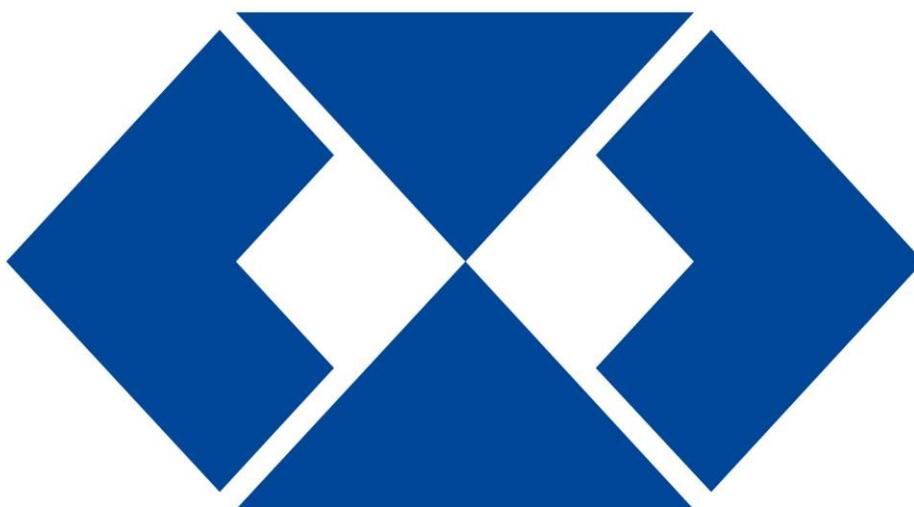


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ- UFPI  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**NARRATIVAS SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL: ADMINISTRADORES-PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR  
COMO PROTAGONISTAS**

**SHIRLEY DOURADO REBÊLO SARAIVA**

**TERESINA - PI  
2010**

**SHIRLEY DOURADO REBÊLO SARAIVA**

**NARRATIVAS SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL: ADMINISTRADORES-PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR  
COMO PROTAGONISTAS**

Orientadora: Professora Doutora Maria da  
Glória Soares Barbosa Lima.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
graduação em Educação da Universidade  
Federal do Piauí –UFPI, como exigência parcial  
à obtenção do título de Mestre em Educação.  
Linha de pesquisa: Ensino, Formação de  
Professores e Práticas Pedagógicas.

**TERESINA-PI  
2010**

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

S243n Saraiva, Shirley Dourado Rebêlo.  
Narrativas sobre prática pedagógica e desenvolvimento profissional [manuscrito] : administradores-professores de ensino superior como protagonistas / Shirley Dourado Rebêlo Saraiva. – 2010.  
118 f.

Impresso por computador (printout).  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Mestrado em Educação, 2010.  
“Orientadora: Profª. Drª. Maria da Glória Soares Barbosa Lima”.

1. Professor – Formação (Administração). 2. Docência Superior. 3. Administração – Docência. I. Título.

**SHIRLEY DOURADO REBÊLO SARAIVA**

**NARRATIVAS SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL: ADMINISTRADORES-PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR  
COMO PROTAGONISTAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal do Piauí –UFPI, como exigência parcial à obtenção do título de  
Mestre em Educação.

Aprovada em: 25 / 02 / 2010

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria da Glória Soares Barbosa Lima  
Orientadora

---

Prof. Dr. José Bispo de Miranda  
1<sup>o</sup> Examinador

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Antonia Edna Brito  
2<sup>a</sup> Examinadora

“Pois um acontecimento vivido é finito ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois. Num outro sentido, é a reminiscência que prescreve, com rigor, o modo de textura”.

Walter Benjamin

“Ao meu esposo e ao meu filho, a quem expresso minha gratidão eterna, pelo cuidado, zelo, pela palavra estimuladora, pela atitude corajosa durante o nosso viver. Obrigada pelo interior nos momentos de desafios, pela fé em lutar pela vida”. Lincon Hermes e Lincon Filho, eu amo muito vocês!

## **DEDICATÓRIA ESPECIAL**

Dedicamos este estudo, aos meus familiares, pelo incentivo e apoio que sempre me dispensaram, razão de todo o meu esforço físico e intelectual para vencer todos os contratempos ou resistências para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

Dedicamos, também, a todos os professores e professoras, os interlocutores de nossa investigação, pela disponibilidade, presteza e colaboração

## **AGRADECIMENTOS**

A meu pai e minha mãe, por terem investido em minha educação e por terem acreditado em mim.

À Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, que, com seu saber e sua orientação, na confecção deste trabalho, foi a orientadora eficaz.

À coordenação e aos professores do Programa do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), pela organização, pela seriedade, pelo pronto atendimento.

À Universidade Federal do Piauí (UFPI) pela oportunidade oferecida para a realização desta pesquisa.

Aos professores da Universidade Federal do Piauí (UFPI), que se despojaram de seus saberes e com confiança, produziram dados que tornaram possível a concretização desta dissertação.

Aos colegas da Turma do Mestrado em Educação, pelo prazer de aprender coletivamente em um momento tão especial na vida de cada um de nós.

A minha irmã Emanuela Dourado, amiga para todos os momentos.

## RESUMO

Faz necessário, empreender estudos de cunho qualitativo. Nesse sentido, o presente trabalho investiga como ocorre o desenvolvimento profissional do administrador-professor, considerando seu processo de formação e de vivência da prática pedagógica no ensino superior. Investiga, pois, sua formação inicial e continuada, enfatizando a discussão sobre a trajetória do desenvolvimento profissional na docência universitária visto que vislumbra analisar como o bacharel-professor vai consolidando o desenvolvimento de sua profissionalidade na sua vivência da prática Pedagógica. Faz-se necessário empreender estudos que investiguem a formação do profissional dos professores que atuam nos cursos de graduação como formadores de cidadãos e cidadãs que serão os futuros profissionais da contemporaneidade, e que, portanto, devem, competentemente, preencher as exigências postas pela sociedade do conhecimento e da informação. Articulada a essa discussão, na condição de aluna do Mestrado em Educação, colocamos como objeto de pesquisa a prática pedagógica do administrador-professor e seu processo de desenvolvimento profissional docente. Trata-se de uma pesquisa, que do ponto de vista teórico fundamenta-se em Pimenta e Anastasiou (2008), Fontana (2003), Nóvoa (1992), Masetto (1998), entre outros, configurando-se como investigação qualitativa, na modalidade descritivo-interpretativa, cujo eixo metodológico assenta-se nas Histórias de vida, segundo Nóvoa e Finger (1988), Nóvoa (1995), Sousa (2006), Bueno, Catani e Sousa (1998). O campo empírico da pesquisa é a Universidade Federal do Piauí, mais precisamente, o Centro de Ciências Humanas e Letras e, neste, o curso de Graduação em Administração de Teresina – Piauí. Figuram como sujeitos 05 (cinco) professores, isto é, o conjunto dos professores que atualmente integram o corpo docente do referido curso. A produção de dados efetivou-se através dos seguintes instrumentais: a entrevista autobiográfica e o memorial de formação, empregados/aplicados junto a cada administrador-professor. Dos dados coletados emergiram três categorias, principais que originaram as subcategorias conseqüentes. Primeira categoria: Concepções de formação docente do administrador-professor. Subcategorias: a) ingresso na carreira docente; b) necessidades de investimentos pessoais na formação; c) percepção sobre a formação continuada. Segunda categoria: Prática pedagógica no ensino superior. Subcategorias: a) Reflexões sobre a prática no ensino de administração; b) a relação entre a teoria e a prática. Terceira categoria: O desenvolvimento profissional do administrador-professor: Subcategoria: a) a aprendizagem profissional. A análise dos dados evidenciou a necessidade de uma formação específica para o Administrador-professor no exercício de sua atividade docente, a partir de investimentos em sua formação continuada. O estudo evidencia a necessidade e articulação entre a vivência prática do administrador com o exercício da atividade docente. Implica dizer que as diferentes experiências vividas no cotidiano em sala de aula revelam que os professores vislumbram a possibilidade de construção de práticas transformadoras permeadas por práticas transdisciplinares. Concluímos que é necessário implementar outras práticas que possam suplantam as tradicionais em busca de transformar o ensino de administração, o que será possível com a formação continuada na perspectiva de ação-reflexão-ação.

**Palavras-Chaves:** Formação de Professores. Desenvolvimento Profissional Docente. Docência Superior. Narrativas Autobiográficas. Administradores-Professores.

## ABSTRACT

It is necessary to engage studies of qualitative nature. This way, the present work investigates on how the professional development of the teacher-administrator occurs, considering its process of training and experience of the pedagogical practice at university teaching. It investigates its initial and continued training emphasizing the discussion about the course of the professional development at university teaching since it glimmers to analyse how the professor consolidates the development of its professionalism at their experience of pedagogical practice. It is necessary to engage studies that investigate the professional formation of teachers who act at the graduation courses as trainee of citizens who will be the future professionals of contemporary and, therefore, they should, in competent way, fulfill the requirements placed by the society of knowledge and the information. Articulated to this discussion, under the condition of a Master student, we put as object of research the pedagogical practice of teacher-administrator and its process of professional teaching development. It is about a research, that from the theoretical point of view bases on Pimenta and Anastasiou (2008), Fontana (2003), Nóvoa (1992), Masetto (1998), and others, configured as qualitative investigation, at descriptive-interpretive modality, whose methodological axis is based on the Stories of life, according to Nóvoa and Finger (1988), Nóvoa (1995), Sousa (2006), Bueno, Catani and Sousa (1998). The empirical field of research is Universidade Federal do Piauí, more precisely Centro de Ciências Humanas e Letras and, in this one, the course of Graduation at Administration of Teresina-Piauí. Representing the subjects 05 (five) teachers, that is the group of teachers that integrate nowadays the teaching assembly of the referred course. The data production accomplished through the following implements: the auto-biographical interview and the training memorial, applied with each teacher-administrator. From the collected data emerged three main categories which originate the consequent subcategories. First category: Conceptions of teaching training of teacher-administrator. Subcategories: a) entering at teaching career; b) needs of personal investments at training; c) perception about the continued training. Second category: pedagogical practice at college. Subcategories: a) Reflections about the practice at the teaching of administration; b) the relation between the theory and the practice. Third category: the professional development of teacher-administrator. Subcategory: a) the professional learning. The data analysis attested the need of specific training to the teacher-administrator at the exercise of its teaching activity, from the investments on the continued formation. The study evidences the need and articulation between the experience and the practice of the administrator with the exercise of teaching activity. It implies to say that different experiences lived everyday in classroom show that teachers see the possibility of doing changing practices permeated by practices which transfer knowledge to another area. We conclude that it is necessary to implement other practices which can supplant the traditional ones searching for changing the teaching of administration, what it will be possible with continued training at the perspective of action-reflection-action.

Key-words: Teacher training; Professional teaching development; University teaching; Autobiographic narrative; Teacher-administrator.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### LISTA DE FIGURA

Figura 01 – Desenho categorial-----	71
Figura 02 – Ingresso na docência: motivações -----	78
Figura 03 – Fatores desencadeadores das necessidades de investimentos pessoais -----	81
Figura 04 – Significados da formação continuada -----	85
Figura 05 – Elementos da prática pedagógica-----	88
Figura 06 – Elementos de articulação entre a teoria e a prática -----	91
Figura 07 – Elementos necessários na aprendizagem profissional -----	97

### LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Dados Gerais do Curso de Administração-UFPI (2009)-----	28
Quadro 02 – Interlocutores da pesquisa-----	30

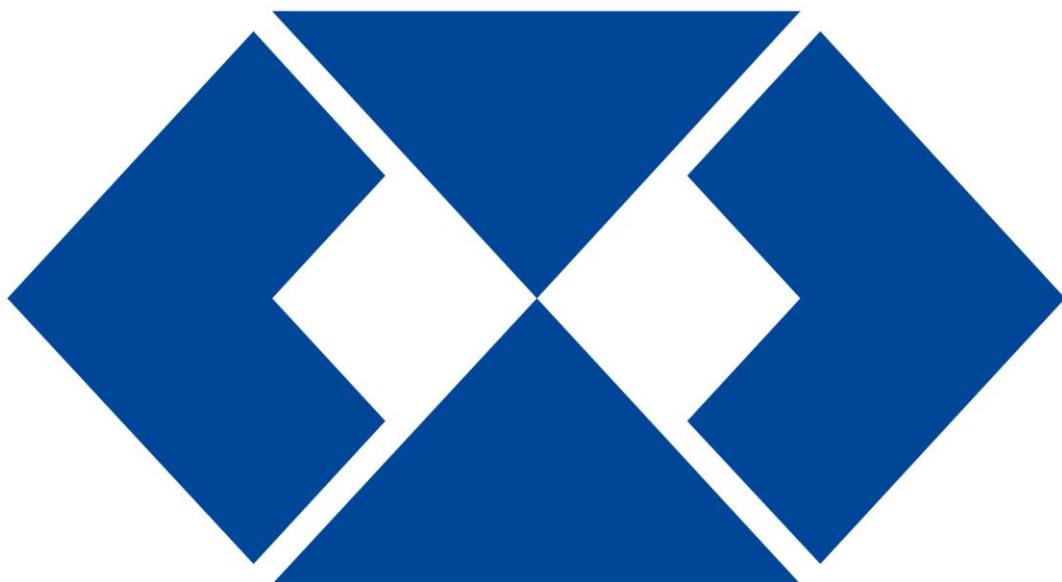
## LISTA DE SIGLAS

ANAGRAD – Associação Nacional dos Cursos de Administração  
CCHL – Centro de Ciências Humanas e Letras  
CFA – Conselho Federal de Administração  
CFE - Conselho Federal de Educação  
CRAS – Conselhos Regionais de Administração  
DASP – Departamento Administrativo do Serviço Público  
DCCA – Departamento de Ciências Contábeis e Administrativas  
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais  
EAESP – Escola de Administração de Empresas de São Paulo  
EBAP – Escola Brasileira de Administração Pública  
ENC – Exame Nacional de Cursos  
ESAN – Escola Superior de Administração de Negócios  
FAR – Faculdade Ademar Rosado  
FEA – Faculdade de Economia e Administração  
FVG - Fundação Getúlio Vargas  
IDORT – Instituto de Organização Racional do Trabalho  
LDBEN – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação e Cultura  
UESPI – Universidade Estadual do Piauí  
UFPI – Universidade Federal do Piauí

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	14
<b>CAPÍTULO I: TRAJÉTORIA DA PESQUISA: DESCREVENDO O SUPORTE METODOLÓGICO</b>	22
1.1 O cenário: o Curso de Administração	25
1.2 Os interlocutores	29
1.3 A coleta de dados	31
1.3.1 O memorial de formação	31
1.3.2 A entrevista autobiográfica	32
1.4 O Formato de análise dos dados	33
<b>CAPÍTULO II: FORMAÇÃO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO ENSINO SUPERIOR</b>	36
2.1 Reflexões sobre a formação de professores	37
2.2 Discutindo a prática pedagógica	48
2.3 Considerações sobre o desenvolvimento profissional	52
2.4 Docência superior: caracterização e desafios	58
<b>CAPÍTULO III: ENTRELAÇAMENTO DE NARRATIVAS: AS RELAÇÕES DO ESTUDO</b>	65
3.1 Analisando as narrativas	66
3.1.1 Tecendo uma pré-análise	67
3.1.2 Tecendo a análise categorial	69
3.1.2.1 Primeira Categoria: Concepções da formação docente do administrador-professor	72
a) Ingresso na carreira docente	73
b) Necessidade de investimentos pessoais na formação	78
c) Percepção sobre a Formação Continuada	82
3.1.2.2 Segunda Categoria: A prática pedagógica no ensino superior	85
a) Reflexões sobre a prática no ensino de administração	86
b) A relação entre a teoria e a prática	89

3.1.2.3 Terceira Categoria: O desenvolvimento profissional do administrador-professor -----	92
a) Aprendizagem profissional-----	93
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS -----</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS -----</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICES -----</b>	<b>113</b>
APÊNDICE A – Memorial de Formação -----	114
APÊNDICE B – Entrevista Autobiográfica-----	117



## INTRODUÇÃO

## INTRODUÇÃO

“É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar”.

Paulo Freire (1987)

A necessidade de compreender a trajetória do desenvolvimento profissional do professor do ensino superior configura-se como uma das grandes temáticas debatidas na atual sociedade. No que tange ao desenvolvimento profissional, poderíamos dizer que há, na literatura pertinente, uma reinterpretação sobre a docência, a formação de professores e a prática pedagógica, sinalizando que os docentes do ensino superior devem possuir uma formação que lhes permitam uma atuação compatível com as exigências do atual contexto, de modo que essas discussões remetam a investigações sobre o professor, a questões sobre o seu fazer docente, pensando no seu trabalho e na sua formação. Portanto, no campo teórico há um esforço de compreensão dos desafios postos ao professor universitário, na perspectiva de adentrar aos meandros de sua formação continuada diante do entendimento de que essa formação é um elemento articulador e desencadeador do processo de desenvolvimento profissional, haja vista que o mercado de trabalho exige do professor, por exemplo, atualização, domínio dos conteúdos profissionais, capacidade de reflexão e tomada de decisão, entre outros aspectos importantes para um docente no ensino superior.

Assim, o professor do ensino superior necessita de condições para desenvolver-se profissionalmente, a fim de oportunizar aos alunos os meios necessários ao pleno desenvolvimento de suas capacidades, conduzindo a questionamentos sobre a sua formação inicial e continuada, visto que, considerar

somente a formação inicial não tem sido suficiente para demandar e compreender as necessidades formativas do professor nesse nível de ensino.

Mediante as considerações registradas, evidenciamos que o objeto de estudo desta pesquisa é da compreensão de desenvolvimento profissional do administrador-professor no ensino superior, cujo fim entendemos que é relevante estabelecer como problema central o seguinte questionamento: como ocorre a trajetória de desenvolvimento profissional docente do administrador-professor na vivência de sua prática pedagógica no ensino superior? Na verdade, a idéia é proporcionar espaço ao professor para refletir acerca de seu processo de tornar-se professor universitário. Refletir sobre sua atuação docente profissional diante da decisão e da permanência como professor no âmbito acadêmico.

A compreensão desses processos, o de formar-se em nível superior e de implementar seu desenvolvimento profissional justifica a relevância do presente estudo e, logicamente se justifica, pelo propósito de investigar sob diferentes ângulos, segundo objetivos do estudo e iluminados pela teoria pertinente, os processos de tornar-se professor e de desenvolver-se profissionalmente na vida professoral, o que compreende, também, um investimento em formação continuada, uma vez que, para ser professor conota a idéia de alargamento e de aprofundamento de saberes e fazeres relacionados (e necessários) à cátedra universitária, de modo a compreender a lógica da atividade do professor na academia, bem como as dinâmicas inerentes ao seu metier.

Para encaminhamento da compreensão do objeto estabelecido, entendemos ser necessário fundamentar o estudo em três eixos teóricos: a formação dos professores, a prática pedagógica e o processo de desenvolvimento profissional docente, que se articula com os processos de formação continuada, tendo como horizonte o administrador-professor. Diante disto, o desenvolvimento deste estudo perspectiva contribuir com o alargamento das discussões no âmbito da produção de saberes sobre a administração e sobre o administrador-professor no contexto do ensino superior, sem deixar de colocar em evidência que os fins do ensino de administração estão comprometidos com o processo de humanização do homem, nas dimensões social, profissional e pessoal.

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), na atualidade, a formação para ser professor e saber ensinar está centrada na aprendizagem de competências profissionais. Tais competências incluem atribuições vinculadas aos níveis determinados pelo desenvolvimento do saber, tanto científico como tecnológico, pelas atitudes do agir profissional, como de uma nova cultura profissional que busca o reconhecimento social.

Nesse contexto, o desenvolvimento profissional refere-se às condições ideais que garantem um exercício profissional de qualidade. Essas condições incluem a formação inicial e continuada, nas quais o professor do ensino superior aprende e desenvolve competências, habilidades e atitudes profissionais entre outros. Tardif (2002) propõe que os professores sejam sujeitos do conhecimento, uma vez que possuem saberes específicos que são utilizados, produzidos e retraduzidos por eles na prática cotidiana em sala de aula.

Nesta perspectiva, esses saberes devem estar vinculados a outros saberes que permitam a compreensão do conhecimento fundamentada no ensino e na aprendizagem, sobretudo, numa sociedade repleta de transformações, como é o caso da sociedade contemporânea, denominada, também, sociedade da informação e do conhecimento. Assim, Brito (2002) afirma que é importante a articulação entre saberes da formação (pedagógicos, disciplinares, curriculares e outros) e os saberes construídos na prática, através dos quais experimentam, constroem e reconstróem metodologias e alternativas de controle em sala de aula.

Escolhemos para compor este estudo, na condição de interlocutores, um grupo de administradores que assumiram a docência como profissão e, por conseguinte, atuam profissionalmente no Curso de Administração da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Portanto, o estudo efetivou através do desenvolvimento de uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo como suporte metodológico o método autobiográfico, no qual os interlocutores têm a oportunidade de exprimir verbalmente suas experiências no exercício de suas atividades profissionais, pela utilização de instrumentais, como o memorial de formação e a entrevista autobiográfica, junto a estes administradores-professores, com a finalidade de produzir os dados do estudo. Assim, nosso interesse estava focado na necessidade de conhecer os

administradores-professores, no exercício da carreira docente, na forma como estabelecem relações entre as informações recebidas ao longo de sua formação profissional com a compreensão dos conhecimentos, dos métodos e técnicas que facilitam e dão suporte à construção de saberes nas diversas áreas de formação do administrador.

Do ponto de vista social, acreditamos que esta pesquisa seja relevante pela contribuição que seus resultados possam trazer à sociedade e, em especial, à área de Administração, com reflexos no ambiente de trabalho, no sentido de propiciar uma formação acadêmica com práticas pedagógicas voltadas à transformação do homem em si próprio, de um homem-cidadão para a sociedade complexa dos dias atuais, ao estudar as práticas pedagógicas no cotidiano do ensino de Administração e o processo de desenvolvimento profissional deste administrador que atua na docência, possibilitando a indicação de outras perspectivas educacionais a partir dos próprios sujeitos. Para tanto, entendemos a ciência como uma construção, uma aproximação da realidade, é nesta pauta que inscrevemos o presente estudo.

Assim, o início desta investigação decorre de nosso interesse particular pela temática e pelo nosso desejo em ingressar no Mestrado em Educação. A opção em realizar o Mestrado em Educação foi a busca pelo conhecimento didático-pedagógico necessário para exercer a docência no ensino superior. Neste curso, finalmente, conseguimos dimensionar a origem de nossas limitações para o desenvolvimento das atividades docentes e só, então, começamos a suprir algumas lacunas formativas empreendendo estudos sobre os saberes da docência superior e, como tal, abrimos espaço neste texto introdutório para incluir aspectos de nossa trajetória formativa e de nossa caminhada profissional na docência superior no Curso de Administração, isto é, a escrita da história de como nos tornamos formadores de administradores: uma autobiografia profissional docente.

