



III Congresso Sudeste de Ciências do Esporte
Mega Eventos esportivos no Brasil: seus impactos e a participação popular
Niterói – RJ
23 a 25 de setembro de 2010

ISSN 2179-8141

HISTÓRIAS DE VIDA E DE TRABALHO DE PROFESSORES DAS LICENCIATURAS DA UFES

Ádila Coutinho Alcântara, Elaine Aparecida Lopes de Moraes, Zenólia Christina Campos Figueiredo

Resumo: O objeto desse estudo foi investigar o conhecimento pessoal e prático do professor da educação superior, a fim de compreender de que maneira esses conhecimentos significam e influenciam a sua docência. Pretende contribuir com a qualificação da formação em nível superior, por meio da qualificação da prática docente; com a produção de conhecimento, emergente, no campo da educação superior; com a valorização do trabalho e dos significados da prática docente universitária; oferecer oportunidades de representação aos professores, permitindo que reflitam sobre suas vidas, carreiras e práticas, a fim de questionar o que foi cristalizado para realizar mudanças nas práticas docentes.

Palavras chave: Educação Superior. Docência. Licenciaturas.

Introdução

Parte integrante do projeto “Docência na Educação Superior: histórias de vida e de trabalho,” esse subprojeto tem como foco de investigação os professores da educação superior. Investigamos sobre o conhecimento pessoal e o conhecimento prático de professores dos cursos de licenciatura da UFES: de que (ais) maneira(s) esses conhecimentos significam e influenciam a sua docência na formação de professores? O objetivo da pesquisa foi compreender de que maneira os conhecimentos mencionados do professor por profissão significam e influenciam a sua docência na formação de professores.

Entendendo que esse objeto pode ser problematizado no contexto dos estudos sobre formação e identidades dos professores, mapeamos algumas questões de estudo recorrentes. No Brasil, Pimenta & Anastasiou (2002), por exemplo, discutem sobre o desafio de não ser professor por profissão¹ e o *tornar-se* professor mediante as circunstâncias de exercer a docência em instituições de ensino superior. Nesse sentido, perguntam as professoras (p. 35): “De que modo os professores do ensino superior se identificam profissionalmente?” A forma de, por exemplo, um advogado, um médico ou um físico, que exerça a docência no ensino superior, se identificar é mais frequente como profissional autônomo e menos como professor universitário ou professor. Essa questão indica pelos menos duas problemáticas importantes acerca da identidade e da profissão: O que é ser professor? Quais as implicações de não se reconhecer no exercício dessa

¹ Utilizaremos esse termo quando referir ao sujeito que por formação teve a profissão professor como opção. Como se sabe, muitos dos sujeitos que se envolvem com a docência universitária não são professores formados em cursos de licenciaturas.



profissão? Parece que a primeira remete para a ação de ensinar e para a aprendizagem docente; a segunda questão, para a condição social do exercício da docência.

Na Europa periférica, especificamente, em Portugal, as autoras Leite & Ramos (2007) estudam as implicações do exercício profissional e o que tem de específico na docência universitária e colocam questões como: “formar para o exercício docente. Por quê?” “Ser professor universitário: que lugar para a formação didático-pedagógica?”. Na Europa central, em terras francófonas, Bourdoncle (1994), discute sobre a universidade e as profissões, bem como a importância e a dificuldade de formar professores nas universidades.

Com base nas idéias-chave desses autores, sobretudo, aquelas que têm sido defendidas que os professores universitários, além do conhecimento específico, precisam ter um corpo de conhecimentos pedagógicos que potencialize a aprendizagem dos alunos em formação, ancoramos uma das delimitações desse projeto: conhecimentos pessoal e prático dos professores universitários que têm como profissão *ser professor*. Não estudamos os profissionais autônomos que estão na docência universitária.

