

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

A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE TORNAR-SE PROFESSOR: um
estudo focalizando o Administrador.

MARIA TERESA DE JESUS ANDRADE PORTELA

TERESINA – 2006

MARIA TERESA DE JESUS ANDRADE PORTELA

A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE TORNAR-SE PROFESSOR: um estudo focalizando o Administrador.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, do Centro de Ciência da Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa de Formação de Professor, sob orientação da Professora Doutora Maria da Glória Soares Barbosa Lima.

MARIA TERESA DE JESUS ANDRADE PORTELA

A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE TORNAR-SE PROFESSOR: um estudo focalizando o Administrador.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, do Centro de Ciência da Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa de Formação de Professor, sob orientação da Professora Doutora Maria da Glória Soares Barbosa Lima.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima – Orientadora

Prof^ª. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo - 1^ª Examinador

Prof^ª. Dra. Antônia Edna Brito - 2^º Examinador

Prof^ª. Dra. Bárbara Maria Macedo Mendes - Examinador Suplente

Dedico este trabalho aos meus familiares, pelo incentivo e apoio que sempre me dispensaram especialmente a minha filha Lia, razão de todo meu esforço, físico e intelectual para vencer todas as dificuldades ou resistências para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

Dedico, também, a todos os professores e professoras, sujeitos deste estudo, pela disponibilidade, presteza e colaboração.

AGRADECIMENTOS

Tenho muito que agradecer a todas as pessoas que, no decorrer desses dois últimos anos de desenvolvimento deste trabalho, me ajudaram, apoiando, incentivando ou contribuindo com orientações que possibilitaram meu crescimento pessoal e intelectual para a realização e conclusão deste Mestrado.

Quero ressaltar, de modo especial, minha gratidão à Prof^ª.Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, com quem muito aprendi, pelo cuidado, atenção, disponibilidade, orientação e sabedoria presentes em todos os momentos dos quais necessitei.

À Prof^ª. Dra. Antônia Edna Brito, pelas contribuições, idéias, sugestões e incentivos para concretização deste trabalho.

Ao grupo de professores pesquisados participantes do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, especialmente aqueles ministrantes das disciplinas que cursei e com os quais muito aprendi.

Aos professores, que participaram de minha Banca de Qualificação, pelas observações, críticas construtivas e notas elogiosas que muito contribuíram para este trabalho.

Aos colegas do Curso de Mestrado, pela convivência alegre, socialização de saberes, especialmente a Yolete, por compartilhar as apreensões, ansiedades e por sua amizade.

À Isabela e Clarissa pela prestimosa ajuda na transcrição das entrevistas.

Ao Centro de Ensino Unificado de Teresina – CEUT, por partilhar financeiramente.

À minha mãe, pelos cuidados constantes, carinho, amor irrestrito e orações dedicadas que muito serviram para me tranquilizar e me proporcionar confiança.

Aos meus familiares, particularmente, as minhas irmãs Fátima e Nasaré pela ajuda e apoio incondicional.

À Maria por ter amenizado, ou me substituído, muitas vezes em minhas obrigações domésticas para que eu pudesse me dedicar integralmente a esses estudos.

Às minhas amigas, que tão bem souberam compreender minhas ausências de seus convívios ou que, em outros momentos, me fizeram companhia em viagens para a pesquisa, especialmente a Rosário, pelo incentivo, apoio e ajuda nos momentos mais difíceis.

À Lia, pela compreensão das minhas ausências e isolamentos no decorrer do desenvolvimento deste trabalho, pelos resultados positivos de seus estudos, dispensando as minhas preocupações de mãe sobre o assunto e pelos carinhos que tanto me amenizaram o cansaço e revigoraram minhas forças.

RESUMO

O presente trabalho, de cunho predominantemente qualitativo, tem como objetivo investigar como o profissional de administração, na vivência do magistério, vai consolidando sua aprendizagem profissional na perspectiva de tornar-se professor de profissão. Procuramos analisar de que forma o professor-administrador vai consolidando sua aprendizagem profissional docente na vivência da prática pedagógica. Em termos metodológicos, optamos pelo uso do método autobiográfico, história de vida, através da aplicação de dois procedimentos para coleta de dados: entrevistas semi-estruturadas e memoriais descritivos. As entrevistas foram realizadas com cada professor, individualmente, e os memoriais foram elaborados por cada um dos sujeitos investigados a partir de um modelo referencial. Foram sujeitos da nossa investigação onze professores-administradores dos cursos de Administração da Universidade Federal do Piauí, nos campi de Teresina e Parnaíba. Dos dados coletados, emergiram três categorias dando cada uma delas origem a três subcategorias: a prática pedagógica do professor-administrador: elementos para uma caracterização, com as subcategorias - o processo de tornar-se professor no curso de administração, desvelando a prática pedagógica do professor-administrador e a interface teoria-prática na ação do docente-administrador; a categoria os saberes que alicerçam a aprendizagem docente do administrador, que deu origem as subcategorias - o saber da experiência profissional como fundamento para a docência no curso de Administração, o saber da formação profissional do administrador como eixo norteador da prática pedagógica e o saber pedagógico na atividade do professor-administrador; e por último a categoria a consolidação da aprendizagem profissional do professor-administrador que derivou as subcategorias - os investimentos formativos do professor-administrador: a busca do desenvolvimento, os caminhos trilhados pelo professor-administrador na consolidação da aprendizagem profissional docente e aprendizagem da docência e a ressignificação do ser professor. A análise dos dados evidenciou a necessidade de uma formação específica para credenciar o Administrador para o exercício da atividade docente, a partir de investimentos em sua formação continuada, fato que justificaria, inclusive, a inclusão de disciplinas do campo da educação nas diretrizes curriculares do Curso de Administração. O estudo evidencia, também, a necessidade e articulação entre a vivência prática do administrador com o exercício da atividade docente, assim como revela a necessidade de ser repensada a condição de dedicação exclusiva para o professor-administrador, haja vista que este necessita retraduzir o conhecimento produzido na academia ao vivenciar ou analisar organizações empresariais no mercado e vice-versa. As constatações deste estudo devem servir de reflexão para o ensino de Administração, para um repensar da prática pedagógica do professor-administrador, dentro dos parâmetros esperados pelos alunos e, principalmente, pela sociedade que absorverá o futuro profissional. Pretendemos, pois, contribuir com essa discussão, seja em termos de formação acadêmica do administrador, seja no que se refere à sua formação docente profissional e, se for o caso, sugerir redirecionamento nesse processo, vislumbrando a formação de um administrador-professor.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do Professor-administrador – Saberes Docentes – Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This work, which is predominantly qualitative, aims at investigating how the professional of administration when teaching consolidates professional learning in order to become truly a teacher. The way that teacher-administrator is consolidated was analysed in professional teaching pedagogical practice. Concerning methodology, the autobiographical method was chosen, including life history, through the application of two collecting data devices: semi-structured interviews and descriptive memorials. Interviews were done individually and memorials were elaborated by each teacher investigated based on a referential model. Eleven teacher-administrators of the Administration course of the Federal University, campi of Teresina and Parnaíba were the subjects of this research. From the collected data three categories emerged each of them gave rise to three subcategories: the pedagogical practice of the teacher-administrator; the interface theory and practice of teacher-administrator. The category of knowledge that lays the foundation of learning for the teacher-administrator, which gives origin to subcategories: knowledge of the professional experience as a guideline for pedagogical practice in the course of Administration and knowledge in the professional formation of the administrator as the directing objective of practice and pedagogical knowledge in the activities of teacher-administrator; and the last category, the consolidation of professional learning of the teacher-administrator from which the subcategories were derived - the formative investments of teacher-administrator: the search for development, the tracks beaten by the teacher-administrator in the consolidation of the teaching professional learning and learning how to teach and the renewed meaning of being a teacher. The data analysis stresses the necessity of specific formation to accredit the Administrator for practice of teaching. From these investments in continued formation, which also justifies the incorporation of educational studies in the curricular directives of the Administration Course. The study also stresses the necessity of articulation between practical experience of the administrator and the teacher. Thus it reveals the necessity of rethinking full time dedication of the teacher-administrator since there exists the necessity to translate knowledge produced in the Academic setting to real work experiences or analyse the entrepreneurial organization in the marketplace or vice-versa. The findings of this study should help in the reflection about the teaching of administration, the pedagogical practice of the the teacher administrator, within the parameters expected by students and above all, by society which will absorb the future professionals. This discussion contributes, in terms, of academic formation of the administrator or anything concerning his teaching professional formation, and if it be pertinent, suggests a redirection in this process, focusing on an improved formation of the teacher-administrator.

Key-Words: Formation of teacher – administrator- professional knowledge- Pedagogical practices

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Desenho Categorical.....	88
Figura 02 – Fatores que conduziram os administradores à docência.....	98
Figura 03 – Desvelando a prática pedagógica do administrador-professor..	108
Figura 04 - Interface teoria–prática na ação do docente-administrador.....	116
Figura 05 – Correlação entre as falas dos sujeitos e as características do saber experiencial.....	125
Figura 06 – Postulados destacados em importância na vivência do administrador para sua prática pedagógica.....	133
Figura 07 – Saber pedagógico na atividade do administrador-professor.....	142
Figura 08 – Investimentos formativos dos administradores-professores.....	150
Figura 09 – Demonstrativo do ingresso do administrador-professor na atividade docente.....	158
Figura 10 – Fatores motivacionais da aprendizagem docente e da ressignificação profissional do administrador.....	166
Figura 11 – Ciclo dos aspectos convergentes do estudo	172

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Identificando os Interlocutores da Pesquisa.....	46
Quadro 02 – Subcategoria 1.1 – O Processo de tornar-se professor no Curso de Administração.....	92
Quadro 03 – Subcategoria 1.2 – Desvelando a prática pedagógica do administrador-professor.....	100
Quadro 04 – Subcategoria 1.3 – Interface teoria-prática na ação do docente-administrador.....	109
Quadro 05 – Subcategoria 2.1 – O saber da experiência profissional como fundamento para a docência no Curso de Administração.....	119
Quadro 06 – Subcategoria 2.2 – O saber da formação profissional do Administrador como eixo norteador da prática pedagógica.....	127
Quadro 07 – Subcategoria 2.3 – A saber pedagógico na atividade do administrador-professor.....	135
Quadro 08 – Subcategoria 3.1 – Investimentos formativos do administrador-professor como busca de seu próprio desenvolvimento.....	144
Quadro 9 – Subcategoria 3.2 – Caminhos trilhados pelo administrador-professor na consolidação da aprendizagem profissional docente	151
Quadro 10 – Subcategoria 3.3 – A aprendizagem da docência e a ressignificação do ser professor	159

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1.1 Objetivos da Pesquisa.....	16
1.2 Questão-Problema e Objeto de Estudo.....	17
1.3 Origem do interesse pela tematica.....	17
1.4 Justificando o Empenho pela Pesquisa.....	34
CAPITULO I	
CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	39
2.1 Método Autobiográfico: concepções teóricas.....	41
2.2 Os Sujeitos da Pesquisa.....	46
2.3 Operacionalização da Pesquisa.....	47
CAPITULO III	
REFLEXÃO HISTÓRICA SOBRE O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO	50
3.1 O Ensino da Administração no Brasil.....	51
3.2 O Ensino de Administração no Piauí.....	54
CAPITULO IV	
PROFISSÃO DOCENTE: (RE)PENSANDO A CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR, FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REQUERIDAS	58
4.1 Repensando a Construção do Ser Professor.....	59
4.2 Formação e Saberes Requeridos.....	60
4.3 Focalizando as Práticas Pedagógicas na Perspectiva dos Novos Paradignas da Educação.....	64
4.4 Aprendizagem Profissional Docente.....	67
CAPITULO V	
FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE DO ADMINISTRADOR: concepções, necessidades e perspectivas	70

5.1	Formação Profissional Docente do Administrador.....	72
5.2	Tornar-se Professor: concepções, necessidades e perspectivas.....	77

CAPITULO VI

TRAJETÓRIAS DAS APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS DO ADMINISTRADOR-PROFESSOR: revelações a partir de histórias de vida.....

86

6.1	Lendo Entrevistas e Memoriais.....	86
6.2	Analisando a Primeira Categoria: A prática pedagógica do administrador-professor: elementos para uma categorização.....	91
6.3	Analisando a Segunda Categoria: Os saberes que alicerçam a aprendizagem docente do administrador.....	117
6.4	Analisando a Terceira Categoria: A consolidação da aprendizagem profissional do administrador-professor.....	142

CAPITULO VII

EM CONCLUSÃO: das intenções, das constatações e das perspectivas.....

167

REFERÊNCIAS.....

180

APÊNDICE A – Roteiro Memorial.....

185

APÊNDICE B – Roteiro de Perguntas – Entrevista.....

186

INTRODUÇÃO

A docência é uma atividade complexa e pluridimensional, exigindo do profissional professor habilidades para articular, simultaneamente, no transcurso da ação didática, uma gama de saberes, competências e de destrezas profissionais necessárias ao saber ensinar. Neste sentido, o presente estudo tem o intuito de provocar uma reflexão sobre a aprendizagem profissional da docência, notadamente daquele professor que, na origem, vem de um curso de bacharelado em Administração e que, dadas as necessidades pessoais e institucionais, neste campo, optou pela docência como profissão. Trata-se, pois de um profissional que, em sua formação inicial, não teve o preparo específico para atuar como docente, mas é tomado da responsabilidade pela formação de um profissional em quem, atualmente, é desafiado a atuar num mercado de acentuada expansão tecnológica e de exacerbada competição entre as organizações que terminam por exigir, desse profissional, um conjunto de habilidades, competências e conhecimentos que possibilitem desenvolver características de valorização pessoal, atualmente, bastante requerida nas organizações empresariais.

Esta característica, percebida no atual mercado de trabalho do administrador, vem exigindo profundas alterações nos paradigmas de ensino e de formação deste profissional, fato que nos motiva a empreender esta reflexão, tendo em vista que a atuação do professor, sua qualificação profissional, suas práticas pedagógicas, sua profissionalização docente, enquanto participante deste processo, são aspectos que interferem diretamente na formação profissional do administrador.

Escolhemos para compor este estudo, na condição de sujeitos, professores atuantes do curso de graduação em Administração da Universidade Federal do Piauí – UFPI, espaço institucional desta pesquisa. Optamos por desenvolver uma pesquisa de natureza qualitativa, com uso de método autobiográfico, no qual os sujeitos têm a oportunidade de exprimir por escrito ou verbalmente suas experiências no exercício de suas atividades

de professor. Para tanto, utilizamos técnicas de caráter primário, como as narrativas autobiográficas, os memoriais descritivos e as entrevistas aplicadas “face to face”, junto ao docente administrador. Quanto aos de modo secundários, utilizamos alguns tais como: testemunhos escritos através de documentos recolhidos junto aos referidos sujeitos, a exemplo de discurso, currículos e livro autobiográfico.

Nossa pretensão em desenvolver um estudo dessa natureza justifica-se, pela necessidade de conhecer como os profissionais de Administração, no exercício da carreira docente, estabelecem a correlação entre as informações predominantemente recebidas ao longo de sua formação profissional e com a compreensão dos elementos históricos e sociais que poderão se reverter em métodos e técnicas que facilitarão a construção de saberes e conhecimentos nas diversas áreas da formação do administrador. Na verdade, o propósito central do estudo é identificar os saberes necessários à consolidação de aprendizagens profissionais do docente, peculiares e necessários à prática do professor, até porque, entendemos que o perfil do profissional começa ser esboçado no processo de formação ao qual este é submetido e que tem como principal ator, o professor.

Nosso interesse por esta proposta de investigação está pautado em razões pessoais motivadas por nossa profissão de administradora e pelo exercício de nossa carreira de docente no Curso de Administração, justificada pela relevante importância e preocupação que nos desperta a formação desse profissional. Para conhecer a trajetória de formação docente do profissional que atua no Curso de Administração da Universidade Federal do Piauí, traçamos uma caracterização de sua prática pedagógica a fim de perceber e compreender como esta foi (ou está) se consolidando no exercício da docência. Essa caracterização do administrador-professor e, conseqüentemente, de sua prática pedagógica poderá proporcionar, dentre outros, o conhecimento sobre seu “que-fazer” docente, sobre as possibilidades e dificuldades do cotidiano da sala de aula no ensino superior, os dilemas e soluções encontradas nos momentos inusitados de seu cotidiano docente. O conhecimento, a compreensão dos “contornos” do fazer docente

proporcionarão elementos para melhor entendermos o processo de tornar-se professor de profissão, bem como para compreender com mais detalhe e profundidade os próprios Cursos de Administração da UFPI, *lócus* de formação acadêmica de grande parte dos interlocutores: os professores dos referidos cursos.

Vislumbra-se que com a realização da presente pesquisa, os conhecimentos adquiridos e produzidos, poderão se reverter em pistas para o desenvolvimento de uma ação docente de qualidade, cada vez mais consciente de sua complexidade e, também mais produtiva, tendo em vista a formação do administrador que poderá vir a ser um professor-formador no âmbito do próprio curso de Administração. A condição de administradora e de estar, há mais de dez anos, desenvolvendo a atividade docente nos motivou realizar este trabalho, cujo objeto de estudo definimos como: a aprendizagem profissional da docência do administrador-professor.

A formação do professor, em âmbito nacional e internacional, a rigor, tem provocado uma discussão que se reverte em três preocupações básicas, voltadas para a **reflexão**, à **pesquisa** e a **crítica**. A **reflexão** como um processo que deverá contribuir para seu desenvolvimento profissional, visto que os desafios contemporâneos imprimem hoje, ao docente, uma atitude de busca por respostas, de conhecimento da real situação ou circunstância ligada ao contexto econômico social e político por ele vivenciado. A **pesquisa** como atividade profissional, proporcionando os recursos metodológicos para que o docente possa adiantar-se no desenvolvimento de sua profissão que lhe permitirá ter a consciência do desenvolvimento de sua práxis, legitimando seu próprio conhecimento. E a **crítica** como forma de reconstrução de idéias, quebra de dogmas e de recriação da realidade, através da construção de um novo paradigma epistemológico, que permitirá ao professor a autonomia capaz de conquistar sua emancipação, enquanto profissional docente, possibilitando ao educando, como consequência, o alcance de sua própria e autêntica emancipação.

Diante destas considerações introdutórias, algumas questões se sobressaem com pertinência, apontando para a necessidade, bem como para a importância, de desenvolvermos uma investigação neste campo:

a) Ao se analisarem os elementos que constituem as atividades docentes buscamos estabelecer uma correlação entre estas e os conhecimentos adquiridos pelos profissionais de Administração ao longo de sua formação, constatando que estas não se assentam em eixos comuns. Entendemos que para o exercício de atividades docentes, os profissionais de Administração necessitam ter, no mínimo, a compreensão dos elementos metodológicos e dos recursos didáticos que proporcionarão as condições necessárias para estabelecer a combinação essencial entre as dimensões teóricas e práticas que facilitarão e orientarão na construção de saberes e conhecimentos indispensáveis ao administrador para atuar nas diversas áreas de sua formação profissional.

Entretanto, sabe-se que esta premissa não se constitui numa realidade habitual do processo de construção da formação docente, bem como da identidade do administrador-professor que, na maioria, conforme preconizado por Pimenta e Anatsiou (2002, p. 104), “sua passagem para a docência ocorre ‘naturalmente’; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores”. Este, sem dúvida, se constitui num fenômeno propenso da adoção de uma atitude reflexiva sobre os mais amplos aspectos das atividades do ensino de Administração.

b) Para melhor se entender esta questão, torna-se necessário fazermos, preliminarmente, uma reflexão sobre a evolução do administrador ao longo destes quarenta anos de regulamentação da profissão no Brasil. De forma prática, a Administração tem-se desenvolvido por milênios de anos. Entretanto, reconhecidamente como área de conhecimento científico se constitui numa ciência jovem, com pouco mais de dez décadas de pesquisa em nível mundial e de apenas seis décadas no Brasil. Reconhecendo que a pesquisa se constitui no caminho metodológico para o desenvolvimento e aprimoramento de uma profissão, a realidade brasileira, particularmente a

piauiense, no campo da Administração, nos motiva, ainda mais, a buscar explicações e, por que não, respostas para as inquietações adquiridas no decorrer da atividade docente, na referida área.

c) Entendemos que é necessário discutir com mais profundidade o processo de formação docente do administrador-professor, analisando os saberes e os paradigmas relacionados a esta formação, a especificidade do ser professor, assim como os caminhos trilhados profissionalmente até se compreender, de fato, como se dá o processo de aprender a ser professor. Com este intuito, realizamos levantamento bibliográfico, objetivando refletir sobre o processo de formação docente em geral, sobre os saberes e os paradigmas emergentes na formação do professor e especificamente sobre o docente em Administração, sua prática pedagógica, vislumbrando articular a questão do comprometimento da qualidade do ensino da Administração, assim como, sobre os desafios enfrentados pelo administrador-professor no desenvolvimento do ensino dessa disciplina no âmbito da educação superior.

d) Propomos, igualmente, a colaborar com a discussão acerca do ensino de Administração na Universidade. Neste sentido além das questões relativas à formação e à prática pedagógica do administrador, procuraremos refletir criticamente sobre aspectos direcionados a dogmas intocáveis ou paradigmas gerenciais no contexto de Administração que têm se mostrado resistentes a mudanças, em detrimento de um ensino dinâmico pautado na pesquisa, compatível com as ciências aplicadas, voltado para uma busca incessante de novos modelos de gestão, consoante com as especificidades e características próprias das empresas brasileiras, perspectivando assim, entabular discussão no sentido de, pelo menos, contribuir para a inibição de reprodução de modelos estrangeiros de gestão e a conseqüente valorização da produção de um conhecimento tipicamente nosso, consentâneo com a Ciência da Administração.

Visando, pois, a construção de um novo conhecimento, conciliável com as recomendações dos novos paradigmas de ensino, pautado na pesquisa, dentro de um criticismo docente que possibilite desenvolver ações de

produção de novos conhecimentos, nos propusemos a apreciar a realidade da docência, no campo do ensino de graduação em Administração, assim como, analisar os caminhos trilhados pelos profissionais da área, em referência, visando à compreensão da real dimensão das condições atuais, comparativamente, com o alcance de um ensino ideal recomendado na bibliografia emergente da educação no campo da Administração, sobremaneira, no contexto que diz respeito à trajetória do professor nesta área, tendo em vista a compreensão do objeto de estudo por nós estabelecida: a aprendizagem profissional do administrador-professor na perspectiva de tornar-se professor de profissão.

1.1 Objetivos da Pesquisa

O Objetivo Geral desta pesquisa constituiu-se em investigar como o profissional de administração, na vivência do magistério, vai consolidando sua aprendizagem profissional na perspectiva de tornar-se professor de profissão.

Para a consecução deste objetivo, tornou-se necessário definimos:

- Identificar os saberes que consolidam a aprendizagem profissional da docência na prática administrador-professor.
- Caracterizar a prática pedagógica do administrador-professor, buscando perceber sua trajetória profissional no processo de tornar-se professor.
- Analisar como a prática pedagógica do administrador-professor vai consolidando seu aprendizado profissional da docência.

1.2 Questão-Problema e Objeto de Estudo

Para empreendermos uma reflexão acerca do profissional docente de Administração, dentro da visão do ensino de graduação, vários fatores são preponderantes para serem considerados, discutidos e avaliados, particularmente o administrador-professor que esteja no exercício de suas atividades na UFPI, nos campi de Teresina e Parnaíba. Desta forma, registramos, a seguir, a questão-problema do estudo.