Trata-se de uma história abreviada de percursos professorais e similares de modo que, para melhor entender o percurso que antecede a atividade docente, retrocedemos um pouco, relatando aspectos de nossa história de vida expressando o processo formativo inicial. Nossa vida acadêmica como aluna iniciou-se na

Associação de Ensino Superior do Piauí (AESPI). Foi marcante e bastante proveitosa em termos de crescimento intelectual. Bons professores favoreceram-nos aprendizagens atualizadas e consistentes no âmbito particular de suas disciplinas. Entretanto, nossa primeira experiência docente precede a vida universitária. Iniciou-se, na verdade, quando concluímos o ensino médio, assumindo aulas particulares de reforço escolar. Só após essa experiência inicial é que realmente começamos a exercer a docência no Colégio Andréas para alunos do 2ª série do Ensino Fundamental, o que, formalmente, marca nosso ingresso na vida docente. De início, tive dificuldade para encontrar maneiras, comportamentos e atitudes para lidar com certas situações peculiares à prática pedagógica, porém, aos poucos, fomos encontrando espaço e segurança para conduzir a disciplina e a sala de aula.

A experiência com a docência superior veio algum tempo depois, em setembro de 2003, quando fomos convidados a ministrar a disciplina Tópicos Especiais em Administração na Faculdade Ademar Rosado. Desse modo, ingressamos na docência superior com muitas dúvidas e questionamentos sobre a formação do administrador-professor, que, no geral, não possui preparo didático-pedagógico para exercer essa tarefa docente. Em particular, nossa insegurança se devia à condição de “estrepante” no campo de docência superior.

Assim, buscando melhor qualificação para novo ofício e, também, para sanar as dificuldades pedagógicas, realizamos cursos de pós-graduação em Docência do Ensino Superior e em Administração Financeira e Orçamentária, participamos de treinamentos, mini-cursos, seminários, entre outros. Foi muito difícil, exigiu-nos (exige ainda) bastante empreendimentos de estudos. Nossa preocupação era a sala de aula, pois se, por um lado, detínhamos o domínio do conteúdo, ou seja, o domínio das teorias administrativas, por outro lado, faltava-nos certos domínios, como o didático-pedagógico ou como diz Martins (2009, p. 9), tínhamos enorme dificuldade, e ao mesmo tempo uma premente “[...] necessidade de articular dialeticamente as dimensões científica, técnica, político-social, psicopedagógica, ética, estética e cultural de profissão docente”.

Com o passar do tempo, continuamos estudando e tornando-nos mais seguras para enfrentarmos as demandas peculiares à sala de aula. Aprendemos a

lidar com o planejamento, desde planos de cursos a planos de aula, e passamos, particularmente, a compreender, no plano organizacional e didático-pedagógico, a conciliar os conteúdos das disciplinas com as exigências metodológicas. Somente a vivência reiterada da prática docente proporcionou a interpretação da teoria, vinculada à realidade do campo do administrador. Como percebemos, os caminhos que levam à docência superior, até pelas lacunas existentes na normativa legal (LDB, 9394/96; Resolução CNE/CES n. 1/2001 e outros) que não trazem explicitamente os meandros dessa formação, o preparo profissional para aqueles que optarem pela docência superior como profissão, é complexo, longo e, portanto, continuado.

À medida que o tempo passava, a segurança no exercício docente crescia e cresciam também as fragilidades em torno do conteúdo metodológico. Passamos a exercer o cargo de Coordenadora do Curso de Administração na FAR, e, nesse cargo, nosso aprendizado foi muito intenso. Aprendemos a lidar com situações entre docentes, discentes e gestores da Faculdade, com o processo de reconhecimento do curso, com as leis que regem a Faculdade, entre outras, destacamos, entretanto, que a docência era o centro das ações, e, continuávamos com algumas fragilidades.

Progressivamente fomos assumindo a docência universitária em outras IES: na Universidade Estadual do Piauí – UESPI, onde fomos aprovadas em seleção pública e, logo em seguida, assumimos como professora do Curso de Administração na Instituto Teresina de Ensino e Cultura (FAPI) e na Faculdade Piauiense (FAP), onde até o momento exercemos nossas atividades docentes. O conjunto das experiências descritas, de acordo com a compreensão que temos construído acerca do processo de tornar-se professor, sua importância e seus desafios, remetem aos aspectos abordados por Nóvoa (1992, p. 31), no que concerne à construção da identidade docente, no que concerne a “[...] projeto de acção. E de trans-formação”.

Desta forma, apresentamos a organização da presente pesquisa, que está estruturada em três capítulos, incluindo-se, ainda, esta Introdução e as Considerações Finais. No Capítulo I: “Trajetória da pesquisa: descrevendo o suporte metodológico”, apresentamos os caminhos utilizados para escrever a temática

proposta. No Capítulo II: “Formação, prática pedagógica e desenvolvimento profissional no ensino superior”, construímos uma reflexão acerca da abordagem teórica sobre formação inicial e continuada, prática pedagógica e desenvolvimento profissional do administrador-professor que atua no ensino superior. Traçamos ainda, algumas considerações teóricas sobre o cotidiano e as práticas pedagógicas que permeiam a formação desse administrador. No Capítulo III: “Entrelaçamento de narrativas: as relações do estudo” apresentamos uma análise de aspectos referentes às práticas pedagógicas e ao desenvolvimento profissional do administrador-professor com o objetivo de apreender a realidade atual de atuação profissional docente no ensino superior no Curso de Administração.

As Considerações Finais contemplam um olhar diversificado sobre todas as seções do estudo, notadamente retornando à introdução e reavivando o postulado nos objetivos no que diz respeito à formação e ao desenvolvimento profissional docente dos administradores-professores, interlocutores da presente investigação.



CAPÍTULO I

TRAJÉTORIA DA PESQUISA:

DESCREVENDO O SUPORTE METODOLÓGICO

## **CAPÍTULO I**

### **TRAJÉTORIA DA PESQUISA: DESCRREVENDO O SUPORTE METODOLÓGICO**

“O método biográfico permite que cada pessoa identifique na sua própria história de vida aquilo que foi realmente formador”.

Nóvoa; Finger (1988)

Estudos investigativos envolvendo a formação e o desenvolvimento profissional docente vêm se tornando recorrente nas pesquisas no campo da educação, sendo que representativa gama desses estudos se inscrevem na abordagem qualitativa narrativa, a exemplo do presente estudo que se apóia metodologicamente. Portanto, trabalhamos com narrativas de formação que, igualmente, condizem à compreensão do desenvolvimento profissional como um processo que vai demarcando mudanças na trajetória pessoal e professoral dos professores. Assim, entre propostas de histórias de vida/narrativas de formação e de atuação docente este capítulo foi adquirindo sua textura.

Neste capítulo, por conseguinte, descrevemos o feitiço metodológico da investigação, contemplando aspectos tais como: natureza da pesquisa, o cenário, os interlocutores, bem como os formatos de coleta e análise dos dados. Considerando esse propósito, a opção metodológica foi traçada para buscar as respostas às nossas indagações e para o desenvolvimento da própria pesquisa, que por se tratar de uma pesquisa do tipo qualitativa, em sua essência, possibilita analisar as maneiras de ser e de fazer do administrador-professor em seu cotidiano profissional docente.

O estudo foi desenvolvido com o emprego do método autobiográfico, na perspectiva das histórias de vida/narrativas de formação, junto aos administradores-

professores que atuam como docentes da UFPI, no campus de Teresina. Com apoio teórico-metodológico em Nóvoa e Finger (1988); Nóvoa (1995); Catani, Bueno e Sousa (1998); Souza (2006), entre outros.

Para Lima (2003, p. 73), o método autobiográfico ou história de vida pretende atribuir à subjetividade um valor de conhecimento, justificando ser uma biografia um dado natural subjetivo. Assim, o método em referência tem a capacidade de empreender uma leitura da realidade social do ponto de vista do indivíduo historicamente determinado.

O estudo, como já informamos, tem como objetivo investigar a ocorrência do desenvolvimento profissional do administrador-professor, partindo de seu processo de formação e da vivência da prática pedagógica no ensino superior. Para tanto, elaboramos um roteiro de pesquisa para compreender os meandros da investigação proposta. O roteiro do memorial contém elementos vislumbrando conhecer o conjunto de ações desenvolvidas pelos administradores-professores no exercício docente no ensino superior e, que, direta ou indiretamente, interfere sua formação, levando-o a uma série de reflexões. Ao usar o primeiro instrumento para a coleta de dados, o memorial de formação, colocamos como base um roteiro pré-definido. O memorial constitui-se um documento pessoal, autorrevelador da visão que os interlocutores têm de suas experiências, descrevendo ações e vivências, permitindo-nos fazer constatações detalhadas de aspectos relativos ao processo de sua aprendizagem profissional.

A entrevista foi o segundo instrumento utilizado para produzir dados. O uso desse instrumental levou os interlocutores a refletirem sobre questões que motivaram sua escolha pelo exercício da docência; como ocorreu (ocorre) sua preparação para atividade docente; como se caracteriza seu dia-a-dia em sala de aula; e qual sua percepção acerca da prática docente, dentre outros.

O emprego desses instrumentais permitiu identificar os saberes que alicerçam a aprendizagem profissional do administrador-professor a sua prática pedagógica, dados estes que preencheram os critérios recomendados para sua aplicação em consonância à base metodológica da história de vida, o que possibilita

o alcance do objeto proposto, ou seja, o desenvolvimento profissional dos administradores-professores, como se efetiva e em que bases esse processo vai se efetivando na docência superior.

O cenário da pesquisa é a UFPI, mais precisamente o Curso de Administração. A opção pela UFPI deve-se ao fato de se tratar de uma instituição, onde, a rigor, encontramos mais abertura para desenvolver estudos dessa natureza e, também, em razão de suas políticas educativas, preocupadas com o fortalecimento do ensino, da pesquisa e da extensão. Outro aspecto que justifica essa opção é o fato de a UFPI contar, no curso de Administração, com o maior número de administradores-professores em atuação na docência superior. Este fato nos levou a defini-los como os interlocutores da pesquisa, exclusivamente os que possuem formação específica em bacharelado na área e que atuam como docente na Universidade Federal do Piauí – UFPI. Desse modo, trabalhamos na condição de sujeitos e, portanto, como produtores dos dados do estudo.

### **1.1 O cenário: o Curso de Administração**

Para demandar esta investigação, conforme anunciamos, escolhemos no ambiente da UFPI, o Centro de Ciências e Letras (CCHL), mais precisamente, o Curso de Bacharelado em Administração.

O Curso de Administração da Universidade Federal do Piauí teve sua origem em Parnaíba, cuja instalação ocorreu no dia 03 (três) de março de 1964, em prédio situado na Rua Duque de Caxias. As primeiras aulas do Curso de Administração (reconhecido posteriormente pelo Decreto Federal 77.417 de 12/4/76) foram ministradas no prédio do Ginásio São Luís Gonzaga, localizado no centro de Parnaíba, tendo sido autorizado pelo prazo de 10 (dez) anos para o funcionamento como Faculdade, sendo que mais tarde, instalou-se definitivamente no Campus Ministro Reis Veloso, que oficialmente foi inaugurado em 1978.

Assim, o projeto de criação do Curso de Administração da UFPI, instalado no campus da Ininga, em Teresina, foi criado em abril de 1996, através das Resoluções N° 010/96 do CEPEX e N° 007/96 do Conselho Universitário, fundamentado na Resolução N° 2 de 04/10/1993 do Conselho Federal de Educação—CFE, objetivando a formação de bacharéis em Administração: o curso em referência iniciou-se firmado no postulado de formar bacharéis portadores e produtores de conhecimentos em ciências humanas, sociais e técnicas, capazes de intervir como Administradores, em todos os níveis requisitados pela realidade sócio-político-econômico.

Como mencionado, a UFPI mantinha em funcionamento um Curso de Administração na cidade de Parnaíba, no Campus Ministro Reis Veloso. Pressionada por crescente demanda, instala o Curso de Administração em Teresina, no Campus Ministro Petrônio Portela. O projeto do Curso de Administração de Teresina foi elaborado por uma equipe de 03 (três) administradores-professores, sendo eles Manoel Teófilo Maia de Lima, Francisco das Chagas de Carvalho Neves e Raimundo José Cunha Araújo, que se tornaram os pioneiros no que concerne às demandas de instalação do curso na IES em referência.

Coube ao professor Manoel Teófilo, presidente da Comissão e responsável pela elaboração do projeto, a incumbência de coordenar e dirigir o Departamento de Ciências Contábeis e Administrativas, tornando-se, portanto, o primeiro coordenador do Curso de Administração da UFPI, em Teresina. Nessa época, o Curso de Administração começou a funcionar no turno diurno, em regime seriado. Seu corpo docente foi formado por professores do Departamento de Ciências Contábeis e Administrativas e outros; inicialmente, oferecia disciplinas ministradas em vários Departamentos, o que permitiu uma interdisciplinaridade departamental.

Conforme o projeto de criação do Curso, o graduado em administração da UFPI deve ter um perfil afinado com, pelo menos, três aspectos básicos: sendo um administrador que o mundo contemporâneo precisa e que o futuro demandará; um administrador que seja capaz de contribuir eficazmente no processo de desenvolvimento do Estado e um administrador que tenha atributos de natureza

humana, social e profissional capazes de viabilizar a formação acadêmica sólida com a flexibilização necessária para acompanhar as mutações do mundo contemporâneo.

O primeiro Currículo Mínimo do Curso integrava na sua composição as seguintes disciplinas de conteúdo de formação básica e instrumental, com 720 h; disciplinas de conteúdo de formação profissional, com 1020 h; disciplinas eletivas complementares, com 960 h e estágio supervisionado, com 300h. Com isso, o curso de administração da UFPI, em Teresina, obteve seu reconhecimento provisório por três anos, através da Portaria nº 2008, de 06 (seis) de julho de 2004 e publicada no Diário Oficial da União em 7/7/2004. A atual estrutura curricular do Curso foi desenvolvida de acordo com as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração.

Vale destacar que a organização curricular do Curso é contemplada por conteúdos de formação profissional, tendo sido elaborada com a intenção de atender as necessidades, adequações e inovações exigidas pelo mercado local, regional e nacional. Assim, na busca de formação de profissionais comprometidos com as competências e habilidades inerentes à área de Administração, sua estrutura curricular conta com a inclusão de novas disciplinas, bem como com uma carga horária redimensionada. (Projeto Pedagógico do Curso de Administração/2005).

Conforme se encontra expresso no Projeto mencionado, a missão do Curso de Graduação de Administração do Departamento de Ciências Contábeis e Administração da UFPI é disponibilizar à comunidade a formação de profissionais com visão ampla e percepção crítica da realidade, como também, uma educação integral de qualidade, ensejando a formação do cidadão preparado a viver plenamente sua cidadania. Nessa perspectiva, objetiva capacitar profissionais que possam atuar num mercado globalizado, multicultural e multidisciplinar aplicando conceitos, técnicas e métodos de maneira integrada e focalizada. O quadro 01, a seguir, registra a título de ilustração alguns dados gerais sobre o curso em apreço.

<b>DADOS GERAIS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO</b>
<p><b>Denominação:</b> Curso de Bacharelado em Administração  <b>Regime de Matrícula:</b> seriado semestral  <b>Vagas anuais:</b> 150 (cento e cinquenta)  <b>Turno de funcionamento:</b> diurno  <b>Turma (dimensão):</b> 2(duas) turmas, mínimo de 30 (trinta) e máximo de 50 (cinquenta) alunos  <b>Período de integralização:</b> mínimo de 4 (quatro) anos, máximo de 7 (sete) anos  <b>Carga horária:</b> 3.306 h/a  <b>Duração:</b> 4 (quatro) anos</p>

Quadro 01: Dados Gerais do Curso de Administração – UFPI (2009)  
 Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Administração – UFPI (2009)

Quadro 01: Dados Gerais do Curso de Administração – UFPI (2009)  
 Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Administração – UFPI (2009)

Tendo em vista a atualização do Projeto pedagógico do Curso e o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração – Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005, recomendação da Pró-reitoria de Ensino de Graduação e atendendo a Portaria 63/2005 do CCHL, o Colegiado do Curso, preocupado com as novas exigências do mercado de trabalho, decidiu pela construção e implementação de uma nova matriz curricular.

Com o novo currículo, o Curso de Administração objetiva formar profissionais capazes de atuar no campo da Administração – em qualquer de suas áreas no contexto local ou não, buscando a integração efetiva entre teoria e prática nas abordagens disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares, absorvendo, analisando, criticando e aplicando conteúdos teórico-práticos que surgem ao longo da vida acadêmica do futuro profissional, na perspectiva de dotá-lo perfil empreendedor, dentro das perspectivas da sociedade pós-capitalista, da sociedade pós-moderna. Como requisitada neste diapasão, é propósito do curso de administração da UFPI, habilitar graduados competentes, no sentido de acompanharem e implementarem as transformações necessárias diante de um mundo em incessantes mudanças e repleto de desafios, o que requer dos futuros profissionais capacidade de estabelecer relacionamentos que transcendam as fronteiras geográficas; bem como administrar unidades de informação e negócios, além de identificar e elaborar estratégias que satisfaçam às necessidades e usos das apropriadas atividades profissionais.

Como é perceptível, o curso e suas atividades acadêmico-formativas revelam um visível propósito de integrar o futuro bacharel em Administração neste contexto imprevisível, deste novo século que vivemos, visando proporcioná-lo, tanto os conhecimentos e ferramentas necessárias para enfrentar as novas exigências da sociedade como capacidades para atuar numa ampla gama de organizações e atividades.

## **1.2 Os interlocutores**

Para atender as peculiaridade desta pesquisa, os interlocutores foram administradores-professores que exercem a docência do ensino superior no Curso de Bacharelado em Administração da UFPI, que adota estrutura curricular do tipo regime seriado semestral, distribuído em 8 (oito) períodos. Seu corpo docente é formado por um quadro de 30 (trinta) professores, dos quais 05 (cinco) figuram como interlocutores da presente pesquisa.

Durante o processo da pesquisa, interagimos com esses 05 (cinco) professores, através de encontros, previamente estabelecidos, desde os momentos iniciais para convidá-lo em seguida para procedimento de entrevistas e, em outros momentos, para recebermos os memoriais. Portanto, os critérios para a escolha desses interlocutores foram: formação específica em Bacharelado em Administração; ser docente da Universidade Federal do Piauí; exercer a docência há, pelo menos, 03 (três) anos, e ser docente das disciplinas profissionalizantes do Curso.

Para o desenvolvimento da pesquisa denominamos os interlocutores de P1, P2, P3, P4 e P5, apesar de que, todos eles deixaram livre a divulgação de seus nomes, mesmo assim, optamos por essa denominação. No que diz respeito à caracterização do perfil docente do Curso de Administração da UFPI, observamos que dos 05 (cinco) administradores-professores, 02 (dois) são do sexo feminino e 03 (três) são do sexo masculino. São professores cuja faixa etária varia entre 36 (trinta e seis) e 45 (quarenta e cinco) anos e de 66 (sessenta e seis) a 75 (setenta e cinco)

anos e com docência superior há 04 (quatro) anos. Para identificarmos os interlocutores, elaboramos o Quadro 02, apresentado a seguir:

<b>CODIFICAÇÃO</b>	<b>SEXO</b>	<b>IDADE</b>	<b>TEMPO DE SERVIÇO</b>	<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>
P1	M	69 anos	35 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Graduação em Administração;</li> <li>• Mestrado em Gestão Universitária;</li> <li>• Doutorado em Formação em Suficiência Acadêmica (Cursando).</li> </ul>
P2	F	35 anos	5 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Graduação em Administração;</li> <li>• Especialização em Administração Hospitalar;</li> <li>• Especialização em Auditoria em Serviços de Saúde.</li> </ul>
P3	M	47 anos	22 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Graduação em Administração;</li> <li>• Especialização em Matemática;</li> <li>• Especialização em Metodologia para o Ensino de Ciências;</li> <li>• Especialização em Administração de Empresas – Desenvolvimento Gerencial;</li> <li>• Especialização em Língua Portuguesa;</li> <li>• Mestrado em Economia.</li> </ul>
P4	F	50 anos	35 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Graduação em Administração;</li> <li>• Graduação em Direito;</li> <li>• Licenciatura em Disciplinas do 2º grau – SKEMA1;</li> <li>• Mestrado em Administração;</li> <li>• Mestrado em Direito;</li> <li>• Doutorado em Direito (cursando).</li> </ul>
P5	M	37 anos	8 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Graduação em Administração;</li> <li>• Especialização em Administração;</li> <li>• Mestrado em Administração.</li> </ul>

Quadro 02: Interlocutores da pesquisa

Fonte: Arquivo particular da pesquisadora

Ao realizarmos a leitura do quadro em referência, visualizamos que os interlocutores P1, P3 e P4 são professores que exercem a docência há muito tempo e já estão próximos de completarem o ciclo que eles asseguram pleitearem aposentadoria. Os demais, P2 e P5, são considerados iniciantes, contam, respectivamente, com 05 (cinco) anos e 08 (oito) anos de serviço na docência superior.

### **1.3 A coleta de dados**

Na codificação desta pesquisa, inicialmente, utilizamos a entrevista em profundidade, com o objetivo de identificar os administradores-professores da UFPI. Desta forma, nos permitirá caracterizar as razões pelas quais esses profissionais ingressaram na carreira docente e como ocorreu do desenvolvimento profissional.

Em seguida, ainda na fase de coleta de dados, utilizamos do método da história de vida, através de memoriais de formação, o desenvolvimento desses instrumentais foram necessário 03 (três) meses, de junho/09 até agosto/09, foram colhidos junto administradores-professores que exercem a docência como profissão, fato que permitiu identificar aspectos ligados ao seu desenvolvimento profissional.

Embasada por uma fundamentação teórica, realizada através de levantamento e da discussão de produções bibliográficas, de livros, de dissertações, de teses e de artigos científicos, existente sobre o tema, passando a cogitar na melhor forma de obter as informações que pudéssemos levar a solução do problema desta investigação. Entendemos que é imprescindível que toda a investigação passe por essa etapa.

#### **1.3.1 O memorial de formação**

O memorial de formação é um documento escrito e subjetivo que, através das histórias de vida, relata experiências e aprendizagens durante a vida, relata ainda formação e o ofício do sujeito, fazendo o uso de reflexão, conforme afirma Josso (1998, p. 42): “[...] narrativas é uma construção que tem lugar num processo de reflexão”.

Bolívar (2002) conceitua memorial de formação como um conjunto de materiais de vida profissional e pessoal que têm recordações da experiência. No caso desta pesquisa, o definimos como uma narrativa de experiências pessoais e

profissionais dos administradores-professores, acompanhado de relatos do seu percurso de formação e das suas narrativas de práticas docentes no ensino superior no contexto do Curso de Administração da UFPI.

Nesse sentido, acrescentamos que o memorial de formação objetiva registrar as histórias pessoais, profissionais e intelectuais dos administradores-professores do ensino superior da UFPI. Com isso, criamos um roteiro de memorial de formação (APÊNDICE A), buscando as informações necessárias para a construção e para o conhecimento do processo de autoformação desses docentes. Delimitamos no roteiro pontos tais como: identificação; escolaridade; história de vida profissional; história da prática docente e investimentos pessoais e profissionais na formação dos interlocutores.