Noutras palavras, indicamos como pressuposto básico que a raiz dos conhecimentos do professor não se encontra fincado único e exclusivamente na formação inicial, mas no processo contínuo e dinâmico em que se realiza a docência, nas socializações profissionais, nas relações e interações que construímos com os sujeitos, nos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais de atuação e inserção profissional. Não estamos interessadas em compreender a formação inicial como possibilidade de aprendizagem, aplicação, reprodução e transferência de conhecimentos para os professores, mas como um dos complexos momentos formativos, peculiar à profissão professor.

Objetivos

Investigar o conhecimento pessoal e o conhecimento prático do professor por profissão que atua em cursos de licenciaturas oferecidos pela UFES;

Compreender de que maneira esses conhecimentos significam e influenciam a sua docência na formação de professores.

Metodologia

Importante dizer da concepção de pesquisa narrativa que norteou a investigação. Tomamos a narrativa como técnica de uma pesquisa com inspiração fenomenológica, buscando desenvolver, em tom reflexivo, as interpretações das narrativas dos professores das licenciaturas, na tentativa de articular os conhecimentos e experiências narrados por eles com o referencial teórico-conceitual da profissão docente.

Com base na síntese apresentada por CHAVES (2000), sobre a contribuição da narrativa para pensar questões educacionais, podemos inferir que oferece possibilidades de: informar a pesquisa e a prática educacionais; explorar e proporcionar aos professores a possibilidade de refletir sobre suas ações e ao mesmo tempo enriquecer o entendimento de sua própria prática; ajudar aos pesquisadores a obter um entendimento mais complexo do ensino e das práticas educacionais; reconstruir a experiência pedagógica e torná-la acessível para reflexão.



Assim, nos colocamos como pesquisadoras participantes no diálogo com os sujeitos desse subprojeto: professores por profissão que trabalham nos cursos de licenciaturas oferecidos pela UFES. Identificamos 14 cursos de licenciaturas presenciais em Vitória, sendo: Artes Visuais, Música, Educação Física, Pedagogia, Química, Física, Matemática, Geografia, História, Filosofia, Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Letras Inglês e Letras Português. Interessou-nos trabalhar com o total das licenciaturas presenciais no campus de Goiabeiras, ou seja, 14 cursos distribuídos em 16 Departamentos, pertencentes a cinco Centros, a saber: Centro de Artes, Centro de Educação Física e Desportos, Centro de Educação, Centro de Ciências Exatas, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

Nossa estratégia para chegar aos professores, 16 professores, um por departamento, foi fazer uma visita aos chefes dos departamentos dos Centros, a fim de expor a proposta da pesquisa. Nessa visita, às vezes, em contato somente com as secretárias dos departamentos, deixamos uma cópia do projeto em mãos e uma carta-convite a ser repassada aos professores, cujos critérios de seleção foram: ser professor formado em licenciatura, que esteja atuando preferencialmente em cursos de licenciatura; ser professor ingressante na UFES a partir dos últimos concursos públicos, realizados pós 2006; ter interesse em colaborar com a investigação.

Após listagem completa oferecida pelos departamentos, constando os professores que atenderam aos critérios pré-estabelecidos, realizamos os sorteios com a possibilidade de suplência, de um professor de cada curso, com exceção dos cursos de educação física e pedagogia, que por contar com mais de um Departamento, tiveram mais de um professor escolhido.

Em seguida, entramos em contato com cada professor selecionado e marcamos uma primeira conversa individual para a exposição da pesquisa e entrega do roteiro auto-gerador que pretendíamos abordar na entrevista. Nessa primeira fase da pesquisa, tivemos sete professores colaboradores que, de maneira gentil e receptiva, contou um pouco das suas histórias de vida relacionadas com a docência. Algumas vezes, foi necessário realizar mais de um encontro com o mesmo professor para dar continuidade às escutas das histórias de vida e de trabalho. Paralelo a esse trabalho demos início as transcrições das narrativas e posteriormente, encaminhamos as entrevistas transcritas aos professores entrevistados via endereço eletrônico para, se necessário, fazer alguma modificação.