A questão norteadora deste trabalho foi se consolidando ao longo de todo estudo, podendo ser sintetizada na seguinte temática: de que forma o administrador-professor vai consolidando sua aprendizagem profissional docente na vivência da prática pedagógica?

1.3 Origem do interesse pela temática

Às vezes, ou muitas vezes, precisamos voltar um pouco no tempo, antes de tratar, especificamente, de nosso interesse pelo tema desta pesquisa, para falar da opção por um Mestrado na área de educação e de nossa trajetória docente, assim como, de nossa história de vida, de modo que permita fazer entender e melhor descrever todo esse percurso. E, como há empenho em relatar fatos e expor sentimentos com a avidez de revelar os acontecimentos com a autenticidade que eles ocorreram, primamos pela veracidade deste relato, sem imprimir qualquer adorno a nossa fala.

Dizem que “nada em nossa vida acontece por acaso”, se esse adágio popular expressa uma verdade, nossa opção em realizar um Mestrado em Educação constituiu-se no maior exemplo de confirmação irrestrita desta máxima. Foi por acaso! Um abençoado acaso! Mas foi a falta de um programa de mestrado na área de Administração, em Teresina, que nos conduziu a realizar esse mestrado em educação. Era nossa “segunda área”, afinal, já em

exercício na docência, há dez anos. O sufoco inicial na busca de ampliação da formação didático-pedagógica, de certa forma, aliviou, ofuscando nossa consciência por essa necessidade.

A necessidade de maior conhecimento da pedagogia foi “substituída”, ao longo dos anos que antecederam o início do referido mestrado, pelo estudo específico dos conteúdos das disciplinas que ministradas no curso de graduação em Administração. Nossa preocupação estava focada nos conteúdos. A dificuldade que sentíamos para desenvolver as atividades de ensino era erroneamente combatida com um maior estudo dos conteúdos específicos das disciplinas. Imprimimos uma luta silenciosa na busca pela superação de nossa carência pedagógica, sem ter a real dimensão desta exigência. É inquestionável que essa nossa conscientização só foi alcançada no desenvolvimento deste mestrado.

Foi esse “mergulho”, através das leituras dos estudos empreendidos através da bibliografia da área da educação, que nos proporcionou essa “tomada de consciência”. No curso de Mestrado em Educação, finalmente, fui conseguindo dimensionar a origem de nossas limitações para o desenvolvimento das atividades docentes e só então, começamos a suprir as dificuldades, visualizar melhor as necessidades e combater as fragilidades pela via correta, o estudo dos saberes da docência. Reconhecemos, em nós, o exemplo incontestável da expressão de Pimenta; Anastasiou (2002, p.104) ao comentarem cerca da passagem de profissionais das diversas áreas para a docência: “[...] dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores”.

Para melhor expressar e nos fazer entender o percurso que antecede essa “passagem” para a atividade profissional docente, retrocedemos um pouco mais no tempo, nessa reflexão, para relatar aspectos de nossa história de vida que possam expressar todo nosso processo formativo, desde a educação infantil até o estágio atual.



Toda minha família . Estou no centro da foto

Sou a sexta filha de uma família, com uma prole de nove filhos (seis mulheres e três homens), educada dentro de princípios morais e religiosos rígidos, peculiares à época numa cidade do interior do Piauí - Campo Maior, há exatamente cinquenta anos. Filha de um casal exemplar. Um admirável casal que tão bem soube conduzir e educar seus filhos, amar a sua terra e contribuir com o seu desenvolvimento.

Minha mãe, mulher que abandonou os estudos no segundo ano propedêutico¹, cursado, em regime de internato, no Colégio Nossa das Graças em Parnaíba-PI, para casar-se e dedicar-se exclusivamente ao marido e ao lar e, posteriormente, aos filhos.

Meu pai, um homem sintonizado com o seu tempo, valorizava muito sua terra, e tinha real dimensão da importância da educação para a formação dos filhos, razão por que antes de optar por uma carreira de bancário, no Banco do Brasil, foi professor e, juntamente com várias outras personalidades promitentes



Toda família no aniversário de 40 anos de casamento de meus pais. Sou a primeira da esquerda, sentada.

locais, esforçou-se para fundar o primeiro colégio, denominado Ginásio Santo Antônio, a oferecer o segundo ciclo do ensino do *1º Grau* na cidade, o curso *Ginásial*, que introduziu a grande maioria dos campomaiorenses no mundo das letras, a partir de 1946.

¹ Correspondente ao 2º grau profissionalizante em comércio, hoje equivalente ao ensino médio.

Estudei, integralmente, o curso primário² até o ginásial, no Ginásio Santo Antônio de Campo Maior. Desse tempo, muito bom, compensa relembrar o episódio que culminou com minha iniciação, prematuramente para a época, no *primeiro ano “A”* do primário, aos quatro anos e meio de idade. Não iniciei na educação infantil, e sim no primário por minha insistência, demonstrada através dos “shows de choro” toda vez que meus irmãos mais

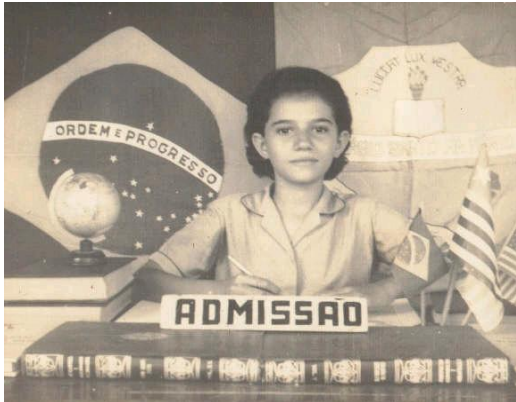


Meu primeiro dia de aula. Sou a menor da turma

velhos saíam de casa para o colégio. É bem verdade que ingressei “como ouvinte”, por um desvio da regra geral e liberalidade da direção do colégio, numa condição de testar se acompanharia os demais alunos matriculados naquele ano. Saí-me bem, sem maiores problemas com os estudos, a não ser uma certa decepção com as atitudes de minha primeira professora: extremamente rígida quase sem “traquejo” pedagógico.

Lembro que eu e meus colegas também ficávamos apavorados quando essa professora utilizava aquela enorme régua de madeira (com dimensão de mais ou menos um metro e meio de comprimento), cuja primeira finalidade era auxiliar no tracejado de linhas no quadro negro, nos moldes dos cadernos de caligrafias. Sua segunda finalidade era prestar-se como instrumento disciplinador das posturas físicas retilíneas exigidas de todos os alunos, ou seja, uma postura ereta ao sentar. Passava a régua na lateralidade das carteiras para garantir que ficássemos com os pés bem organizados na frente do corpo e embaixo da carteira do colega que estava logo à frente. Essa professora adotava uma postura jamais por mim imaginada quando chorava para freqüentar as aulas, a escola. Este é o retrato que guardo bem vivo de minha primeira decepção no ambiente de escola.

² Optamos por utilizar o termo – *Primário* e *Ginásial* e não 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, como estabelece a LDBEN 9394/96, assim como as expressões referidas ao ano 1º ano “A”, por ser a linguagem usual da época.



Eu na 5ª série ginásial. Curso de admissão

Para acessar do quarto ano primário ao primeiro ano ginásial, fez-se necessário cursar o quinto ano primário, tendo em vista, que meu pai não permitiu fazer o exame de admissão³, fato que me reposicionou no ano escolar correspondente a minha faixa etária. O período ginásial coincidente com o início da adolescência foi marcado pelo exagero nas brincadeiras de escola, formação de grupinhos de colegas, primeiro namorado, o que, no meu caso, representou uma queda considerável no rendimento escolar fato que, talvez, tenha motivado meu pai a tomar a decisão de me encaminhar para estudar o 2º Grau, a partir do primeiro ano científico⁴ na Escola Doméstica de Natal – ED, famosa à época, dentre outras finalidades, por “corrigir” meninas rebeldes, por transformá-las em educadas moças casaduras. Conforme referência⁵:



Vista frontal do prédio principal da Escola Domestica de Natal

A Escola Doméstica foi fundada pelo poeta Henrique Castriciano, em 1º de setembro de 1914, em Natal – RN. Numa época em que predominavam as escolas religiosas, o poeta inovou, adotando um modelo da educação doméstica que conheceu na Suíça, por reconhecer nas mulheres, um importante papel em nossa sociedade. Esse modelo permanece até hoje, com as modificações naturais decorrentes da evolução social empreendida. As primeiras professoras da ED foram européias, sendo substituídas gradativamente pelas brasileiras. Sua filosofia compreende o processo de ensino numa dimensão além da simples transmissão de conhecimentos, com o desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades necessárias a uma formação integral.

³ Concurso exigido na época para permitir acesso do curso *Primário* para o *Ginásial*.

⁴ Nomenclatura que designava, na época, o atual ensino médio.

⁵ Informações disponíveis em < <http://www.escoladomestica.com.br>>. Acesso em 12 ago.2006.

No curso científico retomei o gosto pelos estudos e foi nessa época que depositou em mim, espontaneamente, o hábito da leitura, talvez por não gostar do fato de estar interna num colégio, sujeita a normas, em sua grande maioria incompreendidas e criticadas por nosso implacável julgamento de rebelde adolescente. Para sufocar, talvez, essa revolta pela condição de interna, ou pela saudade de casa, do ambiente familiar, dos amigos, redobrava meus esforços nos estudos e dizia às amigas de internato que era pra passar por média e voltar logo pra casa. De tanto freqüentar a biblioteca do colégio, ganhei a confiança e amizade da bibliotecária e o acesso às chaves das estantes dos “livros proibidos”, li vários deles, mais pelo prazer de burlar as regras do que, propriamente, por interesse.



Na ED, com um grupo de colegas e a diretora da Escola, estou à sua

períódica, destacando-me não só pelos resultados alcançados nas notas, como, principalmente, por auxiliar as colegas que sentiam dificuldade com a matéria.

Solicitei transferência da Escola Doméstica ao final do segundo ano científico, quando tive, em segredo, a informação repassada por uma professora amiga, que receberia o “bilhete azul”⁶ por indisciplina, por não cumprimento das regras estabelecidas pela escola e por estar influenciando as alunas mais novas a se rebelarem, também. Porém, a Diretora não teve a

⁶ Expressão utilizada para denominar: expulsão.

Aos poucos fui me tornando conhecida não só entre meus pares, ganhei a confiança da bibliotecária, assim como de vários professores, a exemplo do Wilson, professor de Química, conhecido por sua rigidez e exigência e pelos altos índices de reprovação em sua disciplina. Estudei tanto Química que consegui decorar toda a tabela

oportunidade de nos fazer essa preleção, mesmo sem dar conhecimento em casa, a minha família, pedi a transferência.

Hoje, reconheço o importante papel que a Escola Doméstica teve, não só, em minha formação escolar e na minha preparação de mulher para a atualidade e para o enfrentamento de uma complexa sociedade contemporânea em que vivemos, mas, principalmente, para minha formação docente atual, pela oportunidade que tive de conhecer faceta de personalidades diversas e da convivência com um amplo e variado universo de adolescentes de todas as regiões do Brasil, aprendizado que me proporcionou obter proveito até hoje. Esse reconhecimento, entretanto, só me foi possível perceber alguns anos depois, já que, minha condição de adolescente, na época, não me permitiu identificar e aproveitar melhor a oportunidade.

Ao retornar ao seio familiar, de férias e transferência em mãos, meu pai resolveu nos reunir todos, em um só local para estudar, inclusive meus irmãos que já estudavam fora de Campo Maior, em Brasília. Cursei o terceiro ano *científico* no Colégio Objetivo de Brasília – SPB (São Paulo/Brasília).



Época de 3º ano Científico e 1º semestre de Administração.
Eu e minha irmã, em Brasília. (sou a mais alta).

O Colégio Objetivo era famoso em São Paulo, por oferecer um ensino diferenciado para os padrões da época e pelos altíssimos índices de aprovação de seus alunos nos vestibulares. O terceiro ano científico, nesse colégio, oferecia aulas diariamente pela manhã e à tarde. Pela manhã, com a presença do professor em sala de aula e à tarde, através de circuito interno de

televisão. A aula era acompanhada pelos alunos, com o auxílio de apostilas correspondentes aos assuntos ministrados. Foi nesse colégio que conheci a “aula show”. Os professores eram oriundos do Colégio Objetivo de São Paulo

e pareciam ter sido treinados, especificamente, para prender a atenção dos alunos. O professor de Química era mágico, enquanto falava sobre átomos, fazia surgir em suas mãos, várias bolinhas coloridas. O professor de Física explicava a matéria, dramatizando sobre o assunto, pulava e fazia a turma pular junto com ele para explicar o processo de ebulição da água. Assim, agiam quase todos os professores do Objetivo.

Dessa minha experiência de aluna, no Colégio Objetivo, tive a percepção de que, no exercício da atividade de professor, para “prender” a atenção do aluno, vale empreender uma atividade docente criativa e inovadora, desde que seus resultados sejam favoráveis ao aprendizado do alunado. Esta percepção trago comigo, até hoje, no desenvolvimento de minha atividade docente.



1ª Identidade Estudantil como aluna de Administração

Ao final daquele ano de 1975, prestei vestibular para Psicologia na Universidade de Brasília - UnB e para Administração na Faculdade Católica. Fui aprovada no vestibular da Faculdade Católica de Brasília, onde cursei os dois primeiros semestres de Administração. Confesso que escolhi fazer esses dois vestibulares, almejando tão distintas formações, por pura simpatia pelas duas profissões. Essas carreiras profissionais me despertavam interesses distintos. Psicologia por gostar do trato com pessoas, e Administração pelo interesse em crescer profissionalmente, pela expectativa de conquistar uma independência financeira. Sem ter a real certeza, naquela ocasião, consegui consorciar os meus dois desejos ao seguir no curso de Administração. Aprendi muito nesse ano de curso na Católica, mas tive que ser transferida para Fortaleza, capital do Ceará.

Nesta época, meu pai foi transferido, pelo Banco, para trabalhar na cidade de Itapipoca – CE, distando apenas 125 Km de Fortaleza, uma das capitais nordestinas mais próspera e que oferecia excelentes possibilidades de

desenvolvimento na área educacional, o que o motivou a trazer todos os filhos que estavam em Brasília para prosseguir estudos na capital Alencarina, como é conhecida a cidade de Fortaleza. A justificativa é que assim ficaríamos (eu e meus irmãos) mais próximos de nossos pais. Foi, então, nesta cidade que prossegui os estudos, concluindo o curso de Administração em julho de 1979, na Universidade Estadual do Ceará.

A vida acadêmica na Universidade Estadual do Ceará - UECE foi marcante e bastante proveitosa, em termos de crescimento intelectual: na Faculdade, há uma toda diversidade de professores. Bons professores como Roberto de Administração Financeira, que permitia estabelecer uma relação dialogada em sala de aula, favorecendo aprendizagem atualizada e consistente no âmbito de sua disciplina. O professor de Produção que copiava tudo no quadro, sem explicar quase nada do que escrevia e de quem, sinceramente, não recorde sequer o nome. O professor de Ciência Política, autor de vários livros, reconhecido internacionalmente como uma das maiores autoridades no assunto, mas que não conseguia interagir com a turma e indistintamente “ensinou toda a turma colar”. Esse professor adotava os livros de sua autoria e só acatava como certa as respostas que eram dadas “ao pé da letra”⁷, de acordo como constavam em seus livros, sem mudar sequer uma vírgula.

No quarto semestre de Administração, atendendo ao chamamento de um processo seletivo divulgado na Faculdade, iniciei meu primeiro estágio, na Rede Ferroviária Federal. Nessa época, tive que empreender um longo processo de negociação com meu pai para aceitar minha transferência para o período noturno, a fim de compatibilizar com o horário do estágio. Ele entendia que eu deveria apenas estudar, mas eu já reconhecia a necessidade de ingressar na prática. Estagiei nessa empresa por pouco mais de seis meses, quando participei de um outro processo seletivo, passando a estagiar no Banco do Nordeste - BNB.

Estagiei junto à Direção Geral do Banco do Nordeste - BNB até minha formatura no Curso de Administração. Aprendi muito nos dois estágios,

⁷ Quer dizer de forma idêntica, igual.

principalmente no do BNB, onde fiquei mais tempo e onde trabalhavam dois dos meus professores da Faculdade, que sempre demonstraram interesse e boa vontade em me conduzir na articulação teórica-prática. Neste sentido, reiterei a efetividade do estágio e a colaboração dos professores. Tive o privilégio de vivenciar, na prática, boa parte das teorias expostas em sala de aula. Este estágio favoreceu enormemente minha adaptação, na condição de ingressante e no desenvolvimento da vida profissional como administradora.



Recebendo certificado de minha Primeira Especialização.

Quando conclui o curso de Administração, era tempo de retornar ao Piauí. A base residencial, agora, estabelecia-se na cidade de Teresina, onde iniciei atividade profissional como administradora, em novembro de 1979, na Fundação de Saúde do Estado do Piauí - FUSEPI, na qual

fiquei somente dois meses, tempo de receber meu primeiro salário e constatar que era menor do que eu recebia como estagiária do BNB. Em fevereiro de 1980, fui trabalhar em uma empresa de economia mista do Estado, a Companhia de Desenvolvimento do Estado do Piauí – COMDEPI, por dez anos, exercendo, nos últimos anos consecutivos a função de Chefe do Departamento de Administração, época em que desenvolvi minha primeira experiência em gestão organizacional.

No período compreendido entre 1982 a 1989, ministrei cursos na área de Administração, promovidos pela Secretaria de Administração do Estado do Piauí ou pelo Serviço Social do Comércio do Estado do Piauí – SESC, destinados às chefias de unidades de Instituições da Administração Direta do Governo do Estado do Piauí e a gerentes de empresas comerciais. Essa experiência docente foi desenvolvida, concomitantemente, com as atividades na COMDEPI e, por conseguinte, representou minha primeira experiência em

sala de aula. Ocorre, nesta fase, minha estréia profissional e, ao mesmo tempo, inicia-se minha identificação com a carreira docente.

Minha experiência docente teve início em 1989, ao ministrar as disciplinas Administração de Vendas e Administração de Marketing, como professora contratada pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI, para o Curso de Administração. Fiquei na UESPI somente por dois períodos letivos, mas que representaram importantes aprendizados no que concerne à iniciação docente. Ingressando na vida docente, de início, tive alguma dificuldade para encontrar um “jeito certo” de lidar com aquela situação. Aos poucos, conhecendo melhor os alunos e seus propósitos políticos estudantis, fui encontrando espaço e maior segurança para conduzir a gestão da disciplina e da sala de aula.

Em maio de 1990, assumi um trabalho de reestruturação da antiga Patronal, empresa que nasceu do plano de benefícios na área da saúde, dos funcionários da previdência social e que, por força de alteração na legislação dos servidores públicos federais, ocorrida no governo Collor, foi compelida a se desvincular do órgão da previdência social, privatizando-se, constituindo-se em



Participando de um Encontro de Trabalho na GEAP. Sou a quarta da fila da frente (da esquerda pra direita)

Fundação de Seguridade Social - GEAP. Ao me concentrar nesse trabalho, fundamentalmente burocrático, afastei-me da docência ao longo de oito anos dedicados exclusivamente ao desenvolvimento de atividades de gestão administrativa e financeira na GEAP, função que me proporcionou muita experiência, inclusive, para o crescimento e aprimoramento das atividades docentes. As experiências acumuladas como profissional de administração, permitiram-me, ao reiniciar a carreira docente, melhor e com mais segurança,

contextualizar as teorias administrativas que repassava e trabalha em sala de aula.



Participando de uma Colação em Administração do CEUT, como professora. Sou a terceira na fila da frente.

Em outubro de 1998, retomei a docência ao assumir uma turma no Centro de Ensino Unificado de Teresina - CEUT. O CEUT é uma faculdade de ensino superior, bem conceituada, que iniciou suas atividades em 15 de setembro de 1994, funcionando inicialmente apenas com o Curso de Direito, posteriormente, em julho de 1997

obteve autorização para funcionar o Curso de Administração. Atualmente oferece 1280 vagas em onze cursos na Graduação e mais algumas na Pós-Graduação. Tive muito pouco tempo de preparação para assumir a responsabilidade de lecionar no CEUT, mais precisamente uma semana. Foi muito difícil, estudei muito, reconheço que, naquele momento, minha preocupação inicial foi com o domínio do conteúdo específico. Possuía experiência na prática do conteúdo ministrado, conhecia a teoria, mas faltava-me “traquejo” de sala de aula. A dificuldade foi tanta que, em dado momento, pensei em desistir. É evidente que não o fiz, razão por que estou a narrar.

Continuei no semestre que se sucedeu com as mesmas dificuldades, amenizadas um pouco, talvez, mas ainda vacilante e assustada com a possibilidade de enfrentar uma situação inusitada em sala de aula. Nos semestres seguintes a Instituição tomou a iniciativa de realizar treinamentos para os professores nos intervalos de férias escolares. Aprendi a fazer um plano de curso, a planejar melhor as aulas, mas faltava saber dimensionar e conciliar os conteúdos das disciplinas às suas exigências metodológicas. Somente a vivência da prática docente foi me proporcionando fazer uma melhor discussão/interpretação da teoria, conseguir vincular essa teoria à realidade do campo do administrador, assim como buscar solucionar os

problemas que identificava nas situações reais vivenciadas nas funções exercidas nas empresas, e em outros espaços sócio-educacionais.

Busquei, por própria iniciativa, participar de cursos que me conduzissem a uma melhor atuação docente. Como exemplo, o Curso de Instrutor do SEBRAE, o Curso de Oratória e o de Especialização em Controles na Administração Pública, dentre outros. Esses cursos, juntamente



Participando de treinamento para docentes, no CEUT.

com os treinamentos, oferecidos pelo CEUT, participados ao longo dos anos de atividade docente, auxiliaram-me bastante no desenvolvimento das atividades docentes e no processo de suprir, momentaneamente, minha carência didático-pedagógica.

À medida que o tempo passava, a segurança no exercício docente crescia e, na mesma proporção, crescia a certeza de minhas fragilidades em torno de conteúdo metodológico. Às vezes, me dava conta de que se dominava os saberes disciplinares, no entanto faltavam outros saberes, como os da experiência, por exemplo. Diante das constatações, só havia um caminho a seguir: estudar, pesquisar, associar-me aos meus pares para com eles apropriar-me dos meandros desse mister que é ser professor de profissão.

Sim, porque a partir de então, com tanto envolvimento e tamanha vontade de aprender, de participar ativamente do cotidiano universitário (sem descontar as crises de medo e insegurança que por vezes me assaltavam), o que só hoje me dou conta, é que eu já havia me decidido pela docência.

Nesse estágio, passei a sentir necessidade de manter uma interação com os demais professores e uma interrelação entre diversos conteúdos ministrados na disciplina Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais. Expressei essa vontade para alguns professores e, juntos,

decidimos, juntamente com os professores de Recursos Humanos, Psicologia Aplicada e Contabilidade Gerencial, todos de um mesmo período da disciplina Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais, desenvolver uma atividade que nos permitisse repassar ao alunado a idéia de interação dos conteúdos ministrados no curso de Administração.