### **1.3.2 A entrevista autobiográfica**

O segundo instrumento selecionado foi a entrevista semi-estruturada, como uma das técnicas de coleta de dados, resultou da intenção de captar as diversas formas de ver, sentir e agir dos professores do Curso de Administração. Como Laplatine (1989, p. 170), acreditamos que “[...] aquilo que o pesquisador vive, em sua relação com seus interlocutores, é parte integrante de sua pesquisa”. Por isso, a entrevista traduziu-se como instrumento que me possibilitou aproximar da realidade cotidiana dos professores, partilhando de suas experiências de vida. Segundo Triviños (1997, p. 146), a entrevista semi-estruturada é:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante.

Desta forma, estive em contato com os entrevistados, que manifestaram suas opiniões de forma espontânea. A operacionalização das entrevistas ocorreu no ambiente da Instituição pesquisada. Para tanto, elaborei um roteiro de entrevista

(APÊNDICE A), cujas perguntas buscaram informações sobre formação, metodologia, dentre outras.

As entrevistas ocorreram de forma espontânea, de modo que cada professor pudesse se sentir à vontade para expressar seu pensamento e sua vivência na cotidianidade do Curso de Administração. No início, alguns professores demonstraram certa preocupação no decorrer da entrevista, entretanto os diálogos fluíram de tal modo que, no final de cada entrevista, pude obter várias informações sobre suas práticas.

Após a realização das entrevistas devidamente transcritas por mim, procedi com cuidado, a fim de assegurar fidelidade às informações registradas. Após a transcrição, retornei a cada professor entrevistado, no sentido de obter sua concordância sobre o teor do texto. Depois disso, as entrevistas foram analisadas.

Ressalte-se que, ao trabalhar com os professores do Curso, realizando entrevistas individuais, com o objetivo de obter o maior número de informações, em cada palavra, em cada gesto, vivenciei o cotidiano da docência. Desta forma, pude refletir sobre as variações das respostas nas diversas situações, pois, com base em Triviños (1987, p. 157), acredito que:

Cada fato, cada comportamento, cada atitude, cada diálogo que se observa pode sugerir uma idéia [...] a perspectiva de busca diferentes, a necessidade de reformular futuras indagações, de colocar em relevo outras, de insistir em algumas peculiaridades [...]

#### **1.4 O formato de análise dos dados**

A análise dos dados é parte indispensável para verificar os conhecimentos referentes à produção fornecida pelos interlocutores da pesquisa. Bardin (1995), a esse respeito, afirma que análise dos dados, também chamada de análise de conteúdo, no caso, a modalidade analítica por nós adotada, é um método empírico, é uma análise de procedimentos, de forma que o tratamento descritivo

constitui a primeira fase do procedimento; é uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade promover a interpretações destas comunicações.

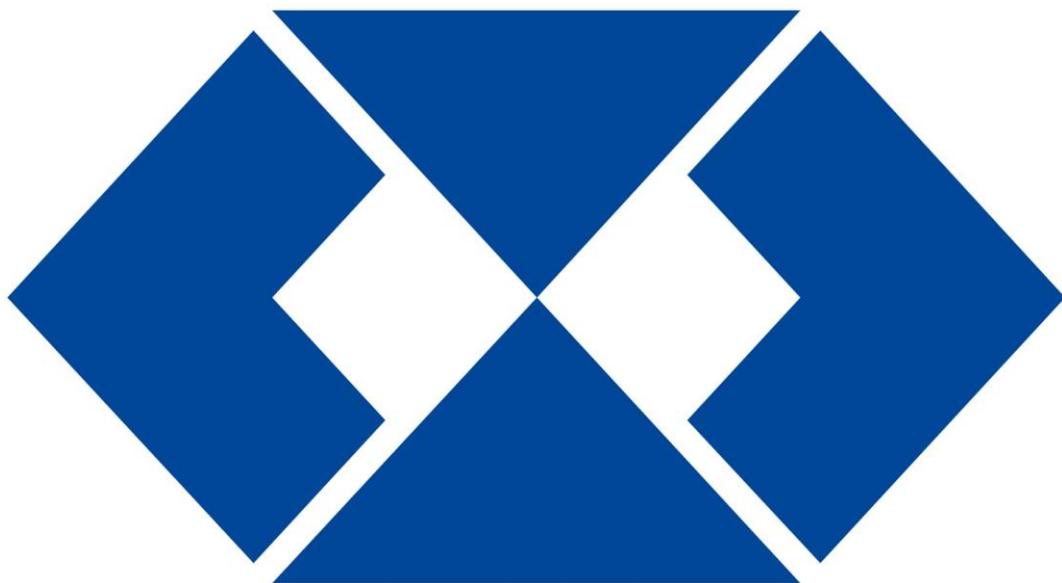
Cabe, pois destacar que da análise surgiu o método de categorização, e, que consiste no reagrupamento de elementos que compõem a temática desta pesquisa. Bardin (1995) conceitua categorização como: “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, segundo o gênero, com os critérios previamente definidos”.

Para proceder a análise classificatória das narrativas escritas, delineamos em um eixo categorial ou, simplesmente, categorização, mediante reiteradas leituras e re-leituras dos dados. Para tanto, selecionamos palavras-chave, frases que atravessam o tema e a ele se articulam a fim de estabelecermos os recortes, as narrativas mais pertinentes ao objeto investigado. Em seguida, chegamos às categorias-chave, em número de três, que receberam as seguintes denominações: Primeira categoria: Concepções da formação docente do administrador-professor, Segunda categoria: A prática pedagógica no ensino superior e Terceira categoria: O desenvolvimento profissional do administrador-professor. Todas as categorias e conseqüentes subcategorias serão mais amplamente explicitadas no Capítulo III do presente estudo. Em seguida, chegamos as categorias-chave que afirma o cotidiano das práticas pedagógicas, dos interlocutores e, partir daí partimos para o exercício analítico propriamente dito, buscando as convergências, compreendendo as divergências, ouvindo os teóricos, assim, nesta cadência a análise foi se efetivando.

Como já referido, o formato de análise dos dados constitui-se basicamente em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação (MINAYO, 1994; BARDIN, 1995). Na primeira fase, estabelecemos contato com os documentos, objetivando analisar e conhecer o texto a ser analisado. Para Bardin (1995), essa fase é chamada de leitura flutuante. Por isso, selecionamos os memoriais de formação, bem como as entrevistas autobiográficas devidamente transcritas, com o objetivo de nos familiarizarmos com as perguntas e com as respostas. Posteriormente, encaminhamento se deu na

perspectiva da leitura e da releitura do material coletado (narrativas). Nesse momento, passamos a identificar os trechos que continham maior significação à pesquisa, ou seja, aqueles mais representativos no sentido de explicação do objeto de estudo: o desenvolvimento profissional docente dos interlocutores.

Na segunda fase, procedemos a uma leitura exploratória, aplicando o que foi definido na fase anterior. Foram várias leituras, nas quais registramos as impressões encontradas nas narrativas dos interlocutores. Na terceira fase, efetivamos uma análise qualitativa dos dados coletados sobre o desenvolvimento profissional do administrador-professor. Certamente, a análise qualitativa é o centro deste estudo, em razão disso, procuramos interpretar as respostas, descobrir tendências, articular os dados obtidos com os referenciais teóricos da pesquisa, tendo em vista a elaboração de uma consistente análise de dados.



## CAPÍTULO II

FORMAÇÃO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO ENSINO SUPERIOR

## **CAPÍTULO II**

### **FORMAÇÃO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO ENSINO SUPERIOR**

“Quanto mais os professores decidem investir na formação contínua, na prática reflexiva, no trabalho em equipe, na cooperação no contexto de um projeto de estabelecimento, na inovação, na pesquisa de soluções originais, na parceria com os usuários, mais começam a tornar possível uma progressiva redefinição do ofício no sentido de uma maior profissionalização”.

Perrenoud (2001)

#### **2.1 Reflexões sobre a formação de professores**

A formação de professores, segundo Veiga (2009), caracteriza-se como um campo de estudo que requer criatividade e ousadia se se mergulha profundo objetivando a reinvenção de processos escolares e acadêmicos. A autora refere que neste âmbito há que se transitor entre perspectivas e desafios.

As perspectivas e desafios se inscrevem mediante a presença de situações como as céleres mudanças que se operam no mundo contemporâneo, como as inovações didáticas e a emergência de novos paradigmas do conhecimento e questões relacionadas à docência superior no que diz respeito à própria formação dos formadores e de seu desenvolvimento profissional docente.

Neste amplo espectro de possibilidades e necessidades de discussão figura o Curso de Administração da UFPI, como cenário de pesquisa e seus professores como interlocutores de pesquisa. Nesse sentido, acrescentamos que o ensino de Administração tem sido muito debatido no atual contexto empresarial e educacional, por ser considerado um dos cursos que mais cresce em termos de oferta e demanda de vagas no âmbito das instituições de ensino superior. Essas discussões evidenciam que outras questões vão surgindo em relação ao professor do ensino de Administração, sua formação, sua prática e seu desenvolvimento profissional. Deste modo, o presente capítulo tem como objetivo discutir as diversas abordagens referentes à formação de professores, à prática pedagógica e ao processo de desenvolvimento profissional docente. Para tanto, desenvolvemos uma reflexão, dialogando com teóricos da área específica e com teóricos originários da área de educação e demais áreas correlatas, conforme sugere o estudo.

Falar em formação nos remete a pensar em formação inicial e em formação continuada, portanto, como algo inacabado. O termo formação, dependendo do sentido em que estiver empregado, expressa diferentes contextos da profissionalização do homem e da sociedade. Para Zabala (2004), a palavra formação não costuma ser, habitualmente, estudada e discutida, notadamente, no âmbito da pedagogia, como processo vinculado à aprendizagem. Comporta, nesse sentido, agregar a indagação: como se forma o professor para atuar na docência superior? Como se dá essa trajetória?

García (1999, p. 19) discutindo acerca do conceito de formação de professores, faz as seguintes considerações: “[...] a formação não é nem um conceito geral que englobe a educação e o ensino, nem tampouco está subordinada a este”. Desse modo, a formação de professores revela-se como eixo temático nos documentos oficiais e acadêmico-científicos, sendo, assim, um dos principais fatores requisitados para a melhoria da qualidade do ensino ministrado pelas instituições. Diante dessas discussões, na década de 1930 ocorreu a proliferação dos cursos de Pós-Graduação e, progressivamente foi ocorrendo, também, a sua consolidação, com isso a importância em investir na formação dos professores eram constantes, pois tais preocupações estavam, muitas vezes, voltadas para a qualidade do ensino superior e do desenvolvimento social, científico e tecnológico.

Estudos realizados por Mendes Sobrinho (1998) demonstraram que em vários casos, a formação de professores é tratada em uma linha abstrata, na qual não se assume sua real dimensão na vida institucional:

[...] a formação de professores não tem sido assumida como dimensão institucional de primeira linha, apesar de a universidade manter inúmeros cursos cuja maioria dos egressos terá como destino o ensino. O professor continua ser tratado de modo genérico e abstrato, não se levando em conta as circunstâncias reais que delimitam sua esfera de vida e profissão. Fala-se do professor ou a professores como uma tábua rasa, o mesmo se dando face ao aluno, inclusive no ensino superior (p. 104).

Desta forma, destacamos que os profissionais bacharéis da área de administração, a exemplo de outros bacharelados, iniciam quase sem nenhum preparo pedagógico para o exercício da profissão docente. Ao ingressarem na docência, preparam/orientam alunos que poderão, na significativa maioria, ter o ensino como profissão. Portanto, compreendemos que o saber pedagógico é considerado como pré-requisito para o exercício da atividade docente no ensino superior. Implica dizer, é compreender a docência como um processo de trabalho pedagógico, requerendo, por conseguinte uma prática profissional do magistério, o que, por sua vez, exige de quem se propõe ou mesmo assume ser professor, uma “formação específica para o exercício profissional [...] seja em nível do ato de ensinar que ocorre na sala de aula, seja em nível da escola como espaço social específico [...] de educação formal do homem”. (DAMIS, 2004, p. 141).

Segundo Guarnieri (2000, p. 9), “[...] uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de ser professor”. Esta é uma questão preocupante, por isso, é preciso refletir sobre o atual contexto de formação do administrador-professor, com o objetivo de preparar educadores comprometidos com a formação do alunado na academia.

Nesse contexto, o professor iniciante é aquele que está nos primeiros anos de sua ação docente e, diante da realidade da sala de aula, pode rejeitar seus conhecimentos teórico-acadêmicos apreendidos em sua formação, por não conseguir praticá-los, então pode criar uma atitude habitual; pode ter uma visão

teórica definida e tentar praticá-la; no entanto, assume estilos de práticas adotados por outros docentes, por não perceber suas limitações.

Diante desta constatação, Guarnieiri (2000, p. 12) comenta que, dentre as diversas dificuldades e dilemas vivenciados pelo professor iniciante e, que, aqui, incluímos o administrador-professor, como alguém que não formado para ser um professor, neste caso, diz a autora, deve ser destacada a conciliação entre a teoria-prática.

Considerando-se a relação teoria-prática, nota-se que a prática mediatiza a relação do professor com a teoria, o que implica um movimento de superação de adesão acrítica às teorias e aos modismos pedagógicos. A teoria, por sua vez, mediatiza a relação do professor com a prática, podendo possibilitar o movimento de superação de uma visão exclusivamente pragmática do trabalho docente [...] A aprendizagem profissional ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico, o contexto escolar e a prática docente.

Os administradores professores possuem uma formação básica que serve como referencial para a sua atuação, ou seja, trazem em suas histórias de vida, noções, valores, procedimentos sobre a prática docente em sala de aula. No entanto, à medida que vão experimentando o exercício docente é que vai se revelando aprendizagem profissional. Mas, como é evidente, a formação inicial não dá conta de toda a tarefa de formar os professores, razão por que se configura como um processo que deve prosseguir e se ampliar com a formação continuada. Temos noção, por conseguinte, que os docentes da área de administração necessitam ser inseridos em um processo de formação continuada, pois a literatura registra alguns vazios na sua formação inicial dos professores em geral.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, os cursos de Graduação em Administração devem contemplar os Conteúdos de Formação Básica, os Conteúdos de Formação Profissional, os Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias e os Conteúdos de Formação Complementar. Como percebemos, o processo de formação do administrador, o seu curso de graduação, não prevê disciplinas de formação pedagógica. Mesmo assim, representativa parcela dos bacharéis, em geral, tem assumido a docência superior

como profissão, descumprindo a exigência do artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), onde está pautada que a docência superior deve ser exercida, prioritariamente, por mestres e doutores:

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por faculdade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de Título acadêmico (BRASIL, 1996).

Não obstante esta exigência legal, sabemos que os cursos de Mestrado e Doutorado são escassos em todo o país, especialmente na região nordeste, razão de verificar-se alguns vazios no processo de formação do administrador professor, aspectos que vão minimizados (mas não resolvidos) com outros formatos de formação continuada. A formação continuada deve, então, estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e questionar permanentemente os valores e as concepções de cada docente e da equipe como um todo. Por isso, é que se diz que essa formação agrega, também, a idéia de descobrir, organizar, fundamentar, revisar, e construir a teoria. Se necessário, deve ajudar a remover o sentido pedagógico comum, desenvolvendo o esforço de recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam, como afirma Imbernón (2006).

O processo de formação é um processo que necessita manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independente da formação. Como afirma Nóvoa (1992), o propósito é manter a qualidade de ensino, é preciso criar uma cadeia coerente de aperfeiçoamento, cujo primeiro nível é a formação inicial, entendida nesse estudo como instância que deve fornecer bases para a construção do conhecimento pedagógico especializado, com isso, a análise do conhecimento do professor necessita responder ao propósito de olhar e considerar a atividade docente como exercício de um tipo especial de conhecimento. Lima (2003, p. 36), a esse respeito, registra:

A formação inicial é caracterizada pela formação acadêmico-formal, cujo contexto de ocorrência é a universidade (as faculdades, os institutos também), nos cursos de graduação. Compreende a formação específica do/a futuro/a professor/a, configurando-se como

o momento em que o/a aluno/a se beneficia não só de conhecimentos no campo geral, mas especialmente de conhecimentos pedagógicos e das disciplinas necessárias à formação profissional.

Portanto, o entendimento é que a formação deve configurar-se como um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes, na intenção de orientar profissionais reflexivos e investigadores e, para tanto, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária, sendo este o horizonte principal de seu exercício professoral no ensino superior.

Entendemos, nesse sentido, que a necessidade de continuidade do processo de formação do administrador-professor situa-se no campo que investe na construção e reconstrução do conhecimento no âmbito de uma sociedade em constante mutação, aflorando, assim, a formação continuada como importante via para promover a articulação entre a escola e a sociedade e, em consequência, transformar criticamente a realidade por meio da construção e da disseminação do conhecimento.

A compreensão é, pois, de que a formação continuada é um processo para mudanças planejadas em um contexto organizacional e que ocorre mediante o desenvolvimento pessoal do professor. Possui três objetivos principais como: implementar atividades que promovam a melhoria da educação, aperfeiçoar os objetivos de desenvolvimento profissional dos professores e alcançar os próprios objetivos de crescimento pessoal dos professores.

Candau (1996) apresenta dois modelos de formação continuada: a clássica e a contemporânea. Na formação Clássica, o professor em determinados momentos realiza atividades específicas, em geral volta para a universidade para fazer cursos de diferentes níveis de aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação e outras possibilidades de reciclagem podem ser a freqüência a cursos promovidos pelas próprias secretarias de educação ou/e a participação em

simpósios, congressos, encontros orientados de alguma forma ao seu desenvolvimento profissional. No entanto, em reação a essa concepção clássica, destaca a construção de perspectivas distintas, descritos a seguir:

O locus da formação a ser privilegiado é a própria escola, isto é, é preciso deslocar o locus da formação continuada de professores da universidade para a própria escola de primeiro e segundo graus. Todo o processo de formação continuada tem que ter referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente. Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento do magistério [...] os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional (CANDAU, 1996, p. 143).

Portanto, Candau (1996) destaca que o locus de formação continuada é a escola. Esta formação deve estar articulada ao seu espaço, ao cotidiano da escola e as diversas alternativas, levando aos professores a aprendizagem, as experiências e os saberes. Isso acontece quando o docente adota uma prática reflexiva favorecendo uma reflexão-crítica, na perspectiva ação-reflexão-ação.

Ao refletirmos sobre a formação continuada do administrador-professor, procuramos descobrir os saberes e a realidade específica da sua prática diária, o que leva a convergir com as idéias de Tardif (2002) de que os saberes docentes são plurais, temporais e heterogêneos. Neste caso, denominam saberes disciplinares, saberes profissionais, saberes curriculares e saberes experienciais.

Saberes disciplinares são aqueles que se integram à prática docente através do processo de formação inicial e continuada dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pelas universidades; enquanto os saberes profissionais são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Os saberes curriculares referem-se aos saberes que os professores devem aprender e aplicar com os seus discursos, objetivos, conteúdos e métodos; e os saberes experienciais são aqueles acumulados na prática cotidiana de sua profissão e no conhecimento de seu espaço (TARDIF, 2002).

Dentre esses saberes, há, também, os saberes experienciais de fundamental importância para o processo de desenvolvimento profissional, pois é a partir daí que o professor dialoga com os saberes curriculares e com os disciplinares. De acordo com Candau (1996, p. 146), os saberes da experiência “[...] são saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e habilidades, de saber fazer e saber ser.” Dessa forma, consideramos que os saberes experienciais são imprescindíveis nesse processo de desenvolvimento profissional do administrador-professor e, obviamente, no processo formativo e profissional de todas as categorias de professores.

Por fim, entendemos ser importante considerar as dimensões pessoais, institucionais e profissionais do administrador-professor como referencial de competências em sua formação, resultando um sentido para as suas histórias de vida. Deste modo, é preciso que se leve em consideração a formação de administradores-professores reflexivos. Para Pimenta (2002), essa formação reflexiva conduz a um processo de emancipação do homem e, desta forma, pode ser traduzida como uma política de valorização:

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação (p. 31).

Novóia (1992) afirma que a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Deste modo, pensamos que refletir acerca da formação continuada do administrador professor, exige uma reflexão do professor sobre si próprio, que poderá resultar em mudanças de suas práticas. Quando o administrador-professor

reflete sobre si mesmo, pressupõe-se que reflita sobre sua prática, sua maneira de ensinar, fenômeno que deve ser concebida como um processo dinâmico, ativo; ou seja, uma busca constante de práticas reflexivas e críticas, que levam o docente à formação de sua identidade pessoal e profissional, assim agindo, sem dúvida, está implementando demandas de desenvolvimento de sua profissionalidade.

Nóvoa (1992) aborda a formação continuada como um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de reconstrução permanente de uma identidade, como necessidade de investimentos nos saberes de que o professor é portador, trabalhando, no ponto de vista teórico e conceitual de produção de saberes, que as mudanças educacionais dependem dos professores e da sua formação e, também, dependem, sobremaneira, da transformação das práticas pedagógicas no âmbito de sala de aula.

A formação continuada deve articular-se, bem como deve visar ao desenvolvimento e à produção do professor como pessoa e como profissional, e em consequência visar ao desenvolvimento e à produção da escola como instituição educativa. Desse modo, a formação deve alicerçar-se na reflexão da prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores. Portanto, o processo de formação continuada cria espaços de reflexão partilhada pelos professores sobre os seus saberes, contemplando o professor como um profissional reflexivo, inserido num processo de reflexão coletiva, bem como num processo individual de reflexão, como sugere Pérez Gómez (1998 apud CHAKUR, 2001, p. 69):

Reflexão como reconstrução da experiência, mediante a reconstrução de situações nas quais se aplica a ação, redefinindo as situações problemáticas: reconstrução de si mesmos como professores, tomando consciência das formas como seus conhecimentos se estruturam, e reconstrução dos pressupostos aceitos como básicos sobre o ensino, analisando criticamente as razões e interesses individuais e coletivos subjacentes aos princípios e formas predominantes de conceber o ensino.

A reflexividade se insere como um elemento de formação profissional dos professores, e quase sempre pode ser compreendida como um processo articulado de ação-reflexão-ação, modelo esse que carrega consigo uma forte tradição na

teoria e na ação. Isto posto, acrescentamos que professores aprendem sua profissão por vários caminhos, com a contribuição das teorias conhecidas de ensino e aprendizagem e inclusive sua própria experiência.

O aprender a ser professor, na formação inicial ou continuada, compreende um projeto que tem como objetivos o domínio e aquisição de aprendizagens que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional de professor. Nesse sentido, tornar-se professor é uma atividade de aprendizagem e, para isso, são requeridas capacidades e habilidades específicas. Essa atividade de aprendizagem liga-se aos fazeres que dão o suporte do desenvolvimento do pensamento teórico e do aporte metodológico necessários às ações didático-pedagógicas do professor.

O desenvolvimento da reflexividade se dá, também, na escola que é o lugar específico do desenvolvimento da razão, onde adquire conhecimentos, aprende a pensar e a agir, desenvolve capacidades e competências. A escola é o lugar da formação da razão crítica através de uma cultura crítica, para além da cultura reflexiva, que propicia a autonomia e a autodeterminação. Implica dizer que necessita desenvolver capacidades e competências do pensar (raciocínio, análise, julgamento), almeja um aluno crítico reflexivo, faz-se necessário que seja, também, um agente formador que exerça a reflexividade e a criatividade.