Resultados e Discussões

De que maneira o conhecimento pessoal e o conhecimento prático de professor dos cursos de licenciatura da UFES, significam e influenciam a sua docência na formação de professores? Essa foi a questão de partida do estudo que orientou o roteiro auto-gerador² das narrativas.

² Temas sugeridos no roteiro: 1) As origens e experiências da vida dos professores; as condições sócio-cultural e econômica da família e suas relações com a profissão; o processo de escolarização básica, aspectos relacionados com a profissão; o processo de formação superior, trajetória do ingresso ao término do curso. 2) O ciclo de vida do professor e as decisões significativas tomadas na docência; carreira e desenvolvimento profissional; o processo de formação continuada; as temáticas de pesquisa; as relações com o conhecimento ensinado no curso em que atua. 3) O estilo de vida pessoal; atividades culturais de preferência; aproveitamento do tempo para além do tempo de trabalho. 4) A vida para além do ensino.



Ao analisar as histórias de vida e de trabalho narradas pelos sete professores colaboradores identificamos algumas possibilidades interpretativas, como dissemos, intimamente ligadas ao contexto de vida e de trabalho dos mesmos: a) gerações familiares e processo de escolarização; b) experiências de formação; c) experiências de exercício profissional; d) os trabalhos do trabalho docente.

Nas interpretações, consideramos como referência principal a teoria da socialização profissional, entendida como um processo interativo e multidirecional, pressupondo uma relação entre o socializado e os socializadores (DUBAR, 1997), partindo do princípio que é possível caracterizar o processo de docência na formação de professores/nos cursos de licenciaturas como uma forma de socialização, como um processo de identificação, de construção de identidade, de pertença e de relações institucionais.

No âmbito da profissão e em convergência com esse pensamento, Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que a construção da docência está baseada nos valores de cada um, em como cada um constrói sua história de vida, no modo de situar-se no mundo de cada professor, nas suas representações, nos seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Dessa maneira, entendemos que os conhecimentos, incluindo as experiências construídas pelos professores, trazem multiplicidade de aspectos que se entrecruzam e interpenetram, num processo permanente desenvolvido em um dado contexto histórico-social. Foi interessante perceber que elementos/aspectos bastante próximos nas histórias de vida contadas pelos professores ganham diferentes contornos e significações na docência, ou seja, o mesmo aspecto que para alguns professores fora motivador, para outros, fora desmotivador ou influenciou negativamente. Conforme lembra (LACERDA, 2006, p. 149):

É preciso considerar ainda que cada pessoa, em decorrência da subjetividade, do tempo vivido, do lugar ocupado (como espaço físico e social) e do sentido de sua trajetória, incorpora de modo singular os esquemas de percepção, de apreciação e de ação, os quais são socialmente constituídos, mas individualmente incorporados, advindo daí a singularidade de cada *habitus individual*.

Vejamos em meio às discussões que seguem de que maneira essas subjetividades foram incorporadas pelos professores ao longo das suas vidas e de que maneira se manifestam e influenciam no trabalho docente.

Gerações familiares e processo de escolarização

Em análise: baixa escolarização dos pais; influência familiar insignificante no que diz respeito a opção pelo magistério; infância e início do processo de escolarização em cidades do interior e/ou no meio rural; pouca influência da escola e/ou de professores na escolha profissional.

Era uma família de pedreiros, filho de pedreiro, um ilustre desconhecido que publicou. Nenhum dos meus pais tinha formação superior, aliás, acho que na minha família eu fui o primeiro a ter, a concluir uma formação de ensino superior. (Professor Colaborador H)

Destacamos esse fragmento de narrativas, porque expressa uma situação de família bem similar aos outros professores colaboradores da pesquisa quanto a não escolarização da maioria dos pais. Em função desse histórico familiar de certo estranhamento com a



escola ou com estudos, também percebemos que os professores, traduzem nas entrevistas, um misto de sentimentos pessoais de satisfação, vitória e surpresa com o que conseguiram conquistar ao longo da vida.

