele que não é empregado está infeliz porque não é empregado. Aquele que está cansado, que está vindo do seu trabalho diário. Que está ali para nos ouvir, nos escutar, só de ter paciência, é muito valiosa já! Só de se propor a sair de casa, porque a gente lida com alunos diferentes.

Outra dificuldade relacionada às condições dos alunos refere-se ao aluno que desconhece totalmente a prática da profissão:

Aluno que não tem experiência, que nunca foi a uma empresa... Aluno que nunca trabalhou! Já é um aluno que tem mais dificuldade em aprender! É o aluno que trabalha, na minha matéria, ele sai melhor, ele pode estudar menos, ele acaba destacando mais. O aluno que não está na empresa e que não vive o dia-a-dia, ele tem mais dificuldade de compreender as coisas que eu falo, é lógico, ele não vivencia aquilo na prática! Eu acho melhor lidar com aluno inserido no mercado de trabalho.

Em relação à infra-estrutura, Augusto tem considerações a fazer:

Não te proporciona uma qualidade de ensino que você gostaria. Por exemplo, no nosso caso, é um ambiente que tem muito ruído, não tem um vídeo, um televisor, um retroprojetor de qualidade para você trabalhar, um datashow dentro da sala de aula para você... precisa estar sempre providenciando, ligando, não veio, não chegou, a lâmpada queimada, ou então um calor violento, o ventilador querendo cair, fazendo zoeira, os alunos lá de fora conversando muito... Então o ambiente não propicia que a gente tenha realmente, uma qualidade cem por cento. Então, são coisas que trazem alguma dificuldade.

Mas, apesar desses “probleminhas” de ordem estrutural, Augusto considera ter um nível de satisfação muito bom com a instituição, revelando que gosta “muito de trabalhar na instituição. Tem bom relacionamento com os gestores”, o que favorece muito o seu trabalho:

Eu adoro lecionar na instituição, gosto demais daqui. Eu gosto muito de trabalhar. Eu gosto muito do meu relacionamento com os coordenadores,

com diretoria, com os colegas, que favorece muito. Me faz feliz, isso é fundamental, eu estou bem e quando eu estou bem eu leciono bem! A estrutura da instituição também, o que ela pode oferecer até no momento, é aquilo que eu falei no início, lá do ruído e do recurso visual, que é a única coisa ainda que eu possa pontuar seria isso. Mas o ambiente é importante, relacionamento com meus superiores é muito importante, o nome da escola me faz grandioso, ter orgulho de dizer que trabalho aqui! Eu não tenho nenhum transtorno aqui dentro. O ambiente é suficiente para que eu possa trabalhar com qualidade. Considerando aquela situação lá do início, sobre aquele aspecto, de um modo geral, atende minha ansiedade.

Para lidar com as dificuldades dos alunos e do ambiente de trabalho, Augusto utiliza o “Estudo de Caso”, estruturado para aproximar mais o aluno da prática e minimizar os problemas de concentração:

O que eu tenho praticado, é o estudo de caso, que leve o aluno a depender mais de um papel, que está lendo, de uma concentração entre aspas ali, e tomar decisão mais solitária. Então assim esse ambiente não tem interferido. Quando ele está lendo um estudo de caso, que é interessante, ele guia, o cansaço foge um pouco. Então me resolve um pouco o problema, ou mesmo que não fuja um pouco, mas ele fica... Sempre que ele tem que realizar uma tarefa, o primeiro passo, eu digo para ele, eu converso sobre a importância da realização daquilo. Com relação ao ambiente também resolve o problema, porque a zoeira lá fora, se eu tiver com um vídeo, uma televisão, já vai ter problema, se eu tiver um estudo de caso, menos problema, não é! Se eu tiver falando menos lá na frente e ele estudando mais *in loco* e, eu indo aos grupos, trabalhando, é a resposta que eu tenho observado melhor.

Sobre a seqüência didática que, normalmente, utiliza em suas aulas, Augusto demonstra estar confiante:

Eu faço a introdução da minha fala, sem nenhum documento, vou só falando mesmo e vendendo o assunto aquele dia, depois eu venho com umas quatro ou cinco lâminas e abordo o aspecto mais técnico em cima da lâmina, eu vou comentando cada item, depois eu vou e passo um vídeo de vinte a trinta minutos, que se refere àquelas lâminas, repetindo o assunto, falando com mais propriedades para um empresário não é, aí depois eu dou um estudo de caso daquilo que eu falei. É o que eu tenho achado melhor! É a que vem dando mais certo, mas o que mais se pode fazer?

Mas não se sente satisfeito com as aulas teóricas, e sinaliza uma forma de aprender com os colegas, “assistindo as aulas de alguém que leciona a teoria bem”:

Quando eu vejo falar de alguém que leciona a teoria bem, me dá vontade de ir para a sala e ver como ele leciona. Me indica, eu quero ir, eu quero ir assistir, para ver o que ela faz, como é que ela trabalha. Para ver se o aluno fica mais alegre, dinâmico, que não dá vontade de fechar os olhos, que não deita na carteira. Eu me sinto mal quando um aluno deita na carteira, que abaixa a cabeça, ou abre a boca, enfim, eu não falo com o aluno, não fico

pegando no pé do aluno, muito pelo contrário, eu brinco com ele, sorrio e tal, mas eu falo: - *Eu estou com problema.*

Para amenizar o problema das aulas teóricas, ele relata que gostaria de mudar a forma de ensinar os conteúdos, levando o “aluno mais para a empresa”, numa forma explícita de privilegiar a prática em suas aulas. “A prova também seria lá dentro”. Os alunos gostam muito quando realiza tal estratégia. Se pudesse, intensificaria essa prática, conforme pode ser destacado em seu depoimento:

O que eu mudaria, seria na forma de levar os alunos mais para as empresas, visitar as empresas. Se eu tivesse mais empresas de grande porte para levar... Eu levo na USIMEC, na USIMINAS. Queria mais, levar mais. Eu mudaria em não dar nenhuma prova aqui, prova é só na empresa. [...] Eu dou prova na máquina. É uma prova na máquina e eles gostam muito! Eu mudaria também, se pudesse, ter menos alunos na sala de aula para eu trabalhar mais personalizado. Então isso são as coisas que eu gostaria! Eu sei que é quase impossível ter menos alunos, porque é uma escola que, como toda escola particular não vai ter como atender esse quesito.

Mas apesar dos desejos não se concretizarem, sente-se, de um modo geral, contemplado e tranqüilo com o trabalho realizado, pois tem percebido o resultado dos alunos através de concursos, desempenho no estágio e até na empresa onde alguns trabalham:

De um modo geral, eu estou tranqüilo, estou contemplado! Eu estou feliz, estou tranqüilo, com relação boa, eu acho que eu vou contribuindo com os alunos. Eles têm mostrado isso nos concursos que eles fazem, eles têm tirado nota boa na minha matéria. Tem demonstrado através de alunos querendo fazer estágio nessas áreas nas empresas, têm demonstrado muito gerenciando essas áreas nas empresas. Então, eu acho que está bom, estou bem... Melhorar, eu acho que tem que melhorar, e estamos buscando isso!

Augusto revela, em seus depoimentos, muita segurança e confiança no trabalho que realiza. Mas sua prática docente nem sempre foi assim, foi se modificando ao longo do tempo. No início, relata “que trabalhava com o seu foco e não com o foco do aluno”. Por isso tinha “que se mostrar mais forte e poderoso, era disciplinador e queria que seus alunos fossem exemplos como ele”. Hoje tem clareza de que não precisa utilizar-se de certos recursos e estratégias para manter o seu poder de persuasão na sala de aula:

Eu era mais rígido, mais rigoroso, quando eu comecei a lecionar, eu era muito disciplinador. Eu queria que as pessoas fizessem aquilo que eu gostava. Trabalhava com o meu foco, e não com o foco do aluno! Eu queria que fossem exemplos também. [...] E hoje eu vejo que eu tenho confiança no *meu taco*, eu sei o que eu posso contribuir, eu sei que eu posso tocar a coisa de uma forma e, nem por isso eu vou perder o controle da turma. Eu dava prova difícil, que o aluno não conseguia responder, porque eu queria ele com nota pequena mesmo, porque eu ficava com ele na rédea ali. Acabou! Eu quero que todo mundo tire trinta na primeira, trinta na segunda, e vai logo precisando só de dez na terceira. Isso não me traz nenhum prejuízo, eu sei gerenciar a sala de aula. Então melhorou e muito a minha vida, hoje eu sou uma pessoa muito mais feliz, muito mais tranqüila, quando eu dificultava a vida do aluno, eu dificultava a minha vida, quando eu dava uma prova difícil para o aluno, eu dava uma prova difícil para eu corrigir. Não é! Então isso favoreceu a minha vida! Eu mudei muito de uns seis anos para cá entendeu?

Quando interrogado sobre como aprendeu e enxergou a importância dessa mudança, responde que foi o “amadurecimento como professor”, o que quer dizer que a experiência adquirida contou muito para a percepção que hoje tem da sala de aula. Atualmente, tem muita confiança no seu trabalho e, novamente, reforça essa segurança:

[...] então quando eu fui percebendo, descobrindo esse lado meu, eu já sabia, mas eu não sabia que eu sabia, e aí eu fui vendo que eu tinha mais domínio em sala de aula, e isso foi favorecendo, e eu fui vendo que quanto mais eu mudava, mais o aluno gostava e mais fácil era eu lidar com aluno.

Quando Augusto diz “que já sabia, mas não sabia que sabia”, parece dizer que o processo de aprender a ensinar foi sendo adquirido lenta e sutilmente, de forma quase imperceptível, na medida em que o aluno sinalizava a satisfação pelo seu trabalho. A percepção não era muito clara, porque acreditava que aquela maneira de lidar com a sala de aula estava correta. A clareza e o discernimento aconteceram de maneira gradativa e sutil:

Antes eu não tinha essa percepção muito clara não, porque eu achava que eu estava certo. Eu não tinha capacidade para perceber que eu não estava certo. Então eu mesmo não estava preparado. Quando eu vejo um amigo errando, eu sinto que não é culpa dele, é porque ele não está preparado para ser professor! Ele pode estar preparado para pesquisar, ele leu muito, entende do assunto, mas daí até ser professor é diferente!

A percepção e a reflexão sobre o processo de aprendizagem do aprender a ensinar, para Augusto, acontecem no exercício da prática e, também, através da

mensuração dos resultados obtidos através de avaliação do desempenho docente, conforme destacado em seu depoimento:

Eu vou desenvolvendo. E onde está isso? No livro? Não! Prática. Estou aprendendo a enxergar! Cada dia eu falo: - *Puxa vida, vai melhorando não é!* Eu acho que eu estou melhorando, minha avaliação tem demonstrado isso. Eu acho que tem dois tipos de percepção: um que é a de mensuração, que a escola faz. Eu acho muito importante, porque apesar de eu achar que eu estou bem na sala de aula, mas tem que ser mensurada por um processo de avaliação institucional. E na sala, eu percebo no olho do aluno, na fala do aluno, na prova que o aluno fez, se é que é importante não é! Eu percebo no meu relacionamento, na minha amizade, na minha cordialidade, na vontade que ele tem de falar “oi” comigo na rua, no banco, na empresa. Então é isso que importa, eu estou percebendo que está bem. Agora o aluno que vira o rosinho para mim na rua, isso é uma coisa desagradável. Eles gostam, me convidam para ser patrono, para ser representante.

Também, a administração de problemas dentro da sala de aula é tranqüila para Augusto. Alguns problemas que para o professor iniciante são tidos como graves e necessitam de intervenção do coordenador, o professor Augusto resolve-os com muita tranqüilidade e segurança:

Então, a gente não pode em sala de aula, levar problema para o aluno, tem que resolver o problema do aluno. O aluno não quer problema, ele quer que seja resolvido não é! [...] Eu estou falando do aluno que perdeu uma prova, você transforma aquilo num transtorno enorme e você não pode resolver, é lógico que você pode resolver não é! O aluno tirou uma nota baixa, você transforma e joga aquilo para outro e não pode resolver, é lógico que pode resolver. E assim por diante, o aluno está com problema com namorada, se eu não posso resolver hoje... Eu não posso resolver tudo não é! Eu não passo nada para o Eduardo. Eu resolvo tudo! O que eu não resolvo é da escola, é norma da escola, para eu não contrapor decisões dentro da escola, mas coisas dentro da minha sala de aula eu resolvo tudo.

5.8.3 A vivência familiar e escolar

Eu sou do campo... e dentro de uma família de quinze irmãos, fui o único que despertou interesse pelo estudo! Nunca tive essa vontade de trabalhar no campo. (Augusto)

Filho de fazendeiros, Augusto é o caçula dos homens de uma família de (15) quinze irmãos. Desde a infância, o ambiente familiar conduzia os filhos a permanecerem no campo, reproduzindo as condições familiares de trabalhadores rurais. Augusto foi o único filho a desejar outra condição para sua vida, “ir para a cidade buscar um trabalho que tinha mais a ver com sua personalidade”. Nesse

sentido, concordamos com Bourdieu (2004) quando diz que a família é “uma matriz da trajetória social e da relação com essa trajetória, e, portanto, geradora de tensões e contradições” (BOURDIEU, 2004, p.231-232). Segundo esse teórico, na família encontra-se uma matriz de *habitus* propensos a se perpetuarem:

Meu pai na época, um fazendeiro, queria construir mão de obra para poder trabalhar no campo com ele, e eu fugia disso muito. Eu preferia ir para a cidade porque eu queria um trabalho mais leve, enfim, que tinha mais a ver com minha personalidade. [...] minha vida foi no início, toda preparada para eu ser um agricultor. Então, eu tinha tudo para nunca buscar o outro lado que era muito mais difícil, era muito mais cômodo a fazenda, a casa em que eu morava [...] Meus irmãos ficaram quase todos morando lá, vivendo dignamente... [...] Eu sou o caçula dos homens, tem três meninas mais novas do que eu, eu sou o caçula, e hoje eu sou a referência.

Os irmãos seguiram o mesmo caminho do pai, todos são agricultores. O único que estudou foi Augusto. Mesmo aqueles que foram para a cidade, não estudaram. Novamente em Bourdieu (2004), podemos encontrar o entendimento desses fatos quando discute em seu texto *Contradições da Herança*, a relação entre pais e filhos no sentido da “perpetuação da linhagem” (BOURDIEU, 2004, p.232), ou seja, espera-se que os filhos encarnem o essencial da herança paterna, no caso, a vida de agricultor do pai de Augusto. No entanto Augusto transgride a regra do grupo familiar quando deseja sair da zona rural e buscar uma vida diferente:

Todos são agricultores, ou agricultores ou então saíram até para a cidade, mas saíram casados, lógico, mas nunca estudaram não. Sou o único que estudei! O que realmente teve essa vontade de estudar! [...] Tem as irmãs mais velhas e tem três irmãs mais novas. Que também não estudaram não. Elas casaram e se realizaram no matrimônio e acabou que nunca estudou. Quem teve essa vontade mesmo com muita dificuldade fui eu. Foi uma coisa natural, sem ninguém me pedir.

Quando decidi estudar, o pai lhe pediu muito para que não fizesse isso, pois a sua vida estava “arranjada”, até mesmo o casamento estava encaminhado. O lugar do pai, também, é discutido por Bourdieu no já referido texto. “O pai é o sujeito e o instrumento de um projeto, de um *conatus* que, estando inscrito em suas disposições herdadas, é transmitido inconscientemente, em e por sua maneira de ser, e também, por ações educativas orientadas para a perpetuação da linhagem”. (BOURDIEU, 2004, p. 232). A trajetória mostra que, Augusto não aceitou ser um herdeiro do pai, assim como seus irmãos e irmãs aceitaram. Saiu e foi em busca de uma vida diferente:

Na verdade, era o contrário, meu pai me pediu para eu não estudar. Pediu muito. Chorou muito. Não queria que eu estudasse. Minha mãe não pediu, mas também... ela tinha muito medo, um menino, indo para a cidade... estava tudo ali preparado, a menina com quem eu iria casar, com quem eu estava compromissado. Porque eu já tinha doze anos, e já tinha uma menininha muito bonitinha. Minha família queria o casório, e a menina era do meio também, então eu estava encaminhado para que com dezessete, dezoito anos, eu casar. Então, lógico que já estava tudo preparadinho. E foi mudando. Mas foi muito difícil, eu optei, eu forcei a barra para estudar.

Alguns trechos da entrevista podem ilustrar melhor a tendência de Augusto a romper com a herança paterna, quando o pai insistia para que ocupasse o lugar nas atividades diárias da família, e ele se negava a fazê-las, numa clara demonstração de que a sua prioridade eram os estudos. Sobre a perspectiva do pai em perpetuar o “conatus” (BOURDIEU, 2004, p.232) de uma herança da vida de agricultor, faltam-nos elementos acerca da história do pai para compreender se esse projeto pré-existia na vida dos antepassados de Augusto:

Meu pai lá na fazenda ele gritava: - *Augusto vem vigiar as vacas no pasto. – Não eu estou estudando, eu quero estudar!* Ele falava: - *Não, isso não é para a gente não, é para gente rica! Larga isso para um lado, vem aqui!* - *É para você vigiar as vacas, em vez de aprender a ler, vem capinar, as vacas andam comendo o arroz, o milho, vem vigiar...* Aí eu teimava e não ia, brigava com ele. Eu era um pouco... Ele me considerava um pouco mais mal educado porque eu não obedecia. Ele não queria que eu estudasse, e ficava revoltado. Queria que eu trabalhasse na roça.

A partir de uma visita ao banco da cidade mais próxima, aos nove anos, aproximadamente, Augusto vislumbrou a possibilidade de modificar o seu hábito de vida, desejando para si uma vida diferente, a partir do que representavam “aquelas pessoas bem vestidas, num lugar confortável”:

(E mesmo na roça você tinha essa perspectiva?) Foi porque um dia meu pai saiu da roça e foi depositar dinheiro no banco, eu lembro como se fosse hoje, eu era menino de uns oito ou nove anos, lógico, eu fui com ele [...] Eu fui entrando no banco, eu vi um prédio bonito, uma sala bonita, arejada, com ventiladores, uns homens muito bem vestidos, camisa branca, abotoaduras e gravata, e eu falei: - *Pai é isso que eu quero!* - *É isso que eu quero ser!* *Eu quero ser é...* *Eu quero trabalhar aqui!* - *O que é esse pessoal faz aqui? O que eles são na vida?* Ele falou assim: - *É tudo contador!* *Você nunca vai mexer com isso!* - *Seu negócio é capinar mesmo...* *Trabalhar na roça.* Aí eu falei: - *Não pai. Eu quero ser é contador!* *Eu não quero, de jeito nenhum, é trabalhar na roça!* *Eu quero ser é contador!* *Eles são contadores?* - *É. É contador.* Bonito, nome bonito, vestido tudo limpinho e eu sujo, despreparado... Ele falou: - *Oh! Não tem jeito não!* *Isso aqui é para gente rica...* *você na roça...* *nossa vida já está definida...* Eu falei: - *Não está não!* Aí eu pensei comigo.

A mãe não opinava, mas corroborava com a decisão do filho por meio da compra de materiais escolares. O sonho com uma vida melhor a partir da visita ao banco cidade é reprisado quando vê a cena se repetir nas capas do caderno que a mãe lhe comprara:

Minha mãe já me dava incentivo para estudar. [...] Mamãe foi comprar caderno para a gente ir para a escola. Comprava um caderno. Quando ela comprou meu caderno, lógico, e um embornal para gente colocar e um lápis com borracha na ponta, e uma tabuada, acho que foi mais ou menos isso o material mesmo, aí quando ela chegou com o caderno, na hora que ela me entregou o caderno, um caderno fininho, aquele pequeno assim, que a gente usa como agenda hoje. Na capa dele tinha um homem muito bem vestido de terno e gravata e tinha uma plaquinha na frente da mesa, ele sentado, com uma postura muito bonita, escrito assim: *contador*. Eu falei: - *Meu Deus!.. eu falei... é isso que eu quero! Quero ser contador. Quero ficar numa mesa, quero ficar num lugar mais tranquilo, mais conveniente*. E aí fui buscar... eu falei: - *Vou embora!* Sai de casa, fui para Ipatinga. O pai ficou muito revoltado, insatisfeito. Mas o pai é uma pessoa muito boa, nunca foi de bater na gente nada, mas ele não queria que eu estudasse, ele queria que eu ficasse lá, mas eu lutei muito... a mãe me ajudando, e ele me ajudou também, no fim acabou me ajudando.

As pessoas daquele banco e as imagens estampadas nos cadernos representavam “a leveza do trabalho”, contrastando com o trabalho pesado do campo. Além do mais aquele tipo de trabalho poderia lhe “proporcionar uma vida melhor, cheia de saúde”, diferenciada. Ele deseja coisas incomuns para o seu grupo de pertença:

Não o bem vestido, mas a leveza do trabalho. Mas isso sim me levou a escolher, a optar por um curso que me tirasse do suor, do sol, da cobra venenosa, do escorpião, do marimbondo, isso que eu queria! Mas não em andar de gravata e terno. Não é isso!, mas o que aquilo podia me proporcionar: uma vida melhor, cheia de saúde, menos velho, de andar cheiroso. Enfim, coisas que eu sempre persegui mesmo! Eu sempre quis tratar de dente, na minha casa ninguém tratava dos dentes. Eu sempre quis escovar dentes, na minha casa ninguém escovava os dentes. Eu sempre queria uma roupa bonita para ir à cidade, andava calçado. Coisas assim, que eu acho que era muito do meu jeito mesmo, é índole, eu acho que está no meu sangue.

A transgressão de Augusto não foi vivida sem conflitos e sofrimentos. O drama vivido por Augusto com a rejeição da herança paterna começou com a vida na cidade. Aos doze anos saiu de casa para estudar na cidade de Ipatinga - MG e, ao iniciar seu primeiro passo rumo a uma vida diferente, encontra o primeiro obstáculo: o acidente, fato comentado no início da análise de sua trajetória. E,

conseqüentemente, todo o drama vivido por um adolescente solitário e obstinado por um sonho de uma vida melhor numa cidade desconhecida. No entanto, não houve rompimento de Augusto com as relações familiares, ao contrário, ele é referência para a sua família e é admirado pelos irmãos:

Hoje eu sou a referência. Em reuniões, em festas e em tudo... eles querem ir a minha casa, me procurar, eu estou sempre em muito contato com meus irmãos, eu faço um contato semanal com cada um, impreterivelmente, ligo para todo mundo, vejo como é que estão, converso. A gente passa a ser referência mesmo, eles têm uma admiração não é!

Investir no estudo, para Augusto, era uma forma de sair da condição que estava dada pela família. Iniciou o processo de escolarização em uma escola da fazenda, portadora de “grandes deficiências”. O que lhe acarretou alguns problemas futuros no seu processo de aprendizagem:

Sempre estudei em escola de fazenda, fiz o primário com muita deficiência. O professor às vezes com muita boa vontade, mas carência, local não é apropriado... Então, tive uma formação um pouco prejudicada em função disso, eu estava à margem da sociedade, que eu considerava mais informada, que era aquela da cidade! A gente do campo é um pouco sempre submissa àquelas questões de informação, tinha pouca informação. Eu acho que eu tive dificuldades quando eu vim para a cidade estudar. Depois vim para a cidade para o segundo grau e, tornei a ter dificuldade também, porque menino de cidade pequena... Conceição de Ipanema. Mas eu sempre superei, porque eu sempre quis muito estudar! Minha proposta sempre foi essa, eu sabia o que eu queria, tinha certeza do que eu queria, eu queria era fazer cursos superiores, eu não tinha dúvidas que eu queria e precisava.

Desde a infância, considerava-se um “menino diferente”. O seu “negócio era ensinar”. Menciona um fato relativo ao ato de ensinar vivenciado na infância, quando “brincava de escolinha com os meninos meeiros e suas irmãs”. Revela que a sua “trajetória no ensino veio fundamentada na convicção de que queria ensinar alguma coisa para alguém”.

A vida escolar de Augusto veio a confirmar sua obstinação pelos estudos. Mesmo após o acidente, continuou os estudos no SENAI. No segundo grau, fez o curso técnico em Administração e Contabilidade, assim como foi vislumbrado na infância, quando da visita ao banco. Posteriormente, ingressou no curso de Administração e Ciências Contábeis, conforme relata a seguir:

[...] Ingressei no SENAI da USIMINAS e aí começou minha trajetória estudando. Fiz o segundo grau na área de Contabilidade e Administração, fiz os dois cursos, prestei o vestibular da PUC. Fiz também dois cursos: Ciências Contábeis e Administração e sempre na USIMINAS Siderúrgica.

Não mencionou professores da infância como referência em sua vida. Mas, no ensino superior, fez referência aos professores que estavam inseridos no mercado de trabalho, e que lhe puderam ensinar os conteúdos “de maneira prática e convincente”, uma vez que estavam falando de algo que vivenciavam. Este depoimento revela a importância dada por Augusto ao exercício da docência associado ao exercício profissional no campo da administração:

Os professores que para mim foram referência foram aqueles que estavam inseridos no mercado de trabalho naquilo que eles me ensinavam. Eu achava muito importante isso. [...] Eu estou falando de alguém que ensina marketing e entende de marketing, que faz marketing da Coca-Cola, eu estou falando de alguém que ensina recursos humanos e que é responsável pelo Recursos Humanos da USIMINAS. Eu estou falando de alguém que ensina consultoria e dá consultoria para alguém. Então isso me fazia sentir muito fortalecido na sala de aula. Eu sabia que ele não estava repetindo as coisas do livro. Eu sabia que ele sabia ensinar! Ele sabia fazer o que ele ensinava! Sabia e sabia fazer! Primeiro eu perguntava: - *Onde o Sr. Trabalha?* Essa é a primeira referência minha.

Outro ponto relevante para Augusto no ensino superior foi a convivência com aqueles professores “que compreendiam o aluno, que transformavam a sala de aula numa ambiente agradável”:

Aquele professor que me compreendia. Que mesmo eu não precisando de nada, eu perguntava se podia faltar, ele falava: - *Pode!* Mas eu testava! **(risos)** - *Ah professor eu estou para faltar amanhã... tem uma prova... como é que a gente faz?* Ele falava: - *Não, a gente resolve, assim... assim... assim...* Ou aquele que falava: - *Não, não tem jeito, você faltou não tem... perdeu... zero...* Então eu falava: - *Então está bom professor!* Então isso foi me marcando. Um professor de referência, aquele que chegava a sala de aula e transformava a sala num ambiente alegre, amigo, e não aquele que chegava a sala de aula e virava as costas, escrevia no quadro o tempo todo, ou ensinava o tempo todo, isso não era, nem o mais importante, no meu contexto.