Na atualidade, tem se tornado propósito das agências responsáveis pela formação dos professores adotar paradigmas de formação que contemplem o pensamento prático-reflexivo do professor. Nesse sentido, são distinguidos três conceitos que integram o pensamento prático: a) conhecimento na ação, saber fazer e saber explicar o que se faz, b) conhecimento na ação, quando pensamos sobre o que fazemos e c) reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, análise sobre a ação. Esses conceitos trazem consigo a preocupação com aspectos relacionados a professores, a alunos e ao conhecimento, perspectivando o trabalho docente, no qual a unidade teórico-prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação. Ou seja, o professor aprende, compreende e transforma a situação de ensino, ao mesmo tempo em que é transformada por ela.

Assim, para estes autores, competência é a capacidade de ser eficiente, eficaz e qualificado naquilo que se faz, tanto na vida cotidiana profissional quanto na pessoal. Neste sentido, o agir competente passa por atitudes auto-reflexivas em busca da evolução do homem, pela formação de uma prática transformadora em suas diferentes dimensões. A competência é um processo.

A Pós-modernidade trouxe muitos desafios aos professores. Para Perrenoud (1999), “[...] exerce-se o ofício em contextos inéditos, diante de públicos que mudam, em referência a programas repensados, supostamente baseados em novas abordagens e novos paradigmas”. Portanto, os alunos que vêm para as escolas trazem as vivências de um contexto em transformação e os que saem das escolas, universidades, necessitam ter habilidades e competências para responder os desafios pessoais e profissionais nesse contexto. Trata-se de uma realidade que, segundo Antunes (1998, p. 98), exige mudança no perfil e na prática profissional do professor:

O papel do novo professor é o de usar a perspectiva de como se dá a aprendizagem, para que, usando a ferramenta dos conteúdos postos pelo ambiente e pelo meio social, estimule as diferentes inteligências de seus alunos e os leve a se tornarem aptos a resolver ou, quem sabe, criar produtos válidos para seu tempo e sua cultura.

Como podemos ver o contexto da formação do professor tem evoluído bastante, seja no que concerne à profissão, seja nas exigências para o seu exercício. Na verdade, esta nova condição se apresenta tal como resumida por Hengemuhle (2004):

[...] o professor da Pós-modernidade precisa ter formação global; ser fisioterapeuta mental; ser estimulador de inteligências; ser animador de aprendizagem; ressignificar os conteúdos para que provoquem o desejo de aprender dos alunos; usar os conhecimentos históricos como ferramentas para que os alunos compreendam situações significativas da sua vida e consigam resolver os problemas da sua época; e buscar a coerência entre o que diz e acredita e o que faz.

## 2.2 Discutindo a prática pedagógica

Uma prática pedagógica, por definição, compreende a articulação do conhecimento teórico do professor a uma ação profissional atualizada, na perspectiva de promover simultaneamente, ensino e aprendizagem significativos. Logo, o exercício docente pressupõe a construção de uma prática pedagógica que englobe aspectos relacionados à escolha da profissão, bem como aspectos inerentes à vida acadêmica, a exemplo das relações com os professores, que, no conjunto, ajudam a edificar os modos de agir e as ações práticas do futuro profissional da docência, o que requer, por conseguinte, qualificação técnica (suporte da área específica) e qualificação pedagógica (suporte para o ser professor) (BARAÚNA; ÁLVARES, 2006).

A ausência de formação pedagógica, o que deve ser auferida, preferencialmente, durante a formação inicial, faz com que, em geral, os professores bacharéis lancem mão da construção de prática pedagógica assentada em modelos. Modelos de professores, modelos de concepções, que possam adotar por entenderem serem os mais adequados a um bom professor. Feltran (2003, p. 105), no âmbito dessa discussão, refere que professores bacharéis existem, às vezes, que não possuem nem uma coisa nem outra: nem a formação pedagógica, tampouco se espelham em “um modelo docente a ser resgatado e seguido”, os levarem a desenvolverem práticas pedagógicas intuitivas por julgarem as mais adequadas à promoção do ensino que realizam, à aprendizagem de seu alunado.

Administrar, por conseguinte, uma prática pedagógica, exige, a princípio, certa formação pedagógica: estudos e reflexões acerca de teorias que fundamentam a prática educativa, como bem assinalam Baraúna e Álvares (2006) e ao que acrescentamos, que esse agir fundamentado destitui a prática pedagógica de caracterizar-se como um fazer episódico, visto que parte de uma atuação consciente, planejada, na perspectiva de que ambas as partes (professores e alunos) sejam bem sucedidos.

Neste estudo, a prática pedagógica emerge como centralidade, no pressuposto de que se trata de uma vertente teórica que diz respeito também a aspectos relacionados dos saberes e ao desenvolvimento profissional docente. As diferentes experiências vividas no cotidiano apontam para a necessidade de se mostrar a diversidade aos saberes e de fazeres requeridos na docência, como referem Garcia (1999) e Zaccur (2006), uma vez que cada turma, cada curso envolve uma trajetória distinta, de modo que, a cada nova situação, os professores vão acumulando e, também, desenvolvendo novos e diversificados saberes e experiências.

No âmbito dessa diversificação existem saberes guardados na memória dos que construíram o processo de ensino e aprendizagem; os saberes aprendidos com as dificuldades que surgem no dia-a-dia da sala de aula; os saberes que resultam das conversas e discussões entre docente e discente; os saberes produzidos no ambiente da sala de aula e fora dela. Vale ressaltar que esses saberes, à medida que vão se consolidando, via prática pedagógica, igualmente, vão construindo e ou reforçando o processo de desenvolvimento profissional dos professores.

Com base no estudo em questão, chamamos de prática pedagógica os saberes e os fazeres utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. A finalidade da prática pedagógica é revelar esses saberes, compreender como se integram as tarefas dos profissionais, e como, se incorporados, utilizam, e são transformados pelo professor. Portanto, sustenta Tardif (2002), no exercício da prática pedagógica o professor precisa dominar um conjunto de saberes, isto é, mobilizá-los e utilizá-los em suas tarefas docentes.

Para melhor compreendermos o significado de prática docente, Sacristán (1999) estabelece a diferença entre prática e ação. A prática é institucionalizada, são as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições, essa tradição seria o conteúdo e o método da educação. A ação se refere aos sujeitos, seus modos de agir e pensar,

seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo.

A prática é identificada com a dimensão técnica de ensinar, que caracteriza a didática instrumental e envolve técnicas, materiais didáticos, controle da aula, inovações curriculares, competências e habilidades do professor segundo o prisma do controle eficaz do processo. Desta forma, por prática pedagógica entendo uma atividade humana que produz um hábito gerador, multiplicador e transformador de conhecimento. Então, “[...] a prática pedagógica caracteriza-se como fonte de conhecimento e geradora de novos conhecimentos” (SCHMIDT; RIBAS; CARVALHO, 2003, p. 23). À luz dos autores, compreendemos a prática pedagógica como algo relacionado ao exercício do ensino.

Um ensino que vislumbra a produção de conhecimento que propõe um envolvimento participativo e questionador do aluno no processo de educação, em conseqüência, mediador por uma ação pedagógica que leva o aluno ser sujeito ativo do seu próprio conhecimento, conforme comenta Behrens:

A produção de conhecimento com autonomia, com criatividade e espírito investigativo provoca a interpretação do conhecimento. Portanto, na prática pedagógica o professor deve ter uma investigação orientada, para ter uma visão de que o aluno é sujeito e produtor de seu próprio conhecimento (2003, p. 60)

Nesse sentido, comporta citar Cunha (1989) ao apontar para a importância de o professor construir um caminho de ensino que priorize a aprendizagem como produção do conhecimento. Na constatação de Pimentel (1993) comentava que os professores têm domínio do conhecimento amplo, profundo e atualizado, não só do conhecimento programático como da ciência que ensinam, pois se assim for se evidenciará uma indissociação entre o ato de ensinar e o ato de produzir conhecimento.

Implica, em decorrência dessa compreensão, que a prática pedagógica precisa ser construída por professores e alunos. Cunha (1989, p. 168) constata que os alunos de bons professores “esperavam pelo discurso do professor e tinham

como certeza a idéia de que um bom ensino dependia das condições melhores que o professor apresentava para explicar o conteúdo”.

Atualmente os administradores-professores buscam uma prática pedagógica orientada para a investigação, com o ensino associado à pesquisa, onde o aluno é o sujeito, é o autor de seu próprio conhecimento. Portanto, o ensino exige um professor capaz de desenvolver habilidades intelectuais nos alunos, como ser capaz de desenvolver bem o conteúdo, e de bem conhecer os caminhos e os procedimentos de como fazer o aluno chegar a sua aprendizagem.

Neste contexto, o desafio do ensino de administração sob o enfoque holístico passa pela mudança de mentalidade dos participantes da organização, processo que só se torna possível através da autotransformação, uma mudança em nós mesmos; pois para administrar é preciso ficar atento aos nossos problemas, aos nossos sentimentos, às nossas emoções.

Verificamos que um ponto crucial para a nossa reflexão é a organização curricular proposta pelas DCNs do Curso de Administração que favorecem a flexibilidade, a contextualização e a interdisciplinaridade com o objetivo de formar um administrador em sintonia com as mudanças do mundo. Portanto, os docentes precisam transcender o papel do professor, desbloquear a visão cartesiana, visualizar o aluno como um ser inteiro, ou seja, operar professoralmente medido por uma prática pedagógica transformadora, voltada para o contexto da cultura que ultrapasse o paradigma conservador, uma prática que incentive os professores a superarem a fragmentação e a reprodução do conhecimento.

### **2.3 Considerações sobre o desenvolvimento profissional**

O desenvolvimento profissional refere-se ao aprimoramento do pessoal docente, técnico e administrativo no contexto do trabalho, não se restringe somente a treinamento, mas à própria escola como lugar de formação profissional, a

reconstrução da prática dos professores e funcionários, onde tudo isso resulta em mudanças pessoais e profissionais.

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), o desenvolvimento profissional é um sistema complexo de desenvolvimento, é a capacidade de autonomia compartilhada, de gestão educativa dos docentes no contexto de mudanças. Favorece quando os professores têm a oportunidade de refletir, pesquisar, discutir de forma crítica com os seus pares sobre suas práticas educativas e demais demandas concernentes ao cotidiano escolar.

Implica a necessidade de se articular o desenvolvimento pessoal com o desenvolvimento organizacional. O desenvolvimento pessoal diz respeito aos investimentos pessoais dos professores no seu processo de formação, por meio do trabalho crítico reflexivo sobre sua práxis e da reconstrução de sua identidade pessoal, resultando nos saberes da experiência. O desenvolvimento organizacional refere-se às formas de organização e de gestão da escola.

No que se refere aos professores, o desenvolvimento profissional implica desenvolvimento pessoal, é um projeto que se estende ao longo da carreira, composto por experiências vivenciadas desde a formação inicial até a formação contínua. É um processo contínuo, interativo e cumulativo, que combina várias formas de aprendizagem, nas quais os docentes vão adquirindo conhecimentos e atitudes adequadas ao desenvolvimento de um ensino de qualidade.

Como reforço a esta discussão, evocamos a contribuição de García, citado em Lima (2003), ao registrar que o desenvolvimento profissional envolve os seguintes aspectos: o desenvolvimento da escola, desenvolvimento e inovação escolar, desenvolvimento do ensino e desenvolvimento da profissionalidade docente. Afirma que é um processo de caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança, caracterizada por meio de uma atitude contínua de pesquisa, de questionamento e de busca de soluções, como se percebe, trata-se de processo que contém um caráter pluridimensional.

Quando nos referimos ao desenvolvimento profissional como um processo, estamos, também, a ele incorporando a idéia de percurso profissional, segundo Lima (2003). É processo construído a partir das interações do profissional que está em exercício, com as características das instituições e com outros profissionais. Envolve a formação inicial continuando com os cursos, estudos e desenvolvimento de capacidades e atitudes em relação ao ensino e à formação.

Portanto, consideramos o desenvolvimento profissional como uma constante aprendizagem, ampliação de conhecimentos, habilidades e atitudes de cada docente. Lima (2003) reforça que o desenvolvimento profissional caracteriza-se:

[...] como processo de profissionalização constante/progressiva, no âmbito do qual, dúvidas, divergências, confrontação de idéias, de saberes, de experiências, mediadas pela capacidade reflexiva se transmutam em dados significativos da cultura profissional, isto é, em dados do próprio desenvolvimento profissional.

Diante disso, o exercício da prática pedagógica e a produção, a difusão e a manutenção de saberes atualizados/ressignificados, são demandas os saberes são demandas importantes para o desenvolvimento profissional, considerando o processo reflexivo da prática desenvolvida e o processo reflexivo de si mesmo no contexto profissional, conforme comenta Lima (2003).

Investigamos, portanto, o desenvolvimento profissional com base nas histórias de vida dos administradores professores para visualizarmos como ocorreu a construção profissional de cada docente, a construção das concepções, das crenças, a aquisição de competências para exercer a docência do ensino superior e a construção de saberes referentes ao processo de ensino e aprendizagem. Com isso, visualizamos essa construção através da pré-formação, da formação inicial, da formação continuada, das experiências pessoais e profissionais de cada interlocutor da pesquisa.

Comporta acrescentar, neste entorno, que as ações de desenvolvimento profissional estão ligadas à cultura organizacional, à dimensão informal da organização. Com efeito, a atividade profissional dos professores está inserida em

uma organização. Como se trata de organização educativa, as ações de desenvolvimento profissional não podem ser separadas das práticas de gestão e da cultura organizacional. Nesse sentido, Moretto (1996) afirma:

[...] a escola, como organização e contexto da ação dos professores, pode ajudar na vida pessoal e profissional do professor; uma vez que a organização escolar como um todo constitui espaço de aprendizagem, os professores aprendem sua profissão com a escola e a escola aprende com seus alunos; os professores podem influenciar a organização da escola na definição de diferentes objetivos, na criação de uma cultura organizacional, na introdução de inovações e mudanças.

Abdalla (1999), em um estudo sobre o desenvolvimento profissional do professor, analisa as relações entre trabalho docente e organização escolar e aponta quatro elementos nelas referentes: a gestão, o projeto político-pedagógico, a organização e articulação do currículo e o investimento no desenvolvimento profissional dos professores. Esses quatro elementos interferem no desenvolvimento profissional do professor. A mesma autora acrescenta que a cultura é um processo de acumulação de experiências e de realizações, no decurso do qual o ser humano se produz a si próprio, à medida que vai construindo um modo social de convivência. Isso significa que também a organização escolar constitui cultura, ou seja, é uma construção social dos que atuam na escola, com seus objetivos, formas de organização, percepções, crenças, rituais, entre outros.

Nessa perspectiva, vale considerar a presença de uma estrutura escolar visível formada pelos aspectos administrativos e pedagógicos, pelos regulamentos e pelas formalidades. Existem, porém, também interações sociais não oficiais, não formalizadas que influenciam as maneiras de ser e de agir dos profissionais que ali trabalham (professores, pessoal técnico-administrativo, direção). O aspecto relevante dessa análise é que os próprios agentes escolares podem construir a cultura organizacional da instituição. Cabe, nesse sentido, destacar o papel da direção e da coordenação pedagógica da escola relativo ao apoio e à sustentação desses espaços de reflexão, de investigação e de tomada de decisões, a fim de instaurar uma cultura de colaboração, como ingrediente da gestão participativa.

Os dilemas que se apresentam atualmente à formação continuada dizem respeito a como promover mudanças nas idéias e nas práticas profissionais e pessoais docentes. Para Abdalla (1999) não se pode esquecer que certas dificuldades dos professores para se tornarem melhores profissionais decorrem de fatores já conhecidos, de modo que as formas de desenvolvimento profissional precisam recair, inicialmente, nos três fatores comentados a seguir.

O primeiro fator indica que os professores são profissionais detentores de percepções, de significados, de esquemas de ação já consolidados, em razão de sua formação, de sua cultura profissional, dos colegas. É bem verdade que, em situações como estas podem estar também diante de estereótipos consolidados em relação a diferenças psicológicas e sociais entre os alunos. Faz-se necessário considerar esses modos de pensar e agir para a introdução de mudanças que provocam a ampliação e o aprofundamento da cultura geral dos professores.

O segundo fator diz respeito a algumas características sociais e culturais dos alunos que freqüentam a escola atualmente. Decorrem, em boa parte, de elementos externos e podem levar à deslegitimação da autoridade do professor à sua baixa auto-estima, à insegurança para exercer sua liderança na classe, ao despreparo profissional em face desses novos problemas. Diante desta realidade surgem, assim, novas necessidades a serem atendidas na formação continuada no próprio contexto de trabalho. Quanto ao terceiro fator que trata do despreparo profissional, sinalizando que está associado, também, a uma frágil formação inicial, de modo que se faz necessário investir nas situações de trabalho, no alargamento do conhecimento teórico, envolvendo tanto os saberes pedagógicos como os saberes específicos. Portanto, os programas de desenvolvimento profissional precisam começar por lidar do modo possível com esses fatores, como requisito para pôr em prática ações de desenvolvimento pessoal pela auto-reflexividade crítica.

No conjunto, a compreensão que emerge é que esses conhecimentos adquiridos caracterizam saberes construídos na prática docente, nesse caso, referem-se ao conjunto de competências que alicerçam a prática docente e devem ser incorporados ao processo de formação de professores. Na concepção de

Perrenoud (1999), a definição de competência compreende uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Lima (2003, p. 55) a esse respeito, comenta:

[...] a competência advém de um processo contínuo de estudo, caracterizando-se não somente por um saber cumulativo, mas, sobretudo, pela superação de etapas, pela conquista de novos estágios, pela possibilidade de enfrentamento de novos desafios, pelo redimensionamento de novos rumos a serem seguidos, enfim, pela busca ininterrupta de aprimoramento pessoal e profissional.

Supõe compreender que a competência se constrói com a prática; nesse sentido, os administradores professores devem construir suas competências ao longo da formação profissional, mais precisamente na sala de aula, na vivência escolar, nas oportunidades pessoais e profissionais.

Segundo Perrenoud (2000), ao tratar sobre essa temática, destaca que, na atualidade são exigidas um rol de competências que emergem atualmente como necessárias ao desenvolvimento profissional do professor do século XXI, quais sejam: 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 3) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 4) trabalhar em equipe; 5) participar da administração da escola; 6) inovar e envolver os pais; 7) utilizar novas tecnologias; 8) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e administrar sua própria formação continuada.

Como dito anteriormente, professor deve apresentar múltiplas capacidades, entre as quais elencamos as seguintes: organizar e dirigir situações de aprendizagem, ou seja, conhecer os conteúdos a serem ministrados, saber trabalhar os conteúdos a partir das representações dos alunos, saber trabalhar a partir do erro e dos obstáculos à aprendizagem, construir e planejar seqüências didáticas e envolver os alunos em atividades de pesquisa e em projetos de conhecimentos. Ele deve administrar a progressão das aprendizagens, que quer dizer conceber e administrar situações, problemas ajustados ao nível e às possibilidades dos alunos, adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino, estabelecer laços com as teorias e as atividades de ensino, observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem e fazer balanço periódico de competências.

Perrenoud (2000) comenta que professor deve ter competência para conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, ou seja, administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma, abrir, ampliar a gestão da classe, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades e desenvolver a cooperação entre os alunos. Competência, também, para envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, ou seja, suscitar o desejo de aprender; instituir um conselho de alunos e negociar com eles diversas regras; oferecer atividades opcionais de formação; favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno. Deve saber trabalhar em equipe, elaborando projetos em equipe; dirigindo grupos de trabalho; conduzindo reuniões e enfrentando e analisando problemas coletivos da profissão.

O professor competente, portanto, espera-se que participe da administração da escola, saiba elaborar projetos da instituição, saiba administrar os recursos da escola, bem como coordenar e dirigir a escola com todos os parceiros, organizar e fazer evoluir a escola. Afora as competências mencionadas, faz necessário, ainda, inovador saber utilizar novas tecnologias; enfrentando os deveres e os dilemas éticos da profissão, prevenindo a violência na escola e fora dela, lutando contra os preconceitos e as discriminações e analisando a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula. Requisita-se, desse modo, que seja um profissional capacitado a administrar sua própria formação continuada, sabendo explicitar as próprias práticas, estabelecendo seu próprio balanço de competências, negociando um projeto de formação continuada para equipe escolar e sendo agente do sistema de formação contínua (PERENNOUD, 2000).

Na verdade, este rol de competências necessárias para o desenvolvimento profissional docente, segundo concebidas por Perrenoud (1999) e Tavares (1997) inscrevem-se como:

- a) Competências científicas e que dizem respeito ao domínio do saber: domínio do conhecimento e dos conteúdos relativos à matéria dada;

- b) Competências pedagógicas referem-se ao saber-fazer, o que implica ter um bom trânsito no que concerne à comunicação do conhecimento;
- c) Competências pessoais revelam o saber ser inerente ao professor, a sua personalidade, ou seja, considera o desenvolvimento pessoal do professor ao longo de sua trajetória formativa e atuação profissional.

Portanto, sobressai o entendimento de que a competência é um esforço contínuo para o aperfeiçoamento da qualidade docente e para aquisição de novos conhecimentos, na verdade é um requisito indispensável à condição de ser professor e de saber ensinar.

#### **2.4 Docência superior: caracterização e desafios**

Docência superior configura um exercício, isto é, uma prática que exige, previamente, um componente de qualidade formativo de professores, seja para bem formar seus olhos, seja para bem organizar e garantir a aprendizagem de seus alunos. Na verdade, é como menciona Torniziello (2001, p. 75) em seus trabalhos de doutoramento sobre docência universitária:

É docente do ensino superior quem forma, informa e transforma. Forma enquanto formação educacional e profissional, informa enquanto transmissor de conteúdo e transforma enquanto desenvolve o processo de formação para que o homem possa agir na sociedade.

Trata-se de uma concepção que põe em destaque não o exercício docente na universidade, mas, sobremaneira, dá realce ao papel do professor, a complexidade que envolve seu metier e, neste caso, associamos à condição do administrador-professor que, igualmente, carece ter essa compreensão, visto que a aprendizagem de futuros administradores está sob sua responsabilidade, o que

implica o seu comprometimento com esse processo, em termos pessoais e em termos de competências específicos no que diz respeito a conhecimentos e práticas pedagógicas.

Diante destas primeiras considerações, comporta acrescentar que discutir a docência superior implica a necessidade de se incluir algumas informações sobre educação superior no mundo globalizado. Devemos considerar os quatro principais desafios: acesso, financiamento, gestão e ensino. O primeiro desafio é o acesso. Na era do conhecimento, a educação superior estende suas exigências de manutenção do aluno na organização, na perspectiva da educação continuada, como forma de resposta às necessidades globais, nacionais e regionais.

O segundo desafio, o financiamento, vem fortificado pela reeducação do papel do estado com a decorrente necessidade da busca de novos meios de manutenção das instituições universitárias. O terceiro desafio refere-se à gestão, que aponta para a necessidade de renovação, em termos de colocação de novas formas de administração, o que requer da educação superior, uma nova visão, uma visão de empresa, colocando a auditoria como elemento constante. O quarto e último desafio relaciona-se ao ensino, no qual destaca a influência de novas tecnologias e novas formas de ensinar, como, a propósito, diz Morosini (2001, p. 48).