I Workshop dos alunos do 5º período de Administração - CEUT

Tomada essa decisão colegiada, foi realizado o primeiro Workshop dos alunos do 5º período do Curso de Administração do CEUT. Esse evento consistiu em um trabalho de pesquisa, desenvolvido em grupos, por alunos matriculados num mesmo período, cujos

conteúdos, previamente selecionados pelos professores, deveriam ser estudados e apresentados, de forma integrada com os conteúdos das diversas disciplinas envolvidas no evento. O resultado foi muito bom, conseguimos (eu e os demais professores envolvidos) inserir um momento de pesquisa dentro do Curso o que entusiasmou a todos nós, professores e alunos, e a IES também. Neste formato, foi realizado até o terceiro Workshop. Entretanto, do quarto evento até o sétimo Workshop, realizei sozinha com meus alunos, visto que alguns professores que se envolveram inicialmente com o projeto abandonaram a idéia dentro de pouco tempo.

Não desanimei. Continuei com o propósito de agregar a minha prática pedagógica a atividades integradas à pesquisa e à prática. Mas não é fácil desenvolver um trabalho interdisciplinar e essa premissa, se constatou com o desenvolvimento de um outro



IV Workshop dos alunos do 5º período de Administração - CEUT

trabalho desta natureza no CEUT, o “Café de Negócios”. Não é fácil, principalmente em nossa condição de docente, “formada” aproveitando as condutas positivas a partir da assimilação das experiências vivenciadas como aluna. Nessa nova realização, partindo da perspectiva de um trabalho interdisciplinar, intencionar desenvolver uma prática pedagógica conjunta com os professores de todas as disciplinas do último bloco, ou seja, de turma de formandos do Curso de Administração com Habilitação em Marketing⁸.



Falando aos alunos durante o evento “Cafê de Negócios”

Essa nova proposta interdisciplinar de trabalho surgiu da tentativa de desenvolver uma atividade que pudesse agregar conhecimentos, estimulando o exercício da inovação sistemática, condição que atualmente é entendida como indispensável à sobrevivência das organizações no

mundo dos negócios. Portanto, lancei-me nesse novo ensaio de exercitar as habilidades práticas dos alunos de modo a possibilitá-los ao desenvolvimento de técnicas de geração de um novo produto, num ambiente empresarial real, dentro das disponibilidades das empresas, que se engajaram no trabalho, acreditando e colaborando com a idéia.

Estruturalmente, a proposta constituiu-se na formação de sete grupos de alunos, que desenvolveram seus trabalhos em sete empresas distintas, isto é, ligadas a diversos ramos de atividades empresariais. A proposta sugeria que cada grupo fosse orientado por todos os professores nas diversas especialidades e áreas de conhecimentos, possibilitando aos alunos a orientação técnica para o desenvolvimento de um trabalho prático nas empresas por eles escolhidas, seguindo os métodos estudados em sala de aula,

⁸ Projeto Café de Negócios. Realizado com a turma de formandos, do Curso de Administração - Habilitação em Marketing, idealizado e coordenado pela Prof^a Maria Teresa de J. A. Portela, ministrante da disciplina Projeto e Desenvolvimento de Produtos e Embalagens.

de modo que todos os alunos pudessem perceber a interação e a integração possível entre diversas áreas de conhecimento em Administração.

Apesar de o trabalho ter sido concebido e planejado dentro de uma perspectiva de realização interdisciplinar, no decorrer de sua execução, não foi desenvolvido totalmente nessa dimensão. As dificuldades e as barreiras a transpor foram muitas, exigindo um esforço maior do que o suposto inicialmente. Os obstáculos iniciaram-se a partir da “venda” da idéia para quem supúnhamos seriam os principais interessados: os alunos. A coordenação das etapas dos trabalhos a serem desenvolvidas pelos alunos e orientados pelos professores, também absorveu um tempo maior que o previsto, transformando-se num exaustivo processo de negociação e distribuição de tarefas, em que, por vezes, fugia à nossa percepção, a compreensão de fato, de que se estava vivenciando uma experiência interdisciplinar de estudo.



Em outro momento no CEUT, falando aos meus alunos.

Esta experiência serviu para que se constatasse a importância dos aspectos abordados por Nóvoa (1992), no que concerne à construção da identidade docente, ao apontar três características como essenciais: o desenvolvimento pessoal, que envolve o processo 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 de seus objetivos educacionais, aspectos esses que só hoje, com a realização do mestrado, consegui identificar. Comprovei o posicionamento do autor ao constatar que a vontade de fazer, de realizar, necessária ao desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, precisa surgir e edificar-se não só a partir do empenho individual do professor, o que decerto negaria esta dimensão, mas abrangendo as três vertentes do processo de ensino: pessoal, profissional e institucional.

Diante de inúmeras dificuldades, incompreensões, continuidades e descontinuidades, não abdiquei desse propósito, de minha proposta. Até porque entendo que este é um caminho viável de sucesso tanto no ensino, como na formação de novos professores. Entretanto, tenho a consciências de que só consegui desenvolver o trabalho nesta dimensão, pela vontade e desejo de comprovar a possibilidade e a importância de realização de um ensino dentro de características interdisciplinares no Curso de Administração. Reconheço que, integralmente, seu resultado não teve o “sabor” que imaginei e esperava de um trabalho interdisciplinar, notadamente por considerar os valores defendidos por Fazenda (2001), de que o que caracteriza um trabalho interdisciplinar é a ousadia da busca da pesquisa e a superação da insegurança individual, insegurança essa que se encontrava inerente em minha condição docente e na condição de meus pares, sobremaneira, pela falta de um consciente e criterioso aporte didático-pedagógico.

Hoje, tenho mais clara a compreensão de que a atividade de ensinar é um processo contínuo de reflexão e de ressignificação das ações pertinentes a este mister, intimamente relacionado ao aperfeiçoamento do próprio processo de aprender a ensinar. Desta forma, busco exercer o papel de pensadora permanente, de crítica ferrenha de minhas próprias ações, a fim de conseguir resultados cada vez mais favoráveis, que serão, conseqüentemente, revertidos na força-motriz de minha atividade docente, bem como da aprendizagem do alunado, no caso particular deste estudo, dos alunos futuros administradores-professores.



Eu e a Profª. Glória Lima, minha orientadora neste mestrado

Reiterar meu percurso formativo e minha trajetória docência, implica ressaltar as razões e o interesse que me conduziram trabalhar com a temática dessa pesquisa, visto que o percurso de vida profissional dos

sujeitos se confunde com a minha própria caminhada. Deixar um testemunho, inserindo meu memorial neste trabalho, significa uma forma de fornecer maior contribuição, um reforço adicional, como um testemunho indiscutível de minha verdade, não para contestar ou influenciar, mas para corroborar com os resultados obtidos, até porque minha história, pela semelhança dos fatos vivenciados se mescla na história dos sujeitos-interlocutores da presente pesquisa.

1.4 Justificando o Empenho pela Pesquisa

O interesse em empreender uma reflexão sobre a formação do professor administrador, responsável pela formação do futuro profissional de Administração, justifica-se pela necessidade de melhor se conhecer seu percurso de formação docente na vivência do magistério, bem como analisarmos os saberes requeridos na perspectiva pedagógica considerando a especificidade do ser professor, ou seja, a intenção é compreender como o administrador-professor constrói sua aprendizagem profissional, tornando-se o docente que é atualmente.

O conhecimento da trajetória de formação e de experiência profissional dos docentes que atuam no Curso de Administração da Universidade Federal do Piauí - UFPI nos permitirá compreender com mais profundidade os parâmetros da formação do profissional da Administração pela UFPI, comparativamente com os elementos, atualmente tão valorizados e considerados importantes para a construção de saberes e conhecimentos, especificamente, nas diversas áreas da formação do administrador, que se constitui no conjunto de habilidades, competências e conhecimentos, valorizados e reconhecidos pelas organizações que os contratam.

Neste sentido, a perspectiva é que este estudo poderá abrir espaço para discutir com mais profundidade o ensino de Administração na Universidade, investigando questões relativas à prática pedagógica e aos saberes docentes,

considerando entender que, estudos onde se discute esta problemática acerca da Administração, constitui lacuna no meio acadêmico.

Do mesmo modo, espera-se que esta reflexão venha favorecer a quebra de valores indiscutíveis, intocáveis no contexto de Administração, que têm se revestido em verdades absolutas e resistentes a mudanças, mas que precisam estar abertos para uma maior discussão; para um dinamismo de estudo pautado na pesquisa; compatível com as ciências aplicadas e com os novos modelos de gestão; consoante com as recomendações dos novos paradigmas de ensino que possibilitem desenvolver ações de valorização profissional, com base em um conjunto mais liberal de pressupostos sobre a capacidade de criação humana e motivação pessoal, condições requeridas pelas organizações empresariais, na atualidade.

É lícito que se procure indagar, junto ao professor-formador e junto às pessoas que têm ingerência sobre o ensino nos Cursos de Administração da UFPI, a cerca do conteúdo quantitativo e qualitativo, os métodos e técnicas desenvolvidas no decorrer da formação do administrador, uma vez que, a qualidade do conteúdo ministrado, a metodologia e os recursos empregados no repasse das informações no decorrer do curso irão refletir diretamente no aprendizado do alunado e, conseqüentemente, na atuação do futuro profissional no mercado. É notória a estreita relação do ensino superior com o mercado de trabalho, notadamente do ensino de Administração, onde, com certa freqüência, profundas mudanças vivenciadas pelo mercado terminam por exigir alterações nos paradigmas curriculares do ensino deste curso.

Considerando que o produto final de uma Instituição de Ensino é o aluno formado, capacitado e habilitado para exercer a profissão para a qual se preparou, consideramos relevante pesquisar e aferir acerca dos fatores que integram e caracterizam sua formação. As conclusões da investigação proposta devem servir como espaço de reflexão sobre o curso em referência, para um repensar acerca do ensino, da prática pedagógica docente, dentro dos parâmetros esperados pelos alunos; pelos próprios professores-formadores;

pelos gestores das instituições de ensino e, principalmente, pela sociedade que absorverá o futuro profissional.

Entendemos, desse modo, que contribuindo para uma reflexão desta monta estamos abrindo espaço para uma análise entre os resultados esperados pelo mercado, os objetivos do Curso de Administração e os da própria UFPI, uma vez que tais conclusões são inerentes à missão de uma Instituição de Ensino Superior Pública e seu compromisso social junto à comunidade em geral.

Reforçamos que os propósitos da presente proposta estão diretamente relacionados aos saberes do professor e a sua atuação docente, aspectos que requerem uma formação compatível com os requisitos do momento sócio-histórico, conforme já referenciado, e que, portanto, têm se revertido em três preocupações básicas: a **reflexão**, a **pesquisa** e a **crítica**. É com esta perspectiva que nos propomos investigar como o profissional de administração, na vivência do magistério, vai consolidando sua aprendizagem profissional na perspectiva de tornar-se professor de profissão.

Reconhece-se que no processo de amadurecimento do ensino, o diploma como certificação para o privilégio do exercício de profissões perde, aceleradamente, o seu valor. O conhecimento passa a ser mais importante. A aprendizagem deixa de ser vitalícia e a era do conhecimento, com rápidas e continuadas mudanças e com os avanços tecnológicos cada vez mais sofisticados, exige dos profissionais em geral um processo permanente de aprendizagem. Neste sentido, a educação contínua passou a ser uma necessidade para assegurar a empregabilidade. O capital intelectual, hoje, é o recurso mais valioso levando os profissionais, em geral, a promoverem estratégias destinadas a captarem, produzirem e difundirem conhecimentos e, na mesma direção, orientar e apoiar seus alunos.

Diante desses desafios, é válido afirmar que as IESs precisam se estruturar para fornecer aos seus clientes – organizações empresariais (entendendo-se as empresas como principais absorvedoras da mão-de-obra

formada pelas IESs), serviços educacionais que atendam, e até mesmo excedam, suas expectativas, ou seja, oferecendo como produto – alunos (resultado do serviço prestado pelas IESs), dentro das reais expectativas do mercado de trabalho.

Com estas considerações, espera-se ter evidenciado a importância desta proposta de estudo, a fim de investigar como o profissional docente que atua no Curso de Administração da UFPI, vai consolidando seu aprendizado profissional na perspectiva de tornar-se professor de profissão.

Em última instância, pretendemos contribuir com essa discussão, seja em termos da formação acadêmica do administrador, seja no que se refere à sua atuação docente profissional, e, se for o caso, sugerir redirecionamento nesse processo, vislumbrando a formação de um administrador-professor, conforme as demandas do contexto social.

Crescer na carreira docente, compreendendo seus meandros e sua complexidade, também justifica nosso pleito. Os professores nos preparamos, continuamente, para questionar, investigar sempre a realidade que nos cerca, no sentido de crescer, transformar e construir a própria identidade pessoal e profissional. Igualmente se faz necessário estar dispostos e preparados para vencer os desafios que são inerentes à nossa profissão. Conhecendo, pois, os meandros da formação inicial do administrador, certamente melhor se compreender sua atuação no campo docente, bem como seu desenvolvimento profissional.

Ao ingressar num curso de mestrado, nos comprometendo a desenvolver um curso de forma responsável, madura e proveitosa; aprofundar os conhecimentos e experiências, não só pela busca contínua do saber que imprime a atividade docente, como pelo interesse em realizar um trabalho de pesquisa; contribuir positivamente para a determinação de políticas e estratégias que propiciem a melhoria da qualidade do ensino de Administração, razão por que estabelecemos como foco o administrador-professor e sua aprendizagem profissional docente.

É preciso deixar claro, ainda, que apesar da pretensão de contribuir para novas perspectivas de ações estratégicas e políticas do ensino superior de Administração, este estudo é de caráter intelectual, acadêmico e científico, sobretudo, tendo em vista que é nosso interesse, também, nos colocam na busca de novos rumos, procurando associar-nos à prática da reflexão neste campo, buscando obter respostas para nossas indagações no exercício da atividade docente.

CAPÍTULO II

CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Sob o ponto de vista metodológico, o trabalho foi realizado a partir de uma pesquisa qualitativa que, em sua essência, possibilita analisar as maneiras de ser e de fazer do professor em seu cotidiano de trabalho. O estudo foi desenvolvido com o uso do método autobiográfico, já referido na apresentação deste trabalho, envolvendo procedimentos tanto de caráter primário como as narrativas autobiográficas e entrevistas aplicadas “face to face”, junto ao docente administrador que atua como professor na UFPI, nos *campi* de Teresina e de Parnaíba, quanto ao modo secundário, a partir de testemunhos escritos e documentos colhidos ou compartilhados junto às pessoas que acompanham o desenvolvimento dos dois Cursos de Administração da UFPI, nos *campi* de Teresina e Parnaíba.

Considerando que este estudo busca investigar como o profissional de administração, na vivência do magistério, vai consolidando sua aprendizagem profissional na perspectiva de tornar-se professor de profissão, elaboramos um plano com o intuito de seguir nesta investigação. Trata-se, pois, de um plano de pesquisa que busca conhecer o conjunto de ações empreendidas pelos profissionais de Administração, no decurso das atividades docentes, que interferiram em sua formação de professor, levando-os a uma reflexão retrospectiva, com o uso de instrumentais como o memorial descritivo, elaborado pelo próprio professor, com base em um roteiro pré-definido que teve o intuito de dirigir o foco para os aspectos a serem investigados.

Assim como, com a utilização de entrevistas, semi-estruturadas, contendo uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas que, por muitas vezes, houve a necessidade de reformular ou redirecionar algumas indagações em função das respostas obtidas, visando explicitar melhor algumas questões no curso da entrevista. Esta flexibilidade

nos permitiu aprofundar alguns aspectos que nos propiciaram colher opiniões, assim como conhecer as motivações dos sujeitos, deste estudo visando obter uma melhor compreensão das histórias de vida dos professores.

O uso das entrevistas de modo a levar o administrador-professor a refletir e se exprimir sobre as questões que o levaram a optar pela docência; de como ele se prepara para exercer as atividades de professor; como se caracteriza o seu dia-a-dia em sala de aula; e qual sua percepção acerca de sua prática docente, dentre outros. Esta técnica foi aplicada de forma consorciada com o uso de memorial descritivo através do qual os professores descrevem as ações, vivências, constituindo-se em um documento pessoal, auto-revelador da visão que esses sujeitos têm de suas experiências, nos permitiram fazer constatações detalhadas e autênticas de todo o processo de aprendizagem profissional do administrador-professor.

Estes instrumentais possibilitaram ainda identificar os saberes que alicerçam a aprendizagem profissional docente do administrador; sua prática pedagógica; como estas questões são vistas por seus autores; e quais os significados de vários fatores e aspectos relacionados a estes assuntos para os participantes da pesquisa, dados estes que levaram a preencher os critérios recomendados para a aplicação de um estudo com base metodológica em história de vida e possibilitar o alcance do objetivo, proposto, ou seja, investigar como o profissional de administração, na vivência do magistério, vai consolidando sua aprendizagem profissional na perspectiva de tornar-se professor de profissão.

A escolha da UFPI, especificamente do universo constituído pelos Cursos de Administração nos *campi* de Teresina e Parnaíba, como espaço institucional para realização deste estudo, deve-se ao fato de tratar-se de uma instituição pública, e como tal, entendemos, preocupada em objetivar o redimensionamento ou fortalecimento das políticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária, pela perspectiva de reunir, em seu corpo docente, um maior número de administradores-professores de profissão e, ainda, pelo fato de tratar-se da instituição formadora da maioria dos que

exercem atualmente a atividade docente nesta IES, condição que poderá nos proporcionar melhor compreensão da transmutação do administrador-graduado para o administrador-professor.

Definimos como sujeitos da amostra os professores do ensino superior do Curso de Administração, exclusivamente os que possuem formação específica em bacharelado na área e que estejam atuando como docente na Universidade Federal do Piauí – UFPI. Professores esses, em número de nove, no campus de Teresina, e de seis, no campus de Parnaíba, incluindo as coordenações dos respectivos cursos, constituindo um universo de pesquisa de quinze professores que se dispuseram gentilmente a colaborar nesse estudo. Trabalhando, entretanto, com um total de onze administradores-professores.

2.1 Método Autobiográfico: concepções teóricas

A pretensão deste trabalho constituiu-se em, através de entrevistas e das narrativas autobiográficas, compreender como se estabelece a práxis docente no ensino de Administração na UFPI, tendo em vista que esta se constitui no conjunto das relações que formam este contexto social, na razão dialética que liga uma vida à suas relações sociais, conforme preconizado por Ferrarotti (1988 p.29) “numa razão dialética capaz de compreender a ‘práxis’ sintética recíproca, que rege a interação entre o indivíduo e um sistema social”.

Nossa escolha sobre o método autobiográfico está fundamentada no posicionamento de Bourdieu quando este autor argumenta que:

[...] a narrativa autobiográfica inspira-se sempre, ao menos em parte, na preocupação de atribuir sentido, de encontrar a razão, de descobrir uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consistência e uma constância, de estabelecer relações inteligíveis, como a do efeito com a causa eficiente, entre estados sucessivos, constituídos como etapas de um desenvolvimento necessário. (2005, p. 75).

A consciência de que nossa escolha metodológica, pelo método autobiográfico, está adequada é reforçada por outro posicionamento de Bourdieu, quando esse autor nos coloca que:

A narrativa, seja biográfica ou autobiográfica, como a do entrevistado que “se entrega” a um entrevistador, propõe eventos que, apesar de não se desenrolarem todos, sempre, na sua sucessão cronológica (quem quer que tenha recolhido histórias de vida sabe que os entrevistados constantemente perdem o fio da estrita sucessão cronológica), tendem a, ou pretendem, organizar-se em seqüências ordenadas e de acordo com relações inteligíveis (2005, p. 75).

Assim, preservadas as precauções inevitáveis de serem observadas nesse tipo de pesquisa, acreditamos que a metodologia autobiográfica se constituiu no método ideal para realização desse estudo, pois conforme argumentado por Dominicé (1989 apud MOITA, 1995 p.117), “a pesquisa em matéria de educação, concretamente quando se inscreve no terreno da educação de adultos, não pode dispensar o saber do interlocutor”. Moita (1995) segue argumentando que “para esse autor não se trata de um problema ético, mas epistemológico”.

Empregamos, pois, na recolha dos dados, métodos primários e secundários, como recomendam os trabalhos no campo das autobiografias. Por métodos autobiográficos primários, aplicados nesta pesquisa entende-se:

a) memoriais descritivos, porque nos permitiram reunir e ordenar os diferentes momentos e fatos dispersos no percurso da formação profissional dos professores atuantes no curso de Administração da UFPI, vieses importantes para a construção e o conhecimento do processo de autoformação desses docentes;

b) entrevista em profundidade que nos permitiu explorar detalhadamente os aspectos merecedores de uma análise mais aprofundada, onde se procurou colher, de uma forma mais evidenciada, as dificuldades, angústias, expectativas e alegrias dos professores, visando a um real entendimento desse processo de formação profissional, assim como, ao

entendimento do significado que os entrevistados atribuíram às questões e situações a partir das suposições.

Optamos pela abordagem história de vida, por entender ser um procedimento que permite descobrir, por meios próprios, a verdade que se quer demonstrar. Pois, como ressalta Moita, ao referir-se a essa abordagem:

Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos. Numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as “transferências” de preocupações e de interesses, os quadros de referências presentes nos vários aspectos do quotidiano (1995, p. 116-117).

A posição da autora é reforçada pela argumentação de Bourdieu, ao ressaltar que:

Falar de história de vida é pelo menos pressupor, e é muito, que a vida é uma história e que uma vida é inseparavelmente o conjunto de acontecimentos de uma existência individual, concebida como uma história e a narrativa dessa história. É o que diz o senso comum, isto é, a linguagem cotidiana, que descreve a vida como caminho, um percurso, uma estrada, com suas encruzilhadas (Hércules entre o vício e a virtude), ou como uma caminhada, isto é, um trajeto, uma corrida, um *cursus*, uma passagem, uma viagem, um percurso orientado, um deslocamento linear, unilateral (a “mobilidade”), que comportam um começo (“um início de vida”), etapas, e um fim no sentido duplo do termo e do objetivo [...] (2005, p. 74).

Argumentações que, no nosso entendimento, dispensam qualquer outra justificativa que venha corroborar com nossa compreensão de ser esta, a metodologia mais adequada para entender como o profissional de administração, no cotidiano e na sua vivência de magistério, vai se transformando em um professor de profissão.

Quanto aos métodos autobiográficos secundários, que se aplicaram nesta pesquisa, referimo-nos aos documentos de criações pessoais como: livro autobiográfico, discursos, currículos, respostas a questões em entrevistas, entre outros. Também procuramos nos apropriar do acervo documental do curso de Administração, a exemplo do projeto pedagógico do curso que, de uma forma ou de outra, pudesse convergir para as questões concernentes ao objeto deste estudo.

Para melhor apropriação desta metodologia, houve um direcionamento por uma série de leituras de diversos autores que tratam do exame de conteúdos de narrativas e, na medida em que evoluíamos nessas leituras, mais consciente ficávamos da importância dos relatos autobiográficos para a identificação do percurso de formação dos sujeitos desta pesquisa, haja vista as diversas possibilidades de vislumbrar um universo singular, de valores, de ideais, de existência fragmentada, contida num conteúdo revelador de uma experiência de vida.

O encadeamento das idéias desvendadas nessas leituras permitiu também fundamentar o desejo, latente desde o início da realização deste estudo, de partilhar nossa experiência de vinte e cinco anos no exercício profissional de administradora, dos quais os últimos dez anos foram compartilhados com a atividade docente, como forma de corroborar com os resultados alcançados neste trabalho. Marie-Cristine Josso em seu livro, “Experiência de Vida e Formação” nos abriu essa possibilidade, conforme ressaltado por Nóvoa no prefácio desta obra:

É uma história escrita a partir da sua própria experiência, que nos introduz num universo de idéias sem a qual nada compreenderemos sobre os dilemas educativos e, em particular, sobre os dilemas da formação de adultos. O seu contributo principal passa pela definição das histórias de vida como *metodologia de pesquisa-formação*, isto é, como metodologia onde a pessoa é, simultaneamente, objecto e sujeito da formação (2004, p. 15 grifo do autor).

