

## **PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE DIFERENTES DIMENSÕES DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

**SILVA, Maria Aparecida de Souza\*** – UNILESTE

**GT-08:** Formação de Professores

### **Introdução**

Este artigo aborda um estudo realizado com professores do ensino superior acerca dos processos constitutivos da formação docente. Parte do pressuposto de que os atores sociais<sup>1</sup> fazem apropriações das experiências vividas ao longo de sua trajetória de vida. Para investigar essas apropriações, enfatizou-se a análise de processos formativos vividos por nove professores do curso de Administração de Empresas, com diferentes tempos de experiência na docência e na área de formação, que atuam no Centro Universitário do Leste de Minas Gerais, uma instituição da rede privada de ensino. 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. O estudo permitiu-nos perceber que as dimensões, pessoal, profissional e escolar estão presentes na formação docente, mas que não são consideradas como processos de formação.

As experiências vivenciadas em diferentes espaços de socialização, ao longo da trajetória de vida de cada ator, 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.

Inicialmente são apresentadas as bases teóricas da pesquisa, dialogando com depoimentos dos entrevistados, posteriormente, mapeio algumas categorias encontradas

---

\* Pesquisa desenvolvida no programa de mestrado em educação da PUC-Minas. Professora do curso de pedagogia do UNILESTE MG - Centro Universitário do Leste de Minas Gerais.

<sup>1</sup> Neste trabalho farei referência ao (a) professor (a) com os termos *ator 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.

durante o estudo e, por fim, aponto algumas questões e reflexões propiciadas pela pesquisa.

### **Constituição da formação docente e suas interfaces: um diálogo com os teóricos**

As bases teóricas da pesquisa centram-se na concepção de Tardif (2002) de que a formação docente supõe um *continuum*, no qual, durante a carreira docente, fases do trabalho devem alternar com fases de formação contínua. Essa formação começa antes da universidade e passa pela formação inicial e estende-se ao longo da vida profissional. 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*<sup>2</sup> 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.

O professor é um sujeito sociocultural que constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade e demanda do contexto histórico e social, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais, portanto 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.

---

<sup>2</sup> 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.

A formação profissional, para Nóvoa (1997), é um processo interativo e dinâmico e que não se constrói por acumulação, mas por meio de um processo reflexivo e crítico sobre suas práticas. Tal formação passa pela experimentação, tentativas e ensaios de novas maneiras de realizar o trabalho educativo. Nesse sentido, há um saber sendo construído na prática. Para Nóvoa (1997) a formação profissional do professor abarca as dimensões pessoal, social e profissional e que estas mantêm uma relação de reciprocidade e de permanente interação com o meio social. Portanto, 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. Nesta 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.

A formação de professores está situada no entrecruzamento de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Na base da ação docente encontra-se um *habitus* entendido como o processo de incorporação de crenças, valores e percepções em relação ao modo de ser e estar professor. Para Bourdieu (2004) o *habitus* é fruto da mediação entre a estrutura e a prática, constituindo-se numa matriz de percepções e apreciações que orienta as ações dos atores nas situações posteriores. 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).

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).

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)

Nesse sentido, percebo que os professores entrevistados iniciaram a incorporação de um “*habitus professoral*”<sup>3</sup> na infância, quando vivenciaram experiências escolares e familiares relativas ao modo de ser professor. Os relatos de Flávia e Lourdes revelam que as *brincadeiras de escolinha* já evidenciavam um processo de incorporação de um *habitus* relativo ao exercício da docência. Desde pequena, Flávia e Lourdes foram incorporando práticas e percepções relativas à profissão docente.

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. [...] aí eu falei que ia ser professora, quando eu era pequena. (Flávia)

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. (Lourdes).

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

---

<sup>3</sup> Uma pesquisa realizada pela professora Marília Silva, revela a evidência de um *habitus professoral* no exercício da docência estruturado a partir de experiências escolares vividas ao longo do processo de escolarização, constituindo-se num “equipamento cultural acumulado sobre as práticas docentes”. (SILVA, 2003. p. 92)

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, constituídos de forças e lutas no seu interior, ocupando cada ator, posições diferenciadas, vivenciando incessantes passagens de um campo a outro e, conseqüentemente, diferentes trocas. Assim, cada ator vai constituindo o seu repertório de esquemas de ação (de hábito) que Lahire chama de síntese de experiências sociais incorporadas ao longo da socialização. 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).

Para Lahire (2002), 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 de 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.

A experiência vivida na prática do trabalho docente é extremamente formadora do professor. No caso, dos professores entrevistados, sobretudo os mais antigos de profissão, foi possível perceber que à medida que vão adquirindo mais experiência na profissão em contato com as situações diárias da sala de aula, vão construindo um saber próprio, um modo particular de lidar e ministrar aulas, enraizado nas práticas sociais coletivas da profissão docente. É como se o professor atualizasse as práticas e representações sobre o modo de ensinar que construiu ao longo da trajetória vivida em função das novas necessidades e demandas colocadas pela prática. De acordo com o depoimento de um professor entrevistado, “é a necessidade, é a contingência que me faz mudar, muda até hoje” (Eduardo). Dessa forma, Eduardo revela que modifica sua ação de acordo com o contexto vivido em sala de aula, revelando que a situação mobiliza e atualiza o *habitus* incorporado, ao longo da sua vida profissional, familiar e escolar para responder às necessidades e demandas colocadas pela situação presente.

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, inconsciente às situações práticas, do senso prático e do senso da improvisação. (LAHIRE, 2002, p.154)

### **Dimensões da formação docente**

Os depoimentos 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. Nos depoimentos a seguir podemos confirmar tal afirmativa:

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. (Rogério)

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)

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. (Carla)

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.

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 era 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). 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:

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)

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. (Tiago)

Pode-se observar 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. 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. 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)

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)

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.

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. (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)

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.

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 nos relatos a seguir:

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)

[...] 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. (Flávia)

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)

Foi interessante 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. Os depoimentos 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. 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”.

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.

**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? A crença presente no imaginário social de que “quem sabe, sabe ensinar” (MASETTO, 2003, p.11) condiciona essa atitude? 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. 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: 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? 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.

### **Considerações finais**

A pesquisa possibilitou conhecer as experiências que marcaram e tornaram-se 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. Mesmo não tendo formação inicial para a docência, os professores pesquisados construíram um *habitus*, a partir da apropriação de 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, constitui um estoque de esquemas de ações e hábitos também não homogêneos. Os aspectos pessoais e profissionais, 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 vida dos 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.

## Referências

BOURDIEU, Pierre. **Escritos sobre a Educação**. NOGUEIRA, Maria Alice & Catani, Afrânio (orgs.) 6ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. (Org.) ORTIZ, Renato. São Paulo: Ática, n.39, 1983.

LAHIRE, Bernard. **Homem Plural. Os determinantes da ação**. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores – Para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência Pedagógica do professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua Formação**. 3ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

SILVA, Marilda da. **Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do *habitus* professoral e da natureza prática da Didática**. SP: EDUSC, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.