Morosini (2001) questiona como a docência universitária poderia ser profícua para a superação desses desafios, considerando sobremaneira as funções universitárias, mais do que as macropolíticas educativas. Questiona também acerca de ser necessária e constante a busca pela qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão; pela busca da qualificação e integração das funções da educação; pela valorização do ensino e as atitudes para o ensino; pela busca de novos padrões para os métodos, a organização e a avaliação do ensino; pela busca do equilíbrio entre a auto-avaliação institucional; pela solidificação de uma nova divisão do trabalho acadêmico.

Acrescenta, neste sentido, que é necessário agregar a essas questões, o desenvolvimento à pesquisa como princípio científico e educativo. Considera dessa forma, a prática como fator fundamental no processo de ensinar, mas valorizar e

refletir sobre as experiências dos alunos, valorizando, também o caráter da profissionalidade do professor e fomentando a parceria no trabalho.

Todas essas exigências apontam para demandas relacionadas ao uso de novas tecnologias, à presença de mudanças; consolida a educação à distância e a universidade virtual. A verdade é que a inovação é, na contemporaneidade, um requisito (um atributo) de educação superior. No sentido de atender a essa exigente realidade que hoje se apresenta ao professor e à universidade.

É também importante a necessidade de conciliar a expansão do Sistema de Educação Superior com sua crescente necessidade de qualificação, atentando para o compromisso da sociedade e de seus dirigentes com o conhecimento, na ciência e na tecnologia, assim como para o gerenciamento das tensões advindas pela imposição abrupta, sobre um modelo nato, de universidade pública, autônoma e com liberdade acadêmica, de um novo modelo, único, externo e com parâmetros internacionais de avaliação, buscando, enfim, a coesão social através da construção/consolidação nacional e internacional, com afirmação Morosini (2001).

Segundo Pimenta e Anastasiou (2008) comentam que pesquisadores de vários campos do conhecimento e profissionais de várias áreas adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência natural de suas atividades e por razões e interesses variados. Trazem consigo uma bagagem de conhecimento nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, na maioria, questionam-se sobre o significado de ser professor.

Assim, a construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área. Dessa forma, a universidade já funciona como preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos profissionais das diferentes áreas. Quando passam a atuar como professores no ensino superior, no entanto, fazem-no sem qualquer processo formativo e mesmo sem que tenham escolhido ser professor.

Se é oriundo da área de Licenciatura, teve oportunidade de discutir elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino e da aprendizagem, com

objetivos de formação diferenciados da formação profissional universitária. Todavia, sendo um profissional de outra área, trará consigo um desempenho desarticulado das funções e objetivos da educação superior.

Atualmente, aos alunos que cursam pós-graduação exige-se a participação em atividades pedagógicas, cursando disciplinas nessa área ou realizando um estágio de monitoria, o que configura uma formação inicial. Essa iniciativa põe a importância da preparação necessária para o exercício da docência, de forma que evite improvisar ações em sala de aula.

Para os administradores-professores, a construção identitária se dá ao longo da trajetória, iniciada com a graduação em Administração e sistematizada nos momentos seguintes de aprofundamento. Para Pimenta e Anastasiou (2008), na graduação, são definidos os objetivos, o conceito de profissional e profissão, os conteúdos específicos, o ideal a ser construído, os objetivos sociais, a regulamentação profissional, o código de ética, o reconhecimento social e a participação em entidade de classe. Esses componentes são direcionados para uma profissão que não é a docência.

A docência no ensino superior é uma profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento. Para desenvolvê-la, é fundamental iniciar pelo conhecimento da realidade institucional, procedendo a um diagnóstico dos problemas presentes na realidade. Para Pimenta e Anastasiou (2008) a realidade institucional constitui o ponto de chegada, pois o processo formativo tem por objetivo a elaboração de propostas e encaminhamentos para a superação dos problemas identificados.

Um outro aspecto a ser considerado é a abrangência, ou seja, uma proposta institucional assumida pelos docentes tem maiores possibilidades de produzir mudanças significativas do que ações individualizadas, e ainda não devemos desconsiderar a questão do tempo. Um processo de preparação pedagógica deve estabelecer objetivos, etapas, encaminhamentos, ao longo de um tempo preestabelecido, em relação aos problemas diagnosticados e transformados

em metas. As condições concretas de efetivação das mudanças devem ser buscadas e produzidas, embora estejamos advogando uma abrangência coletiva ao trabalho, é preciso destacar que a adesão deve ser voluntária, pois não faz mudança por decreto.

Pimenta e Anastasiou (2008) comentam que a definição dos elementos da teoria didática, fundamentais e essenciais à construção da relação entre professor, aluno e conhecimento na educação superior, está ligada ao levantamento das necessidades do grupo em questão, podendo variar de equipe para equipe de trabalho. A vivência desses elementos já ocorre nas salas de aula, e a análise dos dados dessa realidade constituirá o confronto da teoria com a prática. É preciso considerar que o profissional que atua como docente já possui uma experiência de sala de aula de vários anos como aluno, para além do tempo que atua como professor.

Então, como sujeito de seu processo a sua voz e a contribuição dos alunos são essenciais na construção do seu desenvolvimento profissional e na construção da identidade docente do ensino superior. Portanto, Pimenta e Anastasiou (2008) destacam-se três aspectos relativos nessa construção, como:

[...] a) aos sujeitos presentes no universo da docência: o professor como pessoa e a pessoa do professor como profissional; o aluno como sujeito do processo cognitivo e os processos cognitivos compartilhados entre os diferentes sujeitos; b) aos determinantes do processo educativo: projeto político-pedagógico institucional e sua inserção no contexto social; projeto do curso e os dados da realidade institucional; teoria didática praticada e a desejada na sala de aula e a responsabilidade com a atuação técnica e social do profissional no mercado de trabalho; c) à ação docente na universidade: a construção coletiva interdisciplinar; a definição de conteúdos e os enfoques metodológicos e o acompanhamento do processo mediante a avaliação.

Esses aspectos configuram a característica reflexiva da profissão docente e do seu desenvolvimento profissional. Segundo Nóvoa (1992), na construção da identidade docente, três processos são essenciais: o desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de produção da vida do professor; o desenvolvimento profissional, que se refere aos aspectos da profissionalização docente; e o

desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para a consecução dos objetivos educacionais.

Os três aspectos do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional visam à reconstrução da identidade docente, uma vez que se considera que a identidade “[...] não é um processo imutável nem externo que possa ser adquirido. É um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 1999, p. 164).

Na construção da identidade docente buscamos reelaborar os saberes inicialmente tomados como verdades, em confronto com as descrições das práticas cotidianas, que se tornam necessárias na relação teoria e prática, na qual esse método de descrever as práticas cotidianas configuram um processo reflexivo. Esse processo de reconstrução da experiência possibilita interação nas quais sujeitos e situação são modificados, como participantes do processo de gerar conhecimento, possibilitando o conhecimento mútuo e a vinculação entre o coletivo e a instituição.

No processo identitário do docente do ensino superior, Pimenta e Anastasiou (2008) comentam que o docente implica em aderir a princípios, valores e adotar um projeto e investir na potencialidade dos jovens, escolhe as maneiras de agir, na qual deriva do foro pessoal e profissional e tudo decide através do processo de reflexão sobre sua ação. Assim, a construção do processo identitário “é uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo” (NÓVOA, 1992, p. 16).

Portanto, o aperfeiçoamento da docência do ensino superior exige, pois, uma integração entre os saberes. Diante dos desafios da docência, faz-se necessário valorizar seus profissionais. Além de salários e condições de trabalho adequados, investir no seu desenvolvimento profissional. O desenvolvimento profissional envolve a formação inicial e continuada, articulada a um processo de valorização identitária e profissionais desses docentes que atuam no ensino superior. A identidade é epistemológica, ou seja, reconhece a docência como um

campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber, segundo Pimenta e Anastasiou (2008):

[...] conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; conteúdos didático-pedagógico, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; conteúdos ligados à explicitação de sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social.

A identidade do professor é também profissional; ou seja, a docência do ensino superior constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social. Essa perspectiva possibilita ao docente que atua no ensino superior a construção da consciência. Conscientes, docentes e discentes fazem-se sujeitos da educação. O saber-fazer pedagógico possibilita ao educando a apreensão e a contextualização do conhecimento científico e elaborado.

Portanto, o docente do ensino superior precisa atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, além de capacitado a exercer a docência e realizar atividades de investigação. No mundo contemporâneo, podemos identificar aspectos que impulsionam o desenvolvimento profissional desse docente do ensino superior. São eles: a transformação da sociedade, de seus valores e de suas formas de organização e trabalho; o avanço exponencial da ciência nas últimas décadas; a consolidação progressiva de uma Ciência da Educação, possibilitando a todos o acesso aos saberes elaborados no campo da Pedagogia.



### CAPÍTULO III

#### ENTRELAÇAMENTO DE NARRATIVAS: AS RELAÇÕES DO ESTUDO

## **CAPÍTULO III**

### **ENTRELAÇAMENTO DE NARRATIVAS: AS RELAÇÕES DO ESTUDO**

“Na carreira de um professor ou professora, há muitos fatores importantes. Entre eles, constam-se a época em que se formaram e ingressaram na profissão e os sistemas de valores e crenças educativas dominantes na mesma época. Também é importante a etapa da vida e da carreira em que se encontram os professores e professora, bem como o efeito que produza na confiança em seu desempenho docente – o sentido da realidade e as atitudes frente às mudanças. Outro fator é o sexo e, concretamente, o modo pelo qual se vinculam o ensino e o trabalho, em geral, de homens e mulheres com estilos de vida e interesses muito diversos”.

Fullan e Hargreaves (1997)

#### **3.1 Analisando as narrativas**

A singularidade das pesquisas qualitativas reside, sobremaneira, no confronto entre a base de dados e o conjunto acumulado que respalda a conseqüente análise, cuja finalidade precípua é ampliar e aprofundar novas reflexões. Apropriando-nos, pois, da compreensão de Sousa (2007, p. 95), dizemos que este momento “[...] permite combinar, de modo singular, elementos de reflexões teóricas vividas e elementos da prática refletida”. Assim, entendido, o presente capítulo trata, por conseguinte, da organização, tratamento e análise dos dados, ou seja, da análise das narrativas de 05 (cinco) administradores-professores no âmbito da docência superior. Assim, as análises recaem sobre aspectos, como concepções de formação, prática pedagógica e desenvolvimento profissional docente, advindos das citadas narrativas autobiográficas dos professores interlocutores relativamente a seus percursos e práticas pedagógicas na docência superior.

Para procedimento das análises, segundo a técnica da análise de conteúdo adotada por Bardin (1995) e Franco (2005), a atividade primeira a ser implementada foi a realização de uma pré-análise, etapa que se ocupou da organização do material, das narrativas a serem analisados, consignada pelos memoriais e elementos das entrevistas que, de fato, constituíram o “corpus” da pesquisa.

### **3.1.1 Tecendo uma pré-análise**

A pré-análise, segundo recomenda Franco (2005), no interior da técnica de análise de conteúdo, objetiva a organização, e não propriamente, a exploração, dos documentos e mensagens na sua interiorização. Nesse sentido, basicamente inclui dois aspectos principais: a leitura flutuante e a escolha dos documentos.

Procedemos, por conseguinte, iniciando esta sessão de análise das narrativas, uma leitura observacional da base de dados, representada pelo conjunto das narrativas produzidas pelos professores interlocutores, através da entrevista e do memorial, o que nos permitiu construir/organizar uma pré-análise, que incluiu uma leitura flutuante para, em seguida, estabelecermos o necessário contato com os documentos portadores de dados (entrevistas e memoriais), o que implica, entre outras demandas analíticas, fazer escolhas, selecionar e estabelecer regras (BARDIN, 1977).

Assim, dessa primeira leitura foi possível configurar que o conjunto dos professores interlocutores, cinco ao todo, a média de idade varia entre 37 e 69 anos e que, majoritariamente, seus componentes são do sexo masculino e, obviamente, por ser um pré-requisito, todos são portadores de graduação em Administração, sendo que, em termos de formação inicial, P4 é portador de 03 (três) cursos de graduação (Administração, Direito e Esquema I) e reúne o maior número de cursos realizados, possui 02 (dois) cursos de graduação e mais o Esquema I, Mestrado em Administração, Mestrado em Direito e cursa Doutorado em Direito. P1 e P5 possuem, respectivamente, curso de Mestrado em Gestão Universitária e em

Administração, sendo que P1 está cursando Doutorado na Universidade de Leon na Espanha. P2 cursou e concluiu 02 (duas) Especializações: Administração Hospitalar e Administração em Serviços de Saúde. P3, em termos de formação continuada conta, quantitativamente, com o maior número de cursos, no caso, 05 (cinco) cursos de Especialização: em Matemática, em Metodologia para o Ensino de Ciências, em Administração de Empresas e em Língua Portuguesa. P1, P3, P4 e P5 tem investido em sua formação continuada, todos possuem Pós-Graduação *stricto sensu*, na modalidade Mestrado, sendo que P1 e P4 estão cursando Doutorado. Portanto, somente P2 não se inclui nesta configuração formativa.

Ainda tratando sobre a formação continuada, são visíveis os esforços desse grupo de professores-administradores em estudo que propiciem seu crescimento pessoal, intelectual e profissional, assim é que P2, P3 e P5 contam com estudos na modalidade *lato sensu*: Especialização. A propósito, destacamos que P3 possui 04 (quatro) cursos nessa modalidade.

Dessa leitura preliminar é possível depreender que mesmo sendo visíveis as demandas por formação continuada, os professores interlocutores, todos optantes pela carreira docente universitária, não apresentam cursos voltados para sua formação pedagógica, excetuando-se P3 que cursa uma Especialização em Metodologia para o Ensino de Ciências, portanto, fora da área especificada de sua atuação docente profissional.

Mediante a efetivação dessa leitura flutuante também foi possível a percepção de pontos comuns e mais recorrentes em todas as narrativas, como ingresso na docência universitária, escolhas e decisões de como investir em formação continuada e da percepção que revelam acerca desse aspecto. Sinalizam, com certa frequência, em suas narrativas sobre a prática pedagógica no curso onde exercem a docência, revelando acerca de aprendizagens profissionais docentes.

No decorrer dessa leitura flutuante foi possível verificar que os professores P1, P2, P3, P4 e P5 emitem opiniões mais ou menos similares ao tratarem sobre sua trajetória de ingresso e crescimento na docência universitária, citam a esse respeito o esforço, o ensaio-erro, o tempo, o estudo e a convicção de

que estão fazendo o mais acertado, de modo que, ao enfatizarem esses aspectos, deixam sobressair que suas aprendizagens professorais vêm, principalmente, das experiências cotidianas no ensino, revelando, por conseguinte, a inexistência de uma formação pedagógico-científica.

Dessa primeira leitura de base de dados, afora a organização desse perfil acadêmico dos interlocutores, esta mesma leitura forneceu alguns apontamentos sinalizadores para a próxima etapa que é a organização e a definição categorial.

### **3.1.2 Tecendo a análise categorial**

Revisitar a própria história de vida traz uma série de lembranças que podem sair do campo da memória e tornar-se um registro vivo num processo de formação. Assim lembrar as experiências vivenciadas durante a formação profissional e no decorrer de sua atuação profissional, é importante no processo de desenvolvimento profissional docente, porque favorece a conscientização sobre o papel desse profissional na sociedade. Nesse sentido, ao narrar sua história de vida profissional o professor reflete não só sobre o seu fazer pedagógico, mas também sobre outros fazeres que fortalecem e complementam os fazeres no âmbito pedagógico, que se agregam ao plano pessoal e ao plano coletivo, no que se refere ao currículo de escola, a empreendimentos de pesquisa científica, dentre outros.

Nesta perspectiva, Nóvoa (1992) afirma que é impossível separar o eu profissional do eu pessoal, portanto a narrativa de cada interlocutor não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que se comunica. Nessa perspectiva, buscamos, nas narrativas das histórias de vida dos administradores-professores desta pesquisa, encontrar elementos que trouxessem respostas à nossa indagação de pesquisa, cujo delineamento requereu a metodologia em apreço. Vale salientar a importância de cada história de vida, posto que as narrativas colhidas para este trabalho são interpretações dos acontecimentos vivenciados em diferentes momentos da vida pessoal e profissional dos administradores-professores.

As categorias consolidaram-se a partir do objetivo geral deste estudo, que é investigar como ocorre o desenvolvimento profissional do administrador-professor, partindo de seu processo de formação e da vivência da prática pedagógica no ensino superior. Nesse sentido, considerar as narrativas de história de vida profissional dos administradores professores, conforme defende Bueno (2002, p. 11), é digno de legitimidade, seja em virtude de dada especificidade que marca a narrativa, seja “[...] porque a biografia é uma micro-relação social, posto que quem conta sua história não está apenas relatando acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida”.

Partindo dessas reflexões, apresentamos neste capítulo, a análise e interpretação dos dados engendrados via memorial e via entrevistas. Para efetivação desse procedimento, fomos dentre os dados, categorias e subcategorias, resultantes de várias leituras e releituras dos relatos autobiográficos, cuja denominação foi se estabelecendo em consonância com os objetivos da pesquisa, e com as questões que direcionaram esta investigação, para assim melhor chegarmos às constatações que esperamos alcançá-las. Para tanto, organizamos o seguinte eixo categorial, conforme delineado na Figura 01, a seguir.

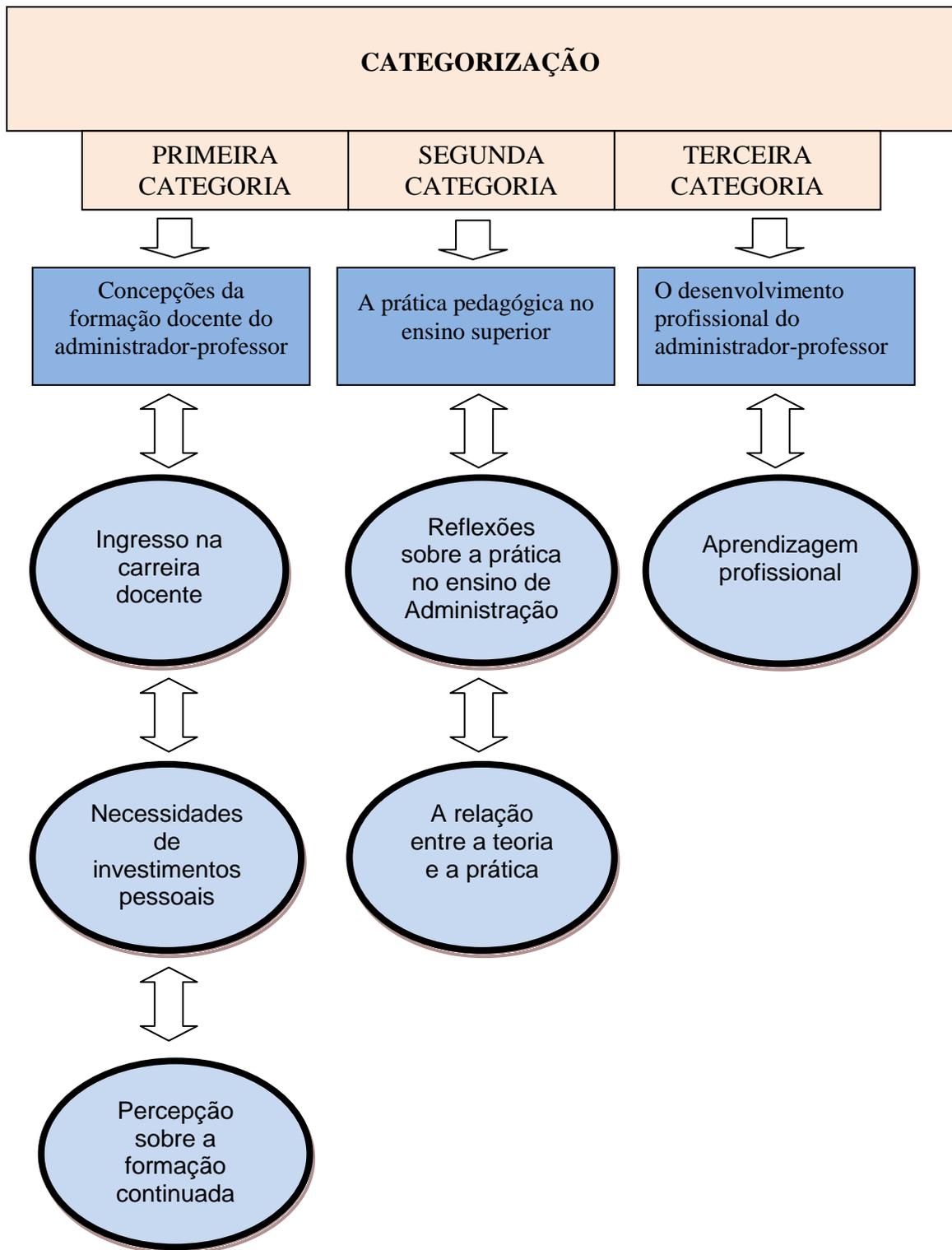


Figura 01: Desenho categorial  
 Fonte: Pesquisa direta da autora

### **3.1.2.1 Primeira Categoria**

#### **Concepções da formação docente do administrador-professor**

Com a leitura analítica desta categoria, foi possível verificarmos como os administradores professores interlocutores da pesquisa ingressaram na carreira docente, como expressam a necessidade de investimentos pessoais na formação e a percepção sobre a formação continuada, subcategorias que tornaram possível uma análise mais detalhada rumo à compreensão de nosso objeto de estudo.

Assim, a possibilidade de penetrar nos itinerários e percursos dos administradores professores levou-nos à compreensão de que o professor vai se construindo professor no exercício da prática docente e nos processos formativos, pois, conforme Mizukami (1996), os processos de aprender a ensinar e de aprender a profissão, ou seja, de aprender a ser professor, de aprender o trabalho docente, são processos de longa duração e sem um estágio final estabelecido.

Acerca da construção da profissão docente, Nóvoa (1992, p. 180) esclarece que os “professores têm de se assumir como produtores da sua profissão”. Com essa perspectiva, buscamos nos relatos desses administradores professores como ocorreu o seu processo de desenvolvimento profissional em meio a sua trajetória acadêmica e profissional.

Portanto, podemos afirmar que o processo de desenvolvimento profissional desses administradores professores tiveram início a partir da SUA formação específica, até a sua atuação no ensino superior. As narrativas oferecem elementos significativos para análise acerca das contribuições dessa fase para o processo de desenvolvimento profissional docente.

- **Subcategorias**

- a) Ingresso na carreira docente**

Esta subcategoria destaca a formação inicial e o ingresso na carreira docente dos administradores professores interlocutores desta pesquisa. O professor vai construindo sua formação profissional no decorrer da sua vida. Para Mizukami (2002, p. 166), “[...] o processo de aprendizagem profissional é contínuo ao longo da vida. Tal processo envolve capacidade técnica, senso crítico, autocrítica, reflexão e apoio científico”.