Enfim, aquele professor que

intercalava suas experiências do dia-a-dia, sua experiência profissional, sua experiência familiar, sua experiência enquanto cidadão, sua visão política, o que ele comentava sobre política, aquele comentava sobre justiça social, aquele que comentava sobre família, aquele que tinha coragem até de comentar sobre a escola! Isso que interessava! De que ele também se propunha a ensinar, se indicava bons livros para que pudesse estudar em

casa. Então é um conjunto de coisas que eles faziam e que me fizeram crescer e me fazem lembrar desses professores. Aqueles que me marcaram foram esses aí, que eu passo na rua e dá vontade de procurar, dá vontade de chegar perto, vontade de agradecer. Aquele que me indicou um trabalho, aquele que falou: - *Vai lá e coloca seu currículo!* Aquele que me mostrou um caminho novo no mercado de trabalho. São essas coisas que a gente precisa colocar nos professores.

É explicitamente percebido por Augusto que essa experiência vivida no processo de escolarização interfere na sua concepção acerca do fazer docente e prática docente. Uma prática sedimentada num relacionamento de confiança, compreensão e respeito. Para ele, “a gente respeita quem a gente admira”:

É o que eu procuro fazer todo dia. Eu chego à sala de aula eu não começo a aula com menos de quinze minutos, fico conversando com cada aluno. Eu cumprimento cada aluno, eu toco cada aluno, eu sei onde cada aluno trabalha, sei mesmo! Eu procuro saber dos alunos, os problemas que eles têm, se terminou com a namorada, com o namorado, mães de família, o que está ocorrendo. Eu chego à sala de aula no dia de uma prova, e a primeira coisa que eu abro é a possibilidade do aluno ir embora para fazer a prova não é! Porque, não adianta o aluno fazer minha prova em sala, infeliz, com problema. Se eu falho em alguma coisa, devo falhar sim, mas é buscando sempre equilíbrio. Para quê eu possa tratar o aluno com superioridade? Não tenho que esperar que o aluno me compreenda, eu que tenho que compreender o aluno. Eu não tenho que esperar que o aluno me ajude, eu que tenho que ajudar o aluno! O aluno me ajudar ou não é uma conquista que eu tenho que passar para ele, e ele acaba ajudando, porque quando eu respeito o aluno, quando eu passo para ele essa confiança, quando eu dou possibilidade dele desenvolver um raciocínio diferente do meu, ele acaba me respeitando, ele acaba me admirando.

5.8.4 A experiência profissional no campo da administração e a relação com a prática docente

Augusto fez carreira na área de Gestão de Materiais e Logística. Logo após o acidente, por não se submeter à condição de inválido, foi encaminhado pela empresa para a área de almoxarifado. Obteve sucesso profissional nessa área a ponto de ocupar vários cargos de gestão em algumas das grandes empresas da região, conforme ele próprio evidencia:

Quando entrei na USIMINAS Mecânica, na USIMINAS Siderúrgica, eu venci, cresci, mas eu sabia que eu tinha que sair dali, porque senão não continuava crescendo, aí eu não aposentei lá. Eu sabia que eu tinha um foco que era Gestão de Materiais Logística, que toda minha vida eu

trabalhei. Fiquei na USIMINAS e na USIMEC durante dezessete anos! Como eu era uma pessoa que falta o braço, e tal, você vai para uma rede, uma seção de apoio. Infelizmente as empresas têm esse olhar ainda, e eu fui para a área de Gestão de Materiais – almoxarifado. E comecei a gostar, e fui logo Supervisor de almoxarifado, Chefe de Administração de Compras. Fui para compras, fui para suprimento de um modo geral, fui crescendo lá dentro, e partiu essa idéia de me especializar nessa área, eu falei: – *É nela mesmo!* Porque eu fiz estágio em materiais, já tinha feito SENAI em Mecânica, mas fiz estágio em materiais. Como eu perdi o braço, eu sempre fiquei mais na área de apoio, eu fiquei na área de materiais! Aí dentro da USIMINAS Mecânica, eu senti que era uma área promissora, uma área crescendo, uma área em que as empresas têm investido muito, mas eu não podia ficar só na USIMINAS Mecânica, era muito pouco.

A Gestão de Materiais e Logística, segundo Augusto, acontece em três áreas: indústria, comércio e serviço público. Por essa razão, investe todo o seu esforço para transitar por essas três áreas. É assim que decide sair da indústria para montar um supermercado, e, posteriormente, ingressar, através de concurso público, na Prefeitura Municipal de Ipatinga, onde ocupou cargos de gerência de alto escalão do poder público:

A Gestão de Materiais e Logística ocorre nas três possibilidades, só tem em três: serviço público, na indústria e no comércio. É uma visão muito curta conhecer só um foco, que é um dos ramos de atividade que era a indústria. Aí montei esses supermercados, tem quatro lojas: uma no centro de Ipatinga, no Novo Cruzeiro, outra no Bethânia e outra no Veneza, e fui trabalhar no comércio. Fiquei dono de um comércio [...] fiquei lá durante sete anos. Mas aí faltava uma área. Mas no primeiro ano de loja, surgiu um concurso público em Ipatinga para Gestor do Patrimônio Público, que era o meu negócio! Era o que eu queria! Só para completar o ciclo, Usiminas/ indústria, comércio, agora um concurso desses! Era mil novecentos e oitenta e nove, uma vaga de Administrador, aí eu fui lá e me inscrevi. Estudei muito, passei! Aí eu entrei como Gestor Público, e fiquei lá de noventa até noventa e três, agora. Aí que eu aposentei. Eu cheguei a Secretário Geral da Prefeitura, Secretário de Administração, Secretário de Finanças, fui Secretário do Chico, do João Magno, cheguei ao posto maior lá, que é secretário, depois do prefeito.

O ingresso na profissão docente, no ensino superior, se deu em paralelo às atividades que exercia no supermercado, na Prefeitura Municipal de Ipatinga e na empresa de consultoria que havia montado. Foi então que decidiu vender o supermercado para ficar na consultoria, na prefeitura, e, ainda, com as aulas no curso técnico e no ensino superior:

Eu tenho uma empresa de consultoria. Só que chegou num momento que eu vi que não era benéfico mais, eu vendi o supermercado. Eu estava trabalhando na instituição, trabalhando no John Wesley, com a empresa de

consultoria e trabalhando na Prefeitura de Ipatinga, nos quatro lugares. Nossa! Aí eu vendi o comércio, fiquei com John Wesley, com a Prefeitura de Ipatinga e com a instituição.

Os motivos que o levaram a tomar a decisão em relação aos espaços profissionais são relatados por Augusto, a seguir:

Primeiro, eu achava que minha relação era injusta com meus funcionários. Eu sempre fui de categoria de base, fui de sindicato. Estudei em Cuba, durante um ano, estudei movimentos de operários. E achava que não estava sendo muito legal com meus funcionários, e eu não podia ser “legal”, porque eu iria fechar! Eu achei que não era interessante, era melhor eu não ser dono de uma empresa com muita gente. [...] Minha vida sempre foi saudável em termos de empregado e sempre tive um salário que me fez feliz. Ser patrão não estava me fazendo ser feliz! E foi por isso. [...] Eu estava na Prefeitura de Ipatinga, crescendo muito com cargos importantes, ficava muito em reunião com o prefeito, viajava muito para reunião fora pela Prefeitura, enfim. Na instituição também muita demanda, fui ganhando aulas, aulas todo ano. Supermercado é muito exigente. Supermercado abre dia e noite, de seis da manhã aberto, até meia noite. Sábado, domingo e feriado.

Além dos vários motivos relatados, a decisão de montar um supermercado foi em consequência de se especializar na área de Gestão de Materiais e Logística. Já havia vivenciado a área de indústria, e, com o supermercado, ingressa na área de comércio, e, logo em seguida, entra para o serviço público. Essa experiência vivenciada nas três áreas culminou com a publicação de um livro, conforme explicita no seu depoimento:

Eu não fui para o supermercado porque eu queria ser dono de supermercado. Por que eu fui? Porque eu queria mais experiência na área comercial, que tinha a ver comigo. Meu foco não era esse: manter supermercado. Eu não queria naquela época ser empregado em supermercado porque era muito pouco. Então fui montar uma loja, montei uma e deu certo, montei duas, montei três. Passei! Tenho experiência na área comercial para escrever meus livros! Meu livro chama: “Gestão de matérias industrial, comercial, e pública”. Então foi por isso.

A relação da docência com o campo profissional de atuação de Augusto é tão estreita que se confunde em seus discursos. A experiência vivenciada no campo profissional da administração foi sintetizada num livro que utiliza em sala de aula de aula. Além disso, utiliza os espaços da empresa para “dar aulas e até provas práticas” para seus alunos. A grande importância e credibilidade que sempre atribuiu, em seu processo de escolarização, aos professores que atuavam no campo

da Administração, revelam, também, essa relação entre docência e experiência profissional na área específica.

Os fatores que interferem na prática docente de Augusto são sintetizados por ele de forma explícita. Esses fatores abarcam a experiência profissional no campo da Administração, a experiência pessoal, seus exemplos de vida, e as “ocorrências diárias”:

Muita de minha experiência profissional me dá muita segurança para falar na sala de aula, para ensinar, porque é o que eu fiz em minha vida toda. A minha experiência contribuiu muito. Muito também são meus exemplos de vida, o que vem ocorrendo comigo, e isso tem me levado a praticar a forma que eu pratico em sala de aula: exemplos de meus trabalhos anteriores, minha experiência profissional e minha vida diária, o que vem ocorrendo comigo. Minha vida pessoal mesmo, minhas ocorrências diárias.

5.8.5 Os sentidos atribuídos à profissão docente

Eu fui um pouco forçado, em função do meu acidente a me expor. Aí me levou a ensinar, querer ensinar... expor-me. (Augusto)

A partir de seus depoimentos, o motivo principal do ingresso de Augusto na profissão docente foi o acidente, que o levou a se expor para “ganhar consistência na sociedade”, na medida em que falava sobre o acidente, se apresentava em escolas, enfim, se expunha:

Depois eu fui um pouco forçado, em função do meu acidente a me expor, na verdade não foi ensinar, foi me expor. Eu queria me expor para ganhar consistência na sociedade. Se eu sentasse na sala de aula, eu suava, que eu molhava o chão. A água descia no chão, na sala de aula, a ponto da professora ter que me tirar, que eu molhava todo, porque eu achava que todo mundo estava me olhando, me questionando a falta do meu braço! Então eu falei: - *Eu tenho que me expor para isso acabar!* Aí me levou a ensinar, querer ensinar... expor-me. Esse início foi dessa forma. Aí na USIMINAS Mecânica também, eu fui ser supervisor, eu fui ser líder de grupo, eu fui chefe de seção, sempre no processo de ensinar também, construir uma relação de ensino.

Possui uma boa experiência no ensino médio profissionalizante, onde, formalmente, ingressou na profissão. Considera que essa experiência lhe deu consistência para desenvolver o trabalho no ensino superior, no sentido de adquirir

maior experiência no trato com o aluno, no desenvolvimento do conteúdo, no “gerenciamento” da sala de aula:

Eu lecionei no Assedipa, Contabilidade no Curso Técnico em Contabilidade por muito tempo. Foi lá que me deu consistência para chegar até aqui. Depois, eu resolvi colocar um currículo no Colégio John Wesley e D. Lilá me convidou e já foi uma coisa profissional mesmo, fiquei lá uns seis anos também. Então no Assedipa eu fiquei uns dois anos, no John Wesley, seis anos e lecionava no John Wesley e lecionava aqui. Eu comecei a lecionar em mil novecentos e noventa e aqui em mil novecentos e noventa e dois, eu larguei o Assedipa e fiquei no John Wesley e aqui. Então essa experiência de segundo grau foi fundamental, porque segundo grau, ele te dá muito embasamento... eu acho que nos anteriores muito mais, mas eu fui ser professor de segundo grau. Então ele me ajudou muito a amadurecer, a ter confiança no trato com o aluno, a saber respeitar o aluno, a trabalhar com o mundo do aluno, e não com o meu mundinho, a conhecer o foco do aluno, enfim, tratar o aluno com respeito, como ser humano, saber gerenciar a sala de aula! Estou aprendendo muito até hoje, lógico, que a cada dia tem uma diferente, novas surgindo. Mas foi aí que eu peguei a forma de fazer melhor.

Augusto considera que a diretora da escola de ensino médio profissionalizante, conhecida como D. Lilá, foi uma referência de professora. Com ela, aprendeu muito em “termos de ensino”. Este foi o único relato acerca do início da profissão docente feito por Augusto. Mas, em toda a entrevista, deu maior ênfase às experiências adquiridas ao longo do exercício da profissão no ensino superior. Em 1992, iniciou sua experiência profissional no ensino superior, conciliando-a com o ensino médio profissionalizante:

D. Lilá é uma referência em termos de ensino. É uma referência, me ensinou muito, me pegou bebê em termos de ensinamento. Ensinou, como professor, me ajudou.

Na realidade eu fui professor de todo esse pessoal. Eu estou aqui lecionando desde noventa e dois me parece. Então, a maioria desses **(professores)** que são contratados foram alunos, e que já me superaram, a maioria deles não é, como mestres, doutores. E eu fico muito feliz por isso, ver que eles estão superando a gente e que eu pude contribuir.

Revela, em seus depoimentos, ter uma visão de escola bem próxima de uma organização empresarial, sobretudo, quando fala da relação entre o professor e o aluno:

Nós estamos numa escola comercial! É preciso conquistar o aluno, é preciso manter o aluno aqui dentro! Manter com qualidade, claro! Sem ser omisso, é ensinar ensinando, mas sendo acima de tudo, um bom ser humano, conquistando o outro. O aluno é nosso cliente, tem professores que acham que ele é nosso adversário, quer mandar ele embora. A cada

um que vai embora, vão quinhentos reais embora, quatrocentos reais. A escola precisa? É lógico que precisa! Eu quero ver a instituição fechando amanhã? Lógico que não! Vai fechar meu emprego! Daqui que eu sustento meus filhos!

As semelhanças e diferenças entre a escola e a empresa, são destacadas por Augusto, em outros momentos da entrevista. Destacou que o foco da empresa é o resultado global, são as metas e os resultados que o trabalhador tem que atingir. Na “escola a fonte de avaliação do professor é a relação com o aluno e o bom trânsito na instituição”. Outra diferença destacada está na percepção de que a escola prioriza o “ensinamento teórico” e, na empresa, é “o saber prático, havendo, em sua concepção, uma grande distância entre teoria e prática”:

A diferença é que a empresa trabalha muito focada em resultado, com resultado global. Então, trabalha-se muito em cima de metas e resultados e que é a única forma de avaliação é essa do resultado. Na escola, a fonte de avaliação é mais a relação com o aluno mesmo, e, às vezes, até um bom trânsito dentro da instituição nos mantém também, bem avaliado na instituição. Então é uma das primeiras diferenças que eu vejo! A outra, é que em escola, a gente vê muito o ensinamento teórico, e na empresa você vê o prático, é uma distância muito grande... para quem está, sabe que é grande! A gente vê, por exemplo, vamos falar da relação de Recursos Humanos, como lidar, na hora em que você chega na empresa, o que você mesmo ensina, lá você faz diferente. As escolas nossas, as que eu pude freqüentar e conheço, tem uma distância entre a teoria e a prática. Então a empresa está um pouco distante da escola.

Ser professor, para Augusto, é “ser um bom ser humano”. Reforça o conceito de que o relacionamento entre professor e aluno é um dos principais focos do seu trabalho, o que pode se expressar em termos de “compreensão, atendimento às expectativas do aluno, apoio e resolução de problemas”. Para ele, o professor tem que possibilitar a “formação técnica, mas o seu compromisso maior é com a formação social, política e cidadã”:

Eu acho que o professor, acima de tudo, ele tem que ser um bom ser humano! Eu vejo amigos nossos, professores, chegar aqui na sala dos professores e não olha no seu rosto, não te cumprimenta de manhã, - *Bom dia! Boa tarde!* Puxa vida, professor!!! Que não olha no rosto do outro, que não tem coragem de olhar nos olhos! Tem gente que não tem nada a ver com magistério! Muitos vieram porque estavam desempregados, que vieram porque é provisório, até fazerem um concurso público. É um pecado com o aluno. Que vieram, e até querem continuar aqui, mas ele não tem preparação para isso. Perfil para ser professor. [...] Ser professor, é compreender o aluno. É você estar preparado, porque o nosso aluno está muito preparado. Então, a gente, em termos técnicos, tem que estar preparado, tem que ser superior ao aluno, para que você possa atender as expectativas do aluno. [...] *Eu tenho certeza que eu posso te ajudar! Eu*

estou preparado para te ajudar! Eu me preparei para chegar até aqui! Então, tudo o que você quiser, eu estou preparado. Mas é minha responsabilidade te ensinar! É um compromisso com a formação do aluno, com essa formação ampla, geral e, não restrita, e não técnica só. Técnica é um dos meus compromissos. Meu compromisso é muito maior, é social, político, enquanto cidadão, enquanto ser humano. Desde quando a gente entra na sala de aula até na hora de sair, você tem que colocar coisas boas, falar coisas boas, coisas positivas, coisas que realmente possam contribuir com o aluno de alguma forma.

Para Augusto, o professor, tal como percebem José Carlos e Rogério, precisa ser “exemplo, ser referência”, tanto nos aspectos éticos quanto em questões morais:

Ser professor é isso! É ensinar o aluno em sua vida geral, em sua vida cotidiana, em sua vida profissional, enfim, tudo aquilo que possa construir a sua personalidade. A gente é formador de opinião. E estamos ali para que possamos ser uma referência! – *Olha! Augusto ensinou isso.* O meu propósito é ser referência! Eu acho que o professor tem mesmo que ser referência! Como que eu posso praticar coisas que venham denegrir a minha imagem, eu não posso! Nós somos cidadãos. Modelos! De repente eu não posso sair dali, e me embriagar no barzinho do outro lado da rua! Eu acho que eu não posso não! A gente é referência mesmo! É exemplo. Eu acho que é uma referência ampla, total, irrestrita. A formação do aluno é total.

Solicitado a dizer como acontece a preparação do professor, de acordo com o perfil citado em seus depoimentos, Augusto, revela que “alguns se preparam com a experiência, outros se preparam fazendo curso de didática”, mas, acima de tudo, para você ser professor, “tem que ter um pouco de dom”. Augusto pressupõe a existência de um “dom” para o exercício da docência, conforme enfatiza:

Você pode aprender na escola? Lógico que aprende! Estuda, mas tem um pouco de *dom*! você tem dom para ensinar, você tem dom para ser padre, pastor, você tem dom para ser um bom policial! Tem coisas que é dom, não é! Então é um pouco de dom, um pouco de você ir aprendendo em sala de aula, e estudando, o outro é você tentando, se permitir a perceber a vida de outra forma, a não achar que você é dono da verdade, que é o professor, lá em cima no pedestal, e que ninguém pode chegar até você. Então você se habita no meio do aluno, chamar o aluno para vir, participar, dar abertura para o aluno, dialogar, conversar com o aluno, não é, conversar com os olhos, conversar com a expressão corporal, conversar tocando o aluno. Isso é que é ser professor, isso é que é aprender no dia-a-dia! Eu não estou falando que é só isso, tem gente que começou agora e que é ótimo, o aluno adora, tem jeitinho.

Apesar de considerar o “dom” como aspecto de peso no exercício da docência, em seus depoimentos, ele revela que a experiência, também, é um fator preponderante. Podemos inferir que Augusto, mesmo sem se dar conta disso,

reforça que o aprendizado prático, adquirido na experiência, tem maior força para o desempenho da docência, sobretudo, no que diz respeito à capacidade de compreender os diferentes perfis das diversas turmas e a especificidade dos cursos:

Alguns têm jeitinho para a coisa já, não é! Mas aquele que não tem o jeito, ele pode desenvolver dessa forma, se permitir desenvolver, mas de qualquer forma, gerenciar uma sala de aula, depende muito de experiência também. A gente vai convivendo com situações, experiências. É uma busca também, cada turma tem um perfil, um desempenho de um semestre para o outro, a turma exige uma forma, não é um trabalho permanente, perene, rígido, fechado, você tem que mudar, você tem que fazer um esforço a cada semestre e adaptar aquela turma. No mesmo semestre, turmas diferentes, comportamentos diferentes não é! Leciono para Contabilidade, é um público diferente, leciono para Administração é outro público, mais alegre, mas assanhado, mais conversador, e eu tenho que respeitar. Contabilidade é mais fechada, mais séria, menos contato, mais números! Perguntas teóricas, respondem com dificuldades, perguntas de cálculos com mais facilidades... e eu vou desenvolvendo. E onde está isso? No livro? Não! Prática. Eu estou aprendendo a enxergar! Cada dia eu falo: - *Puxa vida, vai melhorando não é!* Eu acho que eu estou melhorando, minha avaliação tem demonstrado isso não é!

5.8.6 A percepção sobre a formação continuada

O Reitor tem que baixar: é o-bri-ga-tó-rio!!!! Não é facultativo Tem que ser obrigatório!
(Augusto)

Na perspectiva de Augusto, a preparação para o exercício da docência, conforme já destacado, anteriormente, abrange, principalmente, dois aspectos. Um está relacionado ao “dom” e o outro, de maior relevância, à experiência conquistada na prática. Entretanto, a escola tem uma participação importante nesse processo, podendo oferecer capacitação aos professores de maneira “obrigatória”. Ou seja, a preparação para a docência pode acontecer de forma institucional. A formação pedagógica foi destacada por Augusto, como uma necessidade, uma obrigatoriedade institucional e até mesmo um dever:

É um dever da escola, vocês aqui do PROAPI, eu acho, de estar dando curso obrigatório. No mínimo tantas horas de reciclagem por ano. O professor tem que ter reciclagem! Não da matéria que ele leciona, mas de técnica de magistério, é obrigatório. Isso tinha que ser obrigatório! [...] A instituição precisa preparar melhor os professores dela nessa área de relação com pessoas! Tem amigos nossos que vem aqui de manhã... Faz

uma pesquisa ali [...] vê se ele te cumprimenta de manhã! Eu fico ali todos os dias!

Também, Augusto sinaliza para a criação de uma estratégia de formação na instituição muito interessante que são os “depoimentos de prática que têm dado certo”. Essa estratégia tem sido discutida nos meios acadêmicos, por meio de casos de ensino¹⁶ reais ou simulados. Para Mizukami e Reali (2002, p.146) “os casos de ensino constituem um retrato de uma situação problema enfrentada por um professor, uma variedade de abordagens possíveis que poderiam ter sido adotadas e algumas informações sobre como o problema poderia ter sido resolvido”. Ainda, segundo as autoras, os casos de ensino oferecem vantagens para o aprendizado profissional da docência, ao lhe possibilitar o enfrentamento de situações complexas que podem ocorrer em sala de aula, ajudando o professor a familiarizar-se com a necessidade de pensar e agir frente a complexidade do cotidiano escolar. No depoimento que se segue, Augusto explicita sua proposta para a melhoria da qualidade do ensino, em face de seus constantes desafios:

Pedagógico eu acho muito pouco, eu acho que a instituição precisa fazer isso. É preciso chamar o pessoal e mandar dar um depoimento. Tem que ser obrigatório! *Como é que você ensina? Como é que você leciona?* Tem gente nova chegando aqui e não sabe! [...] Tem que ter um sábado inteiro dedicado a um curso dessa área, de troca de experiências, de depoimentos, de melhorar a prática, didática, ensinando fazer. Um ensinando elaborar prova, um ensinando a trabalhar com material teórico em sala de aula, outro ensinando a trabalhar com material de cálculos, não é, oficinas e prática mesmo! *Oh tem tal professor que é ótimo em teoria! Ele só da aula de teoria. Ele dá aula muito bem! Oficina de teoria. Quem leciona teoria? Vai todo mundo para lá! O professor é ótimo em matemática. Ele só leciona matemática. Quem leciona cálculo? Vai para lá!* Oficinas o-bri-ga-tó-rias, com certificado e contando pontos para a avaliação no final do ano.

Considera, ainda, que nem informalmente, essas trocas acontecem atualmente no curso de administração:

É muito informal, eu acho, e você sabe que é mesmo! Porque no meu curso eu encontro meus amigos, Humberto... bate um papinho, mas, acabou! Agora acadêmico não! Só mesmo dia-a-dia! – *Oh Humberto, eu estou fazendo isso em minha sala de aula, está dando certo, e tal e tal, o que você está fazendo?* Isso não existe! Nem informalmente não existe. Aliás, não tem realmente, encontros de professores mais, até já teve uma época, ali quando tinha uma salinha menor, talvez não seja da sua época, ali em

¹⁶ O uso de casos de ensino na construção do pensamento e das práticas do professor tem sido discutido por vários teóricos, dentre eles SHULMAN, 1986; MARCELO GARCIA, 1999, MERSETH, 1990, apud, MIZUKAMI; REALI, 2002, 145-146.

cima, onde as meninas ficavam, a gente reunia muito e encontrava. Depois desse salão aqui, misturou muito! São todos os cursos. É correria para cá, correria para lá. A Instituição cresceu também, não tem muito jeito de contornar isso não. Vem muita gente de Belo Horizonte, ninguém conhece ninguém, ninguém cumprimenta ninguém.

Quanto à formação de Augusto, especificamente, podemos notar pelos depoimentos, que, apesar de demonstrar um pouco mais de preocupação com a formação pedagógica do que os demais entrevistados, ainda prioriza a formação na área específica:

É a única que eu tenho buscado e é na área de vocês no PROAPI aqui dentro **(a formação pedagógica)**. Eu fiz agora uma inscrição para fazer um pós-graduação. Toda vez não dá turma. Eu tenho falta de sorte. Toda vez que eu faço não dá turma. **(Docência no Ensino Superior)** Eu falei: - *Eu preciso fazer docência!*. E eu vou fazer docência porque eu preciso melhorar essa área de ensino, o que eu posso fazer para melhorar. [...] Eu fiz muitos cursos, eu fiz setenta e poucos de extensão, são setenta e oito cursos de cinquenta horas, trinta horas, quarenta horas, oitenta horas, cento e sessenta horas... Isso aí... Eu faço curso direto. Mas a maioria deles são cursos de logística, de suprimentos, contratos, situação contratual que foi minha área de especialização no serviço público.