Não se tratam de trajetórias escolares pouco prováveis, se considerarmos os inúmeros estudos realizados que confirmam as licenciaturas como aqueles cursos de formação profissional que mais recebem os filhos das camadas menos privilegiadas da sociedade brasileira, mas certamente dizem respeito a trajetórias que “chegaram longe demais” se considerado o conjunto de disposições vividas. Nesse sentido, vale retomar a noção de *habitus individual* de Bourdieu (1994), quando diz que apesar das disposições que se sobrepõem, advindas das situações sociais, é possível engendrar práticas que podem se diferenciar daquelas que são consideradas as mais comuns e previsíveis em uma dada situação social.

Com essa noção de *habitus individual*, pudemos compreender melhor porque, mesmo levando em conta o fato de a maioria dos professores ser proveniente de famílias de baixa renda e de pertencer a famílias nas quais os pais possuem nenhuma ou baixa escolaridade, os professores trilharam caminhos e trajetórias de vida diferentes do previsível. Ser proveniente de famílias de baixa renda com pouca escolaridade, não determinou que os professores acomodassem, ao contrário, parece ter estimulado a busca por ampliação do horizonte econômico e cultural familiar

(...) meus pais trabalhavam na roça, minha mãe tem a 2ª série do ensino fundamental, 2ª série primária de antigamente, papai tem a 4ª série, apesar deles só terem a 2ª e 4ª série, respectivamente, mamãe tem uma cultura erudita, eu diria, extremamente bem elaborada. Tínhamos que estudar pra ter cultura, pra ter conhecimento. (Professor Colaborador P1).

Vimos que as condições escolares dos pais dos professores colaboradores, com exceção de uma professora de classe média, cujos pais são escolarizados, ao contrário do esperado, favoreceram a um investimento das famílias na escolarização dos filhos. Na maioria das vezes, via lembranças da presença materna no dia-a-dia das atividades escolares, tentou-se garantir e valorizar a escola como patrimônio estável capaz de garantir aos filhos um futuro melhor.

Assim, por via da instituição família, não poderia ser diferente: a influência familiar, com exceção de uma professora que tem mãe e irmãs na profissão magistério, parece ter sido insignificante no que diz respeito a opção profissional.

Também é interessante notar a recorrência de professores que viveram suas infâncias e, em decorrência, suas vidas escolares em cidades do interior e/ou no meio rural. Esse fato parece ter a ver com a baixa escolaridade dos pais, ao mesmo tempo em que parece estar relacionado com a trajetória de sucesso dos filhos que chegaram ao ápice da carreira, culminando com a conquista da titulação de doutor.

Em referência a outra instituição também presente nas vidas dos professores, a escola, foi interessante perceber que quando solicitamos lembranças sobre a mesma, somente dois professores trouxeram elementos significativos vividos no transcórrer do ensino fundamental que lhes influenciaram a serem professores. Em ambos, não a escola em si, mas os ex-professores foram lembrados por meio de uma única expressão: “fantásticos”.

Basicamente, um professor em especial que dava aulas fantásticas e meio que obrigava a gente a não aceitar tudo que era imposto, a questionar tudo... esse professor era um professor de Matemática, talvez até eu tenha escolhido Matemática por isso (...) eu achava fantástica a maneira como ele ensinava e eu



queria ser igual a ele (Professor Colaborador M). Minha professora de Geografia de 5ª a 8ª série que eu acho fantástica, adoraria encontrar com ela de novo, eu sempre gostei muito dela (...) (Professor Colaborador P1).

Nesse caso, não é demais enfatizar a idéia amplamente divulgada nas pesquisas sobre docência, de que parte significativa dos professores vincula suas práticas a modelos ou referências vividas anteriormente à formação profissional, quando da passagem pelo ensino básico. Cabe indagar, então, por que no caso da lembrança de sete professores, apenas dois terem mencionado algo significativo relacionado com o fato de terem escolhido e de permanecerem na profissão? Os demais professores colaboradores da pesquisa não negaram, mas não citaram a escola ou ex-professor como referência maior da escolha profissional ou mesmo de influência na docência que exercem hoje.