Desta forma, emergem várias influências para o exercício docente. Entretanto, notamos que a falta de conteúdo de formação pedagógica do administrador-professor sobressai como o aspecto que mais dificulta o desenvolvimento da carreira inicial no ensino de Administração. Nesse sentido, reunimos as narrativas de P1, P2, P3, P4 e P5, por apresentarem aspectos semelhantes quanto à formação pedagógica, conforme é possível constatar nos relatos a seguir:

“[...] na vida acadêmica não tive base para atuar na didática, ou seja, de transmitir as informações”. (P1)

“[...] o curso de Administração não dá ao professor bagagem para atuar na docência, somente na prática em empresas [...] essa formação para atuar na docência adquiri na pós-graduação que fiz [...] uma disciplina de 30 horas”. (P2)

“[...] A minha graduação é bacharelado. Durante a minha graduação, o conteúdo não é voltado para as disciplinas pedagógicas. Eu sempre digo, que o curso de Administração é um ensino técnico e mais prático”. (P3)

“[...] não aprendi as disciplinas didático pedagógica durante o meu curso de bacharelado de administração, o que me ajudou

na docência foi meu curso de licenciatura em Disciplinas do 2º grau – SKEMA1”. (P4)

“[...] na vida acadêmica nunca cursei nenhuma disciplina didático pedagógica”. (P5)

Os dados que compõem esta subcategoria contém certa homogeneidade no sentimento dos professores no que concerne à lacuna pedagógica que percebem em sua vida de professores o que não quer dizer que não estejam investindo (continuamente) no preenchimento desse espaço, seja com estudos formais (cursos e similares), seja através da autoformação. Ainda focalizando a análise da presente categoria, nas narrativas seguintes os professores teceram as seguintes relações:

“[...] aptidão pela atividade e, também, à época em que eu era estudante, eu era professor. Então isso me incentivou a optar pela docência. Outra coisa: a aptidão, também, de lidar com pessoas e falta de mercado de trabalho em Parnaíba”. (P1)

“[...] na verdade, nunca pensei em ser professora, [...] sempre fugia dessa situação [...] aliás, foram 06 anos de fuga, [...] e todos os meus amigos me dizendo que eu levava jeito para a vida docente, [...] então resolvi tentar, [...] terminei a pós-graduação e fui investir, [...] não é que deu certo, [...] inspirar meus alunos a crescerem, assim como muitos professores meus me inspiraram”. (P2)

“[...] os aspectos primordiais que contribuíram para minha docência foram os cursos teórico-práticos que cursei quando trabalhava no Banco do Brasil e o gosto pelo ensino, tinha vocação para ser professor”. (P3)

“[...] iniciei na docência aos 15 anos [...] o gosto pela docência vem de família, por todos serem professores e ainda terem uma outra profissão”. (P4)

“[...] em primeiro lugar, falta de oportunidade de trabalho. Na época eu era recém-formado. E, na verdade, seria falta de mercado e, ao mesmo tempo, oportunidade de trabalho na área, porque logo assim, ora recém-formado. Meu primeiro estágio tinha acabado, não tinha nenhum vínculo empregatício e apareceu oportunidade para a área docente”. (P5)

Como é perceptível, a escolha da carreira docente acontece muitas vezes durante a graduação, como também por vocação, por aptidão no interesse pela área e na busca constante do conhecimento. Nessa primeira subcategoria, no que concerne ao ingresso na carreira docente, P1 refere que seu ingresso na carreira docente ocorreu por aptidão, seja para lidar com a docência, seja para lidar com pessoas, conclui, porém, declarando que a opção pela docência se deu, também, pela inexistência à época, de mercado de trabalho específico.

P2 expõe em sua motivação um sentimento de fuga, uma vontade explícita de se distanciar da profissão-professor, mas que após o curso de formação continuada, mesmo ainda hesitando, reconhece que se inspirou em seus professores, e que acentuou os estudos preliminares, uma organização e preparo pedagógico, aliando a estes o gostar de ser professor e são aspectos narrados por P3 para justificar seu ingresso na docência superior. P4 registra que o ingresso na docência decorre de uma história familiar e, também pelo fato de, prematuramente, ter começado a transitar pelas lides professorais. P5 a esse respeito, diz que sua verdadeira intenção não era a docência, porém com o término da graduação, sem mercado para lhe absorver profissionalmente, terminou migrando para a docência pelo surgimento de oportunidade neste campo.

Diante deste rol de narrativas sob nosso crivo analítico, vale volver num olhar para o campo teórico, aludindo ao que Gualthier et al (1998) discutem que ensinar, portanto, a profissão do professor exige de quem se dispõem a fazê-lo, saberes e fazer peculiares a este ofício que não se limitam somente as discussões técnicas ou organizacionais, há que se considerar, pois, questões relacionadas a conhecimentos, habilidades e competências. De certa forma, as narrativas expressam uma tendência inversa ao estabelecido, que aposta para o factual, o

ocasional, para a redução da complexidade do ensino e da própria profissão docente.

Vale destacar que a escolha do magistério como profissão recebe considerável influência do núcleo familiar. Para Mizukami (1996, p. 69):

[...] de maneira geral, pode-se dizer que a escolha do magistério foi feita desde cedo [...] nessa escolha o ambiente familiar exerceu considerável influência, tanto no que se refere ao magistério em si e à área específica em que o magistério seria exercido quanto em relação a modelos e estímulos relacionados à profissão.

Lima e Reali (2002, p. 232) afirmam que “aprendizagem docente caracteriza-se como uma aprendizagem plural, formada pelo amálgama de saberes oriundos de vários contextos, circunstâncias e instituições, como da experiência pessoal e profissional. Em sintonia com essa linha de pensamento, identificamos a percepção do professor P1 acerca do processo de formação do professor:

[...] é uma seqüência de aprendizagem durante todo o período de docente. Entendo o conhecimento como não linear, ou seja, a nossa formação não é só graduação, não é só especialização, não é só mestrado. A nossa formação é a nossa vivência. (P1)

P1 considera a formação em todos os momentos da vida, tudo aquilo que ele vivencia, seja no mestrado, doutorado, na graduação, na vida profissional, na vida pessoal, familiar, tudo representa a vivência na docência.

De fato, nos depoimentos podemos observar o quanto o exercício profissional contribui para a prática da docência. O profissional do ensino de Administração na sua prática vai descobrindo seus potenciais, suas habilidades, suas condições de encarar o novo:

[...] eu me deparei com pessoas com dificuldade de entender o que é meta dentro de uma organização. Então o que me levou

a entrar nessa área de ensino foi ir para sala de aula para reverter essa situação. Em outras ocasiões, para trabalhar com casos específicos, você nota que é uma forma de mudar a realidade, treinando pessoas. Então, esse foi um dos motivos que me levou a entrar nessa área de docência, e, também, para continuar o tempo todo estudando. (P5)

De fato, nos depoimentos podemos observar o quanto o exercício profissional contribui para a prática da docência. O profissional do ensino de Administração na sua prática vai descobrindo seus potenciais, suas habilidades, suas condições de encarar o novo:

[...] a docência foi uma consequência, pois eu tinha convívio de prática de treinamento no Banco do Brasil, sendo instrutor nesta instituição. Então, foi algo que aconteceu naturalmente, pois tinha habilidade em sala de aula. (P3)

P3 encarou a docência como uma continuidade de seu trabalho, já possuía experiência com o desenvolvimento de pessoas, como instrutor de treinamento no Banco do Brasil, isso facilitando a consolidação profissional docente. Neste sentido, Mizukami (1996) afirma que o exercício profissional propiciou maior segurança, experimentações e tranquilidade no enfrentamento das situações de ensino-aprendizagem. Dessa forma, Pimenta e Anastasiou (2008) destacam que a opção em ser professor emerge no momento da formação profissional.

Ao finalizarmos a análise dessa subcategoria, vimos que os depoimentos dos interlocutores revelam os fatores que os conduziram a ingressar na docência. Uma justificativa que se apresenta nos depoimentos diz respeito à questão da vocação. Vocacionados mesmo mostraram-se P2, P3 e P4, seja por uma questão de experiências anteriores, tradição familiar e por tendência natural. E os interlocutores P1 e P5 revelaram sua motivação em função da necessidade de colocar-se no mercado de trabalho, isto é, questões de ordem econômica. Na Figura 02,

procuramos ilustrar os fatores que conduziram os interlocutores para o desenvolvimento das atividades docentes.

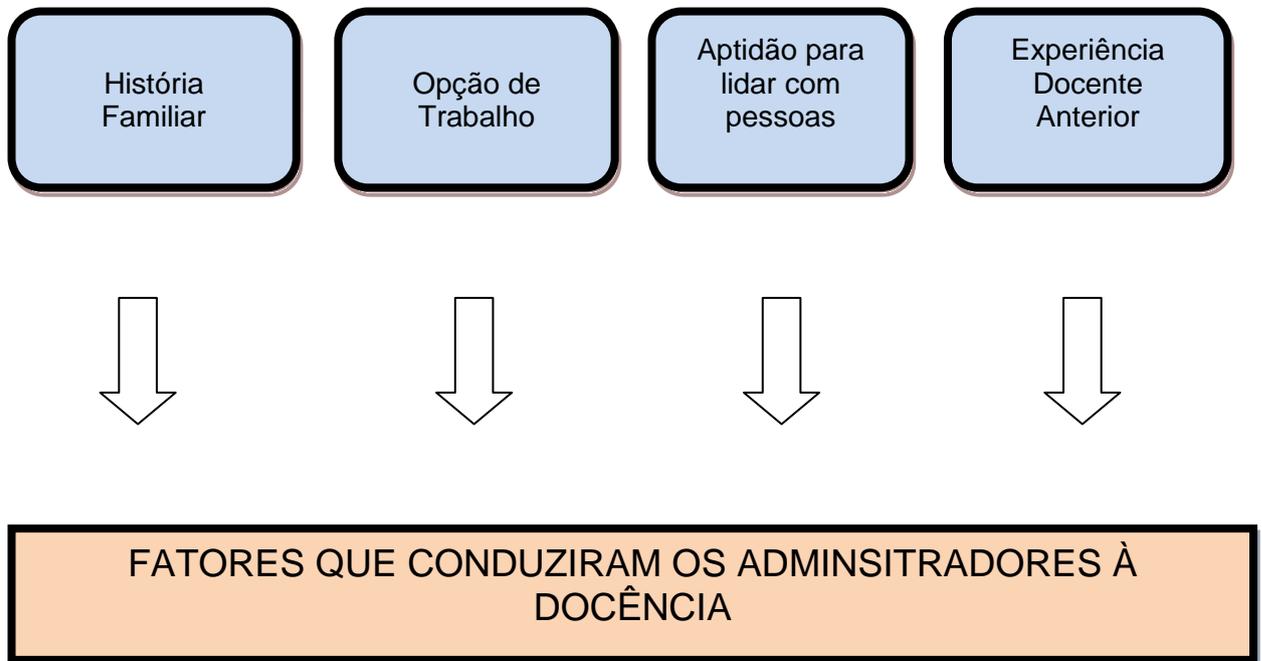


Figura 02: Ingresso na docência: motivações  
Fonte: Arquivo particular da pesquisadora

Conforme as narrativas dos interlocutores, os fatores que conduziram os administradores-professores a exercerem a docência vieram em decorrência de uma história familiar, uma opção de trabalho, uma aptidão para lidar com pessoas e uma experiência docente anterior. Mesmo assim, não tendo todo um preparo pedagógico ingressaram na docência somente com sua formação específica, buscando qualificação profissional no campo específico que nem sempre caracteriza a qualificação pedagógica requerida para a docência superior.

#### **b) Necessidade de investimentos pessoais na formação**

A história da vida profissional dos interlocutores desta pesquisa evidenciou que a formação inicial não lhes forneceu bases necessárias para

construção de conhecimento pedagógico, para tanto, sentiram necessidade de investir na formação. Nessa perspectiva, Rodrigues e Esteves (1993, p. 21), ao discutirem a necessidade da formação de professores, explicam que este aspecto “desempenha, então, uma função social que, em nome da eficácia e da racionalidade de processos, procura adequar a formação às necessidades socialmente detectadas”. Tardif e Lessard (2005), nesta perspectiva, defendem que a profissão docente carece de uma formação superior, que não só autoriza, mas de igual modo dá sustentação à execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários a sua realização.

Nesta investigação, os administradores-professores narraram que a partir da formação inicial e outras formações, passaram a ter mais segurança, pois adquiriam uma bagagem mais sólida de conhecimentos, para exercerem o seu trabalho docente. Nesse sentido, convém atentar para Imbérnon (2006, p. 66) ao defender que a formação inicial deve ter como um de seus propósitos suprir o graduando de “[...] uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal [...]”, de modo que o futuro professor tenha condições de, com segurança, compreender os meandros de profissão docente, tendo clareza de complexidade que permeia a tarefa educativa.

Os interlocutores demonstraram em seus depoimentos a preocupação com a profissão a partir do momento em que percebem que conhecimentos adquiridos na graduação por si sós, não dão conta da complexidade do ato de ensinar, o que induziu a buscarem cursos de pós-graduação, seminários, treinamentos e outros, conhecimentos diversificados (pedagógicos sobretudo) que pudessem integrar aos já adquiridos e articulá-los às suas práticas pedagógicas.

Essas preocupações com a formação são frutos do compromisso demonstrado pelos interlocutores da pesquisa e, sobretudo, em função da evolução acelerada, nos diferentes campos da sociedade, exigindo que esses profissionais elevem seus níveis de conhecimento e de profissionalização docente principalmente na busca de autonomia profissional. A necessidade de investimentos pessoais na formação por parte desses interlocutores está representado nos relatos seguintes:

“[...] a busca de querer aprender, para poder aplicar na minha profissão, nunca é tarde para aprender [...] a necessidade sempre foi minha. Terminei a graduação, pletiei uma vaga da especialização e depois busquei o mestrado e agora faço doutorado. Nunca esperei do institucional, nem esperei ser pressionada para buscar esse conhecimento, que certamente refletirá na minha prática pedagógica”. (P1)

“[...] tive a necessidade de estar mais preparada para fazer um trabalho de qualidade, buscando aprender, estudar, pesquisar, buscar novos conhecimentos para pode ensinar melhor”. (P2)

“[...] eu precisei investir. Com a necessidade de ampliar meus conhecimentos, sempre achei que precisava estudar mais e tenho buscado”. (P3)

“[...] a docência é uma atividade dinâmica [...] fiz curso de licenciatura e me ajudou muito para ministrar as disciplinas do curso de administração [...] sempre estou em busca de conhecimentos novos [...] a necessidade de aprender é constante. (P4)

“[...] sempre gostei de investir na minha formação [...] a necessidade de investimentos pessoais é um ato de ensinar e aprender [...] por estou buscando níveis elevados de profissionalidade”. (P5)

A busca pela qualificação é importante na trajetória profissional destes interlocutores, na verdade esta constatação converge para o que explica Perrenoud (1993, p.140), “a tarefa dos professores encontra-se globalmente alterada [...] as condições de prática da profissão mudaram, tal como os públicos escolares e a natureza dos objetivos pedagógicos”. Então, investir na formação está intimamente atrelado à disposição que o professor deve ter para rever suas práticas formativas, atualizar leituras, dentre outros.

Desse modo, compreendemos os professores como intelectuais, produtores de saberes, encarando a seriedade no seu percurso profissional. O professor P5 considera o investimento na formação uma necessidade constante, mostra níveis elevados de profissionalidade, para este interlocutor elevar os níveis significa possuir especialização, mestrado e doutorado, reconhece o crescimento profissional adquirido dessa formação e acredita que o professor nunca está pronto, portanto, nega o comodismo e o individualismo, configurando como um profissional consciente do seu papel na sociedade em que atua, ou seja, vê “a formação como componente de mudança” (NÓVOA, 1992, p. 28).

As análises realizadas nessa subcategoria foram importantes para colher informações e avaliar o crescimento profissional, descobrir as capacidades de auto-desenvolvimento reflexivo e crítico e conhecer novas práticas de formação de contexto de vida profissional dos interlocutores desta pesquisa. A figura a seguir apresenta uma síntese dessas análises.

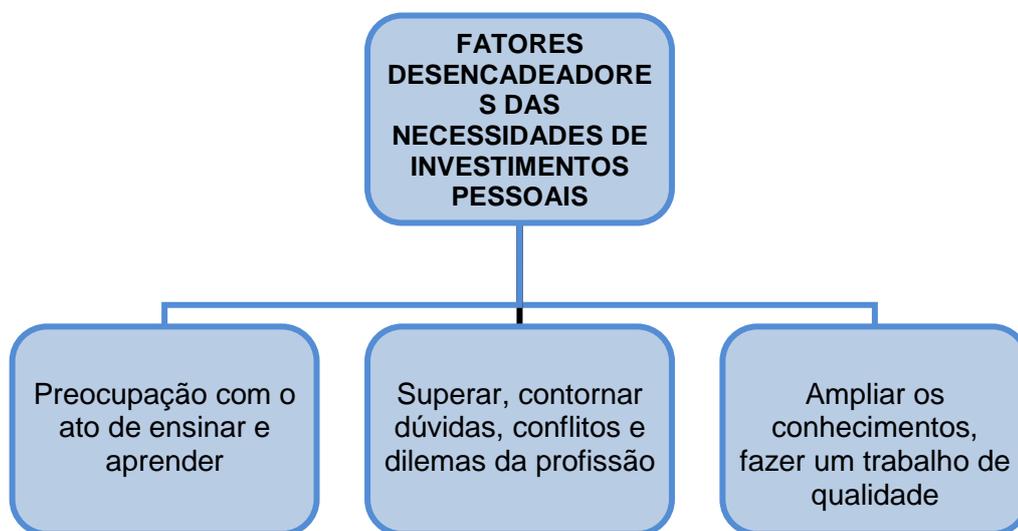


Figura 03: Fatores desencadeadores das necessidades de investimentos pessoais  
Fonte: Arquivo particular da pesquisadora

As reflexões contidas neste conjunto de narrativas dos administradores-professores apontam para a necessidade de investimentos pessoais, pois como sabemos a formação inicial não fornece bases necessárias para a construção do conhecimento pedagógico. Portanto, o administrador-professor busca seus investimentos pessoais com a preocupação de ensinar e aprender, de superar e

contornar dúvidas, conflitos e dilemas da profissão e de ampliar seus conhecimentos e realizar um trabalho de qualidade.

### **c) Percepção sobre a formação continuada**

Masetto (2000, p. 17) é enfático ao dizer que o professor, mais precisamente o professor do ensino superior, necessita estar atento e comprometido com a sua formação permanente, “[...] que se inicia nos primeiros anos da faculdade e se prolonga por toda a vida”.

A formação continuada, segundo Libâneo (2005), é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático pode ocorrer, inclusive, no próprio contexto de trabalho. Normalmente, quando se pensa em formação continuada tem-se em mente que é uma continuação da formação inicial, na qual configura-se uma série de características condicionadas a contextos sociais, políticos e econômicos. Essa formação que visa ao aprimoramento profissional e pelas narrativas percebemos que esta tem sido uma busca dos interlocutores desta pesquisa.

Afora outros postos mencionados, a formação continuada possibilita reflexividade e mudanças nas práticas docentes, como foi possível identificar nas narrativas dos interlocutores, nas suas percepções acerca da formação continuada. Nesse sentido, destacamos trechos das narrativas autobiográficas do conjunto dos interlocutores:

“[...] foi através da formação continuada que aprendi coisas novas, conheci novas teorias, novos meios de trabalhar os conteúdos”. (P1)

“[...] a formação veio somar, melhorou a qualidade do ensino oferecido a nossa comunidade”. (P2)

[...] formação continuada é uma oportunidade para cada professor repensar sua prática [...] a formação não se estende somente a leituras, mas a participação em congresso, seminários, estudos particulares, planejamento e discussões e trocas com os colegas da escola e outros. (P3)

“[...] considero a formação continuada um estímulo para o professor, pois permite mais leituras, discussões, etc”. (P4)

“[...] a formação continuada propicia mais fundamentação teórica, reflexão sobre a prática, além de fortalecer as relações pessoais”. (P5)

Os interlocutores deixam claro em seus relatos que a formação contínua propicia mudanças, novos conhecimentos, é um importante incremento à profissão docente. P1 tem a compreensão de que essa formação tem representatividade na vida do professor de profissão, inclusive naquele que vem de um bacharelado.

P2 também ressalta a importância da formação continuada ao afirmar que: “a formação veio somar”, acrescentar à experiência pregressa razão por que compreende que essa experiência melhorou a qualidade do ensino oferecido à comunidade. Houve mudanças significativas a partir dela, até a relação com as colegas melhorou bastante”. P3 demonstra em sua narrativa que tem ampla compreensão sobre os efeitos / benefícios da formação continuada para o exercício docente. Entende que este é num espaço que oportunize a reflexão sobre a prática pedagógica. Que a formação continuada representa para o professor um espaço multireferencial de aprendizagens e vivências intergrupos, interpares e também sobre as significativas contribuições no campo pessoal e profissional, advindas de programas e processos de formação continuada.

A percepção de formação continuada dos interlocutores foi consenso no tocante à necessidade dessa formação. É importante observar que se apresenta na percepção dos interlocutores como um elemento de mudança de postura desses profissionais, através de um processo reflexivo, crítico e criativo, como constatamos

nos relatos dos seguintes interlocutores: P3 diz que uma oportunidade de o professor refletir acerca de sua prática profissional docente. P4 fala de inovação, de reflexão e de atualização como benefícios ao fazer pedagógico. E P5 reconhece a imprescindibilidade deste aspecto formativo ao profissional da educação.

O processo reflexivo não surge por acaso, depende do conhecimento profissional que possui, ou seja, precisamos possuir um caminho percorrido e a partir desse processo teremos elementos para a reflexão.

Na medida em que todos os professores-interlocutores percebem que a formação passa a ser uma necessidade de todo educador na busca de aperfeiçoamento profissional e pessoal, estão sinalizando a vivência de certa transformação profissional, o que lhe assegura autonomia nas decisões profissionais, nas aprendizagens e situações cotidianas relativas à docência o que pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores.

A rigor, em suas narrativas, os interlocutores desta pesquisa demonstraram conhecer a importância da formação continuada para o crescimento do administrador-professor. Revelam que essa formação tem possibilitado tornarem-se melhores profissionais, permitindo-os compreenderem as dificuldades, que se apresentam na profissão e a buscarem as devidas soluções. Ficou evidente que essa concepção engloba o fato de a formação acontecer em vários espaços, principalmente no local de trabalho, onde há um significado maior para o professor, pois é no contexto do trabalho que o professor vive a prática docente, ao articular as propostas da escola a sua atuação profissional. Para finalizarmos a análise desta categoria, o fazemos por meio da Figura 04, conforme segue:



Figura 04: Significados da formação continuada  
 Fonte: arquivo particular da pesquisadora

Empreendendo uma reflexão sintetizadora do conteúdo das narrativas (Figura 04), surgiram significados para a formação continuada, como um processo e, neste caso, compreende o prosseguimento dos conhecimentos da formação inicial, abrangendo inovações e aquisições nas demandas formativas, nos conhecimentos, nas competências docentes, nas maneiras de aprender, nas reflexões acerca da prática, na renovação, crescimento pessoal e profissional e ainda propiciando o repensar a prática. Portanto, confirma-se a importância de que administrador-professor reflita sobre a sua prática, o que implica um modo particular de conceber e fortalecer o processo de formação.