Apesar de ter utilizado, nesta pesquisa, instrumentos diferentes dos utilizados por Josso em sua **pesquisa-formação**, pois a autora organizou seminário para fazer a recolha dos dados, articulado com as narrativas das histórias de vida, entendemos que a aplicação do conceito de *autopoiésis*⁹ está inserida, fundamentalmente, na concepção desta metodologia, que se constitui uma característica de cunho geral e essencial da história de vida, permitindo, portanto, a inserção desta experiência, até porque, como argumenta a referida autora:

⁹ *Autopoiésis*, do grego (*autos*, próprio e *poiésis*, fazer, produzir), *autopoiésis* significa “produzir a si mesmo”.

[...] construir uma história, a sua história, constitui uma prática de encenação do sujeito que torna-se autor ao pensar a sua vida na sua globalidade temporal, nas suas linhas de força, nos seus saberes adquiridos ou nas marcas do passado, assim como na perspetivação dos desafios do presente entre a memória revisada e o futuro já atualizado, porque induzido por essa perspetiva temporal. Numa palavra, é entrar em cena um sujeito que se torna autor ao pensar na sua existencialidade. Porque o processo auto-reflexivo, que obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo, tem de ser compreendido como uma atividade de auto-interpretação crítica e de tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural dos referenciais interiorizados pelo sujeito e, por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva da sua subjetividade (2004, p. 60).

A autora reforça nosso entendimento, sobre a importância da contribuição e co-participação do pesquisador nessa modalidade de pesquisa ao colocar que:

Na medida em que a narrativa de história da formação conta as vicissitudes do diálogo entre o individual e o coletivo, ela introduz uma reflexão sobre a articulação para cada um entre estas duas ordens de realidade e apresenta-se como uma boa alavanca para tomar consciência de coabitação das significações múltiplas de uma mesma atividade ou de uma mesma vivência. [...] Com efeito, o empenho do autor num processo de reflexão torna-o de imediato um parceiro indispensável ao trabalho de compreensão, não apenas para questões de comodidade metodológica, mas para preservar uma epistemologia aberta que introduz o questionamento do questionador pelo questionado. (JOSSE, 2004, p. 60).

O desejo de contribuir/compartilhar com nossa experiência, surgiu naturalmente, à medida que a concepção do estudo evidenciava-se. Essa idéia foi sedimentada e reconfirmada, através do entendimento de Lima (2003), ao tecer particularidades do método autobiográfico/história de vida, ressaltando que: “[...] o emprego das histórias de vida, pode trazer ao estudo uma dupla colaboração no sentido do desenvolvimento de uma dinâmica de autoformação e de visão retroativa do percurso formativo [...]”.

Nesta perspectiva, à medida que era dado andamento em nossa pesquisa, mais nos sentíamos participante dela, daí a opção por deixar, também, nosso testemunho. A inclusão de nossa história de vida, já referida, como forma de corroborar com os resultados obtidos nessa pesquisa, pareceu-nos uma atitude primordial, uma conseqüência natural da reflexão empreendida em seu desenvolvimento e que se projetou nesse trabalho. Compreendemos, pois, que a razão desta vontade está no caráter *autopoiésis* da metodologia história de vida, tão referenciado por Josso (2004), que vivenciamos e constatamos na prática.

2.2 Os Sujeitos da Pesquisa.

Identificando os Interlocutores da Pesquisa	
Sujeitos	Histórias de Vidas
P1 Prof. Airton	Professor graduado em Administração pela UECE em 1969, com Licenciatura em Pedagogia pela UFPI em 1973 e em Direito pela UESPI em 2005. Exerce o magistério há 33 anos, tendo iniciado suas atividades de professor no CEFET-PI em 1973. Desempenhou, concomitantemente com o magistério, varias atividades profissionais no campo da Administração na área pública e privada. Atualmente é professor com dedicação exclusiva na UFPI.
P2 Prof. Manoel	Graduado em Administração de Empresas pela EAC - UFC em 1970, Especialista em Administração Organizacional e Gestão Universitária. Iniciou no magistério em 1975, como professor do CEFET-PI, onde ficou até a aposentadoria em 1994. Exerce a docência há 31 anos. Desempenhou varias funções empresas públicas e privadas. Desde 1977 foi admitido na UFPI, onde exerce as funções de professor em regime de dedicação exclusiva.
P3 Prof. Renato	Professor do Curso de Administração, desde agosto/1976. Foi graduado neste curso pela própria UFPI em 1972. Especialista em Gestão Empresarial pela FGV, em 2000. Sua experiência na docência teve início em 1974, em escolas de 2º Grau. Exerce essa atividade, concomitantemente, com as funções de gerente em uma empresa comercial da família. Além da UFPI, onde possui tempo parcial 20 horas, leciona em uma faculdade privada.
P4 Prof. Raimundo	Graduado em Administração pela UFPI, em 1972, Especialista em Administração de Serviço de Saúde, Consultoria Comercial em Pequenas e Médias Empresas e em Gestão Universitária. Exerceu várias funções administrativas em empresas públicas. Iniciou no magistério em 1970, como professor do Colégio de 2º Grau. É professor da UFPI, desde 1980, atualmente é regime de dedicação exclusiva. Lecionou ainda em outras duas IES privadas.
P5 Prof. Mary	Leciona no Curso de Administração, na UFPI desde agosto/1998. Foi graduada neste curso pela própria UFPI em 1972. Especialista em Metodologia das Ciências (2000) e em Desenvolvimento Gerencial (2001), ambos pela UFPI. Sua experiência na docência teve início em 1972, em escolas de 2º Grau. Exerceu o magistério, concomitantemente, com funções diversas no Banco do Brasil, até sua aposentadoria em 1997. Atualmente é professora da UFPI com dedicação exclusiva.
P6 Prof. Freitas	Graduado em Administração pela UECE, em 1977. Especialista em Consultoria de Pequenas e Médias Empresas – UFPE (1978) e em Administração de Empresas – USP (1991). Sua experiência na docência teve início em 1975 na Séc. Educação do Ceará, no 2º Grau - Madureza. Fez mestrado em Ciência da Informação – UFMG em 2002. Atualmente é professor 40 horas na UFPI e leciona em duas outras IES privadas.

Identificando os Interlocutores da Pesquisa	
Sujeitos	Histórias de Vidas
P7 Prof. Edvin	Graduado em Administração pelo Inst. Cultural Newton Paiva Ferreira em BH-MG, em 1979, cursos de Especialização em Gestão Universitária e em Marketing, ainda não possui mestrado, mas já desenvolve suas atividades docentes há 27 anos na UFPI. Exerceu algumas atividades pertinentes ao administrador, inclusive em cargo diretivo na UPFI, onde é professor 40h. Além desta atividade, leciona em outra IES, desta monta, privada.
P8 Prof. Eudes	Graduado em Administração pela UFPI, em 1980, Especialista em Docência Superior – UFPI (1994). Mestrado em Gestão Universitária – UFPI/IEPES (1996). Sua experiência na docência teve início em 1978, em escolas de 2º Grau. Sempre exerceu essa atividade, concomitantemente, com diversas funções no BNB. Além da UFPI, onde possui tempo parcial 20 horas, leciona em uma faculdade privada.
P9 Prof. Jacob	Professor graduado em Administração pela UECE em 1978 e em Direito pela UFCE em 1977. Cursar, desde 1999, Pedagogia/Magistério pela UFPI/CMRV. Fez Especialização em Administração Organizacional pela UFPI em 1992 e Mestrado em Gestão Universitária, também pela UFPI/IEPES em 1996. Sua experiência na docência teve início em 1974, em escolas de 2º Grau. Exerceu várias funções da administração, concomitantemente com a de professor na UFPI, mas hoje possui DE.
P10 Prof. Fabiana	Leciona no Curso de Administração, na UFPI desde agosto/1998. Foi graduada neste curso pela própria UESPI em 1990. Especialista em Recursos Humanos, pela UFPI em 1999. Recentemente ingressou no mestrado de Políticas Públicas - UFPI. Sua experiência na docência teve início aos 15 anos de idade, informalmente, como professora particular de 1º e 2º Graus. Exerceu várias funções administrativas, inclusive na UFPI, onde atualmente desenvolve suas atividades docentes em regime de DE.
P11 Prof. Márcio	Professor graduado em Administração pela USEPI em 1994 Fez Especialização em Recursos Humanos pela UFPI em 1995 e Mestrado em Adm. de Rec Humanos, pela USEPI/UFPB em 2002. Sua experiência na docência teve logo após conclusão do curso, na própria UESPI em 1995. Atualmente divide a função de professor na UFPI (desde 2004), e UESPI.

Quadro 01 - Identificando os Interlocutores da Pesquisa

2.3 Operacionalização da Pesquisa

Na ordenação desta pesquisa, inicialmente, utilizamos a entrevista em profundidade, com o objetivo de identificar dentre o professorado do Curso de Administração da UFPI, aqueles administradores-professores que adotam a docência como profissão já que, desta forma, nos permitirá caracterizar as razões pelas quais esses profissionais ingressaram na carreira docente, suas concepções sobre ser professor e sobre os saberes necessários que constituem sua prática pedagógica.

Em seguida, ainda na fase de coleta dos dados, utilizamos do método da história de vida, através de memoriais descritivos, colhidos junto aos administradores-professores que exercem a docência como profissão, fato que permitiu identificar aspectos ligados aos saberes docentes; caracterizar suas práticas pedagógicas, as peculiaridades requeridas para o exercício da docência e as trajetórias de formação pessoal e profissional desses professores.

Assim, o entendimento é que, para se obter uma compreensão mais detalhada sobre o processo de formação dos administradores-professores se fez necessário explorar o uso de outras vertentes autobiográficas, como testemunhos escritos além dos documentos a serem recolhidos junto à coordenação do Curso de Administração da UFPI, como já referenciados, as diretrizes curriculares, os planos de cursos das disciplinas, o material acadêmico, bem como, informes sobre a ação didática dos professores, visando obter os meios e dados que possibilitassem um melhor direcionamento e compreensão dos aspectos a serem investigados, rumo à compreensão do objeto deste estudo.

A partir da análise dos dados obtidos na aplicação dos instrumentos, já referidos, pretendemos ter uma compreensão da profissão de administrador-professor na perspectiva da formação da identidade profissional e dos saberes docentes, constituídos nas situações concretas de ensino e nas trajetórias pessoais e profissionais.

A partir destas ações, foi possível traçar uma análise interpretativa dos dados, vislumbrando apreender aspectos relevantes sobre o percurso da formação profissional dos professores atuantes no curso de Administração da UFPI, seu processo de autoformação rumo a sua construção profissional docente e os métodos e procedimentos adotados no decorrer de sua atividade de ensino-aprendizagem, assim como os resultados efetivamente produzidos, ou seja, analisar como a prática pedagógica do administrador-professor, no dia-a-dia, vai consolidando sua trajetória no exercício da docência. Analisamos, também, os resultados, procurando suscitar novas questões da

pesquisa, visando explorar os principais aspectos do percurso de formação desses profissionais que, possivelmente, possam servir de parâmetro para formação e para atuação profissional de futuros administradores.

CAPÍTULO III

REFLEXÃO HISTÓRICA SOBRE O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

O propósito desta seção de estudo é traçar o percurso histórico da Administração no Brasil, em formato resumido, e no Piauí, de forma mais detalhada. A opção por historicizar a referida área justifica-se pelo entendimento que tem de que conhecer os meandros dessa área de estudo, melhor será para nos apropriar, compreender e discutir acerca de nosso objeto de estudo, o qual se insere e, também, decorre do interior da referida área.

A Administração, apesar de tratar-se de uma ciência nova, cuja evolução no mundo ocorreu principalmente entre os séculos 19 e 20, tem provocado enormes mudanças e revoluções nas organizações e nas gestões das empresas, refletindo positivamente no processo de desenvolvimento econômico da sociedade como um todo.

Esta premissa é comprovada pela constatação da necessidade que temos cada um de nós, de administrar algo, de organizar melhor, de direcionar para um sentido positivo a realização de uma tarefa predefinida. O estabelecimento desta necessidade é reconhecido pelo posicionamento de primeiro lugar no *ranking* dos cursos de graduação, em nosso país, com 2.046 cursos ofertados nas diversas Instituições de Ensino Superior em funcionamento no Brasil e que absorvem um montante de mais de 640 mil alunos matriculados em Cursos de Administração, representando, em torno de 15% do universo de alunos matriculados neste nível de ensino no Brasil, dados do senso do ensino superior de 2004, publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação - MEC, cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas para a área educacional, bem como

produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

Esta estatística reforça a importância de nosso estudo não só pela dimensão que representa o ensino de Administração em nosso país, como pelo significativo papel que esta ciência acolheu meritoriamente, em créditos, junto à sociedade moderna, no sentido de colocar-se como colaboradora e solucionadora, estrategicamente, na empreitada de ajudar a corrigir o rumo insustentável e frenético em que trilha a humanidade. Esta respeitabilidade foi conquistada pela capacidade de formar indivíduos com condições de reagir proativamente, perante situações imprevisíveis, com posições factíveis de uma atuação mutável em prol da obtenção de uma sociedade mais humanizada e mais bem qualificada.

3.1 O Ensino da Administração no Brasil

No Brasil, segundo registros históricos, o ensino de Administração começou com a criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho – IDORT de São Paulo, em meados de 1931. Mas, a primeira escola a formar uma turma de administradores foi a Fundação Getúlio Vargas – FGV, em 1938, originária do Departamento Administrativo do Serviço Público – DASP, cujo órgão tinha por finalidade a criação de um padrão de eficiência no serviço público federal, conforme registra a Revista Brasileira de Administração em sua edição especial de 40 anos, setembro de 2005, em matéria denominada “A trajetória do ensino de Administração no Brasil”.

O ensino do Curso de Administração ganha identidade em 1941, com a criação do primeiro Curso na Escola Superior de Administração de Negócios – ESAN/SP, estruturada a partir de um modelo do Curso da Graduate School of Business Administration da Universidade de Harvard.

Ressaltamos, pois, a curiosidade do fato da consolidação da profissão de administrador, como profissão regulamentada, ter ocorrido exatamente no governo de Getúlio Vargas, com a criação do DASP, profissionalização nascida em meio a um governo que se constituiu ditatorial, repressor, cerceador da liberdade política e de expressão, centralizador, mas que hoje contrasta com características de um profissional, cujo perfil precisa ser assentado em valores e princípios humanísticos, preparado e conscientizado para exercer papéis de influência e de destaque numa sociedade que clama por justiça, melhores processos de distribuição de renda e melhor qualidade de vida, valores que exigem adoção de modelos organizacionais flexíveis como caminho obrigatório para a sobrevivência das empresas em que deverá atuar esse profissional.

Em 1952, foi criada a Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas e, dois anos depois, em 1954, surgiu a Escola de Administração de Empresas de São Paulo – EAESP, primeira escola a estruturar um currículo especializado em Administração, com o objetivo de formar especialistas nas modernas técnicas de Administração. O currículo desse curso serviu de referência para os demais cursos que surgiram a partir desta data em diante.

Outro evento de importância histórica para a Administração no Brasil é a criação, em 1946, da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo – FEA/USP, que oferecia cursos de Ciências Econômicas e de Ciências Contábeis, onde eram ministradas algumas disciplinas ligadas à Administração, que propunha como principal objetivo formar mão-de-obra qualificada para a Administração Pública e Privada.

A Universidade de São Paulo – USP, a através da FEA, em 1963, lança os Cursos de Administração de Empresas e de Administração Pública, época em que a Fundação Getúlio Vargas já ministrava curso em nível de Pós-Graduação.

Dois anos depois, mais precisamente em 9 de setembro de 1965, é regularizada a profissão de Administrador, com a promulgação da Lei nº 4.769/65, uma importante data para o reconhecimento da sociedade brasileira sobre a importância profissional do Administrador, para o desenvolvimento das organizações de um modo geral.

A partir desta data, são criadas organizações de classe como o Conselho Federal de Administração e surgem gradativamente, os Conselhos Regionais, que foram implantados com a finalidade de promover a difusão e a valorização da Ciência da Administração, coincidentemente, a partir da consolidação da democracia no Brasil.

Os Cursos de Administração foram se organizando na defesa da formação de um profissional mais qualificado e, nesse sentido, várias foram as Instituições que somaram esforços para melhoria da qualidade desses cursos, dentre as quais, o próprio Conselho Federal de Administração - CFA e a Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração – ANGRAD, que trabalharam em conjunto para a adoção de um currículo mínimo de Administração, aprovado em 1993, cujo propósito era alargar as ações do administrador de “solucionador” de problemas para além disso, para “promotor” de novas relações produtivas e sociais. Como é possível perceber, a partir de então, o formato e a filosofia do referido curso começam a receber novos delineantes no sentido de afirmar-se, bem como, atender as necessidades da sociedade atual neste campo.

Em 02 de fevereiro de 2004 essas mesmas instituições, CFA e ANGRAD, apoiadas pela comunidade acadêmica em geral, conseguem junto ao Ministério da Educação a aprovação da Resolução nº 1, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Administração, tendo como objetivo principal proporcionar maior flexibilidade às Instituições de Ensino Superior - IES na elaboração de seus currículos plenos, cuja orientação passou a ser conteúdos e não mais por disciplinas definidas e específicas.

A Resolução nº 1, de 02-02-04, instituiu ainda a criação de habilitações e de linhas de formação específicas para as diversas áreas de Administração, que logo foram reformuladas em decorrência de interpretações equivocadas. Esta nova reformulação, ocorrida através da Resolução nº 4, de 13 de julho deste ano, de 2005, determina a intitulação pura e simplesmente para Curso de Administração, extinguindo as diversas denominações e habilitações dadas como extensão do nome do curso, visando, desse modo, evitar uma descaracterização do curso de Administração no Brasil.

O ensino de Administração no Brasil, historicamente, passou por três momentos importantes, marcados pela aprovação dos currículos mínimos em 1966 e em 1993 e, o marco de maior representatividade, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Bacharelado em Administração homologadas em 2004 pelo Ministério da Educação.

Vale ressaltar, também, em importância, a edição das Resoluções Normativas CFA nºs 300 e 301, ambas de 10-01-2004, publicadas no Diário Oficial da União de 17-01-2005, fazendo cumprir o que determina a Lei de Regência da Profissão, de nº 4.769, de 09-09-2005, cujo regulamento, aprovado pelo Decreto nº 61.934, de 22-12-1967, estabelece no seu artigo 3º, alínea “e”, que “o magistério de matérias técnicas do campo da Administração e Organização constitui-se atividade profissional do Administrador”. Fato que leva o CFA e CRA's exigirem das IES, cumprimento das referidas Resoluções. Fica, portanto estabelecida, a exigência da formação inicial em Administração, para que alguém possa se postular ministrar disciplinas específicas nesse Curso.

3.2 O Ensino de Administração no Piauí

No cenário piauiense, o ensino de Administração, segundo dados históricos colhidos a partir de monografia de pesquisa, intitulada “O Ensino de Administração e o Mercado de Trabalho”, realizada pelo professor do

Curso de Administração da UFPI, Francisco Pereira Silva Filho (1984), foi criado a partir da Fundação Educacional de Parnaíba, instituição fundada por iniciativa e empenho de organizações como a Associação Parnaibana de Expansão Cultural, Rotary Clube de Parnaíba, bem como de personalidades locais, como Lauro Andrade Correia, Cândido de Almeida Athayde, Monsenhor Antonio Monteiro Sampaio, José Pinheiro Machado e Israel Broder, que, após empreenderem redobrado esforço, dedicação e atuação junto a Instituições, políticos e gestores públicos, conseguiram a criação do Curso de Administração de Empresas, através da Lei 5.528 de 12 de novembro de 1968.

O primeiro vestibular para o Curso de Administração de Empresas aconteceu em 1969. Portanto, o curso em referência, funcionou, inicialmente, como faculdade isolada até a criação da Universidade Federal do Piauí, durante o governo do Presidente Costa e Silva (1967 – 1969), à qual foi incorporada a fim de completar requisito mínimo de cinco faculdades, necessários para instituição de uma Universidade, neste caso, a UFPI, criada nos termos Lei nº 5.528, de 11 de novembro de 1968 e oficialmente instalada em 12 de março de 1971. Mesmo assim, o curso de Administração, manteve seu funcionamento na cidade de Parnaíba - PI.

Apesar de ter se constituído um dos primeiros cursos da Universidade Federal do Piauí, o Campus da UFPI na cidade de Teresina – PI, só formou seu Curso de Administração, a partir de 1996 com a realização de seu primeiro vestibular para preenchimento de 50 (cinquenta) vagas. Este curso está vinculado ao Departamento de Ciências Contábeis e Administrativas – DCCA, do Centro de Ciências Humanas e Letras – CCHL. Oferta, atualmente, um número de 100 (cem) vagas anuais, e obteve o seu reconhecimento provisório por três anos, concedido pelo Ministério de Educação, através da Portaria nº 2008, de 06 de julho de 2004.

O Curso de Administração que funciona no Campus da UFPI (Teresina), no decorrer de 09 (nove) anos de funcionamento, preparou para o mercado de trabalho, aproximadamente, 250 administradores. Atualmente passa por sua

primeira reforma curricular visando dar cumprimento às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, a partir da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005.

Segundo dados colhidos junto à coordenação, apesar dos nove anos de funcionamento, o envolvimento dos profissionais com pesquisa ainda é incipiente, visto que não possui sequer programa de pesquisa na área que vislumbre a criação de Programas de Pós-Graduação em nível de mestrado. Dentre o grupo que integra seu corpo docente, conta apenas com 09 (nove) professores com formação em Administração, sujeitos deste estudo, cuja lotação está efetivada no campus da UFPI de Teresina – PI.

O Curso de Administração em Parnaíba - PI conta com seis administradores-professores e que, também, constituem-se sujeitos desta pesquisa, reflete o mesmo quadro do curso no campus de Teresina, no que se refere às atividades de pesquisa, fato que estimula a necessidade de empreendermos este nosso estudo na expectativa de poder contribuir, de alguma forma, para uma maior reflexão sobre sua importância na formação de profissionais que, por certo, contribuirão no desenvolvimento de nosso Estado.

Esta breve explanação da trajetória dos Cursos de Administração, no Brasil, com destaque para o Piauí, serviu-nos para dimensionar a realidade brasileira e piauiense do ensino de graduação em Administração que, ao completar seus 40 anos de regularização da profissão, ressentiu-se de maior volume de produção em pesquisas a partir de demandas comprometidas com nossa própria realidade. É notório que a fundamentação da pesquisa seja essencial para a construção do conhecimento, e é em decorrência, talvez, desta nossa enorme lacuna, é que a maioria dos estudos na área decorre de experiências vivenciadas na realidade de outros países, principalmente dos Estados Unidos, possuidores de Instituições que desenvolvem, há bastante tempo, importantes pesquisas neste âmbito.

Diante desta realidade, entendemos que é preciso acelerar em busca de criatividade e de estímulos à criticidade do ensino em Administração, perspectivando avançar na produção científica, com base na realidade nacional, sobremaneira, como forma de nos desvincularmos da dependência estrangeira em termos de consumo acadêmico, passando, também, a produzir e difundir nossa literatura neste campo.