5.9 Os processos formativos de Eduardo

É de a minha personalidade ter que fazer valer as coisas. (Eduardo)

5.9.1 A percepção de Eduardo no âmbito profissional e pessoal

A personalidade forte e marcante de Eduardo foi revelada ao longo da entrevista. Sua relação com o aluno e com os professores do curso, do qual é coordenador, demonstra um perfil de gerente transparente, franco e de posicionamento firme:

Isso é da minha personalidade tem que fazer valer as coisas. E eu tenho muita dificuldade de gerenciar a concordância plena das coisas, quando eu sinto que eu realmente não...é personalidade mesmo que minha avó me educou assim. [...] até na minha Administração eu sou assim, eu chamo e falo e olha pra mim. Tem que falar e olhar pra mim... depois pra você não dizer eu não falei ... você não entendeu. [...] eu não administro atrás do tóco, atrás do tóco jamais. Eu não sou maquiavélico. Eu acho que eu tenho que ser verdadeiro, transparente,

porque é sustentável a situação. Agora você entra num engano e auto engano. Tem gente que gosta, tem professor que gosta. Tem alguns que gostam da minha Administração tem outros que não gostam, mas eu sinto, por exemplo, meu grupo de liderados sabe qual é a minha postura. Então quando eu vou fazer uma avaliação, quando eles vêm na minha sala, a gente conversa, as pessoas falam o que estão sentindo. Agora vamos conversar... Mas aqueles pontos que tem que ser trabalhados eu não vou negociar.

Revela ser uma pessoa muito inquieta e questionadora, o que lhe causou sofrimento quando da entrada para a coordenação do curso, tendo que se conter mais e manter uma postura mais séria e formal. Houve um choque com outra realidade quando chegou para a coordenação do curso, já que, na empresa onde trabalhava era uma pessoa mais informal e descontraída:

Na empresa eu era mais informal. O pessoal aqui é meio despreparado pra isso. Na universidade, então eu falei: eu vou mudar a postura porque o pessoal está entendendo errado. Eles achavam que eu não era sério. Eu sou sério demais da conta, sou responsável demais da conta, sou preocupado, prova que eu dou conta de tudo, meu curso é pesado, é grande, tem muito trabalho, eu nunca tive nada que voltasse. Sinal que o trabalho é bem feito e pra ser bem feito a gente tem que fazer um trabalho sério, aí tinha gente que achava que eu não era sério, aí eu tive que mudar um pouco pra satisfazer... preservar a imagem... Eu tive que me fechar mais. Na sala de aula tenho mantido um perfil mais ou menos igual, tem meus momentos de formalidade e meus momentos de informalidade. Sempre dosei bem isso, quando eu sinto que está exagerando, eu me auto-sinalizo.

Outro fato relatado, que revela o perfil de Eduardo, refere-se à relação com os diretores e reitor da instituição. A experiência de Administrador, lhe possibilita, a perceber problemas na administração da instituição, causando-lhe conflitos nos relacionamentos:

O meu conhecimento de causa como gerente, eu enxergava as coisas. A mudança dessa secretaria ali, eu cantei a pedra eu cantei e mandaram-me calar a boca na frente de todo mundo. Então eu era uma pessoa assim que eu não podia falar nada, tudo que eu falava tinha mais peso do que os colegas porque quem estava falando era um Administrador, era o coordenador do Curso de Administração que é administrador e o pessoal da cúpula sabia que isso pesava. Então eles botaram um cale-se em mim, me botaram uma mordada que me causou um sofrimento enorme.

Também, no seu depoimento, ele remete à sua experiência como aluno para mostrar o perfil de intolerância, a indisciplina e sua postura questionadora:

Eu não sei se é negativo isso... mas... é negativo, que é a minha intolerância, eu vejo isso como intolerância por que eu vejo, outro acomodadinho lá e eu já não fico, aí eu tenho que sair, a aula tem que me convencer pra eu está ali dentro, senão eu tenho dificuldade. Agora que eu sou assim um pouco inquieto eu sou mesmo, gente eu sou terrível. [...] hoje mais na inquietação e da pergunta, no primário era mais disciplina.

Sua personalidade interfere na docência na medida em que revela as atitudes que tem com os alunos em sala de aula:

Eu trato e zelo, como dizia a minha avó. Mas se precisar eu escadeiro também (**risos**). Eu sou um professor que tem uma dimensão, certo grau de tradicional. Na hora que eu tenho que fazer o tradicionalismo acontecer eu faço.

5.9.2 A feitura da ação pedagógica: vivências e reflexões

Vou mudando de metodologia o tempo inteiro, não dá certo uma eu tento outra, numa turma pra outra eu mudo. [...] É feeling, é uma didática diferenciada de todas as turmas. (Eduardo)

A prática docente de Eduardo é marcada pelo uso de estratégias “contingenciais”, ou seja, vai depender do momento, das necessidades e respostas das turmas:

As estratégias elas vão ser contingenciais, vai depender do momento. Se precisar de uma disciplina mais rigorosa, vou exercer. Eu não tenho medo de enfrentar também não.

Quanto à resposta das turmas em relação à metodologia utilizada, Eduardo diz que quando percebe que utilizou uma metodologia que não deu certo porque “o grupo é mais refratário, ele utiliza de seu tradicionalismo”:

Eu sou um professor que tem certo grau de tradicional. Na hora que eu tenho que fazer o tradicionalismo acontecer eu faço. [...] Tradicional é gerenciar a sala de aula de forma, que se, por exemplo, eu estou vendo que uma metodologia que é mais motivacional do ponto de vista de chamar, bater palma, chamar o cara pra cá e envolver, não funciona por que o grupo é refratário, aí eu chamo na chinha como diz o outro, sabe? Aí é na disciplina, você entendeu? Na autoridade, que eu tenho que ter, que faz parte do meu papel. Por isso que eu disse que eu mudo a metodologia, isso vai depender do grupo, o grupo vai ditar é, contingencial.

Em se tratando de aluno com dificuldades de aprendizagem que se revela “relapso”, também “entra no seu tradicional”, mostrando-se bastante exigente e confiante nas medidas que adota:

Eu tenho muita paciência com esse aluno que vem defasado, eu tento acompanhar de perto, eu trabalho a auto-estima dele, eu direciono, eu tento graduar, eu digo pra ele que ele tem que buscar textos, textos de conteúdos menos pesados para ele criar. Eu normalmente converso ou com a turma ou com grupo mais defasado para tentar orientar. E até numa correção de exercício de prova eu levo isso em conta. Isso não quer dizer que eu vou ser complacente, principalmente se aluno que tem dificuldade e que é relapso, esse aí está lascado comigo mesmo. Eu entro no meu tradicional, porque eu já fiz toda aquela parte de incentivo e ele não correspondeu? Aí ele fica pra trás mesmo, sem nenhuma dor de consciência. E entra meu lado de educador, eu não vou formar malandro, não formo! Que a vida não vai dar esse espaço pra ele e se eu não cobrar outro vai cobrar, eu não vou formar, ele sabe por que eu falo pra ele assim. Sou muito transparente.

Podemos nomear essa prática de tradicional? Não seria uma prática que investe na formação do aluno universitário cobrando-lhe a responsabilidade e o compromisso com seus estudos e sua formação futura? Fica o questionamento para posteriores debates.

Eduardo reforça a idéia que tem de uma prática pedagógica mais tradicional quando encontra alunos descomprometidos em relação às atividades do cotidiano acadêmico, tais como leituras prévias, entre outras:

Quando dou um texto complementar, eu já dou para eles lerem, mas eles não lêem não aí o que eu faço... eu faço...eu tomo aquela aula toda. São dois horários, que os textos não são muito pequenos, aí eu trago o texto. *Agora vocês vão fazer aí, xerografar.* Às vezes eu pressiono um pouco. *“Não xerografou não? Não vai assistir a minha aula não, sua presença está vinculada a você ter o texto, você já não leu o texto em casa que era pra você vê que é um preguiçoso e ainda chega aqui sem texto? “Ah professor vou lá tirar”. Você vai enfrentar aquela fila de xerox agora? Hoje a primeira aula, a primeira semana você vai entrar para assistir minha aula sem o texto, mas na semana que vem não mais. Isso se chama disciplina por que na empresa se você não tiver o seu material o que você acha? Qual a postura que você vai passar para o seu diretor, seu presidente? Eu estou formando você para ser um futuro Administrador, então hoje você vai entrar semana que vem você não entra mais. Por isso que eu falo que às vezes eu sou tradicional mesmo [...] aí ele fica fora numa boa.*

Nos depoimentos, também, podemos notar uma grande influência do ser pessoal na sua prática docente. A postura mais exigente, autocrática e, por vezes, intolerante, é refletida na sua relação com os alunos. Quanto à seqüência didática, comumente utilizada em aula, é descrita a seguir:

Hoje no geral, o que eu faço? A minha parte é muito teórica, a Gestão Ambiental tem muita teoria, senão fica aquela aula, duas aulas 100 minutos se eu trabalhar só teoria eu sei que vai cansar. Então eu doso, eu entro com uma parte da teoria, no máximo uns 40 minutos ou 50, só que eu vou fazendo intercessões o tempo inteiro. Você, o que você acha disso? Aí eu jogo, que tem muitos que trabalham em empresas. E lá como ela faz com isso aqui? Aí eu desligo o retro ou power point ou a tecnologia que tiver usando, “*agora nós vamos esfriar o aparelho, eu quero ouvir vocês*”. Isso aí na primeira parte nos 50 minutos, e os outros 50 minutos, eu sempre trago alguma coisa prática, um estudo de caso, um texto, alguma coisa que tente vincular o que eu trabalhei com a parte prática. Um estudo de caso novo, normalmente não saiu no grupo e que eles vão trabalhar e que depois eu socializo. Sempre trabalho isso. Ou senão eu faço assim, essa semana eu marco um texto, saio do livro texto e vou para um texto complementar.

A didática na sala de aula, para Eduardo, está associada a metodologias que o professor utiliza na medida em que percebe a necessidade de adequações. Essa *auto-percepção*, acontece no momento da prática, provocando mudanças constantes. Em seu depoimento, reforça a idéia de que o olhar reflexivo na e sobre a prática docente – que Eduardo denomina de *feeling* – é uma construção social e cultural engendrada ao longo do tempo e que comporta concepções, idéias, modos de ação, procedimentos e hábitos, diferenciados:

Quando eu experimento metodologias diferentes, não deu certo desse jeito eu... Metodologias isso é didática, e você tem que ter auto percepção disso. m[...] Pra mim é *feeling*. É o que eu te falei, com uma turma funciona com outra não funciona se eu enquadrar tudo aí não vai funcionar. Então eu uso um pouquinho de cada coisa, e às vezes nasce a criatividade e a subjetividade, eu não padronizo totalmente, eu tenho uma linha de ação que é, digamos, igual pra todas a turmas, mas eu diferencio uma turma.

As contingências colocadas por Eduardo estão associadas ao perfil do aluno ingressante no curso superior. Como atua diretamente com alunos do 1º período, identifica isso rapidamente, logo no início da escolarização superior dos alunos. Essas contingências podem ser sintetizadas em falta de formação acadêmica, moral e ética:

Hoje sou professor de primeiro período, está muito complicado, está muito difícil, o aluno vem com déficit de educação, é mal educado mesmo, é sem educação, sem formação, sem formação acadêmica. O vestibular nosso no caso não criva. Então, vem com todas essas deficiências e cai pra você lá no primeiro período e é curso superior, então está sendo muito difícil, tem dia que você tem vontade de desanimar, você fica se perguntando “*eu estudei me preparei esses anos todos pra chegar aqui*”. Quando eu estudei não havia esse desrespeito que tem hoje. Então essa parte me entristece muito, me contraria. Eu sei que a gente tem que está enfrentando isso,

tentar mudar que está difícil. [...] A turma da manhã não tem necessidade de fazer isso. **(se referindo à postura de imposição citadas acima)**. É um aluno mais compenetrado, mais light também porque não trabalha. Esse outro que trabalha ele vai chutando o trem. *Eu quero é o título, quero o diploma*. Aí eu vou desmistificando isso.

Conclui seu depoimento, dizendo que, no 1º período, a atitude dos professores é semelhante a “tourear boi”, ou seja, é modelar uma postura de estudante universitário:

É tourear boi, no primeiro período é tourear, não tem jeito, tourear numa boa. Eles não ficam com raiva não.

A reflexão sobre o próprio processo de mudança da prática docente é realizada por Eduardo quando analisa o seu crescimento profissional pelas atitudes tomadas em relação ao 1º período. A narração de experiências vividas constituiu-se em um processo metanarrativo. Na medida em que refletia sobre sua fala, atribuía significados à sua prática, conforme se constata a seguir:

É um crescimento, agora tem hora que eu fico assim será que eu cresci mesmo? Tem hora que eu fico questionando, como eu, às vezes, sou muito questionador, então eu me auto questiono também, mas ao mesmo tempo, quando começa a fluir. Não! eu aprendi muito. [...] hoje na questão do primeiro período, tomar isso como laboratório, antes eu trabalhava mais conteúdo do que eu trabalho hoje, hoje eu sacrifico um pouco o conteúdo em nome da formação, mas se você ficar muito preocupada com o conteúdo e esquecer da formação dos meninos de primeiro período, você vai atropelar o processo, não adianta, porque se eles tem um *déficit*, nós temos que recompor esse *déficit*, de comportamento, de embasamento, pra depois você chegar no seu conteúdo. Se você tiver que sacrificar parte de seu conteúdo em detrimento disso aí, passa. Por exemplo, hoje eu tenho uma perda de conteúdo de 1º período pra me dedicar à formação, que é a minha parte de educador. Isso mudou, tem hora que eu acho, *nossa, mas eu estou perdendo aqui*, vou fazer uma reflexão mais profissional, *não eu perdi aqui mas ganhei lá, não dá pra fazer as duas coisas*. Mas eu tenho consciência disso. Tem hora que dá aquela sensação do dever não cumprido. Mas antes eu fazia e conseguia [...] o tempo mudou, as turmas mudaram, das três turmas pra cá eu sei pontuar, de três períodos pra cá, piorou demais, não são os mesmos alunos, e aí como é que você vai fazer?

“O contexto define a ação”. Essa afirmativa de Eduardo nos remete a Lahire (2002) quando diz que “é a situação que abre ou deixa fechados os hábitos incorporados pelos atores”. (LAHIRE, 2002, p.53). Quando Eduardo diz que a ação é “contingencial e contextual” está nos dizendo que a situação presente tem um peso fundamental na criação de práticas, mas isso não significa dizer que a situação, por si mesma, determina a ação. Segundo Lahire (2002) nem a situação

desencadeadora, nem a disposição incorporada pelos atores podem ser designadas como verdadeiros determinantes das práticas. Para esse teórico, as práticas são produtos de um encontro entre a situação e a disposição dos atores, portanto, há uma relação profunda de convivência entre os atores e as situações. Eduardo revela que modifica sua ação de acordo com o contexto vivido em sala de aula. Nesse sentido, mostra que a situação da sala de aula mobiliza o *habitus* incorporado, aprendido ao longo da sua vida profissional, familiar e escolar para responder às necessidades e às demandas colocadas pela situação presente. Esse encontro entre o *habitus* e a situação é ambíguo, porque cada situação é singular, não é idêntica às outras já vivenciadas pelos atores, e, também, o estoque de *habitus* incorporado pelos atores nunca é homogêneo. Sobre essa situação, Eduardo ressalta, a seguir, sua preocupação em adequar sua prática docente à demanda específica da turma:

Antes desse perfil **(do aluno)** eu conseguia trabalhar um conteúdo muito mais avantajado. Não tinha muita preocupação em mudar **(a metodologia)** porque era uma turma que respondia, até uma aula mais expositiva dava conta. Eles respondiam. Eu fui pluralizando isso aí para poder adequar. Ficar mais *light* porque é uma turma meio superficial, se você fizer uma coisa mais aprofundada e o conteúdo não ficar mais basal, aí não tem jeito, aí você capota, eles não acompanham não tem jeito, eles não têm capacidade cognitiva. Eles vão ter que recuperar isso lá na frente.

5.9.3 A vivência familiar e escolar

Desde aquela época eu notava que eu tinha certa preferência de estar ensinando para os outros.
(Eduardo)

Eduardo é o filho do meio de uma família de descendentes de italianos. Os irmãos são administradores e a irmã é professora. Não faz nenhuma referência aos pais ao longo de seu depoimento:

[...] Minha irmã é professora. Ela fez licenciatura em Química e é professora de Química. [...] acho que teve certa influência por que eu fui fazer Química depois ela fez licenciatura e bacharelado em Valadares e aí foi para o Magistério e ficou no magistério e hoje ela é diretora de escola, já aposentou. Eu sou do meio, tem dois mais velhos... são Administradores puramente.

A pessoa da família mais citada foi a avó que sempre era lembrada pela forte personalidade que tinha:

Era uma mulher (**avó**) muito sábia ela lia muito então ela me passou muita coisa. Em relação a personalidade, ela era muito criticada, ela era de descendência italiana, as pessoas a achavam meio brava. Meu avô era um homem mais passivo e ela era mais... (**gesto de firmeza**) cobrava mais e eu levei boas varadas dela, ela não era fácil. E o pessoal até hoje critica ela muito e eu paro “*não! Nossa família é o que é*” Meu avô era muito gente boa, mas a minha avó conduziu, com a personalidade dela.

Também, acredita que a avó tenha exercido grande influência sobre sua personalidade. A avó e o tio eram pessoas sábias, firmes e eruditas que liam muito. Essas características foram citadas por Eduardo no momento em que falava da influência da família sobre a sua personalidade:

Era uma mulher muito sábia, ela lia muito então ela me passou muita coisa. [...] herdei muita coisa dela, muita coisa... a determinação, entendeu? *Vai em frente*. Essa parte cultural, ela me passou. Eu quando estudo Vygotsky eu me vejo ali dentro na teoria dele, quando fala do sociocultural. E o irmão dela que era meu tio Rafael que também era um erudito, autodidata que lia muito. Eu me lembro sentado, brincando com os meninos. Eu prestava muita atenção no que ele falava... Era um homem muito sábio... era irmão dela ...já era da família... Do lado dela então... isso exerceu uma influência muito grande, sociocultural em mim. É Vygotsky puro (**risos**)... eu sou a prova de sua teoria. (**risos**). [...] quem me ensinou isso foi a minha avó. Firmeza, porque ela teve 10 filhos e os 10 filhos ela teve firmeza com eles. Todos foram bem sucedidos.

A avó marcou a vida de Eduardo, ainda, pelo de fato de ter sido a sua primeira “professora”. Foi ela quem o alfabetizou, aos seis anos de idade, antes de ingressar na escola:

Eu já entrei na escola alfabetizado. Eu já era alfabetizado eu sabia tabuada... Então isso me deu um adianto grande. Minha avó achava bobagem na teoria dela de colocar você com seis anos na escola. Você já entrava com sete. Com seis ela me alfabetizou. Então isso representava grande ganho, às vezes até destoava um pouquinho do grupo.

As experiências vividas em situações de ensino-aprendizagem podem proporcionar a interiorização de estruturas objetivas de uma determinada prática, no caso à prática pedagógica, em que se apreenda um *habitus* (BOURDIEU, 1983). Essas situações de ensino-aprendizagem não são vivenciadas somente na escola, como é o caso de Eduardo, em que a primeira situação de ensino-aprendizagem foi

vivenciada com a avó. As brincadeiras de escolinha já evidenciavam a incorporação de um *habitus* relativo ao exercício da docência, iniciado, quem sabe na sua relação com a avó, sua primeira “professora”:

E eu sempre gostei, quando era menino, na minha avó tinha escada... olha que coisa interessante. Tinha uma escada que você descia para o quintal e ela era de cimento e eu pegava um giz na escola, estava no primário... ainda. Eu chegava e ia estudar lá no quadro. Eu fazia aquilo ali de quadro não tinha esses quadrinhos que a criança tem hoje, era ali que eu escrevia.

No entanto, Eduardo não condiciona seu ingresso na docência, à sua experiência vivida na infância:

[...] Eu penso que não. Que mais tarde eu entrei. Acabou coincidindo, foi uma coincidência, quando o diretor me chamou. E eu não tive problema nenhum eu adeqüei perfeitamente nisso e gostei.

Quanto à vida escolar de Eduardo, na sua fase inicial, foi marcada pela repressão. Sinaliza alguns fatos que ilustram essa afirmativa:

Já que eu tinha uma avó, um pessoal meio repressor, eu chegava à escola e soltava. [...] eu levava reguada desde menino, levei beliscão de professor.

O processo de escolarização na adolescência não foi muito destacado por Eduardo. Já no ensino superior fez questão de relatar muitos fatos. Eduardo é Engenheiro Químico e Administrador. Coursou a graduação em Engenharia Química e, quando estava no exercício da profissão de engenheiro, liderando um grupo de funcionários na empresa, iniciou o curso de Administração:

Primeiro, eu fiz Engenharia Química. [...] Depois como Químico eu fui trabalhar numa empresa. Dentro da empresa que eu trabalhava que era um laboratório. Eles acharam que como eu era mais falante, comunicava mais eu dava para administrar, não tinha ninguém formado em Administração. Eu não sabia nada de Administração. Então eu não tinha noção nenhuma, aí eles chegaram “*para você continuar aqui nessa área como Administrador você vai ter que fazer Administração*”. Daí foi que eu entrei na profissão.

A trajetória escolar no curso de Administração foi marcada por um fato ocorrido com um professor que veio a falecer mais tarde. Esse fato revela, abaixo, a postura questionadora de Eduardo:

Eu só tive um problema com o professor no curso superior, que acabou depois ele morrendo coitado, e eu fiquei até com dor de consciência. Mas ele chegou um dia lá impondo um trabalho na sala. Ele queria que a gente fichasse o livro, [...] ele queria que a gente identificasse no livro todo, todas as escolas de Administração, então não era uma leitura simples, um resumo do livro, era um trabalho de dissecar o livro e ele deu duas semanas para gente fazer numa época de prova. E eu contestei, eu não aceitei, porque eu não teria tempo de fazer. Então, a turma não teve representatividade na hora e eu questioneei, falei, “*professor vou falar por mim eu não vou dar conta, eu não vou combinar como o senhor isso, porque eu não vou dar conta. Eu trabalho o dia todo.*” Aí ele não aceitou, ele radicalizou, falou que era problema meu, que se eu não fizesse que eu seria reprovado. [...] Aí eu não aceitei, ele falou que não, impôs e aí eu fui à coordenação. A coordenação o chamou, conversou com ele e ele voltou com outra proposta, só que dali, eu criei um clima ruim.

Quanto às metodologias dos seus professores do curso de Administração, Eduardo se lembra de alguns como referência positiva:

Tive professores que eu admirava. Teve um professor de O e M muito bom, teve essa professora de TGA, excelente também, a metodologia que ela usava, fora o gosto que ela tinha, aquilo me passava. Então teve vários que me deram um norte, sabe, a responsabilidade a pontualidade e tem aqueles que eram o contra modelo, o ante modelo...[...] Eu quero ser esse eu não quero ser esse. [...] ainda bem, a escola era boa e a prova de era boa é de que a maioria marcou. E aí eu falei “*quando eu terminar eu quero voltar para a sala de aula*”. É claro que algum referencial ou outro você tem, aquele professor fazia assim. Essa minha trajetória de aluno, ela é muito grande. Vários cursos que eu fiz em faculdades diferentes, estados diferentes, culturas diferentes. Isso me deu muitos referenciais e o aluno percebe.

Eu tive uma professora. Ela usava uma metodologia que eu sempre gostei muito, ela dava aquelas coisas e depois ia para o quadro e, a aula dela era muito boa e ela pegava e tudo que você falava... “*E você, o que você acha?*” Ela ia lá e escrevia aquilo no quadro. Ela usava muito isso. Aí depois ela fazia tipo um *bransmtornig*, só que um *bransmtornig* com a turma toda. Aí depois ela deixava todo mundo ponderar “*e agora nós vamos ficar nesses três pontos aqui*”. “*Se a gente for eliminar esses três para ficar, com um qual vocês votariam pra ficar?*” Ela voltava com o conhecimento dela, se ela achava que nós tínhamos ido para um lado que não era a melhor escolha ela falava gente, “*agora eu vou jogar essas observações*”. Essa imagem dela fazendo isso nunca saiu da minha cabeça. E a aula dela ficava agradável e a gente aprendia muito, e ela tinha uma bagagem muito boa.

5.9.4 A experiência profissional no campo da administração e a relação com a prática docente

É a necessidade, é a contingência que me faz mudar, muda até hoje. (Eduardo)

O exercício da docência se confunde com a própria vida profissional de Eduardo. A docência permeava sua vida profissional no campo da Engenharia num processo de idas e vindas. Logo que saiu do ensino médio e ingressou no curso de Engenharia foi ser professor do Ensino Fundamental e Médio. Deixou a profissão docente exercida no Ensino Fundamental quando concluiu o curso para trabalhar numa empresa como engenheiro. Fez pós-graduação em Química e veio para Governador Valadares, sua cidade natal, quando foi convidado para dar aulas no ensino superior, no curso de Engenharia. Deixa a docência novamente para voltar para o Rio de Janeiro para trabalhar no laboratório. Nesse período, foi convidado para fazer o curso de Administração em virtude da função de gerente:

Eu comecei a lecionar quando eu comecei a fazer Engenharia, eu comecei na 5ª série. Então eu choquei ali, minha incubadora foi essa 5ª série. E aí eu fui subindo, 6ª, 7ª, 8ª série, 1º científico, 2º, 3º. [...] Aí fiquei na escola dando aula de matemática. [...] Durante o período que eu estava fazendo a minha graduação de Engenharia, depois eu fui trabalhar e deixei, aí eu fiquei fora da sala de aula. Formei e fui trabalhar com Química, nesse período. Aí eu fiquei fora uns dez anos ou doze da sala de aula. Depois desse período, assim que eu terminei a Engenharia eu comecei a fazer a pós-graduação em Química, eu não tive emprego direto na indústria, aí eu voltei para Minas, porque minha família é de Valadares, até sair o emprego que eu queria no tal do laboratório, me inscrevi lá e vim pra cá, fiquei um ano aqui em Valadares. [...] Aí eu botei meu currículo na UNIVALE e eu fui dar aula na UNIVALE e aí eu voltei para a sala de aula. Aí que eu comecei no ensino superior 1º período, 2º período de Engenharia. [...] eu fiquei um ano e meio, saiu o tal do trabalho no Rio, aí que eu voltei para Rio, aí eu larguei a docência de novo, voltei para trabalhar com o laboratório. Fiquei mais uns três anos, só fazendo Química, aí depois migrei para tal da Administração. Deste período em diante até terminar a Administração, eu não trabalhei, fiquei só na empresa, deu o que? Uns dez, doze anos.