### 3.1.2.2 Segunda Categoria

#### A prática pedagógica no ensino superior

“Ensino superior de qualidade tem como pressuposto que a produção do conhecimento também se faz pelo ensino”, como refere Cunha; Marsico; Borges e Tavares (2001, p. 42) e ao que acrescentamos, fazendo-se necessário uma prática

pedagógica que bem articule o ensinar-aprender, na qual sobressaem como elementos significativos a cognição, o afeto, a ética, entre outras demandas pertinentes e necessárias à prática pedagógica do docente universitário.

Para analisarmos a presente categoria: A prática pedagógica no ensino superior, procuramos extrair das narrativas dos interlocutores, os elementos que evidenciam sua compreensão sobre este aspecto. Identificamos a partir das respostas os aspectos da prática pedagógica do professor, assim, como compreendemos o valor atribuído à formação e ao desenvolvimento profissional do administrador professor, tendo em vista a construção do seu saber.

- **Subcategorias**

- a) Reflexões sobre a prática no ensino de administração**

Os interlocutores desta pesquisa apontam em suas narrativas que adotam uma atitude reflexiva, na sua prática pedagógica. Desta forma reconhece e dão mostras que ela é intencional, porque integra suas práticas docentes cotidianas. No entanto, esses mesmos depoimentos narrativos, ao serem analisados mais detidamente, nas suas minúcias, deixam antever que tanto P1, quanto os demais professores (P2, P3, P4 e P5) não se ativeram sobre os meandros da prática pedagógica e trataram sobre o processo reflexivo de forma superficial. Assim, como afirmam as narrativas abaixo:

“[...] a prática reflexiva com algo que faz parte do seu cotidiano [...] está voltada para o que acontece dentro e fora da sala de aula”.(P1)

“[...] faço a reflexão das minhas aulas [...] reflito quando os alunos não obtêm resultado esperado”.(P2)

“[...] você tem que rever, você tem que refletir sobre o que faz, o que você está querendo”. (P3)

“[...] eu fico pensando o tempo todo. A cada aula, eu vou pensando [...] onde devo trabalhar mais [...]”.(P4)

“[...] eu sempre reflito sobre a sala de aula, embora eu não reflita no momento, mas eu reflito vindo para casa, ou já em casa. Eu reflito sobre a minha prática, porque reflito mesmo sobre o que faço [...] nós somos perfeitos e a prática docente é sempre uma aprendizagem [...] nós estamos colocando pessoas no mercado de trabalho e, na minha opinião, vai o nosso nome” (P5)

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), quando o professor reelabora os saberes, inicialmente tomados como verdades em confronto com suas práticas diárias, isso se configura como um processo essencialmente reflexivo. No seu dia-a-dia, o interlocutor P1 afirma que a reflexão é feita no dia-a-dia, com a intenção de melhorar os pontos fracos. [...] No seu entender, uma boa aula gera participações dos alunos, pois a cada aula faço uma reflexão, uma aula boa para mim é quando consigo fazer com que haja interação dos alunos comigo.

É consensual, pois, que, a reflexão sobre a própria prática é, em si mesma, um motor essencial de inovação. Pode-se, contudo, desejar uma preparação mais ampla na construção, na realização e avaliação dos projetos, como afirma Perrenoud (1993). Nesse sentido, a professora P2 comenta que a reflexão algumas vezes passa por uma desconstrução sobre o que já foi construído, e essa desconstrução precisa ser planejada, procurando inovar os pontos fortes e reformular os pontos fracos, e desse modo, é entre continuidade e descontinuidades, que a compreensão da prática pedagógica vai se edificando.

A prática pedagógica é considerada um exercício de aprendizagem, como afirma P3 [...]. Procura fazer da sala de aula um espaço de conhecimentos e experiências vivenciadas. Comenta que é preciso definir onde se quer chegar, para

estabelecer o delineamento do método que o levará ao ponto desejado. No contexto da ação docente, o professor precisa conhecer os conteúdos a serem trabalhados, verificando os objetivos do curso e o perfil do profissional que se quer formar.

No ensino de Administração pensamos numa perspectiva transformadora formada por práticas interdisciplinares que defendem o envolvimento das disciplinas trabalhadas neste curso, buscando a conciliação entre a teoria e prática, através das práticas vivenciadas nas empresas. Portanto, a prática transformadora seria uma aula que o professor foge do tradicional para prender a atenção do aluno, como afirma o interlocutor P3.

Por outro lado, a professora P4 enfatiza que sempre está reelaborando sua forma de conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Esta é uma forma de pensar o seu fazer pedagógico e de inserir mudanças que o levem a buscar o aluno no contexto da sala de aula. E P5 vive a docência, revendo os erros, procurando obter o aprendizado necessário daquilo que faz, conforme fala.

Ainda o interlocutor P5 argumenta que essa prática transformadora, na realidade, é um espaço capaz de trazer mudanças, apesar de realizar as mesmas coisas, iremos fazer de forma diferente. Portanto, a prática transformadora passa pelo estímulo de fazer com que o aluno pense, reflita sobre a sua atitude, e evidencio que as mudanças precisam ocorrer e estão ocorrendo no cotidiano da sala de aula, para fortalecer a formação do administrador. Apresentamos a Figura 05, a seguir, um resumo da análise que realizamos nesta subcategoria, expressando os elementos que evidenciam a prática pedagógica do administrador-professor e as suas preocupações em exercer a prática pedagógica.



Figura 05: Elementos da prática pedagógica  
Fonte: Arquivo particular da pesquisadora

Foi possível ler nas presentes narrativas, no sentido de interpretação, que o administrador-professor demonstra exercer uma prática pedagógica diversificada, aplicando técnicas com o intuito de transmitir informações aos alunos, e que possuem uma preocupação em desenvolver aulas dialogadas, leitura de textos, estudos de casos e trabalho em equipe, aspectos por eles concebidos como inerentes a sua prática pedagógica.

### **b) A relação entre a teoria e a prática**

A interlocutora P2 dá exemplos de trabalhos práticos, facilitando aqueles que não têm nenhuma experiência profissional, fazendo com que haja essa aproximação com as empresas:

“[...] mas para o aluno que não trabalha, ele precisa sentir isto e ele gosta dessa visita, dessa aproximação com a organização”.  
(P2)

Segundo um olhar de uma prática transformadora, não existe uma receita para a sala de aula, pois as situações vão acontecendo. O professor precisa desenvolver a percepção, ampliar o olhar no cotidiano de administração, verificar as mudanças e novos paradigmas. Portanto, o professor carrega uma bagagem teórica sujeita a transformações.

Conforme o exposto, vale destacar que, no ensino de administração, a experiência prática é um indicador de suma importância para o afazer pedagógico no cotidiano acadêmico do curso. O interlocutor P3 dispõe que o exercício da prática profissional agrega valor para a teoria aplicada no ensino de administração, contribuindo, dessa forma, para que os professores exerça a profissão no mercado de trabalho, com mais desenvoltura pois se aprende muito com essa vivência do cotidiano das organizações, não ocorrendo o distanciamento do conteúdo com a vivência do mercado de trabalho. Tal observação foi feita por esse interlocutor,

porque, durante as aulas, procura inserir o aluno como contextualização dos conteúdos, fazendo com que este aluno exponha sua vivência e suas experiências.

Para facilitar o processo de desenvolvimento da aprendizagem é preciso que ocorra a conciliação entre a teoria e a prática. Segundo a interlocutora P4, afirma que o método de trabalhar na sala de aula teria que ser diferente, teria que se trabalhar em espécie de laboratórios, onde houvesse uma vivência maior e uma interação maior da prática, e do aspecto do aluno se perceber enquanto instrumento de mudança, de transformação.

Por fim, a interlocutora P4 afirma que é preciso levar a prática para o ensino de administração, buscar meios de conciliar a teoria e a prática, contextualizando os conteúdos em sala de aula.

O interlocutor P5 defende que o ensino de administração deve desenvolver núcleos empresariais, para que ocorra a conciliação entre a teoria e a prática com a intenção de despertar o aluno para um olhar mais crítico. Portanto, utiliza trabalhos em grupos com o objetivo de promover um pensamento crítico produtivo dos alunos.

Verificamos nos depoimentos dos interlocutores que um dos critérios de excelência para a contextualização dos conteúdos para o ensino de qualidade na área de administração é o exercício prático docente, a fim de assegurar o processo de ensino e aprendizagem. Assim, apresentamos na Figura 06, os elementos necessários para que ocorra essa articulação.

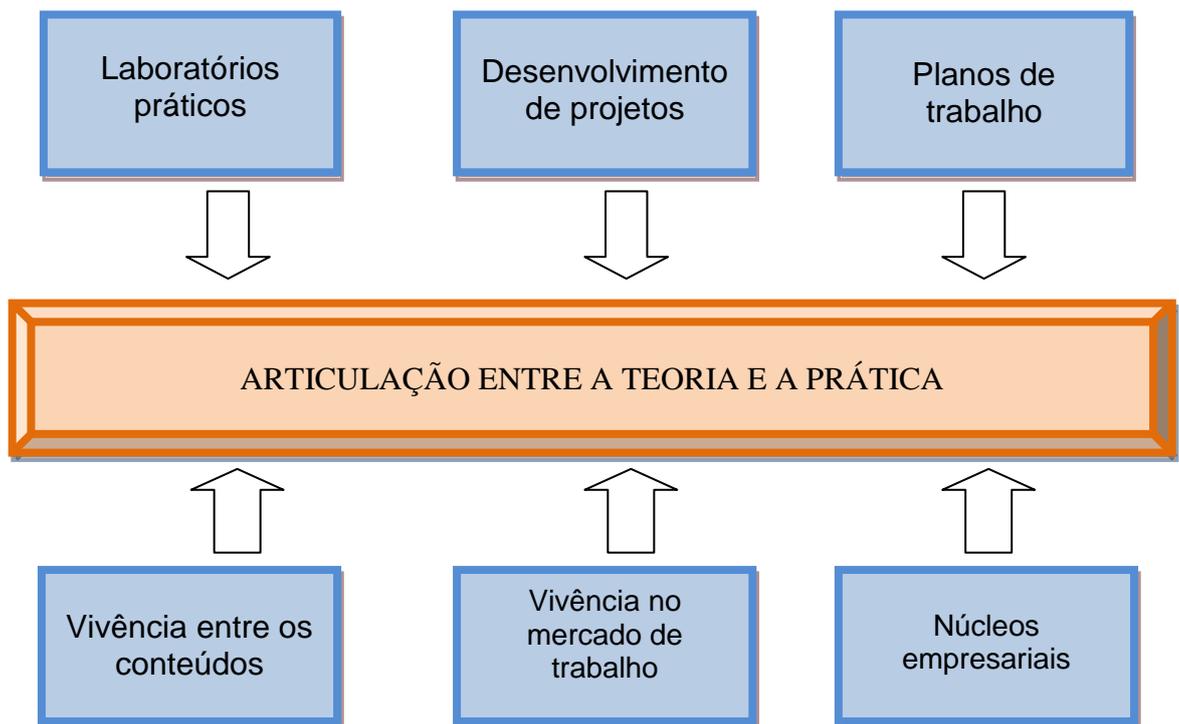


Figura 06: Elementos de articulação entre a teoria e a prática  
 Fonte: arquivo particular da pesquisadora

Diante das narrativas dos interlocutores, torna-se claro que exercitar o ensino de administração é conciliar as teorias ao viver prático das organizações. É criar laboratórios práticos empresariais para a vivência desses conteúdos. É articular e formalizar convênios com organizações, para possibilitar o desenvolvimento de projetos, programas e planos de trabalhos. Na verdade, a compreensão que aflora nesta subcategoria é fazendo a conciliação entre a teoria e a prática, notadamente na área de administração.

### 3.1.2.3 Terceira Categoria

#### O desenvolvimento profissional do administrador-professor

A realidade educativa na qual o professor transita, seja no ensino superior ou em outros níveis de ensino, ela se mostra diversa e transitória. Em razão dessa diversidade e dessa transitoriedade é que a formação docente exige, com certa

freqüência, mudanças e, às vezes, rupturas, reforçando-se a idéia de que ser professor, saber ensinar, compreender as trajetórias que compõem sua formação, não é uma etapa consolidada, concluída, porém um contínuo processo de aprendizagem.

No que tange às aprendizagens profissionais estas devem ser concebidas numa perspectiva desenvolvimental, visto que essas aprendizagens não se circunscrevem à formação inicial, estendem-se também na perspectiva continuada. Na verdade é como afirma Candau sobre o trabalho docente: “[...] neste cotidiano, o professor aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse lócus que muitas vezes vai aprimorando sua formação” (1998, p. 57). Por conseguinte, é por meio das aprendizagens e dos fazeres docentes que o professor constrói seus saberes, consolidando seu processo de desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, a presente categoria contém dados e possíveis compreensões acerca do processo de desenvolvimento profissional dos administradores professores, que tem demonstrado, ao longo dessas análises possuírem um considerável lastro de conhecimentos específicos, empregados na área de administração e que utilizam esses conhecimentos no decorrer do seu exercício profissional, de modo que essas experiências os levam a produzir saberes específicos para o desenvolvimento do trabalho docente. Este ponto é sinalizador de que os mencionados professores estão investindo em seu desenvolvimento profissional.

O processo de desenvolvimento profissional na docência superior, assim concebido, converge para o que definem Pimenta e Anastasiou (2008), isto é, ocorre ou se desenvolve a partir de três vertentes. A primeira diz respeito ao conhecimento, compreendido pelas teorias; a segunda diz respeito às habilidades concernentes ao saber fazer e a terceira refere-se às atitudes que envolvem o comportamento desse profissional no que-fazer docente. Nessa perspectiva, partimos do entendimento que a aprendizagem docente do administrador professor inicia-se, mesmo que precariamente, com a formação inicial e vai se consolidando no decorrer deste processo. Assim, compreendido, passamos analisar as narrativas que informam

sobre esse processo através da subcategoria “Aprendizagem Profissional”, conforme segue:

- **Subcategoria**

- a) Aprendizagem Profissional**

Aprendizagem profissional, no estudo em pauta, configura uma subcategoria gerada das narrativas dos administradores-professores ao emitirem suas compreensões sobre desenvolvimento profissional docente, que, por sinal, é o objeto de estudo da presente pesquisa. Desenvolver-se profissionalmente, nesta acepção, configura-se como processo que abrange o desenvolvimento pedagógico, assim como o conhecimento de si mesmo, agregando-se, ainda, o desenvolvimento cognitivo ou teórico como nos diz Imbernón (2000).

Isto posto, nesta subcategoria, analisamos as contribuições que a formação continuada proporciona ao desempenho profissional desses interlocutores em seu percurso formativo, buscando revelar os elementos necessários ao entendimento desta demanda formativa.

A compreensão analítica desta categoria levou-nos a concordar com Carvalho (2000) ao destacar que ao transpor os portões da escola, da faculdade, da universidade, o professor não deixa lá dentro dos seus muros o trabalho e as preocupações com o ensino, eles seguem juntamente com o professor e adentram a sua casa, o seu lar, configurando-se como uma extensão do fazer docente. Essa afirmação confirma-se nos depoimentos dos cinco professores que participaram desta pesquisa, conforme pode ser constatado nos recortes narrativos a seguir destacados para a próxima sessão de análises:

“[...] a minha trajetória profissional docente iniciei no Colégio Estadual de Parnaíba e na União Caxeiral Parnaibana e UFPI, ainda trabalhei no Instituto Camilo Filho e AESPI [...] foi uma experiência de muitos anos, incluindo os conhecimentos

adquiridos na formação inicial e continuada, bem como as trocas, os momentos de leitura e reflexões compartilhada com o grupo de trabalho”. [...] iniciei na docência do curso de administração trazendo experiências das funções do profissional de administração [...] o que facilitou muita a relação teoria e prática”. (P1)

“[...] a minha aprendizagem profissional iniciou com os meus estudos desde a graduação até hoje”. [...] iniciei a docência sem qualquer experiência docente anterior, inclusive com pouquíssima bagagem no âmbito das funções administrativas, praticamente, saí da universidade diretamente para as funções administrativas”. (P2)

“[...] o meu desempenho profissional é resultado de uma construção que recebe muita influência pessoal. Então, nesse percurso, muitas coisas contribuíram para o meu desenvolvimento profissional como a à formação inicial, a minha prática docente e as trocas de informações com os colegas”. [...] tenho muita experiência na área de administração, ou seja, tenho muito prática. [...] isso facilitou bastante quando comecei na docência”. (P3)

“[...] a evolução pessoal e profissional ocorreu ao longo da carreira, durante 35 anos de docência [...] comecei aos 15 anos, fui amadurecendo no agir e pensar, essa identidade pessoal e profissional foram se misturando a ponto de eu me considerar professora em todos os momentos da minha vida [...] a realização da Licenciatura representou o início de investimentos realizados para desenvolver a docência e tanto outros cursos”. [...] ingressou na docência, ainda no ensino do segundo grau, antes mesmo de iniciar seu curso de graduação [...] tudo isso foi aprendizagem”. (P4)

“[...] o meu percurso profissional começou bem cedo [...] iniciou com os meus estudos no 2º grau, continuando com o curso de bacharelado em administração, especialização, mestrado até hoje”. [...] eu defendo que o professor deva ter uma formação científica, técnica, política, ética e, a partir dessas desenvolver competências e habilidades”. (P5)

Analisando este bloco de narrativas, percebemos que os professores-interlocutores ao se posicionarem/refletirem sobre suas aprendizagens profissionais referem que estas têm raízes, ora nos estudos e trabalhos, ora no ensino médio (P1, P4 e P5), ora nas demandas docentes no ensino superior, como revelam P1, “[...] foi uma experiência de muitos anos [...]”; P3 “[...] nesse percurso muitas coisas contribuíram para meu desenvolvimento profissional [...]”; P4 “[...] durante 35 anos de docência [...], fui amadurecendo no agir e pensar [...]”.

Na verdade, de uma forma ou de outra, de forma direta ou nas entrelinhas, as narrativas revelam um pouco das aprendizagens profissionais dos administradores-professores. É bem verdade que todos eles se mostram comprometidos com estudo, com trabalho, com aprendizagem do alunado, permanece contudo uma lacuna que, praticamente se faz presente em todas (ou em quase todas) as elaborações narrativas desses professores, trata-se da compreensão de que há uma premente necessidade de que os professores (quaisquer professores) sejam detentores de uma formação pedagógica que lhes dêem suporte para competentemente exercer a docência superior.

Portanto, ao se reportarem as suas aprendizagens profissionais, suas narrativas, de certa forma, tendem a realçar os aspectos relacionados ao campo da administração, o que não configura que, exatamente, essas aprendizagens não existem, porém, as narrativas não as revelam como um dos investimentos importantes tanto para ser professor, como para desenvolver-se profissionalmente na docência superior.

Assim é que P1 e P2 fazem referência às experiências em funções profissionais na administração. P3 diz que a experiência administrativa

colaborou/solicitou seu fazer docente. Excetuando-se P4 e P5 que revelam uma progressividade no agir e no pensar, ao que chama de amadurecimento, considera, pois, que tudo isso é aprendizagem. P5, por seu turno, defende que aprendizagem profissional, se articula (ou necessita) com formação científica, política e ética, e que estes são componentes significativos para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao professor do ensino superior.

No geral, encerrando a análise deste bloco de narrativas, traçamos algumas considerações relativas a desenvolvimento e a aprendizagem profissional:

- A aprendizagem profissional representa o conhecimento, os saberes, as habilidades que esse profissional vai acumulando na vivência de professor.
- Ao falarmos em aprendizagem, estamos nos referindo a um conhecimento alcançado, visto que esta significa a capacidade intelectual necessária para o desenvolvimento das habilidades requeridas pela profissão docente.
- Desenvolvimento profissional representa, por conseguinte, uma evolução, uma trajetória processual que integra entre outras estruturas básicas, um conhecimento prático, um exercício profissional reiterado, um amadurecimento profissional e investimentos pessoais formativos.

Refletindo sobre as narrativas dos interlocutores, no que referem ao domínio dos conteúdos, nos reportamos a Tardif (2002), ao tratar dos saberes docentes, destacamos que esses saberes são plurais. Os interlocutores compreendem que, diante das atuais transformações pelas quais passa a sociedade em todas as suas instâncias, cabe ao professor ajustar-se as novas realidades educacionais, e, para tanto, os aspectos são definidos essenciais. Na visão de Libâneo (2006, p. 10), configuram-se em tarefas que proporcionam o resgate da profissionalidade do professor e reconfiguram as características de sua profissão na busca da identidade profissional. A Figura 07 sintetiza as falas dos interlocutores quanto a essa categoria.

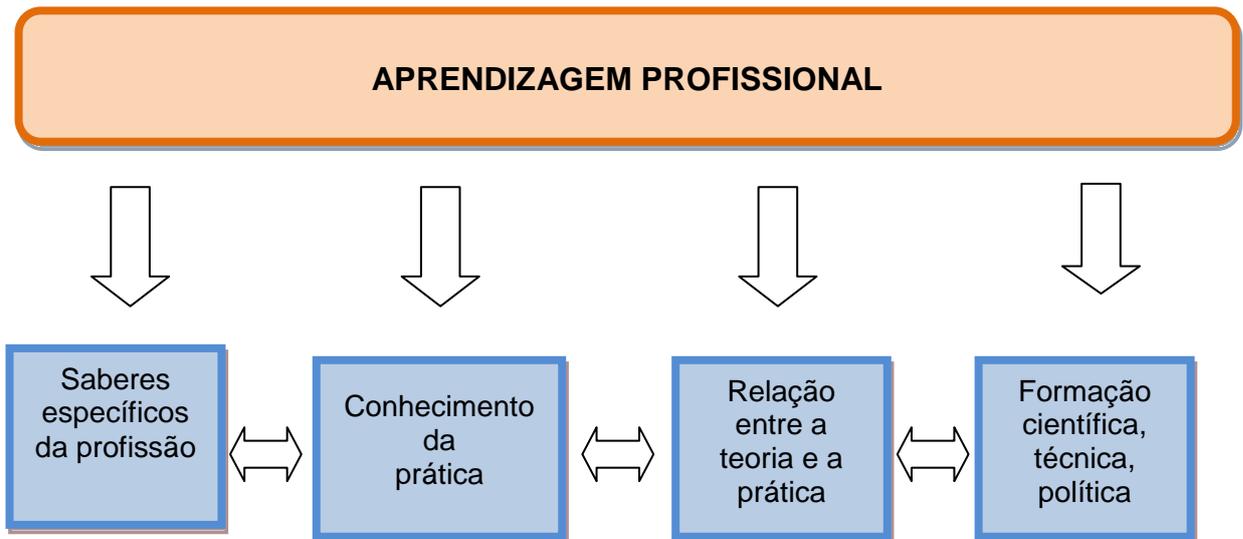
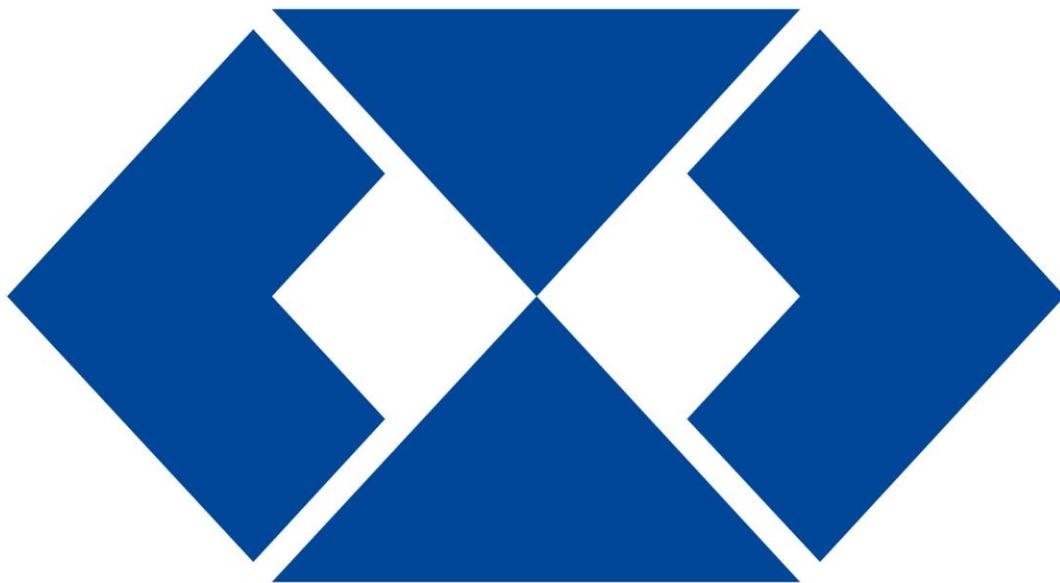


Figura 07: Elementos necessários na aprendizagem profissional  
 Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Refletindo sobre as narrativas dos interlocutores, a compreensão que emergem é que o desenvolvimento profissional do administrador-professor é o fruto da interrelação do desenvolvimento pessoal, com a acumulação de experiências, com a formação inicial e continuada e com os conhecimentos da prática pedagógica cotidiana. Mesmo assim, não evidenciam com muita clareza a compreensão e os investimentos que fazem na perspectiva de qualificar e em enriquecer o seu fazer docente universitário.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento, mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”.