Experiências de Formação

Em análise: despertar para a profissão no decorrer do curso; ingresso no curso para ser professor e inversão de caminho; envolvimento com a pesquisa; conhecimentos mobilizados na formação.

Contrariando alguns estudos (PEREIRA, 1998; LÜDKE, 1994; LÜDKE, 1996), que evidenciam a impotência da formação profissional no campo das licenciaturas, cujos desafios perpassam pela falta de articulação entre teoria e prática e de unidade no processo de formação; dicotomia entre formação específica e formação pedagógica; necessidade de construção de uma sólida formação aliada ao compromisso social do professor como intelectual crítico e agente de transformação social; necessidade de políticas públicas que integrem Estado, instituições formadoras e instituições que contratam profissionais da educação; e importância da interdisciplinaridade no processo de formação docente; pode-se dizer, por meio das narrativas dos professores colaboradores, que a formação inicial fez a diferença.

Foi comum nas narrativas a memória de que antes do curso superior os professores não eram considerados alunos “brilhantes,” e que o curso fez com que despertassem para os estudos. Os fragmentos mais ilustrativos dessa situação foram:

(...) nunca fui aluna dez, nove, nunca fui esse tipo de aluna no ensino fundamental e médio. Mas, quando entrei na faculdade eu me tornei aluna dez. Eu me apaixonei pelo curso, ma apaixonei pelas disciplinas, me envolvi mesmo e aí eu digo que foi a melhor opção (Professora Colaboradora L). O primeiro ano só com disciplinas mais elementares me fizeram apaixonar pelo curso, tirei notas excelentes no primeiro ano (Professor Colaborador H).

Esse “encantamento” pelos diferentes cursos de origem fez com que os professores envolvessem com pesquisas. Foi, inclusive, o principal elemento que os levou a prosseguir com os estudos após a formação inicial, mesmo considerando que nenhum deles tenha indicado continuidade nos referidos objetos de estudos das pesquisas realizadas na iniciação científica, no trabalho de conclusão de curso, no mestrado e no doutorado.

Se por um lado, esse envolvimento com a pesquisa tenha sido importante para os professores em formação, sobretudo, se considerado a trajetória acadêmica; por outro lado, influenciou bastante no afastamento da percepção do que era formar-se professor e da constituição de uma identidade docente.



Percebemos que o envolvimento de parte dos professores com as pesquisas provocou certo distanciamento do objeto central da profissão (ensinar), bem como das disciplinas que tratam dos conhecimentos mais específicos

Fiz o curso de licenciatura com planos de ir pra sala de aula, pra escola, dar aula em escola e fazer uma pós-graduação na Psicologia, em psicologia do aprendizado, alguma coisa assim, na área de dificuldade de aprendizagem, só que no meio do caminho, eu conheci outros professores, fui a congressos e acabei me voltando pra área aplicada, terminei a licenciatura, fazia uma iniciação científica em área aplicada, então eu me dividia em dar aula em escola e fazer o doutorado, mestrado em aplicada(...) (Professora Colaboradora M).

Dessa forma, os saberes que compõem a docência (PIMENTA, 2000), a experiência, construída e desenvolvida ao longo da carreira a partir da prática e dos saberes pessoais dos professores; o conhecimento, que significa o objeto de ensino de cada área disciplinar; e o saber pedagógico, relacionado com a melhor forma de levar o aluno a aprendizagem; foram sobrepostos aos objetos específicos de investigação das pesquisas desenvolvidas no decorrer do curso.

Experiências de exercício profissional

Em análise: tornar-se professor no exercício da profissão; ser e estar na profissão; dilema entre ser pesquisador e ser professor; referências anteriores.

As experiências de formação, muitas vezes, associadas a conhecimentos específicos das áreas e afastadas de conhecimentos pedagógicos, impactaram no exercício profissional. De que modo? Principalmente, quando do significado que cada professor confere à atividade docente, a partir dos seus valores, crenças, angústias, anseios e da recorrência apontada por vários estudos no campo da docência, do tornar-se professor sendo professor, ou seja, tornar-se professor no exercício da profissão.