Quando retornou para a sala e aula, como aluno, no curso de Administração, pensara na docência como uma perspectiva futura:

Na graduação de Administração. [...] lá na hora que eles (**professores**) estavam dando aula, eu ficava sonhando comigo lá na frente dando aula, eu queria estar lá na frente dando aula, aquele trem falava forte dentro de mim, eu queria voltar. Eu tinha deixado a sala de aula, eu tinha voltado, eu tinha

deixado, eu falei gente, mas eu quero voltar quando eu terminar, mas eu não tinha condição, eu estava estudando e trabalhando, como é que faz? Não tinha horário, quando eu terminar, eu quero voltar, vou continuar trabalhando na empresa, mas eu quero dar aulas.

Em 1992, saiu da empresa onde trabalhava. Com o curso de Administração concluído, voltou para a região para trabalhar como gerente administrativo e financeiro numa empresa que prestava serviços para a CENIBRA, uma empresa de celulose de grande porte na região:

Eu saí dessa empresa e vim para o Vale do Aço para trabalhar em 1992 na O e S, que veio para duplicar a Cenibra. Aí que eu vim para o Vale do Aço na Gerência Administrativa e Financeira dessa empreitada. Eu mexia com pessoal, com material. Era muita coisa, porque recrutar peão era muito difícil.

Em 1993, voltou a lecionar na UNIVALE, disciplinas relacionadas à engenharia, em Governador Valadares, sua cidade natal. Em 1994, foi convidado para trabalhar na instituição, no curso de Administração. Inicia, assim, sua transição definitiva para o exercício da docência na Administração:

Eu vim e trouxe o meu currículo e deixei aqui e deixei na UNIVALE. Eles (UNILVALE) me chamaram de volta para dar aula, a aula lá era no sábado, eu fui pra lá primeiro, fiquei um ano e depois de um ano, aqui me chamou, pra substituir um professor. Aí já era na Administração falei “*é agora que eu vou começar a dar minha aula de administração, vou ver como é que vai ser*”. E eu gostei demais, estava gostando de dar aula de administração. Era menos estressante que dá aula de Química. Química é meio pesada. Então tem muito atrito, a Administração é mais *light* mais gostoso, me desgastava menos. Falei, você sabe que eu estou é gostando de aula de Administração? Eu vou desenvolver aqui, aí fui ficando.

Nessa época, já havia deixado a empresa que trabalhava para ficar somente na docência. Segundo Eduardo, no relato a seguir, a empresa não lhe ofereceu grandes vantagens para que pudesse continuar o trabalho:

[...] aí eu depois sai, porque a empresa, ia para Mato Grosso. Eu tinha que ir embora eu tinha voltado para família e eu tinha gostado muito daqui do Vale do Aço, encostado em Valadares. Eu já tinha um suporte. Eu falei “*gente eu não vou.*” Aí eu fiz uma contra proposta pra eles na época, eles não abafaram, aí eu fiquei.

Para Eduardo, a profissão docente apresentava mais atrativos do que a empresa, como por exemplo, era menos desgastante, e, além do mais já havia

iniciado o mestrado e na empresa não se valorizava tanto essa formação. Ao contrário teria mais dificuldades de realizá-lo pela quantidade de horas que tinha que cumprir:

Empresa também é muito desgastante, cá pra nós. Eu comecei a fazer mestrado e na empresa você já teria mais dificuldades, oito horas direto no mínimo. Tem empresa que você trabalha hoje dez ou doze horas. Aí eu comecei a raciocinar isso tudo. E a área de educação que eu gosto. Aí eu falei “eu vou ficar aqui mesmo”.

A experiência profissional no campo da engenharia, e, sobretudo, da Administração foi fundamental para o exercício da docência, segundo Eduardo. A relação teoria e prática acontece na medida em que o professor promove uma relação dialética entre a experiência profissional e a teoria científica:

Uma coisa é você chegar numa sala de aula e dar a teoria de Administração outra coisa é você relacionar. Na hora que você relaciona teoria com a prática o aluno te dá um crédito enorme, ele acredita que você não está falando puramente com o conhecimento teórico, mas também com o conhecimento prático. Nessa época, que eu comecei na Administração eu já tinha uma trajetória de Administrador, então eu já tinha história para contar, eu estava vivenciando tudo, então não ficava só na teorização, eu tinha teoria e prática ao mesmo tempo. Então foi muito rico, contribuiu, eu acho que isso ajudou muito.

A “ação gerencial” de Eduardo, explicitada no exemplo a seguir, demonstra o quanto a experiência profissional influencia sua prática gerencial na escola:

Essa turma que saiu me deu tanto trabalho, que eu tinha vontade de bater neles. Pra você ter uma idéia, tinha um menino que era irmão de um professor nosso, ele me dava tanto problema, ele desarticulava a turma, jogava a turma contra os professores, botava os professores pra correr. Esse aluno, eu tive que chegar quase que as vias de fato com ele, porque ele era irmão de um professor meu. Ele conversava com ele e nada, pedi o professor pra conversar, que ele estava fragmentando a turma toda. Quando eu vi que não dava, eu tive que ter uma ação gerencial. Eu chamei o professor e falei, *“olha nós vamos ter que conversar, ter uma ação ou ele sai ou nós vamos ter que conversar com você, porque ele usa seu nome na sala de aula, a gente sente que ele tem respaldo com você aqui dentro ...está literalmente me atrapalhando a gerência do curso”* Você entendeu o que eu quis dizer, ia mandar o professor embora. Encostei na parede.

5.9.5 Os sentidos atribuídos à profissão docente

A escola também é uma empresa. (Eduardo)

Os conhecimentos científicos, no campo da Administração, são sempre resgatados no discurso de Eduardo. E não foi diferente quando falou sobre as semelhanças e diferenças entre a escola e a empresa:

A escola ela é mais complacente e a empresa é mais profissional. Por exemplo, hoje eu faço Administração dentro de uma escola, às vezes eu tenho dificuldade, por quê? Porque como eu tenho uma vivência, experiência anterior em uma empresa puramente empresa, às vezes, eu sinto que aqui as coisas arrastam muito não são muito profissionais, demoram muito a resolver, porque a gente sente que dentro do espaço empresa-escola, por que aqui também é uma empresa, demoram mais para serem resolvidas. Eu julgo isso como sendo por que a escola como empresa ela é mais ante profissional, em Administração a gente chama isso de não profissional como se fosse uma empresa familiar e empresa profissional que a gente classifica na Administração. Uma empresa profissional ela avança mais que uma empresa familiar. A empresa familiar tem aquelas características que amarram, meio ante profissional. Às vezes aqui, como confessional, a gente sente um pouco mais ainda.

De acordo com Eduardo, do ponto de vista gerencial, a escola “é uma empresa e não pode ser complacente, ter que ser profissional”. Esse discurso revela que a produtividade, a eficácia e a eficiência devem ser incorporadas à administração de uma escola. A lógica de mercado perpassa pela escola-empresa. A escola precisa sobreviver no mercado e a concorrência vai exigir uma administração menos tolerante, menos complacente e mais profissional. O que Eduardo revela nesse discurso? Ao que parece, a escola não tem tido resultados eficientes (produtividade), devido à falta de maior rigor na administração financeira, e, sobretudo, de pessoal:

Há um retardo. Lá **(na empresa)** acontecem outros tipos de problemas, mas esse tipo de retardo não, por que o mercado não permite isso. E aqui demora, mas agora as escolas estão sofrendo muita concorrência. Vai ter que acordar, não tem jeito, não dá pra ser complacente, o cara tem que ser profissional, tem que ter preparo, ele tem que produzir não tem jeito, porque senão vai ser superado, engolido, a concorrência é predatória. [...] Às vezes, eu fico muito agoniado com isso por que a minha formação era uma formação ritmada. Essa empresa que eu trabalhava ela tinha dezesseis mil funcionários, ela tinha que funcionar por que se não funcionar, ela capotava. Então, por aí você vai ver como que a coisa é. [...] às vezes, ante

profissional no caso da escola e que você, às vezes sofre muito por que a coisa não anda no ritmo que deveria andar.

Também, enfrenta situações conflituosas com os demais gestores, porque lhes faltam, segundo Eduardo, a visão da Administração empresarial, provocando, algumas vezes, conflitos nas relações:

Que é, por exemplo, no meu nível gerencial que eu atuo, eu sou administrador por formação e meus colegas não são, olha o descompasso dentro da minha área. Eles não têm culpa, eles estão desenvolvendo o papel de administrador sem ter formação, então você imagina o meu ritmo e o ritmo deles. É um descompasso. Então esse descompasso ele me atropela um pouco, às vezes eu tenho que tomar muito cuidado para não atropelar o colega, ter paciência com eles. [...] Às vezes o Mauro entra lá, eu falo assim *“Mauro pelo amor de Deus não tem condição, está errado, Mauro”*. *“Vocês carregam esse pessoal no colo demais, não pode Mauro, o pessoal não desenvolve, nós não vamos profissionalizar nunca essa escola, isso aqui também é uma empresa.”* Porque o Mauro teve uma trajetória de empresa pública, em prefeitura, mas ele nunca trabalhou em empresa privada. Ele é sempre muito em escola, depois, a maior parte do tempo foi aqui dentro. E aí a gente sofre. Às vezes, até com ele a gente bate umas boca, não pode, aí ele raciocina.

Nessa perspectiva, Eduardo revela sua concepção de escola que interfere na sua maneira de lidar com a sala de aula e com a gerência do curso. Para Eduardo, o professor é um “educador”, aquele que se preocupa com a formação. Mas, com que tipo de formação? A resposta está implícita nos depoimentos a seguir quando diz que a recompensa acontece quando os alunos, já formados, lhe agradecem pela diferença que fez na vida deles:

Não gosto muita da palavra professor, gosto da palavra educador, vai além de ser um mero professor, eu vejo professor como aquele que passa o conteúdo, agora o educador é aquele que forma. [...] Quando eu estou mais desanimado, a turma está difícil, eu tento trabalhar isso: *“não! eu estou fazendo a diferença aqui, eu não estou fazendo para aquele que não quer, mas estou fazendo pra aquele que quer”*. E o outro é fator multiplicador. Por exemplo, na formatura sábado, vem vários alunos. [...] dessa turma que era uma turma que eu era refratário com eles, porque eu segurei a onda com eles e fui. Quando foi na formatura agora passa um aluno na hora de receber aquele diploma lá e eu como coordenador aí vem um abraça ...vem outro abraça, aí vem uma e fala, abracei dei beijinho nela, ela falou *“professor quero te dizer que você fez uma grande diferença na minha vida.”* É bom você ouvir isso. De uma turma que eu não tinha retorno. [...] outro depoimento de aluno *“professor eu sou seu fã incondicional”*. Na hora da emoção, ela está botando pra fora. [...] é a diferença que você fez na formação, eu olhando eles lá embaixo todos alinhadinhos, falei olha aí. Isso é uma satisfação que não tem preço, reconhecimento que pague.

Em outro exemplo, revela sua concepção de formação do aluno, que se refere a se preocupar mais com as atitudes do que com o conteúdo:

[...] Um modelo que compromete um pouco o conteúdo, mas que é muito formativa, tive que dar um caráter mais formativo. **(O que seria esse caráter mais formativo?)** Formar mesmo, influenciar na educação na postura enquanto aluno universitário. É parar no primeiro período, eles estão numa incubadora para aluno, para aluno universitário. É cortar aquele vínculo que eles têm com o 2º grau, com uma série de coisa. Então nós estamos fazendo um trabalho. Nas reuniões com os professores eu coloco muito isso, às vezes, eu faço reunião por período. [...]1º período nós já chegamos mais menos nesse modelo formativo mais do que informativo. Então, eu tenho que recuperar a parte de formação deles, eu não vou dizer de personalidade que é muito forte, num período, não daria pra fazer isso, mas um pouco... do que é ser aluno, usos e costumes e valores, bem isso nós temos de trabalhar demais agora no primeiro período, comprometendo um pouco o conteúdo, mas eles vão repor isso depois.

A profissão docente, para Eduardo, é percebida quase que como um “dom”, sendo considerada como uma característica pessoal, quando diz que seus testes vocacionais indicaram a área de humanas, também:

É pessoal e nos meus testes vocacionais deu, eu dava pra fazer Engenharia porque eu tinha facilidade para cálculo, e depois vinha - era contrastado porque geralmente o cara mais pra calculo não gosta da parte relacional - e também transita na área de humanas, relacionamento, professor. Falava lá assim no meu teste vocacional. Então acho que é muito meu mesmo. E dei certo.

5.9.6 A percepção sobre a formação continuada

O processo de formação contínua é perseguido por Eduardo através de “leituras diárias dos periódicos e revistas da área da Administração”:

A formação continuada, eu estou sempre estudando, a leitura é diária dos periódicos, das revistas da Administração, eu não posso entrar pra sala de aula sem ter visto Veja, sem ter visto Exame, sem ter visto Você S &A, são as básicas da Administração, os fenômenos da Administração, o que está acontecendo a toda hora, porque o aluno pergunta: “*oh professor você viu o que estava falando na Exame?*” Eu não posso falar que eu não li, eu tenho que está...então, a minha leitura é continuada.

Eduardo fez Mestrado em Educação e discutiu, em sua dissertação, as interfaces entre a educação e a administração; a educação dentro da empresa. A base de sua formação no mestrado está justamente nas relações entre empresa e escola. Daí uma das fontes da constituição de suas concepções acerca da escola, já explicitada anteriormente. Não ressalta a importância do mestrado em sua vida

profissional. Apenas ressaltou a preocupação do governo e da sociedade em geral, com as questões sociais da população cubana. Talvez tenha sido mais uma leitura social e cultural do que um aprendizado adquirido diretamente com os professores:

Mestrado aquele de Cuba que ainda está engasgado aí. Mas o mestrado foi muito. Acho, os professores são muito bons, tem uma formação muito boa. Cuba se distingue em três áreas: saúde, esporte e educação, eles assim, eu tive uma orientadora que era uma negona de dois metros quase, não ela era minha co-tutora, eles chamam de tutor. Eu tinha um tutor que era o Bringas, porque a minha tese ela foi numa interface entre a educação e a administração. A educação dentro da empresa... a educação continuada. O perfil do gerente educador, eu joguei para esse lado, tem pouca literatura, eu criei bocado de coisa lá. Emendei um trem no outro saiu. Eles me colocaram com um Administrador o meu tutor, era o doutor Bringas, que era chefe da pós-graduação de Cuba.

No ano de 2006, Eduardo ingressou no doutorado e diz que está gostando muito da proposta dos professores:

Surgiu essa oportunidade, tinha uma colega nossa que estava fazendo e ela falou *you must go, you must not be discouraged*. Ai eu mandei meu anteprojeto para lá, eles aprovaram, eu fui em Janeiro. Gostei muito. Estou gostando da proposta deles, são bons professores. Tive um professor da Unesco, tive um professor Chileno, que é Mercosul então eles pegam professores não só do Uruguai, tinha professor da Argentina, do Uruguai, tinha um brasileiro da Universidade Federal de Santa Catarina, é o diretor da pós-graduação da UFSC. Aí eu estou gostando muito. Vou voltar pra lá em Julho, tenho que ir seis vezes, são seis férias, foi cansativo porque é dia inteiro de aula, e a noite tem leitura pra fazer, trabalho pra fazer, então é cansativo, é puxado.

Quanto à formação pedagógica, revela que gosta muito do trabalho desenvolvido pelo órgão de assessoria pedagógica da instituição. Sempre está solicitando os serviços pedagógicos para cursos e reflexões durante as reuniões administrativas:

A importância que eu dou ao PROAPI é um exemplo. Vocês pediram dois cursos eu pedi quatro. Eu acredito demais nisso. Acho que a formação didática tem que ter.

A formação pedagógica, para Eduardo, tem um peso relativamente considerável, em relação aos demais entrevistados por algumas razões. A primeira porque fez mestrado em Educação, e a segunda porque fez licenciatura curta em ciências, quando lecionava para a 5ª série do ensino fundamental:

Para eu dar aula lá (**Ensino Fundamental**) eu tive que fazer ciências em paralelo também, licenciatura, porque eles não aceitavam. Eu não podia assinar como aluno de Engenharia. Então, o que o diretor arrumou “*você vai fazer umas disciplinas lá do curso de ciências por que senão você não vai poder assinar o diário*”. Aí eu puxei algumas disciplinas, fui puxando, paralelamente. O curso de ciências são de dois anos. Eu fiz as disciplinas todas, principalmente as disciplinas de Prática de Ensino, Didática, Psicologia do Adolescente.

As trocas entre os colegas de trabalho são informais, ao que tudo indica. Conversa com os professores mais antigos sobre a situação da turma em que leciona para trocar informações sobre a postura dos alunos, as dificuldades que têm como professores:

Professores colegas de primeiro período, por exemplo, eu converso muito com os professores mais antigos, eles têm uma experiência muito boa e a gente conversa. E *como é que está a turma lá e tal?* E até como papel de Coordenador também, e eles... “*Mas, aquela ali tem que sangrar a cabrita*”, Ribamar fala, eu já estou entendendo o que ele quer dizer, pra você conseguir uma coisa. A outra já tem isso, e fulano ali não dá... então essa troca eu tenho continuamente. Contamos as dificuldades que cada um está tendo. Essas trocas são fundamentais. Inclusive pra identificar os autores, os atores, as palhaçadas estão tão grandes que é até ator. Nossa percepção é comum, às vezes, sabe normalmente coincide. [...] Informal, funciona sabe. Eu sinto que o meu grupo trabalha muito assim. Eles não têm repressão entre eles, eles interagem trocam muito e, se auxiliam mutuamente. Eu acho que isso facilita.

6 A PLURALIDADE DOS PROCESSOS FORMATIVOS E AS FORMAS DE INCORPORAÇÃO DO MODO DE SER PROFESSOR: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

A pesquisa ora desenvolvida diz respeito a investigações sobre processos constitutivos da formação docente. Tais investigações reconhecem e consideram que os atores sociais fazem apropriações das experiências vividas ao longo de sua trajetória de vida. Para o estudo dessas apropriações, enfatizou-se a análise de processos formativos vividos pelos nove professores entrevistados. Na verdade, são processos individuais entrelaçados pelos contextos sociais e culturais, o que nos permitiu perceber e até mesmo identificar algumas aproximações entre os processos formativos vivenciados por esses professores.

Neste estudo, mesmo não tendo a intenção de realizar qualquer generalização, parece-nos sensato afirmar que é quase impossível não verificar aspectos comuns nas formas de apropriações do modo de ser professor. Na diversidade dos espaços formativos, e, nas experiências vividas pelos entrevistados, encontrei algumas similitudes, uma vez que se tratava de pessoas que exercem a mesma profissão e possuem a mesma formação acadêmica (graduação em Administração de Empresas). É nesse sentido que empreenderei o esforço de realizar algumas aproximações dos processos formativos vividos por esses professores, atentando para os principais eixos da pesquisa, a saber: i) a pessoa do professor; ii) a vivência familiar e escolar; iii) a prática docente; iv) as experiências profissionais no campo da administração; v) os sentidos atribuídos à profissão docente; vi) a percepção acerca da formação continuada.

Ao realizar as análises desses eixos, tentei, também, realizar aproximações por tempo de exercício na profissão, a fim de se perceber tanto as características que unem esses profissionais quanto as que os diferenciam.

Embora não tenham se constituído em grandes eixos da pesquisa, os aspectos relativos às condições sociais, políticas, econômicas do exercício docente no ensino superior foram destacados pelos atores. Os professores relataram as dificuldades encontradas no cotidiano da sala de aula. São questões relativas à metodologia, ao relacionamento com o aluno, à infra-estrutura, aos recursos

materiais, a “falta de base”. Segundo os entrevistados, essas questões afetam diretamente a prática docente do professor do ensino superior, colocando-o em constantes desafios, e, conseqüentemente, em reestruturação permanente de seu trabalho. De modo geral, os relatos dos entrevistados revelam a grande influência desses aspectos na prática docente, conforme consta a seguir:

Tem aluno chegando aqui que não sabe fazer conta, não sabe calcular o percentual na máquina, não sei o quê, aí eu começando a observar, isso aí jogava uma situação, jogava um texto, pedia para escrever e você vê que está vindo com deficiência, a verdade é essa. Eu falo porque na minha época, o nível hoje está muito para baixo em relação a minha época, estou comparando com a minha época, porque isso hoje. (Tiago)

Você pega e faz uma pergunta, o aluno não entende o que você perguntou. Você manda fazer uma analogia, eles perguntam o que é analogia. Já teve prova que eu tive que colocar um glossário de palavras, de verbos que eu estava perguntando... identificar...coloquei lá o que é identificar. Descreva, eu coloquei lá o que é descrever. Então quando eu faço essas provas abertas, eu quero identificar até onde, até que ponto eles conseguem escrever, ter idéias. Aí a gente vê que numa turma, uma boa parte não sabe escrever. São as dificuldades que os professores hoje têm. Se vem para o 3º grau achando que tem toda aquela base, apenas trabalhar o seu conteúdo... E você não trabalha só o seu conteúdo, você trabalha o conteúdo de Português, conteúdo ético, conteúdo de História, porque eles não sabem muita coisa. Tem certos alunos é claro que entendem isso. A gente vê que uma boa parte das turmas, elas não tem esse embasamento. (Rogério)

Os recursos, eu reclamo demais. Não sou uma professora tradicional, eu odeio quadro e o giz. Então os recursos, quem dera se eu tivesse o auditório sempre, quem dera eu pudesse ter o datashow sempre, porque eu adoro trabalhar o lúdico, adoro trabalhar dinâmica, gosto, mesmo nas matérias teóricas. Eu não tenho espaço, eu não tenho recursos, até para o xerox, eu tenho que pelear, e eu acho que isso dificulta muito a minha performance na sala de aula. (Cíntia)

Pediram para encher três turmas de Administração esse ano, o PROUNI, e a gente vê que o pessoal do curso de Administração é um pessoal muito carente mesmo, a maioria é PROUNI, se não é PROUNI é FIES, todo mundo tem bolsa, é difícil você encontrar na sala um aluno que pague 100%. O curso de Administração é um pessoal que trabalha pra pagar, complicado. [...] Isso interfere nas aulas, porque não tem condições. É o que o Eduardo alegou, eu concordo com ele. Como que um aluno, se não tem condições vai comprar uma calculadora? Mas aí a gente tem que ver também que ele também tem que se esforçar, porque no final de semana ele sai. Você tem que abrir mão de uma coisa pra outra. (Carla)

O perfil do aluno descrito, de modo geral, nos depoimentos dos entrevistados, está em consonância com o perfil do aluno, que, nos últimos anos, tem ingressado no ensino superior no Brasil. A expansão do ensino superior no Brasil, conforme dados dos últimos Censos (2003, 2004, 2005), tem possibilitado o ingresso de uma

camada da população que não tinha acesso a esse nível de ensino. Conforme destacam Pimenta e Anastasiou (2002), são alunos que apresentam problemas relativos à falta de autonomia, à motivação e ao comprometimento com a própria aprendizagem, além do baixo nível de conhecimentos e pré-requisitos. O professor do ensino superior, diante desse quadro, precisa redimensionar sua prática docente, repensando sua função e buscando soluções para os novos desafios que se apresentam.

O *locus* de atuação do professor, também, interfere em sua prática docente, no caso, um centro universitário, da rede privada de ensino, que deve ofertar ensino de excelência, de acordo com o Decreto Federal nº. 2.306/97. Os entrevistados revelaram, em seus depoimentos, que a prática docente está centrada no ensino, e em alguns casos, no ensino com pesquisa e no desenvolvimento de projetos, como nos casos de Lourdes, Rogério, José Carlos, ou seja, a prática docente é, também, condicionada ao espaço onde se realiza, a partir das demandas e das necessidades institucionais.

A relação afetiva com a instituição foi outro aspecto revelado nos depoimentos e que interfere na prática docente. De alguma maneira, o fato de alguns entrevistados serem ex-alunos da escola exalta um sentimento de prazer e orgulho em ser professor na instituição. Tiago, José Carlos, Cíntia e Lourdes foram alunos do curso em que trabalham, e, no momento, convivem com alguns de seus ex-professores. Esse fato é constatado, sobretudo, nos relatos de Tiago quando fala do “orgulho e do sonho” em ser professor da instituição. A relação de José Carlos com a instituição começou antes mesmo de ingressar no curso de Administração, quando ainda era morador do bairro onde está localizada a escola. A relação afetiva é fortemente percebida, principalmente, nesses dois professores. Acredito que a forma como se relacionam com a escola e com os alunos é influenciada por esses sentimentos, evidenciados nos dois relatos que se seguem:

Hoje eu olho para aqui e [...] engraçado passei aqui num domingo em 1998 falei com minha esposa, “engraçado o meu sonho é dar aula aqui”. Hoje eu sou professor aqui dentro, olha que engraçado [...] O que eu posso fazer pra melhorar a minha estada aí dentro? Então eu tenho que ver como é que funciona isso, se tiver uma palavra pra resumir tudo isso, eu resumo isso em paixão. (Tiago).

Antigamente não tinha guarita, não tinha portão e no domingo, essa área era de lazer do pessoal do Caladinho. A gente vinha passear nessas alamedas. Eu andava de skate aqui, eu vivia e respirava essa escola desde

cedo. E isso pra mim, estar aqui hoje como professor e participando da gerência da instituição, é uma realização. Quando eu cheguei ao bairro aqui eu tinha 10 anos e cresci, saí dali com 26 anos, me casei e logo depois eu estava de volta aqui dando aula. Não sei, eu acho que estou meio grudado aqui. (José Carlos)

Foi possível perceber, através dos relatos de vida, algumas aproximações nas formas de “como se aprende a ensinar”, considerando-se os tempos de exercício na docência. Os professores iniciantes revelaram angústias, tensões e conflitos vivenciados por esses problemas de maneira particular, com maior intensidade do que os mais experientes. O repertório de possibilidades de solução dos problemas parece ser muito restrito. Demonstrem insegurança no tratamento dos problemas e vivem o conflito entre as demandas dos alunos e as exigências da instituição. Com o passar do tempo, à medida que vão vivenciando novos problemas, sentem-se mais tranquilos, confiantes e autônomos para solucioná-los:

[...] Faço só no quadro eles ouvindo e depois eles fazem grupos. Grupos assim, não é que eu forço fazer grupos, eles que juntam mesmo pra fazer o resto. Porque eu faço e depois que eles viram como que é, porque o aluno ele precisa de está perto, aí eles tem o tempo deles para fazerem os outros e tem as listas de exercícios. (Carla)

No início eu tinha receio de pegar pesado, às vezes por medo, por imaturidade ainda, por estar desenvolvendo, crescendo, hoje não, hoje eu tenho uma maturidade dentro de sala de aula, apesar do pouco tempo de sala de aula, para poder conversar com o aluno, para poder enfrentar o aluno de igual para igual. (Tiago).