Paulo Freire (2001)

O presente estudo, que tem como foco o desenvolvimento profissional dos professores administradores no ensino superior, consubstancia-se teórica e metodologicamente em temas como formação de professores, docência superior, formação continuada, história de vida/narrativas autobiográficas. Desse modo, ao encaminhar-se para suas considerações conclusivas coloca em realce que mediante o aporte de discussões e elaborações teóricas e, sobretudo, em razão da leitura analítica das narrativas, emergiram apontamentos evidenciando que os interlocutores mesmo sem demonstrarem uma clara compreensão no que, de fato, consiste o desenvolvimento profissional docente, de forma deliberada ou não, sinalizam que estão investindo nesse processo. A rigor, as narrativas esclarecem que a preocupação precípua é com a área específica (Administração) e reduzidamente mencionam acerca dos conhecimentos pedagógicos e similares que dão vida e consistência à formação docente e à prática pedagógica.

Revisando, conceitualmente os fundamentos que embasam a discussão teórica, entendemos oportuno fazer algumas pontuações que julgamos emblemáticas para dar o tom e as nuances necessárias a este olhar sintético, como é recomendável a um texto conclusivo. Dito desta forma, retomamos, primeiramente, o professor universitário na concepção de Bourdieu (1983 apud MOROSINI, 2001) que menciona a competência científica como o espaço qualificado e autorizado que

capacita esse professor a falar e a agir, demarcando seus próprios limites. Na verdade, trata-se de uma liberdade consentida a alguém (ao professor universitário) que detém as prerrogativas exigidas pela cátedra superior. Segundo, corrobora o que já parece consensual: a prática pedagógica por si só não é suficiente para tornar alguém professor, no entanto, pela via da prática docente, legaliza e legitima o *metier* docente. E terceiro, faz alusão ao desenvolvimento profissional docente mediante a compreensão de uma progressividade não somente no aspecto longitudinal, mas especialmente no sentido de um profissionalismo que inclui compromisso educativo, domínio da matéria, reflexividade e disposição para trabalhar em equipe, entre alguns dos elementos mais significativos.

Em consonância com o propósito de pesquisa de apreender e compreender os meandros das aprendizagens docentes do administrador-professor, o estudo mostra evidências de atingimento desta perspectiva, seja pelos conhecimentos, habilidades, saberes assimilados, seja pelas informações acumuladas pelos professores, o que fica consignado como aprendizagens profissionais. Aprendizagem profissional significa capacidade intelectual para assumir responsabilidades no exercício de produzir saberes e conhecimentos.

Assim a sua condução e sua conseqüente conclusão representa uma singular conquista acadêmica. As discussões foram de grande valia, para incrementar o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos na pesquisa, pois a trilha percorrida neste estudo contribuiu para aumentar/consubstanciar conhecimentos. Ao tratarmos do tema, revisitamos aspectos da profissão, ressignificando saberes sobre o desenvolvimento profissional. A discussão desse viés trouxe contribuições significativas para o andamento do trabalho. Ao perpassarmos as discussões realizadas, procuramos, também, realçar a formação inicial e continuada e a práticas pedagógica.

A reflexão sobre essas demandas (aspectos) parecem oportunas e imprescindíveis para que melhor se compreenda e se fortaleça o campo de formação de professores, uma formação mais condizente com o que almeja a sociedade, com que almeja, portanto, cada futuro profissional, segundo sua área específica. Diferente destas condições, indagamos: Sem levar em conta estes

aspectos apontados, como ser um professor de ensino superior? Como os administradores-professores se autobiografaram no que concerne a sua formação? A sua prática pedagógica? E as suas trajetórias de desenvolvimento profissional? Necessariamente, nosso foco ao encaminhar as conclusões deste estudo não é dar respostas pontuais às indagações supramencionadas. Mas certamente, todas elas nortearam e permearam a escrita deste texto que se propõe conclusivo, mesmo que consideremos seu caráter de provisoriedade.

Reafirmamos, desse modo, que ser professor universitário requer, preliminarmente, o domínio de um campo específico de conhecimento, o que sabemos, contudo, ser insuficiente, há que ser detentor de outros saberes complementares, o que exige do docente uma preparação científica, técnica, pedagógica e social para bem operar sua prática social de ensinar.

Ser professor universitário requer, portanto, compreender os meandros da prática pedagógica e do desenvolvimento profissional docente, o que supõe, entre outras demandas peculiares a esse ofício, o domínio de um amplo e diversificado repertório de saberes e a presença de uma prática docente profícua, reflexiva, dinâmica, epistemologicamente fundamentada. Na verdade, todas estas demandas se apresentam como vetores do processo de desenvolvimento profissional, que se abastece (assim como prevê) uma formação docente não mais assentada na racionalidade técnica, mas assentada em um paradigma inovador que abre espaços de escolhas e decisões para a atuação do professor.

No quadro desse entendimento, cabe destacar que, em algumas narrativas, a compreensão de que ensinar é transmitir conhecimento por meio de aulas magistrais, oportunidade em que o professor demonstra seu vasto arsenal de conhecimento específico ao aluno, em que os professores expressam que vão se tornando professores pela rotina, pela experiência acumulada. O que se indaga, porém, nesse caso, é se essas rotinas e essas experiências são as mais apropriadas para um professor de ensino superior? Para a aprendizagem dos alunos na academia?

Mizukami (2000, p.141), a esse respeito, cita que a literatura não tem consubstanciado teoricamente ou concretamente a construção de práticas pedagógicas apenas pelos saberes apreendidos no exercício profissional e que, portanto, genericamente falando, “aprender pela experiência pode mascarar questões importantes relativas ao desenvolvimento profissional [...]”, que, em última instância, representa o ponto central da discussão na pesquisa por nós empreendida.

Reiteramos, pois, que o desenvolvimento profissional, buscado de forma positiva, configura-se como um caminho intencionalmente percorrido, na universidade ou extra-universidade, seja pela experiência de formação inicial e de formação continuada em suas diversas modalidades. A fecundidade desses estudos e vivências assegura ao professor avançar em sua profissionalidade docente, visto que docência e desenvolvimento profissional representam um complexo e duplo desafio a ser considerado no ensino superior.

A formação continuada e as perspectivas de estar constantemente atento ao processo de desenvolver-se profissionalmente representa para todo professor um permanente desafio e, porque não dizer, inquietação também, se pensarmos, se nos comprometermos, com a formação de uma consciência crítica, com o sucesso acadêmico de nossos alunos, enfim, com o duplo processo: o ensino e a aprendizagem. Para que estes propósitos se efetivem faz-se necessário compreender a docência de forma profissional, refletindo pedagogicamente sobre o que, e o como ensinar, perspectivando a formação de cidadãos, de profissionais para a sociedade contemporânea, ou seja, para a sociedade do conhecimento sofisticado.

Face ao exposto, admitimos que o encaminhamento deste trabalho obedeceu à ordem lógica pretendida, e, portanto, cremos que o eixo central que o norteou tenha sido eficiente para o alcance dos objetivos. Longe da pretensão de haver esgotado o assunto, deixamos a sugestão para que os estudos que envolvem esta temática sejam ampliados, no sentido de continuidade. Entendemos, desse ponto de vista, que a melhor alternativa é deixá-lo em aberto, como uma questão necessária a ser investigada, discutida e analisada, pelos professores de profissão,

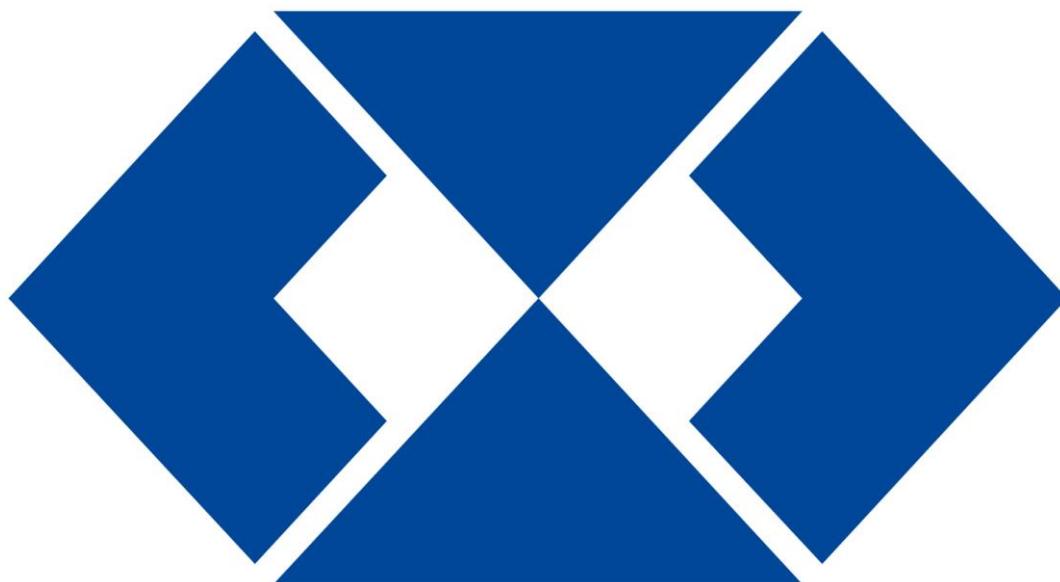
pelos estudiosos e pensadores da Educação e da Administração. Isto posto, passamos a postular algumas constatações do estudo empreendido.

No geral, constatamos que os professores não possuem uma formação pedagógica advinda da ciência da educação, da didática, entre outros, que possa se prestar como fundamento e como repertório ao exercício docente na universidade, que possa lhes esclarecer e lhes abastecer das necessárias compreensões pertinentes à tarefa do professor, do educador, mas necessariamente não significa dizer que não estão se esforçando na construção desse repertório. As narrativas, de alguma forma, expressam essa disposição.

Constatamos, também, junto às narrativas do interlocutores, que a formação continuada e as perspectivas de estar constantemente atento ao processo de desenvolver-se profissionalmente representa para todos eles um permanente desafio e, por que não dizer, inquietação também, desde o momento em que se comprometem, com a formação de uma consciência crítica, com o sucesso acadêmico de seus alunos, enfim, com o duplo processo: o ensino e a aprendizagem. Para que estes propósitos se efetivem faz-se necessário, porém, compreender a docência de forma profissional, refletindo pedagogicamente sobre o que, e o como ensinar, perspectivando a formação de cidadãos, de profissionais para a sociedade contemporânea, ou seja, para uma sociedade do conhecimento sofisticado.

O encaminhamento conclusivo deste relatório de pesquisa assenta-se, portanto, primeiramente, em um desejo. O desejo de estar contribuindo com a discussão no âmbito da docência superior e, mais precisamente, no que tange à compreensão da importância do desenvolvimento profissional docente. Segundo, assenta-se no propósito de, retomando os objetivos propostos, pontuar constatações, revelações e compreensões advindas das narrativas de vida profissional dos interlocutores-professores. E, terceiro, assenta-se na convicção de que é mister que o professor continue aprendendo, porque só assim, concretamente, podem continuar ensinando, ou como diz, sabiamente Paulo Freire (1998): aprendendo a pensar..., ensinando a pensar.

À guisa de uma síntese, síntese que se quer mais elaborada, mas também que se compreende ser provisória, nossa pretensão é que o presente estudo, suas discussões, suas elaborações teóricas e metodológicas, possam favorecer no âmbito universitário e extra-universitário, uma fértil troca de idéias e o incentivo à progressividade de discussão em torno do bacharel-professor e dos necessários investimentos em sua formação pedagógica e em seu processo de desenvolvimento profissional docente.



REFERÊNCIAS

## REFERÊNCIAS

ABDALA, M. F. B. **Formação e desenvolvimento do professor: o aprender da profissão.** São Paulo: USP, 1999.

ANTUNES, C. **As inteligências múltiplas e seus estímulos.** Campinas: Papirus, 1998.

BARAÚNA, S. M.; ÁLVARES, V. Docência universitária: prática e formação pedagógica do professor engenheiro. In: CICILLINI, G. A.; BARAÚNA, S. M. (Org.). **Formação docente: saberes e práticas pedagógicas.** Uberlândia: EDUFU, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.

BOLIVAR, A. (Org.) **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola.** Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. Bauru: EDUSC, 2002.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Curitiba: Champagnat, 2003.

BOLIVAR, A. (Dir.) **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola.** Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BRASIL. Decreto-Lei n. 4.769, de 9 de setembro de 1965. **Diário Oficial da União,** Brasília, ano CIII, n. 174, p. 9337, 13 set. 1965. Seção 1, Pt 1.

BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer.** 2000. Tese (Doutorado) UFRN, Natal, 2003.

BUENO, B.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. **Vida e ofício dos professores.** São Paulo: Escrituras, 1998.

BUENO, B. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n.1, p. 11-30, 2002.

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CANDAU, V. M. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: CANDAU, V. M. **Magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Revista Brasileira de Administração – Administrador 40 anos. Edição Especial. Ano XV. nº 50. Set.**

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 1 de 02-02-2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração**. Diário Oficial da União nº 43. Pub. 04-03-2004.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1989.

CUNHA, M. I.; MARSICO, H. L.; BORGES, F. A.; TAVARES, P. Inovações pedagógicas na formação inicial de professores. In: FERNADES, C. M. B.; GRILLO, M. (Org.). **Educação Superior: travessias e atravessamentos**. Canoas: Ulbra, 2001.

DAMIS, O. T. Docência: uma intencionalidade social? In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais: aulas, saberes e políticas**. Curitiba: Champagnat, 2004.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, M. (Org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Cadernos de formação I. Lisboa: Pentaedro, 1998.

FELTRAN, A. **Técnica de Ensino – Por que não?** São Paulo: Papyrus, 2003.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professores?** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia.** Ijuí:UNIJUÍ, 1998.

GARCÍA, C. M. **Formação de professor: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GARCÍA, R. L.; ZACCUR, E. **Cotidiano e diferentes saberes.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

GIMENO, J. S. Consciência e ação sobre a prática como liberação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor: In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência.** Campinas: Autores Associados, 2000.

GAURNIERI, M. R. (Org.) **Aprendendo ensinar: o caminho nada suave da docência.** Campinas: Autores Associados, 2000.

HENGEMUHLE, A. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2006.

LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, M. G. S. B. **O desenvolvimento profissional dos professores pelas histórias de vida: revisitando percursos de formação inicial e continuada**. 2000. 199 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

LIMA, S. M. de L. REALI, A. M. de M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência. In: MIZUKAMI, M. da G. N. REALLI, A. M. de M. R. (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Paulo: EdUFSCar, 2002.

MARTINS, P. L. O. Apresentação. In: Veiga, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

MASETTO, M. **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MENDES SOBRINHO, J. A de C. **Ensino de ciências e formação de professores: na escola normal e no curso de magistério**. 1998. Tese (Doutorado) – UFSC/CED, Florianópolis.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, M. da G. Formadores de professores, conhecimento da docência e casos de ensino. In: MIZUKAMI, M. da G.; REALLI, A. M. de M. R. (Org.) **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

\_\_\_\_\_. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALLI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

MORETTO, V. **Avaliação de aprendizagem**: uma relação ética. 6º congresso Pedagógico da ANEB. Brasília, 1996.

MOROSINI, M. da C. (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Plano Editora, 2001. 163p.

NÓVOA, A.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_ (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_; FINGER, M. (Org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

\_\_\_\_\_. **Prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_ (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, M. G. da. **O professor em construção**. Campinas, Papirus, 1993.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: Perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise das necessidades na formação de professores**. Lisboa: Porto Editora, LDA, 1993.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

SCHMIDT, L. M.; RIBAS, M. H.; CARVALHO, M. A. de. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: QUELUZ, A. G.; ALONSO, M. (Org.) **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: o estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro, DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2007.

SOUZA, J. F. de. **Prática pedagógica e formação de professor**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TAVARES, J. A. Formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In: SÁ-CHAVES, I. **Percursos de formação e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto Editora, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. v. 4. Porto Alegre: Pannonica, 2005.

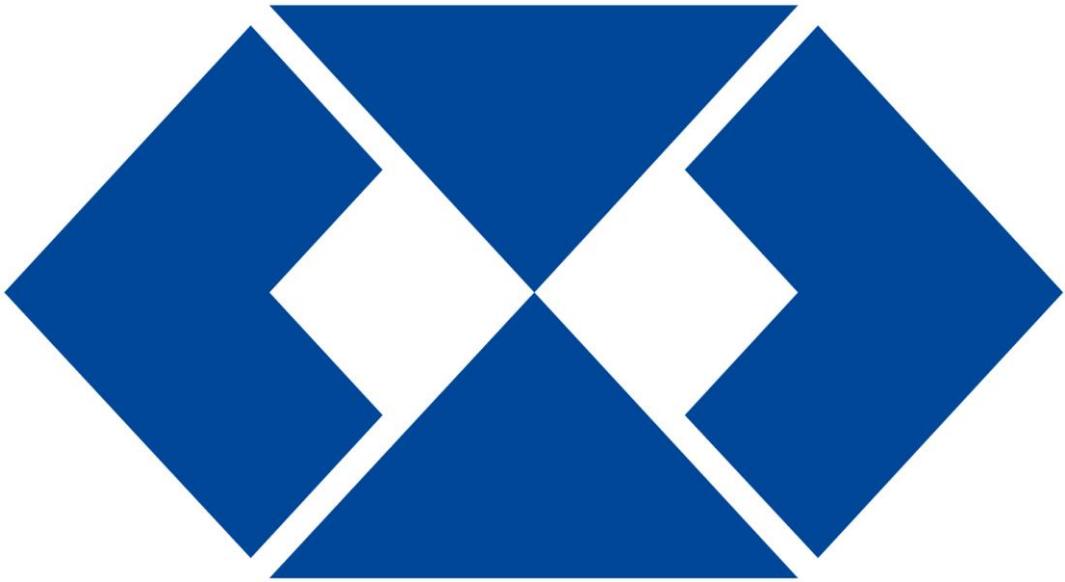
TORNIZIELLO, T. M. P. **Docência Universitária**: um estudo nas áreas de Ciências Biológicas e da Saúde. Tese de Doutorado. Unicamp. 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: São Paulo: Atlas, 1997.

VEIGA, I. P. A. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

ZABALA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.



APÉNDICES

## **APÊNDICE A – MEMORIAL DE FORMAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd**

### **PESQUISA:**

#### **“NARRATIVAS SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: ADMINISTRADORES-PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR COMO PROTAGONISTAS”**

Prezado(a) Professor(a),

Estou desenvolvendo uma pesquisa que tem por objetivo investigar como ocorre o desenvolvimento profissional do administrador-professor, partindo do seu processo de formação e da vivência da prática pedagógica no ensino superior, tendo como campo de pesquisa a Universidade Federal do Piauí.

O referido curso atende a uma exigência para a Conclusão do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, sob a orientação da Professora Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima.

Você está convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa, respondendo a este roteiro memorial em dia, horário e local previamente agendados, conforme sua disponibilidade.

Roteiro memorial é memória autobiográfica é o conjunto de materiais de vida profissional e pessoal que têm recordações da experiência. (BOLIVAR, 2002)

Antecipadamente, registro meus agradecimentos por sua colaboração na realização deste trabalho.

Shirley Dourado Rebelo Saraiva  
Mestranda em Educação da UFPI

## 1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome completo

1.2 Idade

1.3 Escolaridade

1.4 Tempo de docência

## 2. ESCOLARIDADE

2.1 História das relações vivenciadas na escola básica a universidade

2.1.1 A história da formação acadêmico

- Ingresso na universidade
- Experiências marcantes na vida acadêmica
- Lembranças de professores
- Experiências profissionais
- Aprendizagens profissionais

2.2 Fatores que contribuíram na decisão pela formação docente

## 3. HISTÓRIA DE VIDA PROFISSIONAL

3.1 Ingresso na atividade docente

3.2 Fatos marcantes da vida profissional

3.3 Vínculo (s) empregatício como profissional docente

## 4. HISTÓRIA DA PRÁTICA DOCENTE

4.1 Expectativa

4.2 Aprendizagem profissional

4.3 Contribuições teórico-práticas na formação docente

## 5. INVESTIMENTOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

5.1 Estudos

5.2 Cursos

5.3 Produções

**APÊNDICE B – ENTREVISTA AUTOBIOGRÁFICA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd**

**PESQUISA:**

**“NARRATIVAS SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL: ADMINISTRADORES-PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR  
COMO PROTAGONISTAS”**

1. Nome
  
2. Faixa etária  
 25 a 35 anos    36 a 45 anos    46 a 55 anos  
 56 a 65 anos    66 a 75 anos    acima de 75 anos
  
3. Sexo  
 masculino    feminino
  
4. Escolaridade
  
5. Experiência de magistério
  
6. Experiências profissionais
  
7. O que levou a optar pela docência?
  
8. Como você descreve a sua trajetória profissional docente?

9. Para você o que é ser um bom professor?
10. Como se prepara para exercer a atividade docente?
11. Cite as dificuldades no exercício de suas atividades docente?
12. Que investimentos tem sido feito no âmbito da qualificação docente?