É nesta ótica que nos propomos refletir acerca da formação do administrador-professor, no exercício de suas atividades na UFPI, enfocando sua atuação docente, sua trajetória no ensino, sua profissionalização e sua prática cotidiana, uma vez que entendemos as organizações como extensão da sociedade, dotadas de especificidades inerentes ao seu meio sócio-cultural e neste caso, comporta pensar, investigar e melhor compreender, tanto o formato do Curso de Administração da UFPI, como os caminhos de estudo e atuação de seus professores-formadores.

CAPÍTULO IV

PROFISSÃO DOCENTE: (RE)PENSANDO A CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR, FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REQUERIDAS.

No contexto educacional, é forçoso reconhecer, que é quase vertiginoso o crescimento da discussão em termo da formação de professores, dos saberes e das práticas pedagógicas requeridas, por esta formação, aspectos que, no cenário atual têm ganho, significativo grau de atenção, haja vista o volume de produções acerca das temáticas, tanto no circuito nacional quanto internacional.

A propósito da importância de que se reveste essa formação, destacamos à luz do pensamento de Santos Neto, alguns aspectos pontuais:

[...] a necessidade de considerar de forma efetiva, nas práticas formativas, os aspectos humanos do trabalho docente, isto é, a necessidade de a formação docente para a competência considerar não apenas os aspectos técnicos, políticos e profissionais, mas também as exigências da complexa natureza humana que escapam muitas vezes dos esforços de domínio e controle, gerando inseguranças e surpresas nem sempre agradáveis (2002, p. 42).

Partindo deste entendimento, nesta parte de estudo, focaremos nossa atenção na discussão de aspectos que possam contribuir, qualitativamente, tanto em nível de compreensão, como no que concerne à atuação docente, particularmente, perspectivando apoio teórico para melhor compreender a formação, a trajetória, o aprendizado do administrador e os saberes requeridos para tornar-se um professor, no caso o foco central desta proposta de investigação.

4.1 Repensando a Construção do Ser Professor

Compreendemos que a remodelagem do ensino passa, necessariamente, pelos professores, pelo reconhecimento que estes devem ter em efetivar as ações que se constituirão num ensino reflexivo, questionador, constituído em bases exploratórias, capaz de levar o aluno ao caminho de uma incessante investigação na construção de seu conhecimento.

Conscientes desta premissa, indagamos: quais os requisitos necessários para que o profissional docente se permita desenvolver ações indispensáveis à obtenção de um ensino nos moldes propostos? Estes requisitos se constituem em ações que deverão derivar da vontade e interesse exclusivos do professor? Com o intuito de repensar acerca dos aspectos que interferem direta ou indiretamente na ação docente procuramos analisar as variáveis que poderão interferir concretamente na formação de um profissional competente e articulador de um ensino de qualidade.

Pesquisando o significado da palavra competência, constatamos que se refere à capacidade de resolver certo assunto, de fazer determinada coisa, de ter aptidão, habilidade dentre outras. Identificamos que esses predicados se constituem em ação direta da vontade do professor. Como, por exemplo: buscar maior qualificação a partir de uma formação continuada, vinculada com a pesquisa, numa construção incessante de novos conhecimentos, produzidos pela articulação permanente entre a teoria e a prática, fato que, teoricamente, se revestirá numa ação docente com competente.

Entretanto, percebemos que esta vontade nem sempre é resultante de um esforço próprio ou pessoal, precisa ser estimulada por fatores externos independentes da ação ou do desejo do professor para que esta se concretize. Uma formação continuada de qualidade custa caro. O professor necessita dispor dos recursos que o possibilite conquistar esta formação; precisa de estímulo e do reconhecimento pelo triunfo profissional, do valor que esta formação representa no espaço de sua atuação docente.

Por outro lado, quem nos garante que uma docência competente se conquista simplesmente num “leque de cursos” e acúmulo de conhecimentos? Vários estudiosos do assunto, a exemplo de Nóvoa, fazem considerações a respeito desta questão:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. [...] A formação não se constrói por acumulação (de

cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*. (NÓVOA, 1992, p. 25).

Partindo-se do princípio de que o saber da experiência é o caminho que possibilita a conquista de uma atuação docente competente, podemos então concluir que esta conquista se estabelece num processo de permanente renovação e reconstrução do ensino, em última instância, constituída do exercício de ser professor.

Tratando-se do professor-administrador, comprovamos que o **saber experiencial** deve se constituir em duas dimensões: na dimensão do exercício de sua atividade profissional, pela necessidade de **saber fazer** e na dimensão do exercício da atividade docente, pela necessidade do **saber ser** professor. Nesta última dimensão, identificamos a ação didático-pedagógica da docência, em que o professor enfrenta o desafio de buscar alternativas para pensar um ensino de modo reflexivo, crítico, não dogmatizante, libertador, comprometido com a reconstrução permanente do conhecimento. Mas, é exatamente nesta dimensão que o professor-administrador encontra seu maior desafio, considerando que não teve em sua formação inicial, a oportunidade de ser um aprendiz de ensinante, isto é, essa formação, na modalidade bacharelado, como é previsível, não contempla elementos, conteúdos orientados para a docência.

4.2 Formação e Saberes Requeridos

A rigor, a palavra professor sugere, num primeiro entendimento, alguém que dá algum ensinamento, que transmite algo ou alguma informação, que é detentor de saberes diversos, que dispõe de capacidade intelectual para transmitir seus conhecimentos. Entretanto, analisando este entendimento, percebemos que nele estão contidos vários conceitos: a definição de saber é diferente da noção de capacidade intelectual e, por conseguinte, diferente forma de produzir e difundir o conhecimento.

Esta compreensão nos leva a argumentar que os professores em geral, particularmente o professor-administrador, para obterem êxito no ensino, precisam ter um conhecimento que extrapole a especificidade do conteúdo das disciplinas que integram o curso, em sua formação

inicial ou continuada. Necessitam conhecer os métodos e técnicas necessários à aplicação e transmissão dos conteúdos disciplinares que se constituem nos saberes didático-pedagógicos. Precisam também ter a experiência e vivência prática no exercício da atividade profissional, fato que assegurará o conhecimento baseado no trabalho cotidiano que produzirá a habilidade do saber-fazer, do saber-ser, imprescindíveis ao processo de construção do conhecimento. Sobre este aspecto Pimenta; Ghedin argumentam que:

Num processo mecânico de ensino – aprendizagem, a teoria se encontra dissociada da prática. Quando isto acontece, o conhecimento e seu processo são enormemente tolhidos e dificultados. Perceber a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para se compreender o processo de construção de conhecimento. Quando dissociamos estas duas realidades simultâneas, estamos querendo separar o que é inseparável, pois não existe teoria sem prática e nem prática alguma sem teoria. O que acontece é que, por conta de uma percepção alienada, não se percebe a sua dialética. Teoria e prática só se realizam como práxis ao se agir conscientemente de sua simultaneidade e separação dialética (2002, p. 133).

O que percebemos nesta argumentação é que se torna imprescindível a conscientização de que para o exercício da atividade de professor, especialmente do professor-administrador, que não teve, em sua formação, a oportunidade de discutir elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino e da aprendizagem, torna-se necessário procurar adquirir, complementarmente, a formação mínima necessária para a atuação docente dentro das condições ideais para um exercício profissional consciente. Entretanto sabemos que esta situação é patente em meio à nossa realidade educacional escolar, conforme argumentam Pimenta; Anastasiou:

A construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área. Assim os anos passados na universidade já funcionam 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 (2002, p. 105).

Diante desta colocação e da discussão de Pimenta e Anastasiou (2002) de que, igualmente, as Instituições que absorvem esses profissionais dão por suposto que estão desincumbidas de contribuir para torná-los profissionais docentes, seria, então, o caso de indagarmos: Como podemos esperar maior preparo para uma atuação profissional do professor-administrador, se a própria Instituição de ensino que o contrata não se incumbe do dever de exigir deste profissional os pré-requisitos mínimos necessários para uma atuação docente mais consciente, reflexiva e libertadora frente ao ensino?

A indagação faz-se necessária, visto que a complexidade de que se revestem os processos de formação, de ensino e de tornar-se professor de profissão, carece de maior espaço de reflexão, de posicionamento crítico e de atuação concreta, como constatamos em estudo realizado por Ramalho; Nuñez e Gauthier, ao ressaltarem que:

A questão da construção de um referencial para se compreender o professor como profissional é um processo complexo mediado por diversos fatores e problemas ainda sem solução. A procura de critérios para uma atividade a ser considerada como profissional se depara com situações diversas, como a massificação, a desvalorização, as diferentes inferências dos mais diversos elementos (país, Estado, administradores, etc.) ao trabalho do professor, natureza social da base de conhecimento que caracteriza a profissão, e leva a uma autonomia profissional compartilhada com o contexto. Não obstante esses obstáculos, a discussão do caráter profissional do professor é uma resposta que procura superar posturas de inércia intelectual, social, política, na atividade do professor (2003, p. 38).

Visando compreender a evolução do processo histórico-social da profissão docente, procuramos nos amparar nos estudos realizados por Ramalho; Nuñez; Gauthier (2003). A partir de levantamentos realizados com base na literatura especializada, sobre a Sociologia das Profissões. Esses autores analisam a profissionalização docente sob três diferentes momentos: à luz da Sociologia Clássica; na busca de Profissionalização da Docência; e a partir de uma análise da profissionalização docente vista sob duas dimensões: como processo interno e externo ao desejo do professor.

À luz da Sociologia Clássica, os autores identificam três diferentes modelos: um modelo denominado de **Fásico** ou dos **Traços Ideais**, também conhecido como **Estrutural-Funcionalista**, disseminado nos anos trinta e com reflexos até os anos oitenta, que ressaltava o entendimento da época sobre a profissão docente, com base em um conjunto de critérios a serem alcançados como pré-requisitos para se enquadrar numa categoria profissional. Um modelo de profissão como **Processo**, segundo o qual, a ocupação deve superar diferentes estágios até galgar *status* de profissão, e o modelo de **Poder** que compreende a atividade profissional fundamentada em privilégios, direitos e obrigações como elementos peculiares de um ofício.

O segundo momento analisado por Ramalho, Nuñez e Gauthier, resalta a busca da profissionalização docente em um outro estágio, “entendida como o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade

profissional” (2003, p. 50). Pode-se identificar nessa fase uma significativa mudança e ganho qualitativo no processo de profissionalização docente, ocorrida a partir dos anos oitenta, valorizada por obras publicadas como “O Professor Reflexivo” de Donald Schön (1983), pelo entendimento de que o professor é o construtor de sua própria identidade profissional.

E, num terceiro momento, os mesmos autores já referidos, analisam a profissão docente segundo o entendimento da profissionalização em duas dimensões: como um processo interno – profissionalidade e como um processo externo – profissionismo ou profissionalismo. A dimensão interna diz respeito aos conhecimentos necessários do professor para o desempenho de suas atividades docentes, aos saberes das disciplinas e também aos saberes pedagógicos; enquanto a dimensão externa (profissionismo ou profissionalismo) “refere-se à reivindicação de um *status* distinto dentro da visão social do trabalho” (2003, p. 52). No entendimento de Ramalho, Nuñez e Gauthier, esse duplo aspecto da profissionalização docente se constitui num processo dialético de construção, onde o reconhecimento social ocorre a partir da formalização da atividade profissional.

Acerca dos saberes necessários à formação e à atuação docente, o que colocamos, de início, é que o estudo desta temática tanto se refere à formação do professor quanto às demais dimensões do ensino. Desse modo, discutir saberes de professores implica compreender que há uma gama variada de saberes oriundos de variadas fontes e, por essa razão, de natureza distinta. Caracterizam-se, segundo Tardif (2002) em: temporais, plurais ou heterogêneos e personalizados ou situados. Na verdade, com esta caracterização, o autor referenda sua oposição a uma “[...] visão fabril dos saberes, que dá ênfase somente à dimensão da produção [...]” (2002, p.35).

Portanto, o saber dos professores caracteriza-se como temporal, porque como nos diz Tardif: “[...] é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (2002, p. 19-20). São plurais e heterogêneos porque são emanados de fontes diversas, propiciam ao professor empregar um repertório variado de teorias, concepções e técnicas. Os saberes são personalizados ou situados porque são apropriados, incorporados e subjetivados a partir da experiência profissional docente.

Assim, os diferentes saberes presentes na prática docente, Tardif os designa como disciplinares, curriculares, profissionais (incluídos os das ciências da educação e da

pedagogia) e experienciais (2002, p. 32-33). Ou seja, “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002. p. 36).

Considerando esta breve análise sobre as preocupações, interesses e necessidades relativas à classe docente em diversos momentos, até a consolidação de sua profissão, sinalizamos que nosso foco de interesse e estudo está associado à perspectiva de análise dos referidos autores e de tantos outros associados a essa temática, dentro da dimensão interna de profissionalidade docente, até porque percebemos que as inquietações atualmente vivenciadas por estudiosos e pesquisadores da educação estão mais centradas na ação docente, no como fazer o ensino e conduzir a aprendizagem.

Desse modo, considerando que a evidência dos estudos e pesquisas, nesta área profissional, está menos relacionada ao conhecimento, organização ou qualificação do profissional docente que nos aspectos referentes à atuação deste profissional, entendemos, assim, que esta particularidade está patenteada pelo reconhecimento generalizado destas condições como aspecto *sine qua non* na atividade de professor e, por essa razão, justifica-se a implementação de investigação privilegiando a área em referência.

4.3 Focalizando as Práticas Pedagógicas na Perspectiva dos Novos Paradigmas da Educação.

Quando analisamos os estudos realizados sobre valores considerados na produção do conhecimento, percebemos que, atualmente, esses estudos precisam contemplar uma visão totalizante ou holística, analítica, investigativa, autônoma e provocadora de criticidade. Esta visão compactua com um ensino cuja produção de conhecimento propõe um envolvimento mais participativo e questionador do aluno no processo de educação e, em consequência, com uma ação pedagógica que propicie condições para que o aluno seja o sujeito ativo de seu próprio conhecimento, conforme argumentado por Behrens:

A produção de conhecimento com autonomia, com criatividade, com criticidade e espírito investigativo provoca a interpretação do conhecimento e não apenas a sua

aceitação. Portanto, na prática pedagógica o professor deve propor um estudo sistemático, uma investigação orientada, para ultrapassar a visão de que o aluno é um objeto, e torná-lo sujeito e produtor do seu próprio conhecimento (2003, p. 60).

Diante desta real tendência do processo educativo atual, nos questionamos sobre as práticas pedagógicas vigentes e sobre sua aplicação e compatibilidade com os novos paradigmas da educação. Voltando nosso olhar sobre a realidade atual, e especificamente sobre a realidade no ensino de Administração, necessário se faz trilhar muitos outros caminhos teóricos e metodológicos, para bem conduzirmos uma prática pedagógica que favoreça a produção de conhecimento nos moldes propostos na literatura emergente da educação.

Nessa perspectiva, voltando um olhar para o ensino de Administração, entendemos que este carece de uma “remodelagem” didático-pedagógica de modo não só a “ajustar o passo” com os novos parâmetros da educação, mas principalmente de modo a atender aos novos apelos do mercado e das empresas sobre a necessidade de um novo profissional, um profissional detentor de peculiaridades individuais próprias, com maior criatividade, detentor de grande capacidade inovadora e que seja capaz de motivar no alunado atitudes que permitam empreender soluções por ações rápidas frente aos problemas cotidianos das organizações empresariais, nos moldes de um líder preconizado por Ghoshal e Bartlett, preparado para atuar “num ambiente global e dinâmico em que a competição cada vez se fundamenta no serviço e envolve um forte componente de conhecimento” (2000, p.20).

Ghoshal e Bartlett defendem a idéia de que a criatividade e a iniciativa humana são atributos pessoais geradores de vantagens competitivas, significativas e indispensáveis para as empresas na atualidade, ou seja, o desafio atual para as empresas não se constitui em enquadrar os empregados nos moldes das políticas, sistemas e normas definidos em seus modelos empresariais de “Homem Cooperativo”, mas sim em construir uma organização receptiva aos conhecimentos idiossincráticos e as aptidões individuais de cada um dos empregados, capaz de dotar essas empresas de uma flexibilidade indispensáveis à geração das vantagens competitivas do atual mercado.

Portanto, a formação do profissional de Administração nos moldes requeridos pelas empresas, na atualidade, vem ao encontro dos desafios e pressupostos dos novos paradigmas da educação que requer uma prática pedagógica orientada para a investigação, dentro de uma

visão holística, com o ensino associado à pesquisa, onde o aluno é o sujeito, é o autor de seu próprio conhecimento, fato que, teoricamente, deverá preparar melhor, esse profissional, para as diversidades de um mercado muito competitivo.

Partindo desta visão panorâmica do ensino, Behrens (2003, p. 60) ainda ressalta a necessidade de que seja criada/consolidada uma prática pedagógica harmonizável com as mudanças paradigmáticas da ciência, que: “[...] deve construir uma aliança, formando uma verdadeira teia, com a visão sistemática ou holística, com a abordagem progressista e com o ensino com pesquisa”.

Entendemos que para se conseguir implementar uma prática pedagógica compatível com as mudanças paradigmáticas da ciência da educação, as Instituições do Ensino de Administração devem constituir uma aliança ou parceria com os principais interessados nesta mão-de-obra formada, as empresas em geral, pois sendo a Administração uma ciência aplicada só mesmo a aplicação prática dos conteúdos disciplinares poderão estimular uma análise investigativa necessária para propiciar desenvolvimento de competências e habilidades no indivíduo. Assim, os objetivos de uma das partes representam os interesses da outra e **vice-versa**. Para consolidar esta parceria faz-se necessário que ambas percebam os benefícios que esta conjugação representará para cada um dos lados.

Compreendemos, também, que muitos outros fatores interferem numa perspectiva de mudança no ensino universitário, notadamente no ensino de Administração, uma formação que lidera as estatísticas em número de cursos no ensino superior - 2046 cursos em última pesquisa divulgada pelo INEP/MEC (dados de 2004), requer um olhar diferenciado onde percebemos carências contundentes, no que tange ao ambiente de aplicação prática dos conteúdos, conforme já ressaltado. Sobre a exigência de uma mudança no ensino superior, Cunha argumenta que:

É claro que muitos fatores interferem na possibilidade de mudança na universidade. Entre eles pode-se listar o clima institucional vivido, o momento político-econômico do país, o nível de organização e pressão da sociedade civil, as formas de controle do conhecimento profissional, a estrutura interna de poder, a legitimidade organizacional e de lideranças, o nível de satisfação dos professores e servidores, o engajamento e articulação dos alunos, enfim, toda a gama de fatores que, num jogo intrincado de relações, estimula certos comportamentos e inibe outros. (1998, p. 33).

Entretanto, no mesmo estudo, a autora encaminha a questão para uma abordagem onde o professor é o elemento fundamental para o favorecimento dessa mudança, considerando que este tem a possibilidade de imprimir direção desejada à prática pedagógica que desenvolve, conforme argumenta:

O professor tem sido o principal ator das decisões universitárias e, aos poucos, tem-se procurado produzir conhecimentos sobre ele que ultrapassem a prescrição de suas desejáveis qualidades. Entendê-lo como sujeito histórico, revelador de um contexto social, e engajado consciente ou não em um projeto político, parece ser de fundamental importância quando se pretende alterar a lógica universitária e, conseqüentemente, caminhar rumo a novos patamares [...] A mais significativa foi compreender que mesmo os bons professores ainda trabalham, preponderantemente, na perspectiva da reprodução do conhecimento – paradigma dominante – e que esta é uma proposição aceita pelos alunos (1998, p. 33-34).

Caminhando na perspectiva, de que a mudança no ensino exige um professor capaz de desenvolver habilidades intelectuais nos estudantes, próximas do paradigma emergente, como ser capaz de desenvolver bem o esquema do conteúdo, mas desconhecem procedimentos sobre como fazer o aluno chegar a sua aprendizagem, conforme resultado e encontrado por Cunha (1998) em suas pesquisas.

4.4 Aprendizagem Profissional Docente

O professor é um alguém que além de ensinar aprende ensinando e, por esta característica está, normalmente, acumulando conhecimentos à frente dos outros neste processo e, faz disso sua profissão. O professor é o profissional que trabalha estudando e estuda pra trabalhar. Este processo por se só já traz aprendizado. Discutir a aprendizagem do professor é debater sobre seu trabalho, sobre sua atuação docente. A aprendizagem docente é um processo complexo que, até o momento, ainda não se conseguiu encontrar uma única teoria que abrangesse toda sua complexidade (MIZUKAMI et al., 2002).

O trabalho do professor exige antes de tudo, que ele tenha conhecimento, que ele seja competente dentro do que atua. Competência significa domínio de conhecimento, assim como, experiência profissional que se constitui no

exercício e aplicação desses conhecimentos. A competência é adquirida por meio de cursos, sejam iniciais realizados em Universidades/Faculdades, sejam de aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado e outros, ou ainda, essa competência pode ser adquirida através de alguns anos de exercício profissional.

O professor atuante reconhece que a experiência profissional anda junto do conhecimento, sabe que o conhecimento cognitivo não deve ser desvinculado da experiência prática e **vice-versa**. Um é à base de sustentação do outro. Quem leciona sabe que precisa de elementos que dêem sustentação para discussões, debates e contextualização dos assuntos tratados e, esses elementos são fornecidos pela experiência e atuação no campo profissional.

O conhecimento é fonte inesgotável, desta forma, precisa ser constantemente atualizado. A ação pedagógica, responsável pela produção do conhecimento, além de se preocupar em procurar formar um sujeito crítico e inovador, necessita ter a concepção de que conhecimento é provisório e relativo, portanto, precisa ser focado desta forma.

A pesquisa é utilizada como forma de atualização do conhecimento. É através da pesquisa que o professor domina uma área de conhecimento. Quem leciona precisa pesquisar. Sobre essa questão, vale ressaltar que existem diversos níveis de pesquisa, produções de conhecimentos científicos novos e inéditos, pesquisas realizadas em mestrados ou doutorados, trabalhos produzidos e apresentados em congressos ou, aportes teóricos desenvolvidos mediante estudos reflexivos sobre temas teóricos ou mediante experiências pessoais que são trabalhadas e reorganizadas em forma de artigos e *papers*.

Qualquer professor pode se envolver com pesquisa. Talvez, fosse até melhor colocar que é preciso que o professor desenvolva pesquisa, em qualquer um dos seus níveis. O importante é fazer como forma de atualização de seus conhecimentos, mais que isso, como forma de produção de conhecimento, afinal, o conhecimento é uma das vertentes da competência do

professor. Reconhecendo no professor um pesquisador de seus próprios alunos, Cunha argumenta que esta concepção exige:

[...] que a pesquisa deixe de ser um mito para ser uma prática acessível, em suas proporções, a todo professor e a todo aluno. Isto não significa abandonar o rigorismo, mas sim despi-la do aparato burocratizante que a visão positivista nos legou, com o intuito de proteger a ciência para poucos iniciados em seus postulados e normas. (1989, p. 32).

Assim como o conhecimento, a aprendizagem profissional docente é um processo que não se esgota e que tem uma evolução ascendente. O que é aprendido pelo docente é reconstruído na aprendizagem do aluno, porque ensinar não é repetir, não se constitui em mera transmissão de conhecimentos. Implica numa contextualização, em sair do nível conceitual para o das práticas conjunturais. Conforme ressaltado por Freire (1996), ensinar exige: consciência do inacabado; apreensão da realidade; respeito à autonomia do ser do educando; bom senso; curiosidade; alegria e esperança; convicção de que a mudança é possível, dentre outros requisitos.