Também, foi possível perceber que, no início da profissão, a forma de solucionar os conflitos, sobretudo, os de ordem didático-metodológicos é por “ensaio e erro” (Flávia), experimentando e sentindo o retorno dos alunos. Essa fase de iniciação profissional é entendida por Marcelo Garcia (1999) como uma das fases do “aprender a ensinar” que compreende os anos iniciais da docência. Essa fase caracteriza-se por um “tempo de tensões e aprendizagens intensivas [...] “quase sempre do tipo ensaio e erro, marcado por uma lógica de sobrevivência”. (MARCELO GARCIA, 1999, p.66).

Os professores veteranos, dentre eles, Lourdes que, inicialmente, foi classificada como intermediária, por estar entre 5 – 9 anos de profissão, revelaram que, também, passaram por um período conturbado no início da docência, cheio de conflitos e tensões com alunos. Mas, com o tempo, aprenderam a lidar melhor e de maneira mais tranquila com os mesmos problemas, de modo que, atualmente,

sentem-se seguros e confiantes em relação ao trabalho que desempenham. Percebem ainda, respaldo e confiança dos gestores em relação ao trabalho:

Eu acho que a instituição me ajudou muito. Eu tenho muita tranquilidade de trabalhar ali, muita segurança. Isso me influencia muito, interfere bastante positivamente. (Lourdes)

Então isso... no início eu tinha uma mescla, pouco de aluno mais novos, e esses alunos mais novos vinham pra divertir, pra namorar e pra estudar também. Estudar era um detalhe. E, às vezes, ele conversava muito dentro de sala e incomodava aqueles que estavam querendo estudar e eu ficava irritado. Fiz tanta bobagem de ficar brigando com o aluno, de brigar e realmente, me estressar. Alguns gostavam muito de mim e outros me odiavam por causa disso. Depois eu comecei a questionar. A intenção não era prejudicar, mas fazia as coisas de forma errada. Fui percebendo isso aos poucos. (José Carlos)

6.1 A pessoa do professor

Sem exceção, todos os professores entrevistados afirmaram que a personalidade e o jeito de ser interferem na profissão docente, indicando que há uma interação entre as dimensões pessoal e profissional. Vejamos, nos três relatos a seguir, como tal questão é evidenciada pelos entrevistados:

A minha aula é super agitada, a gente vai e volta, porque eu sou assim. A minha didática eu gosto de coisa mais dinâmica e o aluno também. Matemática Financeira, seu eu ficar com aquele negócio, explicar e depois ir lá... ele também não aguenta, tem que ser dinâmica para ele também não dormir, para ele acordar. [...] Está sempre praticando. (Carla).
Você tem que tentar ser o mais impessoal possível, mas não a gente acaba educando, orientando em cima dos seus modelos que você gosta, do que você conhece ou com o que você faz. Aí você leva pra dentro da sala de aula. (Cíntia)

Eu acho que é a minha característica pessoal. Eu sempre fui uma criança muito dinâmica. A minha infância sempre foi muito dinâmica, de muitas pessoas. Essa minha característica de gostar realmente do palco, gostar realmente de estar falando para as pessoas, a minha facilidade de comunicação. Eu acho que eu sempre tive uma facilidade muito grande de comunicar com as pessoas. Eu me considero uma pessoa carismática, eu acho que contagia, eu consigo aproximar as pessoas de mim, o meu relacionamento interpessoal. Eu acho que eu consigo ser professora e ser humana. Eu acho que me influencia muito. (Lourdes)

Cole & Knowles, citados por Mizukami e Reali (2002, p.52) confirmam que a vida pessoal interfere na prática profissional, quando dizem que “o ensino está enraizado no pessoal e é, poderosamente influenciado, por experiências anteriores dentro e fora dos contextos profissionais”. Também, em Nóvoa (1997, p.25) encontramos tal perspectiva, quando aponta para a necessidade de se pensar a formação dos professores, a partir de um “trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a *pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*”. Para o mesmo autor, a formação é pessoal, e, simultaneamente profissional. Assim, ao mesmo tempo, se constrói uma identidade que é pessoal e profissional. Dessa forma, percebemos como o âmbito pessoal está enraizado no profissional. As identidades são várias e simultâneas.

A prática docente possibilita a mudança das concepções e dos valores pessoais, à medida que o professor interage com as concepções e valores de seus alunos e colegas de profissão. São relações de troca, em que professores e alunos aprendem, pois há uma circulação de conhecimentos e saberes da vida cotidiana em que cada um é “singular e único como sujeitos socioculturais, seres de desejos e histórias” (TEIXEIRA, 1996, p.188). Nesse movimento de interações e envolvimento afetivo, os atores plurais vão se constituindo como pessoa e como profissionais.

Os entrevistados revelam, em seus depoimentos, a forte relação entre a “pessoa e o professor”, quando dizem que educam a partir de seus modelos, de suas preferências, de seus conhecimentos e do seu fazer, “aí você leva pra dentro da sala de aula”. Cíntia aponta a pluralidade de espaços formativos que contribuíram para a sua formação e sua prática docente, dentre outras coisas, o jeito de ser do professor:

As influências dos meus professores do curso seja ele é de graduação ou anterior, a influência do próprio trabalho, do que eu vejo lá, como que eu faço lá, tudo influencia, [...] do trabalho como administrador fora da sala de aula influencia, vivência de família, tudo, não tem jeito do professor não... a gente não muda de roupa para entrar na sala de aula. Esses modelos que eu tenho, modelos de família, filosofias, ideologias de religião de vida que você tem, tudo influencia na sala de aula. É uma coisa perigosa, que o professor tem que tomar muito cuidado, mas tudo influencia, a gente não deixa lá fora, você traz para dentro. Eu acho que tudo, tudo me influencia.
(Cíntia)

As experiências vividas fora do ambiente escolar, familiar e profissional incidem, também, sobre a pessoa e o profissional docente. Marcelo Garcia (1999) e Marilda Silva (2003) corroboram com a idéia de que as práticas pedagógicas são aprendidas, também, fora do ambiente escolar. É o que nos revela Lourdes com sua vivência no teatro, além das referências que faz em relação à profissão docente como uma *arte* e ao professor como um “artista”. Por isso, para essa professora, é importante ter “uma presença de palco” na sala de aula. Revela, no seu depoimento, como a experiência vivida no teatro foi levada para a sala de aula, constituindo-se num espaço formador da professora Lourdes. Revela, ainda, ser uma pessoa que sempre gostou de “estar à frente, de comandar brincadeiras na infância”, de ser comunicativa e carismática. Essas características são pessoais e ao mesmo tempo profissionais, já que ela se remete a elas para falar das influências pessoais na profissão docente:

Eu acho que o professor ele é um artista, o professor ele tem que prender a atenção do aluno, ele tem que ter uma presença sabe, eu acho que você tem que marcar sua presença dentro da sala de aula. Então eu acho que eu consigo passar muito isso. Eu gesticulo muito, eu tenho muitas caras e bocas. Lá eu faço caras e bocas, não sei o quê, sabe. Então eu faço muitas caras e bocas, brinco muito. Eu acho que é a Lourdes. Eu sou a Lourdes professora, tudo misturado. (Lourdes)

Rogério, por sua vez, ressalta, em seus depoimentos, que a experiência vivida em movimentos sindicais e estudantis foi um aspecto formador de sua pessoa e de sua profissão. A entrada nos movimentos sindicais e estudantis se deu em função de sua própria personalidade, por ser uma pessoa que sempre se indignou com a injustiça e acreditava na mudança através da luta. Com o tempo Rogério aprendeu a praticar a justiça em sala de aula e a possibilitar a visão de diversos pontos de vista aos seus alunos. Esse aprendizado foi conquistado, também, a partir dessa experiência vivida fora do ambiente escolar e familiar:

Eu tinha uma postura política, mas eu me policiou muito, então eu tento passar para os alunos visões diferentes. Dessas experiências que eu tive, eu tento passar para os alunos. E eu falo hoje, não sei se é com muita propriedade ou não, que não se dá mais, ou não se tem mais condição de greve. Pode até fazer, é até justo. Mas o caminho hoje é da negociação. Naquele momento que eu fazia greve, o momento pedia, porque não se tinha nada. Aquele era o momento, hoje não é esse momento mais, hoje não é com força. Hoje isso me ajuda muito, e me ajuda também no sentido de eu estar me policiando de não ter apenas uma tendência. A gente tem que pensar diversas possibilidades. [...] Eu sempre tentei mirar neste

sentido que eu tenho que preservar a discussão na sala de aula, fazer uma discussão mais aberta, mas nunca ser tendenciosa, muito direcionada. (Rogério)

[...] quando eu estudava aqui, já era meio exigente, eu tinha até um apelido na época, como eu exigia muito dos meus colegas, igual eu te falei a gente fechava a porta e brigava lá dentro, “você tem que comprar livros, aqui nós somos estudantes e não trabalhadores”, eles me apelidaram na época, em 1987, aquela questão da esquerda, então eles me chamavam de “Vermelho”. Meu apelido era “Vermelho”. Tudo que falavam eu era o oposto. (Rogério)

Outro aprendizado marcante, fora do ambiente escolar e profissional, foi vivido por Augusto, com o acidente profissional. Foi uma experiência chocante, mas que modificou sua vida, levando-o a perceber que os seus objetivos de vida, a partir de então, seriam conquistados se fosse, mais do que nunca, persistente, disciplinado e exigente consigo mesmo, buscando ser o *melhor* em tudo o que fizesse. Esse perfil exigente e disciplinado faz parte da pessoa e do profissional Augusto:

Eu tive que tornar a mudar minha vida quando eu acidentei! Aí foi porque quando você fala de um deficiente físico, você fala, mas não entende, só a pessoa entende. Então aí sim, aí foi muito difícil! Eu tive que estudar e vi que era a única solução... e era a única solução mesmo! Eu tinha sim, até me ofereceram que era aposentar como invalidez, como inválido! E eu saía com duzentos, trezentos reais hoje, é bem provável, naquela época, estaria pedindo esmola. Estava tudo encaminhado para isso. Mas aí, eu busquei muito para mudar isso e... **(choro)**. Mas então eu consegui não é? E enfim, foi uma busca muito grande. Fui realizando, aos pouquinhos, mas sempre traçando objetivos muito concentrados, muito firmes. [...] na verdade é propósito meu mesmo. (Augusto).

Tem coisas que mudaram a minha vida depois do acidente para cá: disciplina busca, querer dar certo. Tem coisas que é em função do acidente. Eu tenho capacidade de perceber, eu tenho capacidade para reconhecer isso. [...] tem que ser bom mesmo, porque se você for normal é muito difícil não é!? Agora imagina dez pessoas fazendo teste de operador de logística numa empresa, todos dez preparadíssimos, saem muito bem, porque eles vão ficar com alguém que falta um braço!? Ele tem que ser melhor que os nove. (Augusto)

Augusto sempre foi uma pessoa obstinada por “ser alguém”, por isso tinha os seus objetivos muitos claros e definidos para sua vida e nem mesmo o acidente o impediu de persegui-los, ao contrário, “contribuiu para que pudesse buscar mais”:

Então o meu objetivo foi muito claro, desde também no início. Sempre tive objetivos muito planejados, eu tenho meus objetivos muito planejados durante a semana, durante o mês, eu não falho com meus objetivos de jeito nenhum, persigo mesmo, todos os meus objetivos rigorosamente! Se eu deixar de cumprir um objetivo eu fico muito triste, muito chateado. Então, são objetivos com os filhos, com a família, são objetivos com a sociedade.

Nossos objetivos têm que ser cumpridos. Têm que ser perseguidos, porque são muito importantes! (Augusto)

6.2 A vivência familiar e escolar

Entre os nove entrevistados, sete (Flávia, Tiago, Carla, Cíntia, Rogério, Lourdes e Eduardo) revelaram, em seus relatos, que o contato com um modo de ser professor estava presente desde a infância. De forma diferenciada, o início da constituição de um *habitus* da profissão docente se deu na e pela família, mesmo que alguns, como Tiago, Eduardo, Flávia, Lourdes, não considerem que a família tenha exercido alguma influência sobre sua formação. Explicitamente, foi Carla quem assumiu que a família “determinou” sua entrada para o magistério. Conforme sinalizado, na análise individual de Carla, a família exerceu grande influência na sua vida profissional. O fato de os pais serem educadores exerceu grande peso na sua decisão. E porque não dizer que Carla foi sendo induzida a ser professora, mediante o contexto familiar em que vive? Ela reconhece, claramente, que a família exerceu enorme influência na sua escolha e prática docente:

Eu sempre pensei assim “acho que vou ser professora”, porque somos todos de uma família de professores, meus pais. Meu pai veio para o Polivalente há 30 anos atrás. Ele foi um dos primeiros professores, então ele é professor, minha mãe fez Pedagogia, mas não é professora. [...] E minha mãe sempre falou, *“você como professora é a melhor profissão, porque você tem uma remuneração, não vamos falar excelente., uma remuneração adequada, ela ficava brincando “tem férias, tem feriado”*. Eu pensava assim: não é que é mesmo? (Carla)

Eu entrei por ser uma família de professores. **(Então você acha que de alguma forma te influenciou?)**. Muito, muito, muito. [...] A questão também de eu entrar para magistério foi a minha mãe, ela falando o dia inteiro “você tem que ir, você tem que ir, você tem que ir”, cobrando, cobrando, cobrando. (Carla)

Flávia, Carla, Lourdes, Cíntia e Augusto disseram que, desde muito pequenos, levavam “jeito para ensinar e transmitir algo para as pessoas”, referindo-se à infância como um lugar onde iniciou o processo de formação para a docência. Esses fatos podem confirmar que o *habitus*, segundo Bourdieu (1983), está no princípio do encadeamento das ações, constituindo-se numa matriz de percepções e

apreciações que estruturariam as ações e representações dos sujeitos. Os depoimentos de Lourdes e Augusto ilustram essa afirmativa:

(o que influencia). Eu acho que é ter sido professora. De uma forma ou de outra essa profissão sempre fez parte da minha vida desde criança. Então eu acho que é muito natural pra mim. (Lourdes).

Eu tinha certeza que eu podia contribuir com o que eu sei, eu tenho certeza. Eu sempre lembro que na roça eu ensinava já, para os meninos meeiros, para as minhas irmãs. O pessoal não tinha escolaridade nenhuma, brincava de escolinha... Queria ensinar... Eu era um menino diferente mesmo, eu não era um menino de pegar *boi à unha*, não era meu negócio, meu negócio era ensinar! (Augusto)

O *habitus* incorporado, a partir das experiências vividas ao longo da trajetória, constitui-se numa forma de pensar e agir na profissão docente. Assim como entendem os autores Nóvoa (1997), Marcelo Garcia (1999), Goodson (1995), considero que a formação profissional constitui-se de um movimento contínuo, dinâmico e interativo, que se inicia muito de antes do ingresso na profissão docente, entrecruzado pelas dimensões pessoais, familiares, sociais e institucionais.

O modo como o professor exerce a profissão constituiu-se num *habitus* que foi sendo incorporado, desde a infância, através da família, até mesmo antes do ingresso na escola primária, como foi o caso de Lourdes, Tiago, Rogério, Eduardo, Flávia, Carla que conviveram com irmãos, pais ou avós professores:

Ela (**avó**) foi minha primeira professora. (Eduardo)

Minha mãe foi professora de primário. (Rogério)

A Vera (**irmã**) quando ela fazia o estágio dela, quando ela fazia normal, ela chegou a ser a minha professora dentro da sala de aula. (Lourdes)

Minha mãe tinha sido professora, meu pai foi professor durante um tempo também. (Flávia)

A escola é outro espaço formador tão importante quanto a família. Na escola, é possível vivenciar inúmeras experiências que possibilitaram a recontextualização ou atualização do *habitus* na profissão docente. A vivência escolar, como fator importante no processo de formação do docente, foi ressaltada por Tardif (2002):

Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos. Ora tal imersão é necessariamente formadora, pois levam os futuros professores a adquirirem crenças, representações e

certezas sobre a prática do ofício de professor. [...] Antes mesmo de começarem a ensinar, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar é muito forte e que persiste através do tempo. (TARDIF, 2002, p.20)

Por isso acredito que, ao ministrar aulas, o professor lança mão de um “equipamento cultural” (MARILDA SILVA, 2003, p.92) acumulado sobre as práticas pedagógicas às quais foi submetido, desde os primeiros dias de aula num ambiente escolar. Esse “equipamento cultural” dá-se por meio da apreensão dos modos de ensinar na escola, sem que esteja intencionalmente envolvido com essas experiências. Os modos de se exercer a prática docente vão se sistematizando. Além disso, acumulam-se informações sobre a profissão docente durante todo o processo de escolarização, e até mesmo, antes do ingresso na escola, como nos casos em que o contato com um modo de ser e ensinar estava presente já no ambiente familiar.

O *habitus* foi sendo incorporado no contato com a profissão ao longo da escolarização dos entrevistados. Pelos relatos de Lourdes, Flávia, Augusto, Eduardo e Cíntia, podemos detectar que o *habitus professoral* estava sendo incorporado, quando revelam que, desde pequenos, davam aulas para os “alunos invisíveis”, ou para as “bonecas”, ou para “as irmãs e filhos de meeiros”, ou para os “primos”, ou até mesmo quando “cuidavam e ensinavam as crianças do orfanato”:

E eu levava os coleguinhas para lá (**quintal**), dava aula ali (**parede de cimento**). Mas desde aquela época eu notava que eu tinha certa preferência de estar ensinando para os outros. [...] hoje que eu analiso isso. (Eduardo)

Então nós sempre brincamos de ser professora, a minha brincadeira preferida, quando eu não estava com meus amigos, é chegar da aula, almoçar, aí eu passava à tarde no fundo do quintal brincando com meus alunos invisíveis. Fazia chamada, tinha os nomes dos alunos, punha de castigo, chamava atenção, colocava tudo no quadro, do jeitinho que a professora fazia na sala eu fazia aqui. Foram muitos anos. [...] E aí, mas assim, eu sou professora desde 8 anos de idade. (**risos**). Sou professora. (Lourdes)

As marcas das vivências escolares são evidentes em todos os atores pesquisados. Os professores iniciantes Flávia, Carla, Cíntia e Tiago demonstraram que recorrem, frequentemente, às experiências vividas ao longo da escolarização para resolverem os conflitos relativos à sala de aula. O que pode ser confirmado por

Tardif (2002, p.72) quando diz que “os saberes dos professores decorrem em grande parte de concepções do ensino herdadas da história escolar”:

(Onde você aprendeu a fazer isso?) Vendo um ensinando pro outro, porque no meu grupo (**colegas da escola**), eu também sempre ensinei muito. Então eu via que o aluno entendia mais, tirava nota boa com a minha explicação, tinha aluno que nem ia à aula e eu explicava e ele entendia, então eu via que comigo, como eu explicava os alunos poderia acontecer isso aqui também. (Carla)

Eu tenho hoje um professor que eu olho e falo “um dia eu quero ser assim. [...] Eu olho e falo um dia eu vou ser desse jeito, vou parecer mais ou menos”. (Cíntia)

Os professores mais experientes, também, revelam as marcas das vivências escolares de maneira intensa, quando se lembram, sobretudo, dos professores da infância e das influências recebidas. Mas percebo que a experiência na docência modificou ou recontextualizou o *habitus* professoral, ou seja, a experiência na docência e os saberes advindos dessa experiência e de outros espaços de socialização, como a experiência profissional na Administração, configuram a prática docente atualmente.

Similar ao detectado por Marilda Silva (2003), é relevante ressaltar que os professores da infância foram os mais lembrados pelos entrevistados. O que marca os depoimentos são as lembranças positivas relativas à formação integral do aluno. São professores que marcaram, profundamente, o comportamento futuro de seus alunos. Rogério, por exemplo, lembra a postura autoritária das professoras do ensino fundamental em relação ao estudo e à leitura e suspeita de que isso tenha influenciado positivamente sua vida adulta. Tiago lembra como foi acolhido pela professora da 4ª série, quando de sua reprovação. Essa professora o acolheu como “mãe que o fez enxergar a educação de forma diferenciada”:

Lá atrás eu vejo que algumas coisas que, não sei se a própria rigidez das escolas que era antigamente, que era muito rígida, acho que fortaleceu essa condição de a gente hoje estar lendo mais, apesar de ter sido na base da truculência, mas exigia-se muito. (Rogério)

Então ela foi muito carinhosa, me absorveu mesmo como se fosse uma mãe, me abriu a mente. E daí pra frente eu passei a enxergar a educação, mesmo com a pouca idade que eu tinha, de uma outra forma que eu analisava até estar repetindo o terceiro ano de grupo. Às vezes hoje, nós temos filhos, ficamos vendo os filhos da gente e pensamos “o meu filho não pode ser o que eu fui não”. (Tiago)

José Carlos, por sua vez, enfatiza a preocupação de seus professores do ensino fundamental, alguns em especial, com a formação cidadã e ética dos alunos. Essa preocupação é marcante hoje na prática docente de José Carlos. Para Lourdes, a professora do ensino fundamental “foi uma referência de mulher e professora pela postura e o carinho que tinha com os alunos.”:

O Tião da Educação Física pela formação nossa enquanto cidadão. Ele tinha uma preocupação enorme em nos mostrar como nos comportar dentro de uma sociedade. A gente não aprendia só a Educação Física, a gente aprendia o respeito, o relacionamento de grupo... Isso foi muito importante. (José Carlos)

Toda a vida ela foi minha referência como mulher. Eliane marcou muito como pessoa bem sucedida, como mulher, como professora. Eu nunca esqueci. Eu estava ainda fazendo o primário, na época. (Lourdes)

Os depoimentos sobre os professores da graduação ou da pós-graduação revelam que os entrevistados têm uma capacidade maior de análise crítica das práticas docentes dos referidos professores. Criticam as práticas autoritárias, discernindo-as das práticas mais inovadoras e democráticas. Mesmo entre os iniciantes, há a percepção das práticas que servem de modelo ou de contra modelo. Em ambos os casos, são capazes de discernir entre as práticas consideradas interessantes e adequadas e as consideradas inadequadas para a realidade atual:

Os professores marcam do ponto de vista positivo que é a preocupação com o aluno, eu aprendi muito com eles. No ponto de vista negativo aprendi também que era a forma de cobrar do aluno, de bater de frente com o aluno isso aí pra mim é um aspecto negativo, eles tinham a posição deles e pronto e acabou. Eles mandavam aluno pra fora de sala de aula, falavam mal do aluno, essas coisas assim que eu não faço, prefiro trabalhar de outra forma, aproximando o aluno, eu vou conquistar o aluno e eu vou conseguir resultados talvez melhores do que fazendo isso. (Tiago)

Eu tive professores que, por exemplo, na hora de prova era um terrorismo, de falar meia hora antes, de ficar mandando abrir as pernas para ver se tinha alguma coisa, eu odeio isso. Horário de prova eu tento fazer um ambiente mais agradável possível, por quê? Porque eu passei por essa história e eu vejo que não é boa, vejo que não é bom. Não é o ideal, então eu passei por isso e procuro evitar. (Cíntia)

Nas lembranças dos professores entrevistados, aparecem aqueles considerados autoritários, “anti-didáticos”. Mas são lembrados e admirados pelo conhecimento que tinham. José Carlos, Tiago, Lourdes, Rogério se lembram dos professores com esse perfil, com admiração e respeito pelo domínio do

conhecimento, e com a postura em relação ao aluno na conquista de patamar mais elevado de conhecimento. Isso revela que o “domínio do conhecimento” faz parte de um *habitus professoral*:

Eu lembro que a gente brigava muito com o Valim, professor de Direito. Mas ele ajudou a gente demais, ele era muito exigente, muito exigente, ele tem uma cultura fantástica, a gente não acompanhava o ritmo dele. (Rogério)

A escola, também, foi um ambiente favorecedor de aprendizagens e conhecimentos, mas acima de tudo, de vivências e convivências com pessoas que contribuíram para a formação pessoal. A escola foi não somente um espaço de reconhecimento de potencialidades e valores, como também de estímulo ao desenvolvimento das potencialidades e à formação cidadã. Os depoimentos de Lourdes, Cíntia e José Carlos revelam a existência de um espaço escolar formador de personalidades e de cidadania, onde havia uma relação mais afetiva e prazerosa:

Escola pra mim era o lugar que eu me realizava, e por causa destas questões que eu te contei, que sempre foi o lugar que eu tive um reconhecimento, eu era valorizada. (Cíntia)

Então eu vivi muito essa coisa de colega, de brigar, de gostar, de... Tinha aquelas que eu dava bem, aquelas que eu não me dava bem. Eu tive muitas amigas, muita amizades mesmo, no primário, até hoje a gente se encontra. No jardim da infância também eu tenho muitas lembranças boas sabe de muitas... Eu sempre tive muitas colegas. Então foi uma fase muito gostosa, de relacionamento, a socialização também foi muito importante. E professores muito marcantes, sabe a escola pra mim foi uma coisa muito boa. Muito boas lembranças. Muitas fotos... De professores realmente que me influenciaram. (Lourdes)

Para Flávia e Carla, fica evidente a percepção de que a escola era um local onde se buscavam conhecimentos para uma finalidade maior: o vestibular. Para Flávia, o bom professor era aquele que “dava conteúdo, não enrolava”. Essa percepção foi incorporada em sua prática a tal ponto de incomodá-la o fato de deixar os alunos trabalharem sozinhos, “fazendo exercícios”, é como se não estivesse dando aulas. No depoimento a seguir, Flávia faz uma análise reflexiva sobre a sua prática atual em função dessas experiências vividas no processo de escolarização:

E, às vezes eu tenho até me policiado um pouco, em relação a isso, porque, às vezes, eu fico preocupada demais em dar conteúdo. Às vezes o aluno tem necessidade de você sentar e de passar outras coisas, até mesmo

exercícios. Eu achava que dar exercício em sala de aula para o aluno fazer eu estava perdendo tempo, aquilo era como se eu tivesse enrolando e às vezes eu me sinto um pouco mal em dar exercício em sala de aula parece que eu estou enrolando, sabe, eu não estou dando matéria, mas aí eu comecei a perceber que eles estavam sentindo uma necessidade a mais de estar fazendo, mas fica aquela coisa assim... será que eu estou enrolando? [...] Me incomoda um pouco de eu não estar produzindo ali, às vezes isso me incomoda parece que eu não estou fazendo. Parece que eu não estou dando aula, parece que eu não estou passando... mas assim eu tenho me policiado com relação a isso. (Flávia)

Esse depoimento de Flávia revela, também, que a “explicação do conteúdo” é o aspecto fundamental de sua aula, se não houver explicação por parte do professor, não houve aula. Marilda Silva (2003, p.106-107) em sua pesquisa sobre o *habitus professoral*, já citada neste trabalho, conclui que a “explicação do conteúdo” é o “elemento nuclear da constituição do *habitus professoral*”. Para o seu grupo de entrevistados, a boa aula é aquela em que a explicação está em primeiro plano. Mediante as análises dos relatos dos entrevistados, ficou evidente que os professores do ensino superior, construíram um *habitus* acerca da profissão docente ao longo de sua trajetória familiar e escolar, portanto, sabem o que é ser professor sem nunca terem, na graduação em Administração, cursado matérias pedagógicas. Um estudo de Marin citado por Marilda Silva (2003, p.160-161), também já mencionado neste trabalho, com alunos da disciplina Didática Aplicada ao Ensino Superior, graduados em Odontologia, Farmácia, Administração, Economia, Ciências Contábeis, revela que eles sabiam o que é *ser professor*. Esse significado havia sido construído por eles ao longo da trajetória de vida. “Eles conseguiam, ao longo da vida, captar e exprimir a essência da função docente, embora não fossem capazes de explicitá-la detalhadamente e de forma mais técnica”.