“A profissão professora não era algo que falava alto na minha vida ... me tornar professora foi algo muito refletido e muito engraçado, a minha construção foi algo que se tornou assim sem nunca ter pensado sobre isso” (Professora Colaboradora P2).

Esse tornar-se professor na caminhada é perfeitamente compreensível, como dissemos anteriormente, se pensado do ponto de vista da socialização profissional, o processo contínuo e dinâmico em que se realiza a docência, nas relações e interações que construímos com os sujeitos, nos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais de atuação e inserção profissional. Entretanto, cabe analisar de qual lugar esses professores falam.

Vimos que muitos indicaram experiências negativas com a docência na educação básica *“(...) era um colégio bem pequeno, foi horrível, meu trabalho, eu sentia que o meu trabalho era policiado, os alunos eram resistentes às aulas, não queria fazer (...)”* (Professor Colaborador H), e apostaram na continuidade dos estudos como estratégia para “refugiar” em outro lugar, hipoteticamente, mais valorizado. Seria uma espécie de um não lugar – pesquisador, contido em um lugar – professor de ensino superior: “O mestrado assim, eu queria me tornar um pesquisador e tinha consciência disso, eu não sabia bem o que era ser professor (Professor Colaborador H).

Essa idéia de ser pesquisador surgiu em várias narrativas. Citamos, por exemplo, um outro professor:



III Congresso Sudeste de Ciências do Esporte
Mega Eventos esportivos no Brasil: seus impactos e a participação popular
Niterói – RJ
23 a 25 de setembro de 2010

ISSN 2179-8141

Acho que o que me segurou na área, o lado científico da área, e essas iniciações me deram a oportunidade de produzir conhecimento, de vivenciar esse mundo da produção do conhecimento, como eu gosto muito de conhecimento, consegui fazer um vínculo que pra minha graduação, considerada extremamente forte, consegui. Por exemplo, produção de artigo de nível internacional Quallis (...) então vi na profissão de professor de curso superior essa única oportunidade de ensinar algo que eu gostava, ser professor e cientista. Então, pra eu ser cientista e ser professor, só conseguia sendo numa instituição de nível superior pública (Professor Colaborador E).

As referências anteriores vividas no decorrer da formação profissional, sobretudo aquelas relacionadas com professores que foram fixados como bons professores, também chamaram a nossa atenção. Nesse sentido, corrobora-se a tese de que o professor reproduz em sua prática docente, conscientemente ou não, muito do que ele vivenciou no seu processo formativo.

Tudo aquilo que o meu professor faz que eu acho legal, que eu acho interessante, que eu acho bonito, eu também quero fazer, eu quero pegar pra mim (...) porque os defeitos você nunca quer, não é verdade? Então eu acho que nessa relação eu tive assim alguns momentos em que eu aprendi muito, eu tive essa oportunidade de aprender na convivência com o outro (...) (Professor Colaborador L).

Os trabalhos do trabalho docente

Em análise: sobrecarga de trabalho; sofrimento do trabalho docente.

Todos os professores, sem exceção, quando não denunciaram, demonstraram uma sobrecarga de trabalho cotidiano, mapeada em: a) aulas em cursos de graduação e de pós-graduação; b) atividades administrativas; c) desenvolvimento de pesquisas; d) orientações; e) atividades vinculadas ao desenvolvimento profissional.

Essa sobrecarga de trabalho foi denunciada da seguinte forma:

Sabe, o profissional o tempo todo sabe, a gente não sai da frente do computador, a gente não consegue, porque hoje eu tô numa carga horária de 8 horas de aula, coordeno o projeto com dez horas, to envolvida com TRE pesquisas, sendo que duas eu coordeno, toda semana então eu tenho essa carga horária de trabalho, fora as orientações que hoje eu to com 4 orientações (Professora Colaboradora P2).