CAPÍTULO V

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE DO ADMINISTRADOR: CONCEPÇÕES, NECESSIDADES E PERSPECTIVAS.

Para melhor compreender a vida em sociedade o homem precisa, preliminarmente, refletir para, posteriormente, estabelecer um planejamento compatível com o alcance de suas metas. Quando nos propomos realizar uma atividade, buscamos racionalizá-la através de uma metodização que favoreça, em última instância, o alcance do que desejamos, favorecendo, também, a oportunidade de constatar se os meios adotados foram os mais adequados ao que desejávamos realizar.

Nesta acepção, a reflexão se constitui basilar para um processo de renovação, de redirecionamento das ações. A atividade educacional, mais que qualquer outra atividade, exige uma reflexão constante sobre as ações de transmissão do saber, até porque se constitui num processo permanente de retroalimentação e de evolução do ensino. A reflexão, constituindo-se no componente básico do processo de ensino-aprendizagem, deve se constituir na essência da atividade docente. Esta temática é bastante discutida, hoje, por uma larga maioria de estudiosos da educação, António Nóvoa tece sua análise a este respeito ao comentar que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite às dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (1992, p. 25).

Considerando a reflexão sobre o ensino o elemento condutor desse processo, concluímos que a formação da identidade profissional do professor constitui-se numa extensão natural da sua atuação docente. Entretanto, torna-se necessário identificar se esse profissional, especificamente o

administrador-professor, vem concedendo o destaque e a importância significativa à ação reflexiva no processo do ensino de Administração.

Nesta perspectiva, entendemos que a ausência da consciência reflexiva no processo de ensino-aprendizagem representa a ruptura entre investigação e pesquisa, assim como, negação da formação da própria identidade profissional do professor.

A pesquisa, assim considerada, proporciona os recursos teórico-metodológicos para que o professor possa adiantar-se no desenvolvimento de sua profissão. É através da pesquisa que a reflexão sobre o resultado do processo de ensino-aprendizagem se consolida. Este pensamento se coaduna com o defendido por Oliveira ao afirmar que:

A pesquisa, ou a investigação de sua própria prática, também seria uma forma de desenvolver o conhecimento do professor, como um contraponto à idéia do ensino como ciência aplicada. Através da pesquisa de sua própria prática, no processo de pesquisa-ação, o professor é capaz de se tornar produtor de saber, promovendo uma reconstrução conceitual e teórica da prática, superando a dicotomia teoria/prática, conhecimento acadêmico/conhecimento de senso comum. Se a educação passa a ser concebida como práxis, e não como ciência aplicada, a pesquisa e a ação se tornam um mesmo processo (2001, p. 39).

A Universidade, através do pesquisador acadêmico, tem a responsabilidade de conduzir, apoiar, ou até redirecionar suas ações para novas condutas em relação aos processos de pesquisas educacionais, reconhecendo a condição de trabalhar o ensino de forma associada à pesquisa e à extensão pela necessidade de avaliar os métodos utilizados e indagar acerca do conteúdo quantitativo e qualitativo, de modo a cumprir seu papel na gestão do ensino relevante e significativo, cumprindo seu papel perante a sociedade e os indivíduos que a compõem.

5.1 Formação Profissional-Docente do Administrador

A despeito dessa compreensão, quando nos voltamos especificamente para o campo da Administração, o que observamos, via resultados de pesquisas divulgadas, parte pelo Conselho Federal de Administração - CFA (1994 1998 e 2003), parte por Instituições governamentais como o INEP-MEC, ou mesmo através dos relatórios-síntese dos Exames Nacionais de Cursos ou por pesquisadores isolados, é que, a rigor, todos apontam para uma grande desarticulação entre a pesquisa e o ensino de Administração, fato que tem se tornado alvo de crítica direcionada, principalmente, às instituições de ensino (ANDRADE et al, 2004).

Neste sentido, são corroboradoras as considerações feitas por Balbachevsky:

Boa parte dessas críticas centra-se no fato de que o ensino, dissociado da atividade de pesquisa, deixa uma lacuna na formação do aluno numa das dimensões mais fundamentais para o seu sucesso futuro, qual seja, a sua preparação para solucionar criativamente problemas, isto é, sua capacidade de reunir, selecionar e analisar dados relevantes para a solução de uma situação não usual (BALBACHEVSKY, 1998, apud TACHIZAWA; ANDRADE, 2001, p. 36).

Entendemos que só ultrapassando a linha divisória entre pesquisadores e professores é que teremos condição de implementar as mudanças que o ensino de Administração precisa empreender e adequar o novo perfil do administrador à teorização do processo de sua formação. Nossa posição não quer significar que defendemos que os projetos pedagógicos dos Cursos de Administração devam submeter-se, exclusivamente, aos apelos do meio empresarial, mas é inquestionável que a realidade de mercado deva ser levada em consideração. É nesse aspecto que as pesquisas mostram-se como importantes instrumentos para gerar resultados que permitam fornecer subsídios ao ensino neste campo, incorporando a discussão sobre a realidade do mercado ao cotidiano das práticas pedagógicas, da sala de aula, no âmbito das IES.

A compreensão é, pois, que a pesquisa deve ser encarada como o *feedback* do processo de formação do administrador. Seus resultados, antes de

se tornarem estáticos nas prateleiras das bibliotecas ou de servirem para assegurar um referencial de destaque na conceituação das Instituições, perante os órgãos avaliadores oficiais, precisam ser utilizados, sistematicamente, como forma de apoio e, se necessário, redirecionamento das ações estratégicas e políticas do ensino de Administração.

Assim percebida, a carreira do administrador parece “flutuar sobre as ondas” do mercado, fato que se reflete como diferencial em relação às demais profissões, exigindo das Instituições de Ensino maior sensibilidade aos apelos de seu campo de atuação. Esta particularidade requer dos agentes envolvidos no processo de formação do administrador, sejam professores, pesquisadores ou gestores, uma maior conscientização neste âmbito para que esse processo possa ser conduzido por ações centradas nesse foco, visando ao aprimoramento contínuo desse futuro profissional.

Neste caso, a perspectiva aponta para a adoção de um discurso de modelos flexíveis de currículos como caminho obrigatório para o cumprimento das exigências de novas habilidades dos profissionais. O certo é que a maior flexibilidade, garantida pela LDB, surge como principal e imprescindível fator para que se proceda a uma estruturação curricular, além de assegurar um aspecto indispensável para a exigida dinamicidade na construção dos currículos dos Cursos de Administração, que se constituem na capacidade de atender às exigências do mercado, no que tange à compatibilização do perfil desse profissional com a realidade da sociedade contemporânea. Sobre este assunto, Tachizawa e Andrade comentam que:

Refletindo a respeito do profissional formado, resultado do aluno que ingressa na IES com a incorporação do saber adquirido ao longo do processo ensino-aprendizagem, poder-se-ia afirmar que o êxito da instituição de ensino no cumprimento de sua missão seria proporcionar a esse profissional, que constitui o seu produto final colocado no mercado, um conjunto de habilidades, competências e conhecimentos, valorizados e reconhecidos pelas organizações que o contratam (2001, p. 23).

As mais recentes Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração foram publicadas no Diário Oficial da União Nº

43, de 04 de março de 2004 e na Resolução nº 01, de 02 de fevereiro de 2004, que estabelece, em seu Art. 4º, as competências e habilidades em oito conjuntos, que visam possibilitar a formação profissional do Administrador, quais sejam:

I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;

II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;

IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim, expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e

VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

Analisando as ações propostas para desenvolver competências e habilidades no futuro administrador, é fácil perceber que só será possível cumprir esta missão se conseguirmos implementar, de forma definitiva, o grande **mote** que se estabeleceu ao longo da existência dos Cursos de Administração, que se constitui na necessidade de interação entre teoria e prática. Não concebemos teoria dissociada da prática ou prática sem teoria associada. Portanto, não pode haver qualidade no ensino de Administração sem que teoria e prática estejam em constante interação. Criar competências e habilidades no administrador é mantê-lo no exercício prático de seus referenciais epistemológicos. É mantê-lo em constante interação com o ambiente mutável do mercado.

Para desenvolver um ensino de Administração nos moldes propostos, necessário se faz o entendimento de que precisamos “tirar dos ombros” dos cursos de Administração a grande responsabilidade de modificar sozinhos este contexto, dividindo-a com todos os envolvidos no processo. Ou seja, como existem outros agentes, à parte do processo de formação do administrador, estes são requisitados a participar mais efetivamente desta formação, manifestando interesses na qualificação desses profissionais, inclusive com interesse declarado que a formação sirva para atribuir não apenas as qualidades técnicas e visão crítica nas dimensões cognitivas, necessárias ao exercício das atividades do administrador, como também propiciar o desenvolvimento das competências e habilidades subjacentes ao indivíduo.

Desse modo, é oportuno fazer a seguinte reflexão acerca do fenômeno em discussão, se entendemos:

a) que as empresas passaram a exigir competências e habilidades do administrador estendidas para além das dimensões cognitivas;

b) que o desenvolvimento de competências e habilidades são conquistadas, efetivamente, no exercício das atividades práticas nas organizações;

c) que o benefício e o ganho do mercado absorvedor têm interesses cada vez mais urgentes, decorrentes da extraordinária competitividade em ritmo suicidômano para a maioria das empresas, então, precisamos, igualmente, perceber que o caminho que se constitui na ação de formação do administrador necessita ter “mão-dupla” no sentido Instituição de Ensino para o mercado e **vice-versa**.

No contexto em discussão, sobressai a compreensão de que o capital intelectual deixou de ser o recurso mais valioso, fato que tem levado as organizações a promoverem políticas, diretrizes e estratégias destinadas a captar, desenvolver e cuidar dos valores humanos individuais. As organizações passaram a complementar a formação do profissional de Administração, preenchendo as lacunas deixadas pelas Instituições de Ensino Superior, no que tange à agregação das competências e habilidades pessoais e profissionais do administrador.

Este aprendizado organizacional é transformado em conhecimentos que se difundirão, horizontalmente, em toda a organização através de experiências individuais compartilhadas. Neste caso, havendo um agente agregador que proporcione um diferencial técnico, os resultados deverão fluir com maior qualidade, na velocidade exigida pelo mercado e mais eficazmente direcionado ao escopo da organização.

Assim, uma parceria entre Instituições de Ensino de Administração e seu principal cliente, as empresas contratantes dessa mão-de-obra formada, aponta para a formação de uma união perfeita. Os objetivos de uma das partes representam os interesses da outra. Para consolidar esta parceria só precisa que ambas percebam os benefícios que esta conjugação representa para cada um dos lados. Refletindo sobre esta questão, evocamos Tachizawa e Andrade, como reforço a nosso posicionamento neste âmbito:

À medida que o gestor da IES tem êxito em integrar o cliente e unir os interesses deste aos objetivos preestabelecidos no plano estratégico/pedagógico da instituição de ensino, refluíram os resultados que assegurariam o cumprimento da missão, e sobretudo a sobrevivência, que é a garantia de que a IES preservará o seu *princípio de continuidade*. São esses resultados, considerando a missão da instituição de ensino e sua busca de perpetuidade, que de fato importam à comunidade como um todo e ao gestor da IES em particular (TACHIZAWA; ANDRADE, 2001, p. 22).

A consolidação dessa parceria no ensino de Administração não se constitui em uma idéia inédita, professores e pesquisadores em todo o mundo já defendem a concepção de que o planejamento estratégico está se transformando rapidamente na era do aprendizado organizacional. Autores como Christopher A. Bartlett e Sumantra Ghoshal (2000), professores de duas das mais conceituadas faculdades de Administração de Empresas do mundo, respectivamente *Harvard* e *London Business School*, defendem o conceito do aprendizado organizacional.

Estes autores defendem a idéia de que só uma empresa com uma cultura sedimentada no desejo de aprender constantemente conseguirá acompanhar as mudanças requeridas, hoje, pelo mercado. Com base em um estudo de seis

anos, realizado com 20 Companhias que adotaram o aprendizado organizacional - entre as quais *Microsoft, Intel, 3M, Cyprus, Ikea e McKinsey*, Bartlett e Ghoshal (2000) mostram que, para acompanhar ritmos acelerados de mudanças, a empresa deve contar com um modelo organizacional de rede integrada e possuir três características-chave: melhores funcionários, fluxos horizontais de conhecimento e cultura baseada na confiança.

Os resultados de estudos, colhidos pelos referidos autores, reforçam que nossa idéia é perfeitamente factível de aplicação e que pode se reverter em efetivas, contribuições no sentido de buscar eliminar o descompasso existente entre a transmissão do conhecimento e sua aplicação prática, no decorrer da formação acadêmica do administrador.

5.2 Tornar-se Professor: concepções, necessidades e perspectivas

Vários aspectos interferem na atuação do professor enquanto participe do processo de formação do administrador: sua qualificação profissional, suas práticas pedagógicas, sua profissionalização docente, dentre outras, mas, para efeito deste estudo, procuramos nos ater à análise do processo de profissionalização e na contribuição de sua experiência profissional para o desenvolvimento das atividades docentes, por entendermos que estes aspectos apresentam peculiaridades próprias e preponderantes para a ligação das dimensões cognitivas às práticas de ensino de Administração.

As transformações econômicas, sociais, políticas e, principalmente, tecnológicas do mundo moderno têm forçado elevados níveis de competitividade no mercado de trabalho, como já referenciado, obrigando os profissionais das mais diversas áreas a procurarem elevar seus níveis de conhecimentos e informações, com o intuito de ampliar suas competências, visando tornarem-se mais competitivos e, em decorrência, assegurar sua empregabilidade nesse mercado.

No Brasil, esta tendência consolidou-se a partir dos anos 90, coincidentemente com a expansão de ensino superior, abrindo novos campos de atuação profissional, em diversas áreas, inclusive para o profissional graduado em Administração que se postulava ao exercício da docência. Vários administradores trilharam por esse caminho, a maioria, por parecer a via mais fácil para obtenção de emprego do que propriamente por sua deliberada escolha profissional.

Em consequência, surge a oportunidade de expressivo contingente de administradores para assumir a responsabilidade docente de formação de futuros profissionais nessa área, muitos ainda em início de suas atividades profissionais, portanto, sem o necessário cabedal de experiência, e poucos portadores de títulos de pós-graduação, sem sequer terem vivenciado maiores experiências nas atividades pertinentes à sua profissão. Selma Pimenta e Léa das Graças Anastasiou tecem abalizada análise crítica a este respeito, como registramos a seguir:

Os pesquisadores dos vários campos do conhecimento (historiadores, químicos, filósofos, biólogos, cientistas políticos, físicos, matemáticos, artistas etc.) e os profissionais das várias áreas (médicos, dentistas, engenheiros advogados, economistas etc.) adentram o campo da docência superior como decorrência natural dessas atividades e por razões e interesses variados. Se trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa de atuação profissional na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. Do mesmo modo, as instituições que os recebem já dão por suposto que o são, desobrigando-se, pois de contribuir para torná-los. Assim, sua passagem para a docência ocorre “naturalmente”; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores! (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 104).

Diante do que vimos expondo, faz-se necessário compreender que o ensino universitário é caracterizado por um processo contínuo de investigação, de construção científica, de conhecimento e de formação de um pensamento crítico. Portanto, é uma atividade que requer preparação que vai muito além do conhecimento específico na área de ensino. Na verdade, é como afirma Maurice Tardif, os saberes docentes são provenientes de diferentes fontes, constituem-se em saberes disciplinares, curriculares,

profissionais (inclusive os da ciência da educação e da pedagogia) e experienciais.

Logo, se esses profissionais tornam-se professores, antes de adquirirem uma maturidade profissional e experiencial que lhes permitam formar uma visão operacional e sistêmica das atividades de administrador, ou mesmo antes de compreenderem as dimensões dos vários saberes docentes, seria o caso de indagarmos: como poderão, competentemente, disseminar nos alunos a capacidade para desenvolver um senso crítico e inovador, que permita despertá-los para a compreensão da necessidade de uma atitude de investigação de produção e difusão do conhecimento?

Esta questão, a rigor representa uma preocupação generalizada entre pesquisadores e demais estudiosos da educação, a exemplo de António Nóvoa, ao ressaltar que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NOVOA, 1992, p. 25).

Por outro lado, o profissional administrador, ao tornar-se professor “por via das circunstâncias” e, nem sempre, por opção ou escolha própria, precisa ser “transformado em docente”, precisa perceber a dimensão de suas responsabilidades, bem como necessita demonstrar apreço e comprometimento pelo despertar do conhecimento no seu alunado, acompanhando e ajudando na superação de cada dificuldade do processo de formação, de modo que o aluno possa se tornar autônomo reconhecendo e investindo em suas próprias potencialidades. Entretanto, esse processo não ocorre naturalmente. Para sua efetivação faz-se necessária a intervenção da Instituição de Ensino, que, muitas vezes não colabora nesse sentido, assumindo, de fato, essa responsabilidade que também lhe diz respeito.

A propósito desta questão, ao relatarem sobre a profissão e atuação docente, Pimenta e Anastasiou argumentam que:

No entanto, em se tratando do professor universitário que atua em áreas específicas e tem outra carreira, a profissão docente passa a ser também sua carreira, embora muitas vezes as instituições de ensino superior e o próprio profissional professor não atentem para isso (2002, p. 106).

Desse modo, deixando esses profissionais à mercê de sua própria atuação, sem uma base pedagógica orientadora, mais difícil será para eles perceberem que o processo de aprendizagem dos alunos está intrinsecamente relacionado com seu próprio processo de aprender a ensinar. Este aspecto é, hoje, amplamente discutido por diversos estudiosos que, na maioria, comungam a opinião de que é imprescindível a adoção de uma atitude reflexiva acerca dos aspectos que constituem as atividades de ensino e, conseqüentemente, que dizem respeito à sua prática pedagógica.

Consideremos, portanto, que se estes profissionais docentes, objeto da presente discussão, dentre outros atributos indispensáveis à docência reflexiva, não demonstram uma postura necessária ao exercício de suas atividades professorais, como, então, poderão reconhecer e identificar o novo perfil de administrador requerido pelo mercado? Como se auto-avaliarão diante de sua prática pedagógica?

Diante das considerações empreendidas, sobressai-se a compreensão de que é preciso que se estabeleça um compromisso entre todos os interessados e comprometidos com o processo de formação do administrador: o propósito de propiciar/assegurar ao egresso em Administração uma visão ampla e holística da organização, construída dentro de sólida base de conhecimentos com embasamentos teóricos, técnicos e experienciais, aspectos essenciais ao seu crescimento individual e profissional.

É preponderante que o administrador “saia para o mercado” pronto para uma boa atuação profissional. Com uma visão particularizada das organizações dentro de uma compreensão sistêmica de seus processos e

consciente, pois, da necessidade permanente de interação com o mundo, isto é, com o meio sociocultural do qual faz parte e para o qual deve voltar seu compromisso pessoal e profissional.

Assim, nosso entendimento é que, o processo de formação do administrador necessita estabelecer uma interação dentro de uma visão cooperativa, com todos os agentes que atuam, que têm interesses ou que sejam beneficiados com os resultados desse processo. As Instituições de Ensino por cumprir suas finalidades essenciais de uma formação profissional com qualidade e nas expectativas da comunidade. O professor-formador pela constatação da valorização e do reconhecimento do seu esforço e trabalho. E as organizações empregadoras pela conscientização da sua necessidade de uma mão-de-obra com a qualificação e urgência requeridas pelo mercado.

Para fundamentar a análise da questão proposta, avaliando não só a preparação do professor-formador mas incluindo a necessidade de uma ação interdisciplinar, tendo em vista sua profissionalização, precisamos, preliminarmente, fazer uma reflexão sobre a prática pedagógica de forma que esta possa privilegiar a ação docente articulada com as diversas disciplinas que formam o currículo de Administração, de modo a apreciar a atuação e a postura pedagógica dos professores-formadores do administrador nos referidos cursos de graduação, à luz do entendimento de Fazenda (2001, p. 17) de que “no projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se”.

O entendimento da autora é de que a prática interdisciplinar depende não só da orientação ou forma de condução expressa no projeto, mas da vontade e atuação dos agentes envolvidos no processo de ensino, conforme argumenta:

Um projeto interdisciplinar de trabalho ou de ensino consegue captar a profundidade das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. Nesse sentido, precisa ser um projeto que não se oriente apenas para o produzir, mas que surja espontaneamente, no suceder diário da vida, de um ato de vontade. Neste sentido, ele nunca poderá ser imposto, mas deverá surgir de uma *proposição*, de um *ato de vontade* frente a um projeto que procura conhecer melhor (FAZENDA, 2001, p. 17, grifo da autora).

A implementação da interdisciplinaridade, como vemos, é condição requerida na formação profissional, para tanto, requer do sujeito submetido ao processo formativo algumas condições consideradas indispensáveis, como: envolvimento, disponibilidade e vontade de atuar. Em verdade, é como realça Fazenda:

A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa responsabilidade está imbuída do *envolvimento* - envolvimento esse que diz respeito ao projeto em si, às pessoas e às instituições a ele pertencentes. [...] Num projeto interdisciplinar, comumente, encontramos-nos com múltiplas barreiras: de ordem material, pessoal, institucional e gnoseológica. Entretanto, tais barreiras poderão ser transpostas pelo desejo de *criar*, de *innovar*, de *ir além*. [...] O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir (2001, p. 17-18, grifo da autora).

Esta compreensão nos leva a concluir que, para obtermos êxito num ensino interdisciplinar, é preciso que os agentes envolvidos com a docência no ensino superior, como é o caso a que se refere este estudo, de um lado, considerem que as Instituições de Ensino estejam engajadas num processo de busca contínua do conhecimento, consorciando o ensino à pesquisa e à prática, munidas da vontade única de criar um ambiente propício a esse ensino, comprometido com sua qualidade; de outro lado, levem em conta os professores com disponibilidade, comprometimento, vontade e determinação para desenvolverem um trabalho partindo de uma prática docente reflexiva e compartilhada com seus pares, articulada com as necessidades formativas dos alunos e da sociedade em geral.

A despeito dessa compreensão, sabemos que a realidade da maioria dos cursos de graduação, ainda, não se enquadra nessa perspectiva, particularmente os cursos de formação de administradores, onde a maioria dos professores, principalmente em Instituições privadas, não conta com certo nível de disponibilidade e, muito menos, com dedicação exclusiva à atividade docente. Na verdade, é como referem Pimenta e Anastasiou:

Nesses casos, o papel docente centra-se na hora/aula, pois é esse o tempo para o qual é pago. Como o valor obtido por esse trabalho costuma ser insuficiente para a sobrevivência, o professor obriga-se a ampliar os turnos e trabalhar em mais de uma instituição para obter uma renda mensal básica, ficando todo o tempo disponível

utilizado para deslocamento e sala de aula. [...] O trabalho individualizado e solitário, a que é habitualmente submetido em nossa cultura institucional, fica desta forma mais próximo de uma “venda de hora/trabalho”, acentuando a possibilidade do aumento do magistério superior como atividade de complementação salarial ou bico, como é vulgarmente chamado, com o respectivo aumento numérico do profissional “dador de aulas”, absolutamente o oposto do que é hoje necessário. (2002, p. 125-126).