Ouvir as experiências escolares dos professores com o intuito de identificar e compreender a construção de um *habitus* profissional da docência é uma importante estratégia para quem estuda o processo de formação de professores, sobretudo, no que se refere à formação dos docentes “não habilitados” do ensino superior. Em virtude disso, pode-se dizer que foi bastante fértil ouvir as experiências escolares, familiares e profissionais vividas por aqueles que exercem a profissão docente, pois, nos relatos, encontrei pistas e evidências, de fato, significativas para que se possa entender os processos formativos, tendo em vista as implicações para o exercício da docência pelos professores do ensino superior.

Como participante do processo de formação continuada dos professores da Instituição pesquisada, penso nas estratégias de formação de caráter institucional. Se há um *habitus professoral* constituído desde a infância, como trabalhar esse *habitus*, institucionalmente? O resultado desse estudo investigativo nos mostra que não é possível e nem mesmo desejável desconsiderar a existência de um *habitus professoral* quando os professores chegam para ministrar aulas, ainda inexperientes ou não. Então, como considerá-lo ou incorporá-lo ao processo de formação continuada da Instituição? Penso que essa questão não será respondida no âmbito deste trabalho, mesmo porque não se fez, inicialmente, essa proposta de investigação, mas abre espaço para futuras investigações.

6.3 A feitura da ação pedagógica: os saberes da experiência

Os professores mais experientes na profissão – Lourdes, José Carlos, Augusto e Eduardo – mostram mais confiança, segurança e estabilidade no trabalho. Revelam, ainda, maior tranquilidade e equilíbrio para lidar com situações inusitadas ou corriqueiras em relação aos iniciantes, para os quais tais situações ainda são difíceis e conflitantes. A adaptação às mudanças de perfil do aluno, também, ocorre de modo menos sofrido para esses professores mais antigos do que para os iniciantes. Conseguem perceber com maior flexibilidade e criatividade as possibilidades e estratégias de atendimento às diversidades. Quando solicitados a dizer como aprenderam a agir diante das situações de sala de aula afirmam que foi com o tempo. Augusto, José Carlos e Lourdes confirmam essa afirmativa. Dizem que, no início da carreira, brigavam muito com o aluno, que eram muito imaturos, agiam de forma *amadora*, mas que hoje não tem mais tais preocupações. Dessa forma, podemos dizer que a prática profissional é um lugar de formação:

Primeiro eu fui amadurecendo como professor tendo mais confiança no *meu taco*, na sala de aula, sabendo que eu podia contribuir, ajudar, sabendo que eu estava sendo referência, sabendo que o que eu estava ensinando era útil, sabendo que eu sabia ensinar!. Então eu vou para a sala de aula, eu não preciso sentar para planejar uma aula, eu não preciso levar nada para a sala de aula, eu vou sozinho! E o que eu tenho aqui, é o que eu vou lecionar, eu não preciso levar um livro para eu escrever ou ditar, eu não preciso nada disso! Isso me fez muito mais confiante. (Augusto)

Até propriedade do conhecimento eu não tinha. Eu fui bem amadorística nos primeiros anos. Eu tinha coisa que eu nem sabia o que eu estava falando, enrolava, sabe? (Lourdes)

A prática docente constitui-se num espaço formador por excelência, uma vez que se apresenta relacionada às “situações concretas que não são passíveis de definições acabadas, mas exigem improvisações, habilidades pessoais e a capacidade para lidar com situações mais ou menos transitórias” (TARDIF, 2002, p.49). Lidar com situações inusitadas é parte do processo formador, e possibilita ao docente desenvolver certas disposições adquiridas na prática que lhe permitirá enfrentar com maior segurança e confiança os desafios da prática docente. Para Lourdes, a experiência profissional possibilita a flexibilização do programa de ensino. Ter “jogo de cintura” para lidar com os imprevistos e conflitos de sala de aula:

Eu tenho uma flexibilidade muito grande no meu programa. Por exemplo, a turma hoje, a grande dificuldade que eu tenho de planejamento é com relação ao oitavo período, porque como é muito carregado, é Monografia, Relatório de Estágio e Plano de Negócio. E, às vezes eu chego à sala de aula eles não estão com a mínima de condição de aprender, de assistir a minha aula porque estão mexendo com monografia. Como eu já estou vivenciando isso desde a primeira turma que formou nesse curso, eu já me planejei de forma que *“oh tudo bem vocês querem que eu libere vocês hoje para fazer monografia, eu vou liberar entendeu”*. Então eu consigo flexibilizar bastante. Tanto que o meu conteúdo não fica em nada prejudicado. Falar assim *“ah eu deixei de dar um conteúdo porque eu não pude dar aula naquele dia”*. Eu não tenho essa dificuldade não. Bastante flexível, eu já programo, eu acho que, eu trabalho muito com planejamento de aula. (Lourdes)

A didática diferenciada, utilizada em cada turma, de acordo com “as respostas” na prática que os alunos vão sinalizando foi retratada por Eduardo em seu depoimento. Disse que as idéias acerca das ações que vai realizando nascem da sua criatividade. As situações mobilizam ações diferenciadas. A experiência profissional, mesmo não sendo explicitamente dita por Eduardo, aparece respaldando e indicando novas possibilidades de ação, o que revela o caráter dinâmico e formador da prática docente:

(como percebe que tem que ser diferente?) no reflexo. Na minha interação com eles, empatia ou não. [...] isso tudo na hora que você está ali falando, aí eu vou me programando, eu vou mudando, aqui não funciona, então não adianta. Se eu dou um texto com essa abordagem, com essa, aqui não funcionou? Então eu tenho que mudar isso, se eu dei grupo de três ou quatro e a turma está lá aí você vê que a turma é mais malandra você dá cinco, dez perguntas aí eles dividem. Já mostrou pra você que não é

trabalho em grupo aí eu vou ter que arranjar outro mecanismo, aí eu atuo na hora, em cima. Eu estou respondendo. *Vamos mudar tudo aqui, me dá essa papelada aqui, eu quero um só, no consenso de vocês, de cada pergunta que eu passei aí.* Se eu sinto que o aluno está querendo me enrolar eu vou e fico mais no lado dele. Então isso aí é *feeling* é uma didática diferenciada de toda turma. [...] Vou elaborando essas coisas e normalmente a turma que tem esse perfil, ela tende no início meio e fim continuar com esse perfil. A tendência não é diminuir, é piorar, porque na medida em que eles vão se conhecendo, porque tem algumas lideranças negativas, essas lideranças fazem cabeças, aí você tem que neutralizar essas lideranças. É difícil, mas isso tudo entra na minha didática. Você nem nunca viu, **(em nenhum curso)**, nasce da criatividade, nasce ali. (Eduardo)

Para Tardif (2002), os saberes adquiridos com a experiência se originam da prática. São saberes práticos que formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Esses saberes adquiridos na experiência são integrados aos saberes advindos de outras fontes, como as experiências vividas, anteriormente, à docência.

A prática profissional é considerada por Mizukami e Reali (2002) como fonte básica, embora não única, de aprendizagem da profissão. A experiência na profissão permite ao professor desenvolver teorias práticas de ensino ao longo da vida e da carreira, constituindo-se em conhecimento profissional. Essas teorias “são princípios ou proposições que sustentam e guiam as apreciações, decisões e ações dos professores e são interpretados privadamente pelo professor e baseados em sua história, compreensões, interpretações e estilo pessoal” (SANDERS & MCCUTCHEON, citados por MIZUKAMI; REALI, 2002, p.55-64).

Diante dessas afirmativas, parece-nos possível afirmar que a formação do professor é um processo interminável, que começa antes mesmo da entrada na profissão e se prolonga por toda a vida profissional, destacando-se a prática profissional como um permanente aprendizado, portanto que se adquire, também, no exercício da profissão.

À medida que os atores vão se socializando em diversos e diferentes espaços sociais, em tempos também diferenciados, vão (re) construindo suas percepções, crenças e práticas. Os relatos dos professores revelam, de forma evidente, que a prática docente é formadora. Por meio dela, vão refletindo, experimentando, modificando seu modo de ser e estar professor. Todos os professores entrevistados reconhecem que houve mudanças em sua prática pedagógica. Todos, também, percebem as transformações ocorridas na prática, com menor ou maior intensidade,

e reconhecem que foram mudanças positivas, fruto de tentativas, acertos e erros. Os conflitos, as tensões, as mudanças sociais, vividas na prática são situações que os colocam em processos de reflexão acerca do próprio trabalho docente e os mobilizam na busca soluções:

Então minha forma de ensinar mudou muito! Eu sou muito mais feliz, eu tinha pressão alta, eu não tenho mais, eu era uma pessoa difícil, rigorosa para algumas coisas, hoje é tranquilo, eu dou uma prova tranquila, dou prova e ninguém cola em minhas matérias, o que precisa colar eu coloco no quadro para ele não colar, para não ter o esforço. Eu só quero que ele mostre o que aprendeu. Eu fui desenvolvendo formas melhores de fazer. Eu sou muito mais feliz, o aluno é muito mais feliz comigo também, lecionar não é mais um obstáculo, um peso, ou dificuldade e olha que eu lecionava umas coisas mais difíceis que tem! (Augusto)

[...] três anos, mudando de disciplinas também, muda completamente sua rotina, o planejamento e essa questão também de muitas turmas, turnos diferentes interfere muito, trabalhar no turno da manhã e no turno noturno são coisas completamente diferentes, performances diferentes, programa de aula diferente. Pra você ter uma idéia, tem a mesma disciplina de manhã e a noite e eu não posso usar a mesma coisa, não posso. Porque se eu fizer está errado. Então como eu não poderia mudar? Mesmo sendo só três anos, não tem jeito. Eu acho que eu mudei muito e acho que mudei pra melhor. (Cíntia).

Conforme Lahire (2002), o ator plural é fruto da experiência de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos, gerando práticas e experiências também heterogêneas e únicas. Os entrevistados se mostram plurais na medida em que convivem e se socializam em diversos espaços, num movimento dialético, tornando-se parte desse movimento. Para Bourdieu (1983, p.65), “a prática é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus*”. Para Lahire (2002), a prática é sempre o encontro das experiências passadas individuais que foram incorporadas sob a forma de esquemas de ação, de maneiras de ver, sentir, de dizer e de fazer. Portanto, para a prática, convergem valores, crenças, representações, conhecimentos e saberes construídos pelo ator ao longo de seu processo de socialização e interação em diversos espaços sociais. O ator e sua prática são frutos dessas interações. O relato de Rogério confirma essas considerações. Quando solicitado a dizer sobre o que influencia a docência, Rogério sintetiza seu ponto de vista, dizendo que

é tudo isso, da questão da família, da empresa, dos movimentos sociais, própria escola, [...] por eu ter passado por um emprego isso ai influenciou, por eu ter participado de alguns movimentos sociais, sindical. E uma outra

coisa que eu aprendi e a minha família me ajudou muito com isso. A minha postura que é de hoje é por causa da minha família que fiz. (Rogério)

A docência é uma prática que o professor, como ator plural, a (re) constrói, continuamente, à medida que recorre às habilidades incorporadas por ele ao longo da trajetória de vida. Essas habilidades podem ser produto de todo um trabalho de reflexão, de correção de estratégias, acumulado durante o tempo do exercício da docência. Por isso é importante destacar a prática como uma fonte de produção de saberes da docência. O depoimento de Flávia revela que a vivência de diversidades de contextos sociais heterogêneos, influencia a prática docente:

Eu acho que a personalidade da gente interfere. Eu acho que a educação que a gente recebeu interfere, o meio que a gente viveu interfere, eu acho que tudo interfere, tudo. Não tem como você separar, apesar de você representar um papel, olha, é meu papel de professor, essa aí é minha profissão você não tem como separar. Muita coisa também conta. Então eu acho que é diretamente relacionado. (Flávia)

Os professores mais experientes são mais explícitos ou talvez mais conscientes de que a prática conquistada com o tempo, a experiência na docência contribui muito para o exercício docente mais tranquilo e seguro. Lourdes, Rogério, José Carlos, Augusto, Eduardo disseram que a experiência na docência respalda novas ações. Revelam, ainda, a existência de uma percepção maior acerca das necessidades colocadas pela prática e das alternativas e possibilidades de atuação. Lourdes, durante a entrevista, falava sempre a partir de sua experiência na docência. As mudanças que faz a partir das contingências, o “jogo de cintura” para lidar com os conflitos, o planejamento adequado ao perfil do aluno ingressante, são frutos da experiência profissional na docência. Rogério, também, falava com muita segurança que a experiência lhe possibilita lidar bem com os conflitos e as tensões de sala de aula. Possibilita-lhe, ainda, maior discernimento e segurança para analisar as condições e a viabilidade de propostas para os problemas. Já José Carlos disse que aprender o ofício de professor é um processo que “está nele há quatorze anos”, numa referência à sua experiência profissional vivenciada com os colegas de profissão, com os alunos com os programas de formação e sua capacidade de auto crítica. Também, reforça que a experiência lhe favorece a flexibilidade, a agilidade e a segurança no trabalho. Augusto, também, diz que a experiência na docência o ajudou a melhorar a prática. A percepção sobre seu

trabalho foi lenta e mudou com o tempo. O tempo contribuiu para a percepção de “que sabe ensinar, e que o que faço tem dado certo”, revelando confiança e maturidade conquistadas com tempo. Pelos depoimentos de Eduardo, é possível dizer que, mediante as necessidades apontadas pela prática, tem capacidade de atuar imediatamente sobre elas e que essa habilidade é fruto da experiência conquistada na prática docente, de mais de (25) vinte e cinco anos. Ele não explicita essa experiência como fator de influência, mas, pelos relatos, é possível perceber que a experiência respalda e indica novas ações:

O momento define, tipo de turma, tipo de pessoas que eu leciono, aí vai mudando, vou mudar, não tem jeito. (Eduardo)

Eu fui amadurecendo como professor tendo mais confiança no *meu taco*, na sala de aula, aí eu fui vendo que eu tinha mais domínio em sala de aula, e isso foi favorecendo. (Augusto)

“Eu também era inseguro, medroso, com medo de sala de aula, eu fazia coisas perigosas para o aluno sentir que eu era forte, e na verdade eu era fraco”. (Augusto)

Mesmo entre os iniciantes, há quem reconheça a prática como fonte rica de aprendizado, é o caso de Flávia. Para ela, a experiência se dá na medida em que “a gente vai experimentando e aprendendo a partir de outras variáveis, e você vai amadurecendo, pegando o traquejo”. De maneira diferente, Cíntia, também, apontou a importância da experiência para o exercício da docência, quando disse que gostaria de ter mais “jogo de cintura” para lidar com os conflitos de sala de aula, o que se adquire com o tempo:

Eu quero conseguir ter mais jogo de cintura, que às vezes eu acho que eu tenho pouco, muito pouco. Vamos para um embate, por exemplo, o aluno vem se ele é agressivo eu retruco na mesma altura, entendeu? Ergo o nariz também, nível. E eu queria ser diferente, queria conseguir acalmar, fazer discussão num outro nível, não eu sou muito assim, se o clima está bom, o clima é muito bom aí eu entro, se tem uma discussão eu peito, eu precisava saber melhorar isso. (Cíntia)

Diante de tais considerações, o processo de formação profissional do docente deve considerar a prática como espaço de formação, proporcionando-lhe momentos de reflexão e crítica sobre a prática. Nóvoa (1997) defende que a formação do professor deve ser na perspectiva do desenvolvimento pessoal e profissional que passa pelo processo de experimentação e ensaios de novas maneiras de realizar o

trabalho pedagógico. Dessa forma, destaca que a prática produz saberes que são os alicerces das ações futuras.

6.4 A experiência profissional no campo da administração e a relação com a prática docente

Com exceção de Carla, todos os demais entrevistados consideram que a experiência profissional na Administração, mesmo que em diversos cargos ou funções, contribui, e, muito influencia, no exercício da docência. Carla, talvez pelo fato de ser a única a exercer a profissão nas empresas da família, não estabelece relações entre os dois campos de atuação.

Os depoimentos confirmam, também, a importância atribuída ao conhecimento específico na área para o exercício da docência no ensino superior, o que a história da formação e, sobretudo, os critérios para o ingresso na docência do ensino superior, sinalizados por Masetto (2003), além de Pimenta e Anastasiou (2002), no início deste trabalho, indicam como prioritários, prevalecendo a crença, presente no imaginário social, de que “quem sabe, sabe ensinar” (MASETTO, 2003, p.11). A esse respeito, Tiago apresenta seu ponto de vista:

Foi o que me ajudou a trabalhar com sala de aula, tem me ajudado a trabalhar com sala de aula hoje é isso, as experiências profissionais, prática na área de gerenciamento, Administração e envolvimento e comprometimento com a questão teórica da Administração. (Tiago)

Quanto a Eduardo e Rogério, pode-se afirmar que demonstram ter incorporado um modo de ser, pensar e agir como Administradores¹⁷ e que levam consigo para o exercício da docência. Eduardo fala do seu modo de gerenciar a sala de aula e a própria coordenação do curso, revelando a estreita relação entre os conhecimentos do campo científico da Administração e a prática docente. Nesse sentido, reforça a concepção de Bourdieu (1983) de que a prática é o encontro entre uma situação e um *habitus*, no caso de Eduardo, incorporado, também, na profissão de Administrador:

¹⁷ Utilizarei a denominação Administrador para indicar todas as funções exercidas pelos entrevistados na área da Administração.

Eu aprendi muito isso na Administração você faz isso o tempo inteiro. O que define a sua ação gerencial é o momento, se eu vou ser *laissez faire*, se eu vou ser autocrático. É o contexto que define. A maioria das vezes eu tento ser democrático, mas nem sempre, senão eu perco a minha liderança; liderança não é de forma alguma você fazer o que a gente chama de...muito usado hoje na administração participava que não pode ser exagerado, que é você toma o consenso sempre como a bola da vez. Se você consensar o tempo inteiro você vai ter problema de liderança. Então há determinadas tomadas de decisão que você não tem que ficar ouvindo muito, você já ouviu o que tinha que ouvir agora a decisão é sua. Senão você abdica. (Eduardo)

Em alguns momentos das entrevistas, a profissão docente e a profissão de administrador se confundiam, tamanha a relação entre ambas. É o caso de Augusto que utiliza os espaços da empresa para “aplicar provas práticas e dar aulas”. Diz, ainda, que se fosse viável faria isso com mais frequência. Lourdes, também, reforça essa relação, quando diz que se pudesse transformaria as aulas em projetos de trabalhos práticos, como é o caso da *Empresa Ação*, em que os alunos passam todo o semestre, montando uma empresa. A vida profissional de Eduardo, na docência, inicia-se antes do ingresso na profissão de Administrador e vai se configurando ao longo de sua trajetória de vida numa simbiose. Entre idas e vindas, permeadas por experiências na profissão de Administrador, a profissão docente foi se misturando à profissão de Administrador. Essa simbiose parece estar presente em sua prática quando revela que a sua “ação gerencial é definida pelo contexto” de sala de aula. Revela, em seus depoimentos, que quase sempre toma atitudes de gerente em sala de aula e na gerência do curso, demonstrando que um modo de ser na profissão de Administrador foi incorporado no *habitus* da profissão docente:

Se eu pudesse, por exemplo, ter vinte, trinta alunos comigo só, e ficar lá na empresa trabalhando, ficar fazendo prova lá dentro. Por exemplo, eu tenho uma prova que eles fazem dentro da USIMEC, eles fazem lá, na máquina. (Augusto)

Os professores entrevistados, independentemente do tempo de exercício na docência, ressaltaram a grande importância do conhecimento prático vivenciado no exercício da profissão de Administrador para o exercício da profissão docente. Falar de conceitos teóricos sem tê-los utilizado é “sempre mais difícil”, além do mais a experiência profissional dá “sustentação para as aulas”. De forma diferenciada, procuram associar teoria e prática em suas aulas, destacando o quanto é importante, para eles e para os alunos, essa associação. Há, também, uma

preocupação em utilizar, aplicar e atualizar os conhecimentos teóricos, mediante as necessidades da prática. A importância da experiência profissional para a docência, pode ser constatada no relato de Cíntia, quando compara as disciplinas de português, matemática com as disciplinas específicas do curso de Administração:

Eu acho que como professora de Administração, eu não posso ser só uma professora acadêmica. Não sei, é preciso experimentar. É diferente. Por exemplo, ser um a professora, lecionar português, lecionar matemática, é diferente. Por mais que eu seja uma professora que vou me atualizar, é outra coisa esta questão de sentir na pele, de passar pela experiência, é diferente, não sei se eu vou poder ficar só na sala de aula não. Não gostaria não, porque eu gosto de ter casos. (Cíntia)

As estratégias para implementar a relação teoria e prática são variadas, mas o “Estudo de Caso” foi citado por vários deles: Cíntia, José Carlos, Augusto, Flávia, Lourdes. Essa estratégia é utilizada para aproximar a teoria da realidade na qual os alunos irão atuar. Na maioria das vezes são casos construídos pelos próprios professores que vivenciaram ou vivenciam situações no espaço profissional da Administração:

Então, sempre que eu conto um caso, eu sempre trato de resgatar, quem nos explica isso? Qual que é o teórico que trata isso tão bem? Que teoria que a gente tem que comprova o que nós estamos falando? Qual é o entendimento que eu tenho disso, que contribui para que eu releve as situações, para que eu haja de uma forma mais coerente, mais sensata? Eu sempre tento fazer isso. (Cíntia)

Estudo de caso meu tem que ser do ano, lá então eu tento trazer trabalho planejamento, trazer para a sala de aula Folha de São Paulo, revista Exame do ano, discussões atuais. (Cíntia)

Eu tenho procurado trabalhar com eles, eu tenho procurado dar mais exercícios estudo de caso, principalmente para a turma do matutino, para ver se eles conseguem desenvolver mais. Estou querendo dar um trabalho agora para eles pesquisarem a empresa varejista, pra ir a campo mesmo. (Flávia)

Eu estou com um livro, que inclusive está parado oitenta por cento dele, que se chama... Eu tenho dois livros parados para concluir, um falta vinte por cento, que chama “*Casos para Estudos*”, só estudo de casos, com reuniões, reunião gerencial, é só estudo de caso. (Augusto)

Com base nos depoimentos, foi possível notar que alguns professores vivenciaram a experiência profissional da Administração, não somente em empresas de grande ou médio porte como gerentes, mas também como proprietários de empresa de pequeno porte. Rogério, Flávia, Lourdes, Augusto e José Carlos foram

empresários nos mais diversos ramos da Administração e todos consideraram que essa experiência foi positiva para a prática docente:

A experiência com treinamento empresarial, eu dando aula para o curso de Administração de Empresa, a gente utiliza muito a questão da dinâmica, a questão da prática. Eu fiz muitos cursos enquanto eu estava no SEBRAE, jogos de empresa, dinâmica. Então isso ajuda muito a desenvolver o potencial de sala de aula. Então usei muita coisa. Até a própria experiência como administradora, dona do meu próprio negócio, depois veio à fábrica de pão de queijo também, que era do meu pai, que eu tenho toda a experiência. Quer dizer nasceu como empreendedorismo. Como eu dou aula hoje para um curso que é voltado para o empreendedorismo, a minha própria experiência com o meu pai aqui dentro de casa, que foi um empreendedor, que saiu da Acesita, quer dizer, então a minha casa vivia cheia de freezer de pão de queijo, a fábrica era ali nos fundos. Então eu tenho toda uma trajetória de empreendedorismo, uma história real. A minha experiência como sócia familiar, como sócia na FÊNIX que eu já tenho mais de 10 anos. Então tudo é muito vivencial. Então eu passo muito a minha experiência para os alunos. Eu tenho muita coisa, muita bagagem, de vivência mesmo, de tudo que eu passei na minha trajetória. Eu acho que é de muito empreendedorismo mesmo. (Lourdes)

O saber prático acerca do exercício da Administração é extremamente valorizado no momento da contratação dos professores, conforme foi dito pelos entrevistados. Todos eles foram convidados pelo coordenador atual do curso ou pelo Diretor de Área que comungam da mesma idéia de que a experiência na área é importante para a profissão docente, reforçando a idéia de que Administradores, com experiência profissional, devem formar os futuros administradores. Essa idéia pode ser confirmada, também, em outros cursos da instituição, por meio de um questionário preenchido pelos professores recém-contratados, nos anos de 2005 e 2006, que participaram da formação docente proposta pela instituição. Os dados revelam que 80% possuem experiência profissional na área de atuação.

Conforme vimos inicialmente, a história da organização do ensino superior no Brasil, revela a predominância do modelo francês de universidade napoleônica que supervalorizava as ciências exatas, desencadeando, segundo Masetto (2003), um processo de formação de profissionais que exerceriam determinada profissão. Essa concepção forjou um modelo de formação docente, no qual um profissional-professor, possuidor de conhecimentos e experiências profissionais, ensina a quem não sabe. Dessa forma, não é difícil compreender os motivos que levam os professores entrevistados, bem como os gestores do curso e toda a instituição, a valorizarem e a priorizarem o domínio e a formação do conhecimento científico em detrimento da formação pedagógica:

Mauro (**Diretor da Área**) queria que Administradores dessem aula para Administradores, e como eu era Administrador e já trabalhava na área administrativa e com computadores há mais de 7, 8 anos. (José Carlos)

Então o Mauro me convidou para lecionar. Ele já estava aqui trabalhando na época. Então ele me convidou para lecionar nessa cadeira de Administração de Materiais, que era minha especialidade na Usiminas Mecânica, que eu tinha feito especialização. Então que eu fui realmente para o lado do ensino. (Augusto)

Em nossa atual legislação (LDBEN 9394/96), também encontramos o predomínio da formação na área específica.