Essa sobrecarga de trabalho tem sido tratada por alguns estudiosos da educação superior no Brasil como intensificação e precarização do trabalho docente, materializada pelo excesso de carga horária, ambientes insalubres, desvalorização do ensino, mercantilização das atividades de ensino, pesquisa e extensão, avaliação exclusivamente quantitativa do trabalho docente, dentre outras (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009).

Quanto ao sofrimento no trabalho docente, para além do dia-a-dia tumultuado, vimos que está intimamente relacionado com questões vividas nas aulas e nas relações com os alunos, nem sempre dizem respeito somente com a aprendizagem ou não de algum conteúdo da disciplina. Uma professora narrou um depoimento relacionado com uma situação ocorrida em aula, quando trabalhou com um filme sobre o desemprego na década de 90, que faz uma metáfora com vale tudo para conseguir o que quer na vida, inclusive matar. Esse filme e o tratamento dispensado a ele pela professora chocaram um aluno religioso que colocou em xeque a competência da professora. A partir desse episódio a



professora falou da sua angústia em lidar com a questão e do sofrimento que causou a ela por dias.

Tanto a questão mais objetiva de sobrecarga de trabalho, quanto a questão subjetiva de sofrimento, parecem afligir os professores.

Conclusões

De que maneira o conhecimento pessoal e o conhecimento prático de professor dos cursos de licenciatura da UFES, significam e influenciam a sua docência na formação de professores?

Chegamos a duas compreensões possíveis ao buscar responder essa questão: de que não há maneira de significar a docência, mas maneiras ou modos subjetivos e diferenciados de significá-la e; de que os conhecimentos pessoais e práticos são adquiridos, construídos e reconstruídos na trajetória de vida e de trabalho dos professores que fizeram parte da pesquisa, imbricados na história familiar, escolar, de formação profissional e nos contextos de trabalho.

Assim, vimos que os professores significam a docência de modos diferentes e sob aspectos desiguais, mas valorizam o lugar profissional conquistado “as duras penas” mediante as situações de baixa escolarização dos pais e de elemento de influência familiar ou escolar insignificante no que diz respeito a opção pelo magistério.

A formação, ao contrário do que se tem indicado em literaturas do campo da formação docente, tem influenciado a docência dos professores, mesmo que tenhamos identificado que o modelo ou a reprodução de práticas dos ex-professores, seja o norte maior dessa influência. A perspectiva de tornar-se professor parece ainda longe das experiências de formação.

Vimos, também, que o ser professor não é o horizonte de quem atua nos cursos de licenciaturas, a docência universitária é vista como outra possibilidade de reconhecimento e valorização social, ligada a ciência e não a prática pedagógica. Mesmo que essa representação “caia por terra” quando o professor se vê de frente ao mundo do trabalho ou dos trabalhos na docência universitária.

Referências Bibliográficas

Bourdieu, P. Gosto de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato. *Pierre Bourdieu*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. p. 82-121.

Bourdieu, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. *Pierre Bourdieu*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994b. p. 46-81.

Chaves, I. M. *A Pesquisa Narrativa: Uma Forma de Evocar Imagens da Vida de Professores*. In: Revista Educação em Debate, n. 39. Fortaleza, 2000. p. 86-93.

Dubar, C. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Editora Porto, 1997.



III Congresso Sudeste de Ciências do Esporte
Mega Eventos esportivos no Brasil: seus impactos e a participação popular
Niterói – RJ
23 a 25 de setembro de 2010

ISSN 2179-8141

Lacerda, W. M. G. *Famílias e filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis: o caso dos iteanos*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2006.

Lüdke, M. *Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1º grau*. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., 1996, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ENDIPE, 1996.

Lüdke, M. *A pesquisa na formação do professor*. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ENDIPE, 1994.

Pereira, J. E. *A formação de professores nas licenciaturas: velhos problemas, novas questões*. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia/SP. **Anais...** Águas de Lindóia/SP: ENDIPE, 1998.

Pimenta, S. G. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: _____. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

Pimenta, S. G.; Anastasiou, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

Sguissardi, V.; Silva J. R. S. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã. 2009.