Outro aspecto agravador dessa situação é que as Instituições de Ensino, particularmente as IESs privadas, que além de não desenvolverem o ensino em interação com a pesquisa, ainda não oferecem ao docente as condições de trabalho que lhes permitam planejar sua carreira numa perspectiva profissional e desenvolvimento de seu processo de profissionalização docente, considerando-se que:

Neste contexto, ensinar restringe-se ao tempo de sala de aula, e, por sua vez, as responsabilidades institucionais com o docente limitam-se às da contratação trabalhista. [...] Ainda ocorre a contratação por bloco de aulas, reunidas em períodos específicos dos cursos, ficando o professor vinculado à instituição apenas por aquele período e não havendo compromisso institucional nem direitos trabalhistas outros senão os contratuais temporários (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 119-125).

Desta forma, nossa percepção é de que, para implementação de um ensino interdisciplinar nos cursos superiores, notadamente nos cursos de Administração, faz-se necessário o comprometimento das instituições e dos professores, comprometimento esse, que precisará ser revertido em disponibilidade das partes no interesse pelo desenvolvimento de um ensino articulado com reflexão, a pesquisa, e, igualmente, com o projeto de profissionalização docente.

Entendemos, entretanto, que esta não é a realidade atual de nosso país, de nossas IESs, o que nos leva a admitir que, para implementar um ensino dentro de uma perspectiva interdisciplinar, precisamos, antes de tudo, lutar por mudanças no contexto real, numa dimensão bem mais ampla, que permita redirecionar a situação atual do ensino superior no Brasil, a exemplo do que vem ocorrendo em outros países, particularmente em Portugal, Espanha, Estados Unidos e Inglaterra. Sobre este aspecto, Pimenta e Anastasiou referem que:

Mais recentemente, a partir dos anos 90, a pauta de discussões incluiu a questão da docência (e dos docentes) do ensino superior. Nesses países, os temas acima

referidos ganharam espaço nas universidades e nas pesquisas, colaborando para a proposição das políticas educacionais e de formação de professores, o que ocorreu também nos sindicatos, às vezes em colaboração com as universidades e com os sistemas públicos (2002, p. 130).

Consideramos, entretanto, que na dimensão atual, de globalização econômica, especialização do conhecimento e redes de comunicações eficientes, faz-se necessário que as IESs, as particulares inclusive, sejam conduzidas a perceber o ensino dentro de uma visão mais compartilhada, mais democrática, e menos mercantilista. Partindo desta compreensão, comporta corroborá-la com a seguinte afirmação:

A Administração Escolar, inspirada na cooperação recíproca entre os homens, deve ter como meta a constituição, a escola, de um novo trabalhador coletivo que, sem os constrangimentos da gerência capitalista e da parcelarização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma “vontade coletiva” em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola (PARO, 2001, p. 160).

Ainda, acerca desta questão, Paro prossegue, reforçando seu posicionamento crítico, ressaltando que:

Os professores e o pessoal técnico-pedagógico (orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos etc.) também são trabalhadores e como tais possuem seus interesses ligados a essa condição. Mas eles são, acima de tudo, os educadores, por excelência, da escola, ou seja, as pessoas encarregadas, em última instância, das atividades-fim da instituição escolar. Como tais, sua presença numa administração democrática da escola deve ser preponderante, já que eles são os autênticos “produtores diretos” da educação escolar (2001, p. 163).

Associando-nos ao entendimento do autor, rumo a uma compreensão similar na gestão do ensino superior, de tornar-se mais democrático, mais participativo, mais flexível e menos comercial, acreditamos na possibilidade de maior profissionalização docente decorrente de melhor e maior preparação, envolvimento e dedicação do professor de modo a demandar a operacionalização de um ensino interdisciplinar. Pois só ultrapassando as barreiras formadas pelos interesses antagônicos entre a gestão e os professores, efetivos construtores e transmissores do saber, será possível conseguir criar um ambiente institucional que possibilite o alcance efetivo do objetivo comum entre as partes, a implementação da interdisciplinaridade no ensino, como já referida.

Trata-se, portanto de uma interdisciplinaridade que considere a problemática do conhecimento, que se revela enquanto atitude a ser assumida, postulando a permutação do fragmentário pelo unitário no que se refere tanto ao conhecimento universal, quanto ao conhecimento pessoal. O que, como nos diz Fazenda (1992), requer dos atores envolvidos diálogo, interesse, atitude de engajamento e de comprometimento pessoal, tendo em vista o estabelecimento da interdisciplinaridade.

É com o intuito de contribuir com discussões que possam ampliar possibilidades de concorrer para a elevação gradativa do nível geral do ensino superior de Administração, nas IESs, enquanto professora desse curso e comprometida com a investigação neste campo, é que nos propomos realizar este estudo. Conhecer os impactos que a formação adquirida, no Curso de Administração da UFPI pode nos remeter a novos questionamentos, novas indagações, e quem sabe, estimular a ação pedagógica da formação do administrador para novas e significativas práticas educacionais.

CAPÍTULO VI

TRAJETÓRIAS DAS APRENDIZAGENS DO ADMINISTRADOR-PROFESSOR: REVELAÇÕES A PARTIR DE SUAS HISTÓRIAS DE VIDA

6.1 Lendo Entrevistas e Memoriais

Uma trajetória diz respeito a um caminho, mas não a qualquer caminho. Diz respeito, portanto, a um “caminho andado”. Ao trilhar esse caminho, há que se atentar para os atalhos que possam surgir e as direções a tomar. Porém, prosseguir é sensato: o caminho se faz andando e na mesma proporção acontece com o caminheiro.

Nóvoa (1995) se refere que é vasta e abundante o emprego das abordagens bibliográficas em trabalhos que apontam para o sentido da transformação da profissão docente, a exemplo das redações de diários e desenvolvimento profissional; das identidades profissionais, dentre outros. Entende, contudo que essa diversidade, não raro, tem dado margem para dificuldades e esquemas legitimados, as vezes, práticas e metodologias sem muita consistência e providas de pouco rigor, afora essa questão, considera que:

Esta multiplicidade de perspectiva e de estratégias constitui, sem dúvida, uma das principais qualidades das abordagens (auto)biográficas, modalidade em que estimula um pensamento feito de interações e o recurso às técnicas e aos enquadramentos teóricos mais adequados (Nóvoa, 1995, p. 23).

Partindo deste entendimento, ao realizarmos um “mergulho” por nossa vida formativa, analisando toda nossa experiência profissional como docente, um aspecto ressalta nessa reflexão: a preocupação com a formação e com a qualificação para o exercício das atividades decentes. Ao refletir sobre a preponderância desta inquietação, percebemos que decorre do entendimento

geral, construído desde a iniciação de nossa vida escolar: “o professor é o grande responsável pelo resultado alcançado por seu alunado”.

Estamos convictos de que a relação professor/aluno é uma via de mão dupla, vivenciada no contexto de uma atividade que se caracteriza como dialogada, de efervescente sensibilidade, sentimentos como o interesse, a motivação e o entusiasmo, são facilmente passíveis de troca, de influência. Para ter uma atuação compatível com suas responsabilidades atuais o professor precisa estar atualizado, interessado, motivado, capacitado a responder aos desafios inerentes num ambiente que exige múltiplas competências de sua ação docente.

Nesta perspectiva e, considerando o entendimento de formação profissional expresso por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p.84) como um “[...] processo permanente de aquisição, estruturação e reestruturação de condutas, saberes, habilidades, ética, hábitos inerentes ao desenvolvimento de competências para o desempenho de uma determinada função profissional”, é que indagamos: Como o professor vem construindo essa formação profissional? Mais especificamente: como o administrador-professor tem conseguido ser o professor que é atualmente? É detentor de saberes e habilidades formadoras de competências? É reflexivo em sua prática pedagógica?

Para proceder à análise dos achados do estudo, contidos nas entrevistas e nos memoriais, buscamos, de início, encontrar o melhor caminho de como organiza-los, de modo que fizessem sentido para os eventuais leitores e, sobretudo, que facilitassem o movimento de idas e voltas próprias da análise de dados. Assim, após várias leituras e releituras, dos dados, foram nascendo as categorias de base e, em seguida, as subcategorias foram se delineando, processo que por vezes, oferecem muitas dificuldades, dado nossa imaturidade nessa tarefa.

Desse modo, analisamos onze entrevistas e onze memoriais, dos quais como primeira e necessária aproximação, delineamos o presente desenho categorial, conforme expressa a Figura 01.

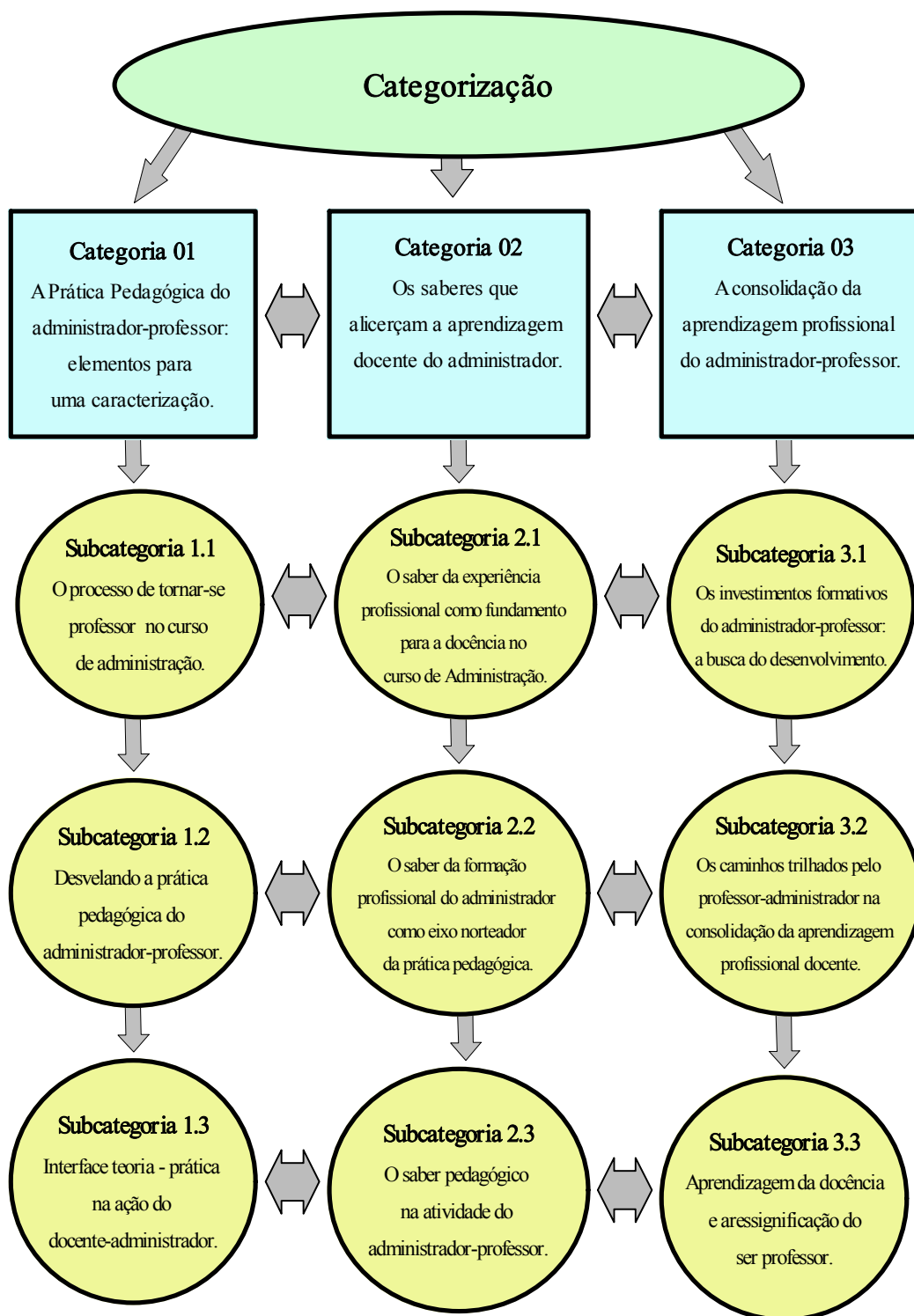


Figura 01: Desenho Categorial

A presente representação traz como eixo-diretor, no plano horizontal, três dimensões da trajetória profissional do administrador-professor, as quais, pelo posicionamento espacial que ocupam, revelam-se correlatas, articuladas entre si, a despeito de cada uma ter sua própria identidade, entretanto, conjuntamente, todas elas postulam servir de base e direcionamento para a etapa de organização e análise dos dados perspectivando a compreensão do objeto de estudo que vem a ser, como já mencionado: a aprendizagem profissional da docência do administrador-professor.

Ainda sobre a figura 01, no plano horizontal, decorrente de cada categoria, apresenta três subcategorias, perfazendo um total de nove subcategorias, cuja condição precípua aponta para duas finalidades que se concretizam simultaneamente: servem de “nichos” para abrigar os dados e, ao mesmo tempo, para dar-lhes identidade.

Ou seja, trata-se de um formato que consideramos adequado para abrigar e organizar os dados; os excertos narrativos nas suas posições mais relevantes, segundo o olhar atento do pesquisador, de modo a viabilizar o desenvolvimento das análises interpretativas, que serão realizadas sempre a partir de uma subcategoria.

Na verdade, a figura em referência representa uma rede de conexões, que tem como eixo central a questão de tornar-se professor de profissão: o traçado dessa trajetória, os sucessos e os insucessos, os investimentos, as implicações, este conjunto integra uma dimensão maior que aponta para a compreensão e a ressignificação do processo de tornar-se professor.

Portanto, na busca do desenvolvimento da memória de um professor (ou de vários professores), com base nas suas falas e nos escritos (que também são falas), o fazemos apoiados na seguinte concepção do Pierre Nora:

A memória é a vida, sempre trazida pelos grupos e por esta razão, ela está em evolução permanentemente, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável à todas as utilizações e manipulações, suscetível de longas latências e freqüentes revitalizações. E

acrescenta: A memória é um fenômeno sempre atual [...] se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. (1993, p. 7).

A prática representa o exercício concreto da profissão. A prática pedagógica do administrador-professor, especificamente, é construída pelas ações exercidas por este professor no desenvolvimento de sua atividade docente, representando um processo de formação profissional do administrador. Essa prática é composta por ações de transmissão e construção de conhecimentos que subsidiam o exercício das atividades profissionais do administrador, ações essas, exercidas em sala de aula ou fora do ambiente da universidade. Até porque, entendemos que o desenvolvimento das atividades docentes e, principalmente, do administrador-professor enriquece seus conhecimentos ao possibilitar o desenvolvimento, elaboração e agregação de novas prática e experiências profissionais, que permitam intervir na realidade e modificá-la.

Como argumenta Tardif (2002), o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia assim como procurar desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana. O conhecimento do professor-administração, por conseguinte, é formado através dos conteúdos que lhe são ensinados, em sua formação básica e continuada, entretanto é no decorrer de suas atividades profissionais, em sua vivência prática, que complementa, desenvolve e elabora novos conhecimentos e que, ao se encontrar na condição docente deverá ter a capacidade de utilizar-los para formar novos profissionais na área.

Desta forma, ao desenvolver a presente pesquisa, procuramos elementos que pudessem caracterizar a prática pedagógica exercida pelo administrador-professor e, neste sentido, conforme as categorias estabelecidas selecionamos algumas falas tanto das entrevistas quanto dos memoriais, de forma que permitissem fazer uma análise, primando sempre por um olhar atento à natureza dos dados considerando o foco central da pesquisa. Para esse fim, a seguir, à análise da primeira categoria e respectivas subcategorias.

6.2 Analisando a Primeira Categoria: A prática pedagógica do administrador-professor: elementos para uma categorização

A categoria 01 objetiva realçar os elementos que caracterizam a prática pedagógica do administrador-professor, cuja análise de dados foi desenvolvida a partir de três aspectos singulares, organizados em subcategorias, assim delineadas: a) O processo de tornar-se professor no curso de administração; b) Desvelando a prática pedagógica do administrador-professor; c) Interface teoria – prática na ação do docente-administrador.

Subcategoria 1.1 - O processo de tornar-se professor no Curso de Administração.

Na análise da primeira subcategoria, que enfoca o processo de tornar-se professor no curso de administração, selecionamos algumas falas que caracterizam a forma de ingresso de cada um dos interlocutores na atividade docente.

Com o intuito de facilitar a visualização/compreensão das referências feitas acerca do processo de tornar-se professor, os recortes narrativos estão organizados obedecendo a mesma ordem por nós estabelecida no Quadro 01 (p.46), deste trabalho. A propósito adiantamos que este ordenamento será seguido em todas as demais subcategorias, o que significa dizer que continuamos organizando os dados, mantendo o critério da ordem decrescente, conforme seja o tempo de graduação em Administração de cada professor, tanto nas entrevistas como nos memoriais.

Subcategoria 1.1 - O processo de tornar-se professor no curso de administração

Sujeitos	Nas Entrevistas	Nos Memoriais
<p align="center">P1 Prof. Airton</p>	<p>“O magistério surgiu como uma opção de trabalho para mim. Quando surgiu a Escola Técnica, quando eu fui chamado, então eu já trabalhava num escritório, desenvolvendo atividades de consultoria, planejamento e administração na área pública.”.</p>	<p>“Ainda na década de setenta, essas oportunidades de compartilhar conhecimentos e experiências com o público levaram-me a descoberta do magistério, a qual já exercito há 35 anos, sendo um dos momentos mais marcantes de minha vida profissional.”.</p>
<p align="center">P2 Prof. Manoel</p>	<p>“Mais pela oportunidade de trabalho na docência do que propriamente por identidade com a atividade. Foi mais pela oportunidade que surgiu e eu juntei uma coisa com a outra”.</p>	<p>“A experiência como docente, começou conforme eu ia adquirindo vivência em empresas, aqui no Piauí. Eu comecei a manter contato com o SENAI, com o SENAC e comecei a ser chamado para ministrar cursos”.</p>
<p align="center">P3 Prof. Renato</p>	<p>“Bom, eu digo que eu fui levado ao magistério, eu acho que por uma questão de uma veia. Minha mãe era professora, minhas tias eram professoras e iniciei, fazendo aulas em cursinhos, pré-vestibulares”.</p>	<p>“A convivência com excelentes mestres, a leitura de matérias relacionadas ao ensino-aprendizagem e treinamentos específicos me deram condições de exercer a atividade docente”.</p>
<p align="center">P4 Prof. Raimundo</p>	<p>“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”.</p>	<p>“Buscar melhor formação. (especialização, mestrado e doutorado)”.</p>
<p align="center">P5 Prof. Mary</p>	<p>“Então, as razões que me levaram pra docência foram naturais [...] Quando eu aprendi a ler eu reuni as empregadas da rua da minha casa, fiz um livrinho, um papelzinho de borrão [...], distribuía pra empregadas, ficava debaixo de um poste e ensinei a elas a escrever”.</p>	<p>“O ingresso na atividade profissional docente aconteceu em 1972, como Professora de Matemática, Língua Portuguesa e Educação Religiosa na Escola Francisco Correia, atividade que desenvolvia concomitantemente com a de Professora de Polivalência”.</p>
<p align="center">P6 Prof. Freitas</p>	<p>“Eu acho que eu entrei na docência, na época, até por uma falta de outras opções de trabalho e ao retornar a docência eu vi que minha identificação era realmente com a docência”.</p>	<p>“Minha história da prática docente veio como herança da própria igreja evangélica do curso ginásial e científico de madureza onde eu trabalhei e depois como consultor e instrutor no SEBRAE.”.</p>
<p align="center">P7 Prof. Edvin</p>	<p>“Inicialmente não pela docência em si, mas pelo emprego mesmo. Nunca tinha passado pela minha cabeça ser professor. Como tive oportunidade, naquela época, a UFPI estavam precisando empregar professor na área de administração”.</p>	<p>“Foram as melhores possíveis porque estava acabando de sair de um curso de especialização, ou seja, obtendo mais conhecimento; seria uma experiência totalmente nova e diferente das que tive até então;”.</p>
<p align="center">P8 Prof. Eudes</p>	<p>“Antes de eu entrar na universidade eu já lecionava nesses colégios e eu tinha aquela vontade de ser professor universitário. Dizia comigo mesmo, vou ser professor, e aí surgiu a oportunidade, um concurso na UPFI eu passei, aí entrei no magistério”.</p>	<p>“Quando participei do concurso para professor, passei em segundo lugar, só era uma vaga para a área financeira. O professor que passou em primeiro lugar não entendia nada de finanças. Fiquei decepcionado. Logo [...] o Campus me contratou”.</p>

Subcategoria 1.1 - O processo de tornar-se professor no curso de administração		
Sujeitos	Nas Entrevistas	Nos Memoriais
P9 Prof. Jacob	“Então a família tem uma certa tradição, tem um certo vínculo com a educação. E eu herdei essa coisa e me envolvi desde cedo com isso”.	“O transcurso de minha vida profissional como professor o começo é bem anterior: aos doze anos (1967), com a adoção da “Matemática Moderna” [...] passei a ministrar “aulas de recuperação e reforço escolar” para meus colegas”.
P10 Prof. Fabiana	“Bem, na verdade, a docência ela sempre foi algo assim, pra mim, bem atrativo. Eu já dava aula desde os 15 anos de idade, como reforço, em casa”.	“Aos 17 anos, já exercia a atividade docente, através do acompanhamento escolar nas tarefas de casa, a crianças da alfabetização até a 5ª série do ensino fundamental”.
P11 Prof. Márcio	“Em primeiro lugar, falta de oportunidade de trabalho. Na época eu era recém-formado. É, na verdade, seria falta de mercado e, ao mesmo tempo, oportunidade de trabalho, na área, porque foi logo assim, é, recém-formado, meu período de estágio tinha acabado, não tinha nenhum vínculo empregatício e, apareceu oportunidade para a área docente”.	“Não tinha noção de sala de aula, mas tinha desejo de passar as experiências que eu estava vivenciando numa empresa privada para meus alunos”.

Quadro 02 - O processo de tornar-se professor no curso de administração

Como ponto inicial deste olhar analítico e interpretativo, registramos a percepção de que cada professor ao recordar/contar sua história reapropriasse de importante parte de sua vida pessoal e profissional, de modo que passamos a desenvolver esse “olhar atento” não mais só para os dados das entrevistas e dos memoriais, mais especialmente, para a reconstrução da cultura de cada interlocutor, de seu tempo, de sua história, de sua dialogicidade, no dialético movimento de trabalhar o particular e a totalidade, consideração realizada com todas as categorias e subcategorias do estudo.

Nesta primeira subcategoria, no que concerne ao processo de tornar-se professor, P1 refere-se que o magistério surgiu na sua vida como opção de trabalho, ou seja, não nasceu propriamente de uma vocação, a urgência de adquirir uma colocação no mercado de trabalho é que determinou sua escolha pela docência. Ressalta, no entanto, que houve algo, talvez como uma empatia, uma identificação, que considera essa fase, de compartilhamento de conhecimentos e de experiências, como marcante em sua trajetória

profissional: “[...] *surgiu como opção de trabalho, [...] sendo um dos momentos mais marcantes da minha vida profissional*”.

P2, a exemplo de P1, também ingressa na docência como forma de colocar-se no mercado de trabalho, visto que não reconhecia nenhuma identidade com essa profissão, que, na verdade, foi o tempo e a experiência que foram dando o contorno ao processo de tornar-se professor, muito embora já contasse com certa experiência docente vivenciada em cursos ministrados na esfera empresarial, a propósito, é ilustrativa sua narrativa: “[...] *mas pela oportunidade de trabalho [...], eu juntei uma coisa com a outra*”, isto é, a experiência vivenciada em cursos extra-escolares com a docência na universidade. Evidencia-se a quase inexistência de uma qualificação ou preparação específica para ser professor, como refere García (1999).