6.5 Os sentidos atribuídos à profissão docente

Os significados atribuídos à profissão docente e aos sujeitos que a exercem, construídos ao longo da trajetória de vida, são reveladores do modo como o professor exerce a profissão. As crenças, percepções e representações acerca da profissão vão configurar e interferir na prática docente. Compreender as manifestações das concepções e crenças significou buscar as marcas incorporadas, ao longo da trajetória de vida, que integram e constituem as suas formas de ser e conceber a educação, a profissão e a prática docente.

Os dados analisados evidenciaram que a profissão docente é encarada por Flávia, Lourdes, Augusto e Eduardo como um *dom*. O aprender a ensinar está no “sangue”. “Dom” no sentido de que o professor percebe quando o aluno está conseguindo entender ou não, num processo de interação. Essa é a concepção de Flávia. Lourdes aponta o perfil do professor e o associa à existência de um “dom: carisma, amor pelo que faz, preocupação com o outro, eu dou o sangue pelo que faço”. Augusto fala de “dom” de maneira diferente dos demais. Para ele, a preparação do professor se dá através da experiência, ou fazendo curso de didática, mas, acima de tudo, tem que ter um pouco de “dom, alguns têm jeitinho pra coisa já!”. Mesmo sinalizando a existência de um dom, em seu depoimento reforça que o “aprender a ensinar” pode se dar no enfrentamento do cotidiano, experimentando e aprendendo na prática. Os componentes, experiências e saberes práticos têm um peso fundamental no aprendizado da docência. Eduardo, por sua vez, não é explícito em dizer que se trata de um “dom”, mas se refere aos testes vocacionais

que indicavam a área de humanas como possibilidade para sua escolha e conclui dizendo que acredita que “é pessoal, é muito meu mesmo”:

Uns se preparam com o tempo, com a experiência, poucos se preparam na sala de aula, muitos, lógico, fazendo o curso de magistério, se puder, um curso de didática, é lógico que é importantíssimo, mas ser professor, eu acho que é diferente de tudo, eu acho que é um pouco de dom. Não deve forçar muito a barra. (Augusto)

Todos falaram do prazer em *ser* professor. Há uma satisfação pessoal revelada nos depoimentos de Tiago, isto é, afirma haver “paixão e orgulho em ser professor”. Carla “sempre gostou de ensinar”. Flávia diz: “eu sempre gostei de dar aulas”. Cíntia afirma que a escola lhe “dá mais prazer” do que a empresa. Lourdes diz: “eu tenho verdadeira paixão por sala de aula”. Para Rogério, “a profissão é uma coisa apaixonante”. José Carlos, também, reforça a satisfação em dar aula: “eu tinha prazer, eu me sentia muito melhor dentro da sala de aula do que desenvolvendo projetos”. Augusto diz: “eu adoro lecionar na instituição, gosto demais daqui”. Eduardo, também, mostra sua satisfação: “eu sempre gostei de dar aula. É uma satisfação que não tem preço”.

Os limites desta pesquisa não nos permitiram explicitar e investigar questões relativas às razões desses sentimentos positivos e da existência de um “dom” em relação à profissão docente, revelados nos depoimentos. Porém, nos cabe fazer algumas reflexões, sem, contudo, buscar identificar os motivos ou explicar tais sentimentos. A expressão dos sentimentos de alegria, prazer, gosto, paixão por dar aulas, e a concepção de “dom”, poderiam ser pensadas a partir da existência de um imaginário social¹⁸, presente num determinado tempo histórico em que as representações, crenças e percepções acerca da profissão docente estariam direcionadas para a existência de uma vocação para lecionar? O estudo de Ferreira (2003) sobre a presença do imaginário e da vocação¹⁹ no trabalho docente é elucidativo, quando estuda a vida de uma professora que fez a opção para o magistério, apontando-o como fonte de realização pessoal, apesar de a profissão estar associada ao desprestígio e à baixa remuneração. Por que não pensar na

¹⁸ Durand citado por Ferreira (2003, p.74), denomina de bacia semântica: “um conjunto homogêneo de representações que manifestam o imaginário sociocultural de uma época”.

¹⁹ O autor propõe unir o que está dissociado: profissionalismo, razão e, afeto e amor pela profissão. Propõe pensar no homem que “quando se descobre por inteiro, descobre-se, também, em sua atividade”. (FERREIRA, 2003, p.30)

possibilidade de os professores entrevistados sentirem prazer e gosto pela profissão, uma vez que muitos deles escolheram “deixar” a profissão de administradores para serem professores? Por outro lado, é possível verificar que, conforme relatado nas análises individuais dos professores, na profissão docente, encontraram inúmeras vantagens em relação ao trabalho desenvolvido na empresa, como, por exemplo: a flexibilidade de horários, o prestígio social, a ascensão na carreira e até uma remuneração melhor. De qualquer forma, eles apresentaram motivos para permanecerem na profissão. São apenas questões levantadas para futuras investigações, que, no momento, subsidiam a reflexão acerca da ênfase dada pelos sujeitos entrevistados aos sentimentos de amor, prazer e paixão pela profissão docente.

Na perspectiva de Tiago, Carla, Lourdes, Rogério e José Carlos, a profissão exige que o professor mantenha-se atualizado, em constante aprimoramento. Para eles, é preciso ter um corpo de conhecimentos atualizados para o exercício da profissão. Peixoto (2005, p.17) ressalta que “o conceito de profissão pressupõe um corpo de saberes e um conjunto de normas que a sustentam, não sendo um processo endógeno”. Esses professores, também, consideram que é inerente à profissão docente ter um conjunto de conhecimentos. Por exemplo, para Carla, o exercício da profissão é fonte de aprendizagem de conhecimentos e convivência. É preciso estar em constante busca de conhecimento:

Eu gostei também porque eu vi que eu estava em constante. Eu percebi que eu não parava de estudar. Eu vi que eu estava em constante evolução, porque eu fiz o MBA e falei assim agora vou parar pra quê? Não, vou ter que continuar. [...] Pra eu ser professor estar em constante busca do conhecimento, pra mim o professor ele está buscando o conhecimento. [...]A gente aprende muito com eles, as dificuldades que eles têm é um aprendizado pra mim. (Carla)

Em vários momentos, os entrevistados revelam, em seus depoimentos, uma ampla visão do que vem a ser o professor. Ser professor é “potencializar as pessoas”, contribuindo para o “crescimento”:

Então, eu acho que você potencializar isso daí nas pessoas, fazer as pessoas crescerem, eu acho que é o que motiva a gente. [...] Eu percebia quanto tinha evoluído, em termos pessoais, o amadurecimento, a forma de aprendizagem. Isso aí me deixa muito feliz. Isso aí é muito gratificante. É o que eu mais gosto de fazer. (Flávia)

Outro dado a considerar é que o professor, para os entrevistados, é aquele que possibilita “a aproximação teoria e prática”. Ser professor é entender e conhecer “outra realidade, é ser amigo do aluno”. O professor é alguém que possui um “acúmulo de conhecimentos teóricos e práticos e vai compartilhar com o aluno, possibilitando o crescimento e a autonomia”.

Para os entrevistados, o professor é aquele que é investido de “autoridade para ensinar algo que aluno não sabe. Ele é mediador entre os saberes trazidos por todos”. Não é só ensinar conteúdo, é possibilitar a reflexão de valores éticos, visão crítica. É “formar o cidadão” e promover o crescimento “profissional e pessoal” dos alunos. Ser professor é ser “um bom ser humano”, que se preocupa com o “bom relacionamento com o aluno”. O professor é um “educador”, que se preocupa com a “formação de atitudes e valores do aluno”. Enfim, para os entrevistados, ser professor significa não apenas se preocupar com a formação profissional, mas também com a formação moral, ética e cidadã dos alunos. É possibilitar o crescimento pessoal e profissional do aluno mediado pelo conhecimento:

É um compromisso com a formação do aluno, com essa formação ampla, geral e, não restrita, e não técnica só. Técnica é um dos meus compromissos. Meu compromisso é muito maior, é social, político, enquanto cidadão, enquanto ser humano. Desde quando a gente entra na sala de aula até na hora de sair, você tem que colocar coisas boas, falar coisas boas, coisas positivas, coisas que realmente possam contribuir com o aluno de alguma forma. (Augusto)

Também, a valorização de um bom relacionamento com os alunos é ressaltada por muitos como Carla, Rogério, Tiago, Augusto. Cada um numa perspectiva diferente, mas todos eles acreditam e reforçam que o bom relacionamento com aluno é fundamental. A empatia está relacionada com a afetividade, citada por Rogério como uma condição fundamental para o exercício da docência:

Se eu não puder ser afetivo com os alunos, ai não vai ter sentido. Eu posso parar e aposentar, fazer outra coisa, não tem sentido. Mas eu acho que eu não mudaria isso ai de jeito nenhum. Uma pessoa aberta, com certeza, eu gosto disso. Se eu não puder fazer isso, eu paro de ser professor. (Rogério)

O professor é exemplo de pessoa digna, correta e portadora de valores morais e éticos para seus alunos. Essa é a perspectiva dos professores Rogério, José Carlos e Augusto. Os três ressaltam que o professor tem que ser exemplo para

seus alunos e, portanto, precisam zelar pela sua imagem, até mesmo, fora da escola:

O professor tem que dar exemplo. Porque tem alguém que precisa formar a opinião de alguma coisa. E quem forma opinião hoje, pode ter a certeza, não é a sociedade. Os professores precisam tomar essa postura. E tem que ocupar esse lugar. (Rogério)

Cíntia fala do cuidado e da maternidade. Já Flávia reporta às condições de flexibilização de horários de modo a combinar a casa com o trabalho, revelando o caráter feminino da profissão. Essa representação da profissão tem fundamento histórico. Conforme Faria Filho et. al. (2005), foi sendo construída socialmente a idéia de que as mulheres eram mais competentes que os homens para o exercício da docência, através de discurso e textos legais os quais revelam que “as mulheres são mais próprias para educar e dirigir meninos em tenra idade, exercendo influência maternal pela vocação ao ensino” (relatório 1879, citado por FARIA FILHO, 2005, p. 60). Costa (1995, p.160), também, diz que o processo de feminização foi construído na medida em que “as mulheres foram, de certa forma, impelidas para o trabalho docente em função do argumento construído e reafirmado dentro da lógica do patriarcado, de associação da tarefa educativa com a maternidade”. O depoimento de Cíntia revela a preocupação com a ajuda e o acolhimento próprios da maternidade:

Eu sei que nesta época a minha maior preocupação não era questão de ensino, porque eu estava ensinado, eu acho que eu não tinha maturidade para ter percebido por isso, por me sentir capaz de transferir ou contribuir com conhecimento de outras pessoas, não tinha essa idéia. Eu pensava mais nessa questão do social, de estar junto, de ajudar, de acolher, de acalantar, acho que era mais isso. Eu acho, eu acho que eu não tinha essa maturidade. (Cíntia)

Carla, Augusto e Eduardo relacionam a escola e a docência com uma empresa. Para Augusto e Carla, o aluno é “nosso mercado” e o professor tem que zelar por isso. Segundo Carla, o professor é a “linha de frente de uma escola e a permanência do aluno está relacionada ao trabalho que desempenha”. Augusto considera que o professor tem que zelar “pelo bom relacionamento com o aluno, ensinando com qualidade, conquistando o aluno”. A escola “particular é comercial, ela precisa do aluno”. Eduardo sinaliza que administração da escola tem que ser como a de uma empresa, não podendo ser “complacente” com determinadas

posturas, o “cara tem que ser profissional, tem que ter preparo, tem que produzir. A escola é uma empresa e a concorrência é predatória”, por isso, para eles, é necessário administrá-la de forma mais profissional:

A escola tem que entrar nesse espaço empresarial não tem jeito, a concorrência é predatória se nós bobearmos a gente é engolido, eu acho que agora com UBEC, eu acho não, tenho certeza, a gente vai caminhar pra isso, está sinalizando isso, porque vai ter mais um espaço. Esse espaço empresarial por que hoje se gente for colocar é 80 e 20, 80 escola e 20 é empresa. Eu acho que nós temos que equilibrar isso aí uns 60 e 40, por que senão vai ficar complicado mesmo. É a profissionalização, por que aí a produtividade aumenta, tudo aumenta, uma coisa não exclui a outra, não é você ser profissional do ponto de vista empresarial, que eu não estou trabalhando a educação dentro de uma empresa? Outra questão é trazer pra as duas áreas, então eu estou trazendo o profissionalismo para dentro da escola e estou levando a educação para dentro da empresa. (Eduardo)

A escola particular, eu entendo, que ela tenha necessidade, de ter um professor mais corpo a corpo, mais *feed back* com o aluno, que relacione mais de perto, e acaba que influencia nisso, ela é uma escola que precisa do nosso contato com o aluno. O aluno é nosso mercado. O aluno é nosso dia-a-dia, então ela faz com que a gente tenha essa necessidade de desenvolver essa habilidade com o aluno, ter mais carinho com o aluno, ter mais calor humano. (Augusto)

A opção apenas pela docência é uma marca que pode revelar algumas concepções sobre a profissão. Mesmo não considerando a profissão satisfatória do ponto de vista financeiro, Cíntia, Tiago e José Carlos fizeram a opção por ela, considerando outros ganhos como *status* e prestígio; possibilidade de conciliar horários de aula com outras atividades extras; investimento no mestrado; além da possibilidade de crescimento pessoal e profissional. Carla considera que a profissão é viável financeiramente e que as condições de trabalho são melhores do que as ofertadas pelas empresas. Considera, ainda, que a profissão docente oferece maiores condições de crescimento profissional e melhores condições de trabalho, apesar da sobrecarga de aulas e disciplinas que teve no início da carreira. Também, aponta a flexibilidade nos horários e a possibilidade de ter folgas durante a semana e reduzir a carga horária, como vantagens da profissão:

A gente tem possibilidade de estar optando não só na escola, não só dar aulas pra graduação, mas também pra mestrado, pra pós-graduação, não é sair da graduação. Tem possibilidade de crescer, explorar mais as potencialidades da gente. Lá no hotel eu não tinha como está fazendo isso. (Flávia)

A intensificação do trabalho docente é tratada por Tiago, Flávia, Cíntia e Rogério. Para esses professores, a diversificação de disciplinas, a intensa carga horária de aulas e trabalhos extras dificultam o desenvolvimento de aulas e atividades mais interessantes e de boa qualidade. Tiago retrata, também, a diversidade de disciplinas, a quantidade de períodos em que leciona e a quantidade de alunos por turma, chegando até a (120) cento e vinte alunos. Cíntia, também, fala da quantidade de aulas e da diversificação das disciplinas. Rogério se refere à ampliação das responsabilidades do professor. Hoje tem que “cuidar da parte administrativa, tem que entender de orçamento”. Ele perdeu um pouco a autonomia, por exemplo, “o plano de ensino não é somente seu, tem que socializar”. Nesse sentido, há um controle sobre as ações do professor, tanto pelo aluno quanto pela gestão:

São três anos de atuação na docência, mas tem uma coisa que interfere aí muito. Três anos dando 32 horas/aulas com oito disciplinas. Oito disciplinas diferentes, que eu já passei no semestre, isso significa turmas diferentes. (Cíntia)

Todos retrataram como dificuldades encontradas no trabalho, questões de infra-estrutura e recursos materiais. Essa realidade é comumente denunciada em estudos sobre a docência na educação básica, conforme pode ser constatado no estudo de Luciana Silva (2003) sobre trajetória de vida de professores de História. Segundo a autora, pelos relatos dos professores de História, da Educação Básica, pode-se detectar o processo de desvalorização da profissão docente e do trabalho do professor, mediante a ausência de condições e de recursos adequados, baixos salários e desqualificação profissional. As não condições de trabalho relatadas influenciam a prática docente, segundo os entrevistados.

Sobre a precarização do trabalho docente, segundo Costa (1995), vamos encontrar vários estudos, de inspiração neomarxista, que tomam, como base, o trabalho de Braverman e denunciam a decadência das condições de trabalho. Os professores são trabalhadores assalariados e têm perdido o controle de seu trabalho. O resultado disso é a desqualificação e a requalificação com treinamentos para execução de trabalhos mecânicos. Para Enguita (1991), a localização provisória da profissão docente é intermediária entre a profissionalização e a proletarianização, ou seja, ela se localiza nas semiprofissões, que é um lugar

intermediário e contraditório: são submetidos à autoridade de organizações públicas ou privadas, recebem baixos salários, e perdem a capacidade de determinar os fins de seu trabalho. Conservam grande parte do controle sobre o seu processo de trabalho e desempenham algumas tarefas de alta qualificação. É possível perceber algumas características da precarização do trabalho docente nos relatos dos professores, quando dizem da perda gradativa de autonomia do trabalho. Quanto à intensificação e às condições precárias de trabalho fica evidente que essas características predominam nos relatos dos professores entrevistados.

Outro dado importante para a análise sobre a precarização e a intensificação do trabalho docente, retirado do questionário apresentado nos aportes metodológicos, refere-se ao regime de trabalho. A maioria dos professores é horista, ou seja, 75% da carga horária de trabalho destinam-se ao ensino. Isso indica que a maioria não tem horas de dedicação, e, quando as tem, utiliza-as para desenvolver ações administrativas ou acadêmicas que demandariam muito mais tempo do que realmente dispõem. Conforme mencionado anteriormente, Morosini (2001) ressaltou que um dos condicionantes mais fortes no exercício da docência é o tipo de instituição em que o professor atua. Ou seja, se o professor atua numa instituição universitária, provavelmente, sua visão de docência será pautada pela investigação. Se ele atua numa instituição isolada ou centro universitário, sua visão de docência será condicionada pelo ensino sem pesquisa, ou quando muito do ensino com pesquisa. Nesse sentido, é possível verificar que, pelo fato de atuarem num centro universitário, os professores entrevistados ocupam seu tempo basicamente com o ensino. Do ponto de vista do desenvolvimento da pesquisa e em relação à publicação, o que demandaria mais tempo de dedicação, não há quase nenhuma referência pelos professores, exceto por José Carlos.

As percepções acerca da função e da profissão docente, construídas e incorporadas por meio das diferentes interações que os professores vêm realizando ao longo de suas trajetórias de vida e nos espaços de atuação docente, constituem-se em momentos e espaços de formação dos professores, que, certamente, irão influenciar o exercício da profissão docente.

6.6 A percepção sobre a formação continuada

A formação continuada é exercida pelos entrevistados. Todos sinalizaram as estratégias de formação que implementam, mas, sem exceção, priorizam a formação na área do conhecimento específico. A leitura de revistas, jornais, livros, direcionados à Administração, o contato com professores de outras instituições, a participação em congressos da área são algumas das estratégias indicadas por eles para se manterem atualizados:

Acho que é essencial manter-se atualizada... eu busco muito me reciclar através disso, congressos. [...] Não posso, eu vou muito nisso, internet, discussão com os colegas, intercâmbio, eu tenho, por exemplo, colegas que dão aula na universidade de Uberlândia, têm filhos que estudam nas outras, trato sempre de pedir, o que vocês estão discutindo lá, o que faz lá, eu fico sempre em cima, eu sou bisbilhoteira e esses são os caminhos. Gosto de participar de treinamentos que tem, tem que investir. (Cíntia).

Eu tenho priorizado muito o aspecto mais técnico, que me faz relacionar mais com a minha disciplina. [...] Mas a maioria deles são cursos de logística, de suprimentos, contratos, situação contratual que foi minha área de especialização no serviço público, então, vou a todos, vou e peço, compro, é necessário. [...] Eu comecei um curso essa semana, eu vou fazer o curso sábado, na Newton Paiva, que é Consultoria Empresarial. Eu sou consultor, tenho uma empresa, como é que eu vou fazer, eu não vou fazer!? É claro que eu vou fazer, eu tenho que fazer, não tenho? Como é que eu não vou fazer, eu achar que estou preparado? Claro que eu não estou! Então fui lá sábado, estudei sexta e sábado, é um curso de trezentos e sessenta horas. Vou fazer durante um ano, se Deus quiser. (Augusto)

Lendo tudo em minha área de pesquisa. Eu não me perdôo de jeito nenhum se eu não ler três jornais por semana, no mínimo. [...] Ver alguns jornais que eu possa gravar e ver, lendo livros na minha área, mas o meu foco é a minha área de atuação. (Augusto)

E outra coisa que eu acho também importante, principalmente nas minhas aulas de Administração é leitura de jornais, revistas e publicações de uma forma geral. (Flávia)

O mestrado, também, é percebido como momento de formação. Lourdes falou da projeção profissional e do desenvolvimento da capacidade de pesquisa. José Carlos destacou que, para manter-se atualizado, procura escrever e publicar. Com o mestrado, aprendeu a buscar informações privilegiadas, a escrever e a estudar:

Eu descobri onde encontrar informação de ponta pra eles. Aprendi a trabalhar com artigos atuais, pessoas que são realmente papas no assunto. Não só aquela meia dúzia que são publicados na área. Porque tem uma infinidade de revistas que são publicadas na área, no meu caso Informação,

e que eu não tinha conhecimento nenhum. Eu dava aula de Administração e Sistema de Informação, mas ficava um negócio muito voltado pra computação mesmo. Então a minha aula mudou, além de usar artigos meus na aula. Isso é muito bacana, tenho artigos de Congressos. Se eu quisesse, eu dava o semestre inteiro artigos meus. Eu só não faço isso porque eu acho que tem que mostrar outras informações, outras idéias, outros pensamentos. Com isso eu consigo puxar os meus alunos um pouco mais. Nós estamos com dois alunos da Administração que foram para o Mestrado. Eu sinto que melhorou o padrão da aula. (José Carlos)

O mestrado me ensinou a ler muito e a estudar mesmo, a desenvolver idéias. E hoje eu escrevo. (José Carlos)

As exigências do MEC sobre a titulação dos docentes têm interferido na busca pela formação em nível de pós-graduação. Consequentemente, o “mercado de trabalho”, para professores do ensino superior, tem se tornado exigente e seletivo quanto a esse critério. Todos os que estão fazendo pós-graduação *stricto sensu*, ou já a concluíram ressaltam a importância desse estudo para o aprofundamento do conhecimento específico, o que contribui para melhorar a qualidade das aulas. Mas também revelam que a exigência legal e o mercado de trabalho os estão conduzindo para o Mestrado. Esse fato pode ser confirmado quando Rogério revela que está fazendo mestrado fora da área da Administração, em função das possibilidades encontradas de conciliar o trabalho com o curso. Efetivamente, o mestrado não modificou o modo de ministrarem as aulas e não foi fonte de aprendizagem didática. Com ele, aprenderam a estudar, além de, ampliar e aprofundar a visão da área em estudo. Tiago não cursa o mestrado, mas fala da grande importância desse nível de especialização para sua formação. Também, revela que buscará o mestrado em função da necessidade de titulação para permanência na profissão. Augusto, também, não cursa o mestrado, mas disse que procura manter-se no *mercado* com outros diferenciais, como a publicação de seus livros:

Fazendo um mestrado na área que eu estou atuando hoje, do ponto de vista técnico, metodológico didático, científico vai contribuir muito para mim, com certeza, eu vou evoluir, crescendo, mas esses aspectos aí eu não fiquei, não fico só esperando a instituição me dar não, eu tenho que buscar, tendo condições de ter, ótimo, não tendo vou ter que ir buscar de uma forma. [...] Se eu estivesse fazendo hoje, por exemplo, um mestrado eu estaria me envolvendo com mais situações, com pessoas diferentes, com nível diferenciado, com cultura diferente, tudo diferente, está vendo? Independente da área de concentração e agora, trabalhando especificamente com educação no caso do ensino superior, vou focar esse mestrado numa área de atuação minha, focada para a questão da educação mesmo. (Tiago)

Comparar doutor comigo é muito complexo e ousado da minha parte falar isso, eu só estou querendo te falar o seguinte que do ponto de vista metodológico didático, mesmo não tendo mestrado e não tendo doutorado, vamos dizer assim, eu tenho me garantido na sala de aula como professor, ou seja, resultado pra mim e para os alunos. Agora infelizmente não é só isso que vai me manter como profissional na área de educação a exigência legal está aí, se eu posso ser um ótimo professor, tiver uma ótima didática, mas se eu não tiver titulação. (Tiago)

Tenho três livros publicados, agora eu tenho dois em dezembro: um de logística e um de recursos humanos e esses três que eu tenho de materiais têm esses títulos: *Gestão de Materiais na Indústria, no Comércio e no Serviço Público*. Recorde de vendas nas escolas! Vende nacionalmente uns três mil livros a cada ano. Eu vendi muito mesmo! Meus alunos adoram meus livros! Vai à biblioteca agora para você ver, não acha um livro, meus livros são disputadíssimos. Então se você for à sala de aula... eu utilizo meu livro, lógico, eu utilizo em minha matéria no terceiro período e no sexto período, estou terminando o de logística agora, para eu usar no sexto também. (Augusto)

Quanto às trocas de experiências entre os colegas acontecem apenas informalmente, na maioria das vezes. Todos destacam sua importância para o aprendizado. As reuniões do curso, também, são espaços encontrados para trocar conhecimentos e experiências, mas são pouco utilizadas. Confraternizações, viagens para o mestrado, são outros espaços que aproveitam para trocar experiências e falar de suas angústias:

Na maioria das vezes informalmente. Nós temos poucas reuniões que são produtivas. Em reunião eu nunca (**risos**)... Mas em reunião é engraçado, mas a teoria explica isso, às vezes a melhor reunião é aquela que acontece no corredor, é aquela que o grupo é espontâneo, ele é sincero, sem o seu registro na ata de reunião, bom então está explicado não falo muito de detalhes, então assim, é mais informalmente. (Cíntia)

Eu busco estar sempre aprimorando e com os funcionários da área mesmo e com o professor de Administração Financeira daqui, a gente está sempre trocando experiência. O professor Fernando ele é um contador. Então pra mim é ótimo, porque o contador ele tem aquela visão mais específica da área, que o Administrador não tem. Então a gente está sempre trocando experiência. Porque a minha matéria é pré-requisito pra matéria dele. (Carla)

A formação pedagógica para a docência é valorizada por todos os entrevistados, com exceção de Lourdes que não fez nenhuma menção a esse respeito. Mas se referiram a ela quando foi solicitado a falar sobre o que pensam. A percepção sobre a conquista dessa formação é variada. Flávia não explicita a importância da formação pedagógica, mas diz ter cursado uma disciplina de metodologia no curso superior. Aprende mesmo a dar aulas por “tentativa e erro” e

participa esporadicamente de cursos ofertados pela escola. Tiago acredita que é um aprendizado prático, que se adquire na prática e sobrepõe a formação específica sobre a pedagógica. Participa, quando é possível, dos encontros promovidos pela escola. Carla aprende a *pedagogia* com uma pedagoga que trabalha na escola da família e que já tem muita experiência. Cíntia diz que, também, melhora a performance de sala de aula, dando aulas. Disse que buscava a formação pedagógica com colegas do curso de pedagogia, mas, atualmente não “sobra tempo para isso”. Lourdes nunca buscou a formação pedagógica, não citou nem mesmo os encontros ofertados pela coordenação. Disse que é um aprendizado do “sangue mesmo”. Também não destaca como um aprendizado importante que precisa ser buscado. Rogério valoriza essa formação e diz que a tem buscado através dos cursos ofertados pela instituição. José Carlos, também, valoriza a formação pedagógica, mas também se limita a participar dos cursos e encontros que a escola oferece. Nunca buscou uma formação acadêmica, vai fazer isso agora com o curso de Educação à Distância:

Então assim, o que vem formalizar mais são os cursos dado pela escola. Esses são os mais comuns, são os que eu participo mais. Sabe por quê? a gente nem tem como estar procurando outras coisas, não tem espaço disponível pra isso não. (Flávia).

A Didática você trabalha aqui, você pega no PROAPI. (Tiago)

Então quando eu tenho algum problema aqui eu procuro por ela (**Pedagoga da Escola da família**). Porque ela que tem, ela sabe lidar com o aluno, ela já está nessa área há muito tempo. [...] na área pedagógica é ela que consegue suprir o que falta nele (**no Edmundo**). Desde o início ela que me ajudou e em ajuda até hoje. (Carla)

Augusto talvez tenha sido o único professor que, enfaticamente, afirmou a importância e apontou propostas de formação nesta área. Segundo ele, quem quer ser professor tem que se formar para tal. Conforme o que propõe, a instituição tinha que “baixar um decreto, obrigando todos os professores” a participarem dos encontros de formação promovidos pela instituição. Ele tem buscado essa formação, também através dos encontros que a instituição oferece. Propôs que a escola promovesse oficinas temáticas nas quais um professor, que já desenvolve uma prática inovadora, a ensine aos demais colegas. As trocas de experiências, também, são enfocadas por ele. Eduardo, também, valoriza essa formação, apesar de priorizar a formação específica. Solicita sempre ao setor de assessoria pedagógica

da instituição a promoção de cursos e palestras para o curso. Além disso, fez formação em licenciatura e mestrado em educação:

Na avaliação de desempenho, tinha que estar lá: “*obrigatório*” Isso é tão simples! Eu acho que a instituição tem que ir em direção, baixar uma norma amanhã. Isso é o mínimo que o professor pode querer, que é se preparar. Agora que vai terminando suas aulas, é uma folga de cinco ou seis dias, que a gente vai assinar ponto, faz um curso! É obrigatório fazer um curso! (Augusto)

Na verdade eu troco muito pouco. Eu troco experiências quando vou para as salas de professores, num processo mais informal, de amigo mesmo, de papo de Atlético, de Cruzeiro, essas coisinhas assim. Pedagógico eu acho muito pouco, eu acho que a instituição precisa fazer isso. É preciso chamar o pessoal e mandar dar um depoimento. Tem que ser obrigatório! *Como é que você ensina? Como é que você leciona?* Tem gente nova chegando e não sabe! Então essa troca é pouca, é falha! Isso tinha que ser formalizado, institucionalizado, a troca de experiências. Já teve isso numa época anterior, quando o Mauro era coordenador, há muito tempo, no início, eles faziam um sábado, o dia inteiro de cursos, no final um churrasco, um jogo de bola, isso era muito benéfico! A gente fazia uma mesa redonda[...] (Augusto)

Rogério foi o único professor a apontar a formação cultural como componente importante para a atuação docente. Diz que, atualmente, prioriza a formação específica, mas se sente frustrado por não ter tempo para leitura de livros variados de filosofia, romances.

Pelos depoimentos, fica evidente que há uma preocupação maior com a formação específica por parte dos professores. Por essa razão, a formação pedagógica fica relegada, quando muito, às oportunidades ofertadas pela instituição. Em face desse resultado pode-se perguntar: i) Até que ponto a representação coletiva de formação docente sobre o ensino superior, que historicamente priorizou a formação específica, pode interferir nas opções e crenças desses professores? ii) Será que a legislação de ensino conduz e interfere nas crenças e opções dos professores, sabendo-se que em toda a história do ensino superior no Brasil, ela se absteve da formação pedagógica, indicando a formação em pós-graduação, numa clara priorização da formação específica?

Como atores sociais em interação com o contexto social, os professores do ensino superior incorporaram crenças e valores relativos à sua formação. Portanto, é possível dizer que as representações coletivas sobre a formação interferem na forma como os professores concebem e praticam essa formação. Bourdieu (2004) nos ajuda a compreender a construção de práticas, quando diz que há uma relação

dialética entre o ator e as estruturas sociais num processo denominado de “interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade”. A nossa ação, nosso modo de ser e pensar são frutos de uma articulação entre estrutura e agente social. Diante disso, é possível perceber que as concepções dos professores podem ser influenciadas e até mesmo serem constituídas a partir das concepções e crenças presentes no imaginário social.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta etapa do percurso deste estudo acerca dos processos formativos da formação docente ²⁰, em que foi possível ouvir as vozes de professores do curso de Administração, acerca de seus próprios processos formativos, será possível resgatar os motivos que me levaram a essa investigação.

Inicialmente, quero destacar o significado e a importância deste trabalho para a minha própria formação. Vejo que é praticamente impossível separar a pessoa do pesquisador. Por isso, devo dizer que ter vivenciado este estudo em todas as suas dimensões foi importante, tanto para a minha formação pessoal quanto profissional. Certamente, a experiência de ouvir relatos dos professores e as reflexões acerca das práticas e de seus condicionantes sociais e culturais, possibilitaram-me um diálogo pessoal entre os referenciais teóricos, as experiências dos entrevistados, a minha formação profissional e pessoal e a minha prática docente. A percepção sobre o meu processo formativo, também, veio à tona na medida em que pensava sobre o processo de formação dos atores pesquisados.

Conforme vimos, a questão central que mobilizou este estudo foi a identificação e análise dos processos formativos dos professores do ensino superior ditos “não habilitados”, constituídos em suas trajetórias pessoais e profissionais. Busquei, por meio, dos relatos orais, compreender como ocorreu/ocorrem a formação desses professores, considerando-se as vivências no âmbito familiar, escolar e profissional, dentre outras, que surgiram ao longo dos relatos. Utilizando-me de fragmentos dessas histórias de vida, tentei analisar os aspectos envolvidos na constituição do ser professor e no que se refere ao como se aprende a ensinar.

Por meio dos relatos de vida de cada ator, foi possível, também, conhecer as experiências que os marcaram e se tornaram em processos formativos da pessoa e do profissional professor. As experiências vividas, nos diversos “mundos sociais” (LAHIRE, 2002, p.31) e em diferentes tempos de vida pessoal e profissional influenciaram de forma significativa a relação que cada um tem com a docência. Os professores pesquisados construíram um *habitus*, a partir da apropriação de

²⁰ Vale esclarecer que compreendo este estudo como uma etapa de um longo processo mais amplo de investigação acerca da formação docente.

significativas experiências vivenciadas ao longo de suas trajetórias de vida. Lahire (2002) contribui para o entendimento acerca da incorporação do *habitus* ao destacar que os atores são sujeitos plurais que, mediante a socialização em diversos mundos sociais não homogêneos, constituem estoques de esquemas de ações e hábitos também não homogêneos. Os aspectos pessoais (a vida na escola, no teatro, nos movimentos estudantis) e profissionais (a vida no trabalho docente e administrativo), vivenciados e incorporados de diferentes maneiras pelos atores, em tempos e espaços, também diversificados, acabaram por constituir-se num processo de formação contínua da pessoa e do profissional da docência.

Ao analisar os relatos de vida de cada um foi possível compreender melhor que a formação é um processo que se inicia muito antes do ingresso na profissão docente. A prática dos profissionais do ensino superior foi melhor compreendida à medida que os atores revelavam a influência recíproca das experiências escolares, familiares, profissionais e sociais, vivenciadas em momentos diferentes de suas vidas.

A partir dos registros das histórias de (09) nove professores, foi possível identificar os espaços de formação, e, sobretudo, os momentos formativos que impactaram sua prática docente. Esses momentos de formação não apareceram de forma estanque e hierarquizada pelos atores, ao contrário, estão imbricados uns nos outros. A pessoa e o profissional são constituídos pelas experiências vivenciadas em diversos espaços sociais, que, num processo interativo, vão formando os “homens plurais” (LAHIRE, 2002, p.36).

A pesquisa revelou, também, a pluralidade de espaços e momentos formativos vivenciados pelos entrevistados que vão constituindo a singularidade e a subjetividade dos atores pesquisados, num processo de atualização constante de suas práticas. Nesse sentido, não encontramos um ator individual, mas vários atores plurais, constituídos por várias experiências formativas e em diferentes tempos de vida. São vários atores em um só. Esses espaços e momentos formativos vão exercer influência significativa na prática profissional do professor.

Os dados analisados mostram, de maneira significativa, que **a pessoa do professor**, constituída por um processo de vivências escolar, familiar e profissional, interfere na prática docente. Não é possível separar o professor da pessoa do professor, ou seja, quando o professor vai para a sala de aula, vai por inteiro, conforme já havíamos afirmado.

Pode-se observar, ainda, que a incorporação de um *habitus* da profissão docente começa muito antes do ingresso na profissão docente. Esse *habitus* ou esquemas de ação, em contato com diversas situações novas, é acionado por analogias pelo professor, a fim de que possa responder às necessidades e às demandas colocadas pela nova situação, num processo espiral de reflexão e ação. Dessa forma, a experiência profissional na docência vai se configurando num espaço rico de formação. Para os iniciantes, é comum recorrer às crenças e às percepções sobre as práticas construídas na infância, mas à medida que aumenta o enfrentamento com novas situações em contextos sociais diferentes, novas ações e novos esquemas de ações serão construídos, reconfigurando seu repertório de ações. **A experiência na prática docente** se constitui num momento valioso de formação. Os professores, no exercício de sua profissão, constroem saberes práticos, baseados nas experiências cotidianas. Tais experiências constituem-se em espaços a partir dos quais o professor pode acionar saberes e experiências vivenciadas ao longo de sua trajetória de vida para responder às necessidades imediatas. Nesse sentido, realiza ações em contato com as situações, aqui entendidas como conflitos, inquietações provocadas pelo contato com outros sujeitos, como o aluno, a instituição, os colegas de trabalho, o contexto sociocultural amplo. Esse movimento de ação, reflexão e ação se configura num movimento rico do aprender a ensinar. Na realidade, as experiências que se revelaram significativas foram vividas na família, na escola, no trabalho na área da Administração, na própria prática docente, e foram se configurando num modo de pensar e agir na profissão docente.

Também, o contato com um modo de ser, pensar e agir na profissão docente estava presente desde muito cedo. **Na vivência familiar**, encontrei o início da constituição de um *habitus* da profissão docente, por meio da convivência dos entrevistados com pais ou irmãos professores. **Na vivência escolar**, tanto na educação básica quanto superior, o contato com o exercício da profissão foi intenso e profundamente formador das concepções e crenças acerca da profissão. A relação com os professores, sobretudo, da escola básica deixou marcas positivas e profundas nos entrevistados que foram vivamente lembradas carregadas de alegrias e risos. Nesses espaços, também, pude encontrar as marcas da constituição de um *habitus* da profissão num processo de “interiorização da exterioridade e de interiorização da exterioridade”, (BOURDIEU, 1983, p.60),

construindo crenças e representações acerca do exercício, da formação e da profissão docente que estruturariam e reestruturariam as práticas futuras destes professores.

Outro espaço/momento de formação que se revelou extremamente importante ao longo da pesquisa é **a experiência profissional na Administração**, que foi incorporada e transformada em processos formativos. Na perspectiva dos professores, essa experiência é a base de sustentação para suas ações. A preocupação com a relação teoria e prática se revelou marcante nas práticas dos docentes. Colocar o aluno em contato com a prática por meio de estudos de casos, visitas a empresas, projetos interdisciplinares, estabelecendo um diálogo entre os conhecimentos teóricos e práticos, é a tônica das aulas dos professores. Esse fato pode ser associado à importância que se dá à experiência profissional na área de atuação, tanto pelos alunos quanto pela instituição.

Interessante é ter podido constatar que **as percepções sobre a profissão e o professor** são entrelaçadas, ainda, por discursos proféticos, tais como dom, doação, paixão, além de discursos mais pragmáticos, com visão empresarial de escola e docência, nos quais o professor aparece como um mecanismo de sustentação da escola na sua relação com os alunos. Também, aparece a intensificação do trabalho docente, revelando um dos aspectos da precarização do trabalho docente. Essas percepções acabam por configurar e também estruturar as práticas dos docentes.

As percepções acerca da formação revelam que a ênfase da formação continuada está na área específica de formação. Mesmo sendo valorizada, a formação pedagógica é colocada em segundo plano. Qual é a causa dessa hierarquia? Arrisco-me a levantar algumas questões: Será que a necessidade imediata é a da formação específica para responder às especificidades e às demandas dos alunos? Será a crença presente no imaginário social de que “quem sabe, sabe ensinar”, por isso não é necessária a formação pedagógica? Ou será que os programas de formação profissional são descontextualizados da realidade e da necessidade do professor, e, por isso, pensam que é perda de tempo? Pode ser que as respostas estejam todas imbricadas entre si.

Como foi possível observar no estudo realizado, os diferentes momentos da carreira docente tendem a apresentar um conjunto de características relativamente comuns relacionadas às necessidades, às dificuldades e às preocupações dos

professores. Esses diferentes momentos da carreira estão ligados à existência de diferentes etapas de formação. Na fase inicial, é possível perceber a existência de tensões entre a cultura institucional e suas crenças e práticas dos docentes iniciantes. A preocupação com questões relativas às regras, à aceitação e à aprovação de suas ações, por parte dos alunos. Também, os problemas de infraestrutura são mais evidentes e mais focados nos relatos dos iniciantes do que nos registros dos mais experientes. Esses profissionais se sentem mais seguros e confiantes no trato com o aluno, na relação com os gestores. A dimensão dos problemas de infra-estrutura, recursos e perfil do aluno constam em menor grau do que para os iniciantes.

Diante desses resultados, uma problemática que se pode colocar é em relação à necessidade de um programa de formação em serviço com ênfase na formação pedagógica para os professores que não possuem tal formação para a docência no ensino superior. Uma formação que envolva discussões acerca das funções da educação e da escola na formação dos alunos como sujeitos/atores do processo de aprendizagem. Essa temática nos sugere caminhos para outras investigações. Também, merece estudos mais específicos, a relação entre instituição privada e políticas de avaliação do ensino superior. Além dessas questões, a expansão do ensino e a prática docente, foi outra temática que, também, se revelou marcante ao longo do trabalho, merecendo atenção para futuras investigações.

Mesmo não sendo o objeto deste estudo discutir a formação profissional, ele possibilitou-me perceber que a formação continuada não pode restringir-se à instrumentação de técnicas e metodologias inovadoras, mas sim deve considerar, de modo especial, as dimensões pessoais, as crenças, as percepções e práticas construídas ao longo do processo de socialização acerca da profissão e da prática pedagógica.

Em face disso, ao tomar por base a concepção de processos formativos discutida neste trabalho, constato que se deve considerar, no momento do planejamento de um programa de formação de professores do ensino superior, entre outros aspectos, as concepções construídas acerca da profissão e do fazer docente, a vivência pessoal, bem como a fase em que se encontram na carreira.

Por fim, espero que este estudo possa oferecer alguma contribuição para os debates e as pesquisas no campo da formação de professores do ensino superior,

um campo que ainda se revela carente de pesquisas e de conhecimentos mais amplos e profundos acerca desse fenômeno. Acredito que diferentes pesquisas, nessa área do conhecimento, podem contribuir para a investigação de diferentes dimensões da formação docente, tanto em relação aos envolvidos no processo de formação de professores para o ensino superior quanto ao que se refere às políticas de formação docente.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. Curitiba: IBPEX Autores associados, 1998.

ANDRÉ et. al. **Estado da Arte da formação de professores no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, ano XX, n.68, p.301-309, dez.1999.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. (Org.) ORTIZ, Renato. São Paulo: Ática, n.39, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**. In: ORTIZ, Renato. (org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1993.

BOURDIEU, Pierre. **As contradições da Herança**. Tradução. Magali de Castro. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI Afrânio (orgs.) 6ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

BRASIL. **Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior**. Diário Oficial da União de 29 de novembro de 1968. Disponível em www.pro.lei.inep.gov.br. Acesso em 22 de março de 2007.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional**. Diário oficial da União. Poder executivo, Brasília: DF, 16 de dezembro de 1996.

CALAÇA, Lílian e ARAÚJO, José Carlos S. **Profissão docente: histórias, memórias, e saberes da experiência**. VII Encontro Nacional de História Oral. Goiânia, Goiás, maio 2004. GT: Anais em CD-ROM.

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE 2003, 2004 e 2005. Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em 22 de março de 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, Luiz Antonio. **A Universidade Reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DECRETO nº. 6.283 de 25 de janeiro de 1934, dispõe sobre a fundação da Universidade de São Paulo. In: FAVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade e Poder: Análise Crítica Fundamentos Históricos: 1930 -45**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

DECRETO nº. 2.306 de 1997, que dispõe sobre a organização administrativa das Instituições de Ensino Superior. Disponível em [www. pro lei.inep.gov.br](http://www.pro.lei.inep.gov.br). Acesso em 22 de março de 2007.

ENGUITA, Mariano F. **Ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização**. Teoria e Educação, n. 4, 1991.

ESTATUTO DA ESCOLA LIVRE DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA DE SÃO PAULO. In: FAVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade e Poder: Análise Crítica Fundamentos Históricos: 1930 -45**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

ESTATUTO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **DECRETO Nº. 19.851 de 11 de abril de 1931**. In: FAVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade e Poder: Análise Crítica Fundamentos Históricos: 1930 -45**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de (et. al). **A História da Feminização do Magistério no Brasil: balanço e perspectivas de pesquisa**. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS Mauro (orgs.) **A escola e seus atores: educação e profissão docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FAVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade e Poder: Análise Crítica Fundamentos Históricos: 1930 – 1945**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FERREIRA, Rodolfo. **O professor invisível: imaginário, trabalho docente e vocação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

FONTOURA, Maria Madalena. **Fico ou vou-me embora?**. In: NÓVOA, Antônio et. al. **Vidas de Professores**. 2. ed. (Org.).Portugal: Porto Editora, 1995.

GOODSON, Ivor F. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional**. In: NÓVOA, Antônio et. al. **Vidas de Professores**. 2. ed. (Org.).Portugal: Porto Editora, 1995.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, Antônio (org.) **Vidas de Professores**. Porto: Editora Porto, 1992.

LAHIRE, Bernard. **O Homem Plural. Os determinantes da ação.** trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa qualitativa em educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, A. J. **Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área.** In: REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G.N. (org.). **Formação de professores: Tendências Atuais.** São Carlos: EDUFSCAr, 1996.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar.** Revista Brasileira de Educação. n.º. 9, p.51-75, set/out/nov/dez. 1998.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores – Para uma mudança educativa.** trad. Isabel Narciso. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

MARTINS, Carlos Alberto. **A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: A contribuição de Pierre Bourdieu para a Sociologia da Educação.** Em Aberto, n.º. 9, vol. 64, 1990, p. 59-72.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência Pedagógica do Professor Universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **Práticas Profissionais, Formação inicial e diversidade: análise de uma proposta de ensino aprendizagem.** In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues, (orgs.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de formação e de transformação.** In: NÓVOA, António et. al. **Vidas de Professor.** 2. ed. (Org.).Portugal: Porto Editora, 1992.

MOROSINI, Marília Costa. (org.) **Docência Universitária e os desafios da realidade nacional.** In: MOROSINI, Marília Costa. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** 2. ed., Brasília: Plano Editora, 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÓVOA, António. **Os professores e as Histórias de vida.** In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de Professores.** Porto, Portugal: Editora Porto, 1992.

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e profissão docente**. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua Formação**. (org.). 3ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educação & Sociedade, Campinas, v.22, n.74, p. 27-41, abr.2001.

PACHANE, Graziela Giusti. **Políticas de Formação pedagógica do professor Universitário: reflexões a partir de uma experiência**. 2003. 257f. Tese (Doutorado em Educação) _ Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, SP.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. **Magistério: idas-e-vindas de uma profissão _ Minas Gerais (1889-1970)**. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS Mauro (orgs.) **A escola e seus atores: educação e profissão docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO – 2005-2010. Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em setembro de 2006

PLANO NACIONAL DE GRADUAÇÃO – Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em setembro de 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval, **A nova lei a educação. LDB Trajetória, Limites e Perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SILVA, Maria Luciana Brandão. **Trajetórias de Vida. Um estudo de processos formativos de professores de história**. Dissertação de Mestrado- UFMG, Belo Horizonte, 2003.

SILVA, Marilda. **Como se aprende e se ensina a ser professor. A evidência do habitus professoral e da natureza prática da Didática**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Inês Assunção Castro. **Os professores como sujeitos socioculturais**. In: DAYRELL, Juarez (org.) **Múltiplos olhares sobre a educação e a cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

THOMPSON, Paul. **A voz do Passado. História Oral.** 3 ed. tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Universidade de São Paulo. **Diretrizes: Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE.** Disponível em < <http://www.fmvz.usp.br/compae/diretrizes>. Acesso em fevereiro de 2007.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Ficha de identificação dos atores

QUESTIONÁRIO DE MAPEAMENTO DO CORPO DOCENTE-CURSO: ADMINISTRAÇÃO UNILESTEMG

DADOS PESSOAIS

Nome completo:

Idade:.....Endereço: Av./Rua

Nº Aptº Bairro: CEP:

Telefone: Res..... Celular:

e-mail:Cidade: Estado:

FORMAÇÃO ACADÊMICA

Graduação _____ ano de conclusão _____

Pós-graduação:

Especialização _____ ano de conclusão _____

Mestrado _____ ano de conclusão _____

Doutorado _____ ano de conclusão _____

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1) Quanto tempo você tem de exercício na docência do ensino superior _____

2) Você ingressou na docência após quanto tempo de formado? _____

3) Quais disciplinas leciona no curso de Administração? _____

4) Ministra aulas em outros cursos?

Qual (is)? _____ Quais disciplinas? _____

5) Qual a sua carga horária total na instituição? (registrar a carga horária semanal) _____

6) Desta carga horária total semanal, quantas são destinadas à sala de aula (docência)? _____

8) As demais horas, caso tenha, são distribuídas em:

- Projetos de pesquisa,
 Projetos de extensão,
 Orientação de monografias ou TCC
 Acompanhamento de estágio,

Outros _____

9) Como avalia o seu nível de envolvimento com as atividades do curso? (Pode marcar mais de uma opção)

- Participa de todos os projetos desenvolvidos pelo curso;
 Participa de projetos ligados à disciplina que leciona;
 Participa das reuniões pedagógicas;
 Participa das reuniões de conselho de curso;
 Participa das reuniões administrativas;

10) Qual o seu horário de trabalho na instituição? (indicar o turno) _____

11) Exerce outra atividade na instituição? Sim Não

Qual? _____

12) Exerce outra atividade profissional fora da instituição? Sim

Não

Qual? _____ Há quanto tempo? __

13) Já exerceu outra atividade profissional fora da instituição? Sim Não

Qual? _____ Quanto
tempo? _____ Leciona em outras instituições de ensino? Sim Não

a) Quais

disciplinas? _____

b) Qual a carga horária semanal? _____

15) Já foi professor homenageado pelos formandos? _____ Quantas vezes? _____

Gentileza preencher e encaminhar por e-mail ou diretamente no PROAPI. A sua participação no processo de construção da minha pesquisa é muito VALIOSA . MUITO OBRIGADA.

Aparecida Souza

APENDICE B

ROTEIRO BÁSICO DE ENTREVISTA REALIZADA COM OS PROFESSORES

Prezado(a) professor(a),

Segue abaixo alguns temas sobre os quais iremos conversar durante nossa entrevista.

A trajetória escolar

- Como foi o seu processo de escolarização? Encontrou dificuldades? De que natureza?
- Como e por que escolheu o curso de administração?
- Como foi sua relação com o curso e com os professores do curso?

A trajetória profissional no campo da administração

- Como foi sua entrada no mercado de trabalho? Quais as dificuldades encontradas?
- A experiência profissional contribui ou contribuiu para o exercício da profissão docente? ? E a profissão docente contribui para o exercício da profissão de administrador?
- Quais as diferenças e semelhanças entre os dois espaços profissionais (escola e empresa)?

A trajetória docente: Profissão e prática docente

- O que o levou para o magistério?

a) Sobre a profissão docente

- .• O que significa para você ser professor?
- .• Como vê a profissão docente no ensino superior atualmente?

b) Sobre a prática docente

- Quais são as dificuldades encontradas na sala de aula? Que estratégias são utilizadas para superar essas dificuldades?
- Quais recursos e metodologias utiliza para dar aulas?

c) Sobre a formação acadêmica

- A titulação acadêmica é importante para o exercício da profissão docente?
- Qual a relação entre titulação e melhoria da qualidade do trabalho do professor?

e) Sobre a formação continuada

- O que você julga importante que, efetivamente, contribui para melhorar a sua atividade em sala de aula?
- A formação didática é importante? Como você busca essa formação?

Fatores que influenciam na prática docente.

O que você considera que influencia ou já influenciou na sua prática docente?

1) Influência do contexto escolar onde atua (instituição onde trabalha)

- Quais aspectos relacionados à instituição influenciam na sua ação docente?

2) Influência do processo de escolarização

- Aponte alguns fatos marcantes do seu processo de escolarização.
- Quais influências, positivas ou negativas das suas vivências como aluno, são percebidas na sua prática docente hoje?

3) Influência do desenvolvimento pessoal

- A sua pessoa, o seu jeito de ser influencia na sua prática docente? Como?

4) Influência da ação pedagógica

- A sua atuação como professor tem se modificado ao longo do tempo? Por que você acha que mudou?
- Experiências profissionais vividas que tenham sido significativas, que marcaram a sua vida profissional.
- As trocas de experiências com os colegas de trabalho contribuem para melhorar o seu trabalho? Como elas acontecem?

Avaliação sobre a prática docente

- Quais os principais motivos de satisfação ou insatisfação que existem no seu trabalho como docente?
- O que mudaria em sua prática docente? O que não mudaria por considerar que faz bem feito?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)