A opção pela profissão docente é apresentada, inicialmente por P3 como decorrência de história familiar: “*Bem, eu digo que fui levado ao magistério [...], minha mãe, [...] minhas tias eram professoras [...]*”. Entretanto o tempo e a convivência com bons mestres e a leitura de conteúdos voltados para orientar o ensino e a aprendizagem lhe deram suporte para exercer a docência. P3 coloca como ponto relevante os cursos e treinamentos dos quais participou como importante incremento a sua caminhada na docência.

“*Aptidão para lidar com pessoas*” é o “mote” de P4. Considera que sempre teve afinidade com a profissão docente, desde a sua formação inicial. Portanto, entende ser basilar: “*Buscar melhor formação (especialização, mestrado e doutorado)*”. O posicionamento de P4 converge com a compreensão de que, na condição de pessoas adultas, os professores devem evoluir ao longo da vida. Na verdade não é só uma evolução no plano fisiológico, como profissional, os professores crescem no sentido de aquisição de competências profissionais necessárias a um eficaz exercício docente, (VILLAR ÂNGELO apud GARCIA, 1999).

P5 considera que a opção pela docência deu-se de forma natural, isto quando se reporta a sua infância e adolescência. Diz que aprendeu a ler bem cedo, e a partir de então não só elaborava seus “*livretos*”, como os adotava para ensinar a um grupo de domésticas que também moravam na mesma rua onde residia com seus familiares. Como ilustração, eis um trecho de seus relatos: “[...] *as razões que me levaram para a docência foram naturais [...] aprendi a ler, reuni as empregadas da rua da minha casa, fiz um livreto [...] e ensinei a elas a escrever*”.

Na seqüência, no tempo hábil, P5 assumiu, naturalmente, a docência em âmbito profissional, pelo que já havia adquirido e vivenciado anteriormente. Apesar desta aparente naturalidade que parece ter sido decidir-se pela profissão docente, Nóvoa (1992) refere que a questão de identidade é dado indispensável quando se pretende desvendar como e porque a decisão de tornar-se professor, se se considera que identidade profissional não é algo adquirido facilmente, pelo contrário, sua construção demanda o enfrentamento de lutas e conflitos pessoais e profissionais.

P6, a exemplo de seus pares (P1, P2), declara que ingressou na docência, talvez, porque naquele momento era a opção de trabalho que se apresentou, o diferencial é que percebeu-se sintonizado com o ser professor. Supõe que experiências docentes não-formais (aulas dominicais na igreja evangélica, experiência de consultoria, dentre outros) contribuíram para que, sem maiores delongas e conflitos, essa sintonia se efetivasse.

Depreendemos da fala de P6, como de seus pares que relembram igual posicionamento, uma visão até certo ponto preconceituosa em relação à atividade docente, seja pela grande demanda de professores no mercado de trabalho, seja pela possibilidade de mais rapidamente contar com a certeza de um salário mensal. Isto é, de início, esses professores parecem se preocupar em fazer a correlação entre o exercício docente e a situação socioeconômica.

Em P7, não muito distante do que narraram os demais colaboradores, há a declaração textual afirmando: “[...] *Nunca tinha passado por minha cabeça*

de ser professor [...]”. Declara que sua opção deu-se pelo emprego e, não exatamente, pelo desejo de ser professor: *”[...] a UFPI precisava empregar professor na área de Administração”*. Entretanto, o que, a princípio, transparecia certa banalização pela condição de ser professor, é realizada por P7 como a perspectiva de experienciar algo inédito, diverso das atividades exercidas até então. A fala do interlocutor não explicita, de fato, sua identificação e seu interesse pela docência. Emerge desse relato que o tornar-se professor ou ingresso na docência não foi uma decisão pessoal, provocada, mas contingencial.

P8 cita três aspectos que considera decisórios para a concretização da ação de tornar-se professor, primeiro a experiência docente em colégios de ensino fundamental e médio; segundo o desejo pessoal de tornar-se professor universitário; terceiro a aprovação em concurso na UFPI. Seus depoimentos revelam uma decisão centrada, amadurecida: *“[...] eu tinha aquela vontade de ser professor universitário”*. De modo que, para além do que está expresso nestes excertos memorialísticos, P8 demonstra assumir a docência no curso superior fazia parte de seu projeto de vida pessoal e profissional. Sobressai, ainda, como ponto relevante a questão da motivação profissional que aponta para a compreensão de realização profissional, segurança na atividade desenvolvida e perspectiva de bons resultados para si e para seu alunado.

Para P9, o processo de tornar-se professor, inclui alguns componentes distintos entre si, porém deixando antever nas entrelinhas uma certa interligação: refere-se a uma tradição familiar, a um vínculo com a educação e o precoce ingresso (envolvimento) com a atividade docente. Neste sentido é ilustrativa sua declaração: *“[...] eu herdei essa coisa e me envolvi desde cedo com isso”*. A compreensão é, pois, que esta identificação com a docência deriva-se do entrecruzamento de princípios relativos à vida familiar, pessoal e profissional, implicando, portanto, como refere Nóvoa (1995), em uma construção simbólica, pessoal e interpessoal.

Tornar-se professor, segundo P10, “[...] *sempre foi algo assim, [...] bem atrativo*”, aliado a essa “disposição” e a essa “identificação”, o fato de contar com experiência docente, mesmo que dentro de informalidade: “*Aos 17 anos já exercia a atividade docente através do acompanhamento escolar [...] a crianças de alfabetização até a 5ª série [...]*”, de certa forma, assegura um suporte para com mais segurança, ingressar profissionalmente, no campo em referência.

O circunstancial: “[...] *falta de oportunidade de trabalho*”, término de estágio, condição de recém-formado, ensejo de abertura de vagas para professor na UFPI, num primeiro momento, foi o que determinou a opção de P11 pela carreira docente. A esse quadro de desfavorabilidade, acrescenta que “*não tinha noção de sala de aula*”. No entanto possuía um desejo e um propósito de compartilhar, no plano educacional, suas experiências e saberes vivenciados/produzidos em uma empresa da iniciativa privada.

Ao finalizar a análise e interpretação do bloco de dados referentes à primeira subcategoria do estudo, às evidências mais marcantes a serem consideradas revelam que são múltiplos os fatores, as razões que conduziram os interlocutores a ingressar, a optar, pela docência, contribuindo para essa definição aspectos de ordem pessoal, material e, com mais incidência, de ordem profissional. Ou seja, inscrevem-se na ordem do individual e do circunstancial.

Uma justificativa que se apresenta neste rol de narrativas é aquela que diz respeito à questão da vocação. Vocacionados mesmo mostraram-se P3, P4, P5, P8, P9 e P10, seja por uma questão de veia, por aptidão, por uma tendência natural, experiências anteriores, tradição familiar aliado a envolvimento precoce com a atividade e atração.

No cômputo geral, o que se afigura é que uns se dizem vocacionados, outros apenas pelo gostar, pelo admirar a profissão, e um outro grupo que revela que sua motivação foi exatamente em função da necessidade de colocar-se no mercado de trabalho, isto é, questões de ordem econômica.

Constatamos que, na quase totalidade, como refere Nóvoa (1995), as razões apresentadas convergem para o campo do imaginário pessoal e social. Logo, o que transparece é que razões subjetivas contaram bem mais para a escolha da profissão, do que propriamente uma motivação intrínseca.

Na figura abaixo, procuramos ilustrar, de forma resumida, para uma melhor visualização, os fatores que conduziram os sujeitos, desta pesquisa, para o desenvolvimento das atividades docentes.

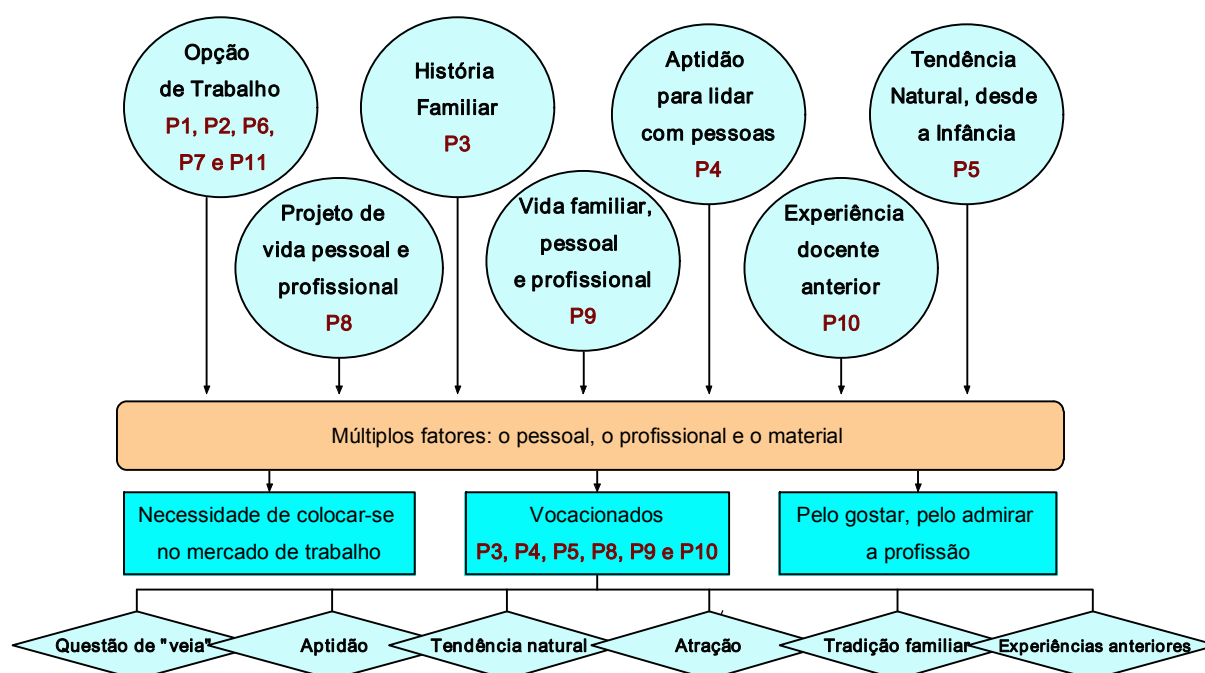


Figura 02 - Fatores que conduziram os administradores à docência

Subcategoria 1.2 – Desvelando a prática pedagógica do administrador-professor.

Para analisarmos a presente subcategoria: Desvelando a prática pedagógica do administrador-professor, procuramos extrair do discurso dos sujeitos, em questão, os elementos que possam evidenciar sua prática pedagógica ou os aspectos que apontem para esse estudo pormenorizado, de

modo que consigamos demonstrar como o administrador-professor desenvolve o seu saber fazer docente.

Entendemos que a partir das respostas relativas às perguntas formuladas nas entrevistas ou nas referências feitas nos memoriais, é possível identificar, com muita veracidade, aspectos da prática pedagógica do professor, assim como, compreender o valor epistemológico atribuído a formação e ao desenvolvimento profissional do administrador-professor, tendo em vista a construção de seu saber docente revelado nas narrativas de suas experiências, vivenciadas no entorno de sala de aula. Pois como observa Bourdieu (2005, p.143), “[...] *eles estão, como se diz, envolvidos em seus afazeres (que bem poderíamos escrever como seus a fazeres): eles estão presentes no por vir, no a fazer, no afazer (pragma, em grego) correlato imediato da prática (práxis) [...].* Aspecto que entendemos, se constitui no diferencial revelador da prática pedagógica dos sujeitos pesquisados.

Entendemos a definição de “*habitus*” como um recurso conceitual, que nos auxiliar a pensar nas relações existentes entre as peculiaridades do meio social e a subjetividade dos sujeitos que convivem nesse meio. Apropriamos-nos da noção de “*habitus*” para tentar melhor entender e dimensionar as relações dos professores-administradores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Procuramos manter a mesma ordem de seqüência na demonstração das falas, já estabelecidas nos quadros anteriores, não só para oferecer uma melhor organização, assim como, proporcionar maior visualização e entendimento da seqüência do procedimento analítico, que passamos a apresentar no Quadro 03, a seguir:

Subcategoria 1.2 - Desvelando a prática pedagógica do administrador professor

Sujeitos	Nas Entrevistas	Nos Memoriais
P1 Prof. Airton	“Meu dia a dia... eu não sou professor só na sala de aula, naquele horário não.[...] Porque eu reservo sempre o segundo horário a partir das 10hs para os meus alunos. Eu fico em sala de aula, converso com eles, vou tirar dúvidas entendeu?”.	“Debruçando-me sobre minha prática docente, é-me cada vez mais nítido que ela é balizada pela teoria e pela prática, servindo esta, predominantemente, de ponto de partida para aquela”.
P2 Prof. Manoel	“Eu preparo a aula, eu levo pra sala de aula para os alunos, discuto com os alunos, cobro deles, mas eu sou um professor que ainda utiliza muito pouco em relação, a esse trabalho de grupo, ao que eu faço, dando aula, explicando, discutindo, coisas dessa natureza”.	“Eu aprendi minha prática pedagógica no dia a dia, apanhando, aprendendo, falando com as pessoas, ouvindo a opinião dos alunos”.
P3 Prof. Renato	“Eu procuro fazer através de uma exposição dialogada, faço isso também utilizando o sistema de apresentação em powerpoint, utilizo laptop com retroprojetor, e promovo a discussão de assuntos, estudos de casos vivenciados em outras empresas, promovo a discussão através de trabalho em equipe, principalmente”.	“Procuro fazer da sala de aula um laboratório de permuta de conhecimentos e experiências vivenciadas. Considero que uma aula é uma via de mão dupla, onde professor/aluno devem interagir o máximo de forma a se dispor dentro do tema abordado um amplo leque para discussões”.
P4 Prof. Raimundo	“Eu exponho o assunto, em seguida eu distribuo um texto, em função desse texto eu elaboro um exercício e, em seguida, eu faço tipo uma avaliação, sem nota, sem nada, só para saber o quanto o conteúdo ficou com os alunos”.	“Prática de avaliação dos discentes da disciplina ministrada [...] Busca constante de novas tecnologias pedagógicas”.
P5 Prof. Mary	“Eu procuro na aula fazer alguma coisa mais extrovertida, mais atraente, por isso eu dou estudo de caso, eu vou fazer debate, pra ver se não se torna cansativo e você aguça a vontade do aluno”.	“Sempre procuro trazer para sala de aula alguma novidade, alguma atividade que desperte a atenção do aluno, uso estudo de caso, debates, algo que saia da monotonia da aula expositiva”.
P6 Prof. Freitas	“Apesar de eu ter um planejamento prévio às vezes eu altero este planejamento dependendo do astral da turma, da forma como a turma se comporta. Eu uso exposição oral, estudo de casos, debate em grupo. Procuro variar, [...] a gente sente o clima da turma e procura direcionar conforme o que vai ser ministrado”.	“A gente sempre procurou ter bastante dedicação com o desenvolvimento da atividade e procurando uma convivência sempre boa com os alunos em sala de aula”.
P7 Prof. Edvin	“Eu não limito os alunos na sua conversa, [...] assuntos que são tratados naquele dia, [...], textos que a gente encontra hoje com a tecnologia da internet, textos de revistas, [...] disponibilizados para toda a turma para gente poder discutir e debater sobre determinadas questões”.	“As aulas são expositivas com a participação dos alunos procurando uma maior interação e integração; uso de aparelho áudio-visual; exercícios de fixação e/ou estudos de casos; seminários; e, quando há oportunidade uma visita técnica a empresas”.

Subcategoria 1.2 - Desvelando a prática pedagógica do administrador professor		
Sujeitos	Nas Entrevistas	Nos Memoriais
P8 Prof. Eudes	“Eu repasso aos meus alunos conceitos teóricos ou buscados em livros, mas da própria vivência do trabalho do dia a dia dessa organização”.	“O método que mais utilizo é o do construtivismo, inclusive fiz um curso na Universidade Federal do Ceará, Como ensinar matemática financeira através do construtivismo”.
P9 Prof. Jacob	“Eu prefiro colocar as pessoas em grupo, discutindo, debatendo, encontrando soluções, traçando projetos, achando resultados, eu prefiro as pessoas assim, abrindo o livro na hora da prova pra pesquisar [...] a primeira metade da aula é teoria e a metade seguinte é exercitando aquilo que acabou de ser teorizado”.	“Criar e ser receptivo a oportunidades de exploração do pensamento divergente; Promover participação ativa na aula e livre expressão de opinião; Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e a tomada de decisões; Promover o espírito de pesquisa.”
P10 Prof. Fabiana	“Eu gosto muito de provocar discussão durante a aula. Então eu procuro estar sempre inovando, um dia eu dou aula expositiva, no outro eu faço grupo de discussão, no outro eu trago um trabalho para ser feito em sala de aula; é assim, eu procuro sempre estar inovando pra não cair na rotina”.	“Tudo o que sei e a maneira como pratico a docência aprendi sozinha. É claro que o tempo em que frequentei a universidade como aluna, aprendi bastante com meus professores, no entanto, cada um de nós carrega sua própria marca. A cada dia aprendo mais [...], um aprendizado constante.
P11 Prof. Márcio	“Hoje eu tô bem consciente de que a informação que é passada para o aluno tem que ser trabalhada como uma maneira agradável, [...], saindo daquele sistema de que só professor tem que falar na sala de aula, de que só ele sabe, ta entendendo? Até mesmo porque a gente se depara com alunos que trabalham naquela área que você ta ministrando a disciplina e ele tem outras experiências e que ele tem a contribuir pra aquela disciplina”.	“Utilização de textos atuais sobre o tema e aplicação de dinâmicas de grupos quando a disciplina é Recursos Humanos”.

QUADRO 03 - Desvelando a prática pedagógica do administrador-professor

Adotamos uma atitude analítica frente aos registros feitos pelos professores, sobre sua prática pedagógica, de modo que pudéssemos obter uma representação da ação pedagógica e dos aspectos que interferem na construção de sua prática docente.

Nessa perspectiva, o professor P1 ressalta que sua prática pedagógica tem como marco principal o binômio teoria-prática, conforme salienta em sua fala: “*Debruçando-me sobre minha prática docente, é-me cada vez mais nítido que ela é balizada pela teoria e pela prática[...]*”. Entendendo o processo de ensino-aprendizagem dentro de uma concepção vivencial, na operacionalização da relação teoria-prática, certamente os procedimentos

necessários a essa indissociação, levam a um ensino completamente diferente do tradicional, diferente do modelo de ensino praticado não só no Curso de Administração da UFPI, como em nossa realidade experiencial.

Esta realidade é ressaltada de forma semelhante, no caso da formação de professores, por Pimenta; Lima (2004), quando relatam que a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica.

Reconhecemos que um ensino teórico-prático, dentro da dimensão de formação do administrador, se constitui num ensino onde o aluno possa ter a oportunidade de transformar uma experiência profissional em produção acadêmica, através de uma atitude investigativa, que envolva a reflexão sobre como o aprendizado teórico é aplicado para a solução dos problemas organizacionais e vice-versa. Concepção essa, que não foi identificada na fala do referido professor P1.

Percebemos muita franqueza na expressão do professor P2 ao argumentar que: “[...] *aprendi minha prática pedagógica no dia a dia, apanhando, aprendendo, falando com as pessoas, ouvindo a opinião dos alunos*”. Aspectos que denotam atitude investigativa e que envolve uma reflexão sobre sua ação docente. Entretanto essa ação se contrapõe, de certa forma, a um procedimento de sala de aula que facilite uma maior participação do alunado, ou que seja menos direcionado pelo professor, fato que se manifesta em oposição a atitude de P2, quando este refere-se que: “*mas eu sou um professor que ainda utiliza muito pouco em relação, a esse trabalho de grupo*”. Características que deveriam ser convergentes, pois como argumenta Perrenoud (2002), a reflexão sobre a própria ação ou sobre a de outra pessoa contém uma reflexão embrionária sobre o *habitus* subjacente nesta ação.

P3 considera a prática pedagógica um exercício de aprendizagem, não só, para o aluno como para o professor ao referir-se que: “*procuro fazer da*

sala de aula um laboratório de permuta de conhecimentos e experiências vivenciadas. Considero que uma aula é uma via de mão dupla [...]”. Argumentação que sugere uma atitude reflexiva em sua prática pedagógica, quando argumenta que em sua sala de aula adota “[...] *exposição dialogada, [...] discussão de assuntos, estudos de casos vivenciados em outras empresas [...]”*. Essas atitudes, no entendimento de Perrenoud (2002), podem estimular o desenvolvimento da prática reflexiva ao se trabalhar com situações ou com dilemas ou ao se organizar debates.

P4 argumenta que empreende uma “[...] *busca constante de novas tecnologias pedagógicas*”, mas, em contrapartida deixa transparecer certa uniformidade em sua prática pedagógica diária ao ressalta que: “[...] *eu exponho o assunto, em seguida eu distribuo um texto, em função desse texto eu elaboro um exercício e, em seguida, eu faço tipo uma avaliação [...]”*. Outro ângulo da questão, que merece nossa atenção, refere-se ao fato que o professor parece atentar prioritariamente para a aprendizagem dos alunos em detrimento do seu próprio processo de aprender a ensinar.

Esta prioridade é também percebida na fala da professora P5, quando ressalta sua predileção por práticas pedagógicas que despertem a atenção do aluno: “[...] *procuro na aula fazer alguma coisa mais extrovertida, mais atraente*”, reforça sua posição argumentando que: “[...] *procuro trazer para sala de aula alguma novidade, alguma atividade que desperte a atenção do aluno*”. Atitude que sinaliza a tentativa de suprir uma racionalidade técnica, paradigma contestado por vários pesquisadores da prática reflexiva do professor, dentre os quais podemos citar Schön, Nóvoa e o próprio Perrenoud.

Na fala de P6, observa-se com certa clareza, que a adoção de uma prática pedagógica improvisada é factível de ocorrer ao constataremos a argumentação do professor que: “[...] *apesar de eu ter um planejamento prévio às vezes eu altero este planejamento dependendo do astral da turma, da forma como a turma se comporta*”. Opção que nos parece ser feita mais por decorrência de “[...] *uma convivência sempre boa com os alunos em sala de aula [...]”* do que exatamente de uma postura reflexiva baseada em uma

análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos que, segundo Perrenoud (2002), só podem ser adquiridas por meio de treinamento intensivo e deliberado.

A complexidade e as múltiplas dimensões do ambiente de sala de aula, no molde do que é ressaltado por Sacristán (apud MIZUKAMI; REALI, 2002), podem ser percebidas na fala de P7 ao destacar que: “*as aulas são expositivas [...]; uso de aparelho áudio-visual; exercícios de fixação e/ou estudos de casos; seminários; e, quando há oportunidade uma visita técnica a empresas*”. Essa característica é salientada, pelo referido autor, em face da *pluridimensionalidade* de as exigências nas práticas do professor.

P8 destaca a busca de uma especialização como um aspecto diferencial de sua prática pedagógica: “*o método que mais utilizo é o do construtivismo, inclusive fiz um curso na Universidade Federal do Ceará, Como ensinar matemática financeira através do construtivismo*”. Entretanto, Nóvoa (1995), ao referir-se sobre o assunto, observa que uma formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas através de um trabalho de *reflexividade* crítica sobre as práticas do professor e de *(re)construção* permanente de uma identidade pessoal.

P9, a exemplo do professor P3, destaca aspectos em sua fala que sugerem uma atitude reflexiva acerca de sua prática pedagógica, ao ressaltar que procura: “[...] *Promover participação ativa na aula e livre expressão de opinião; Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e a tomada de decisões; Promover o espírito de pesquisa*”. Principalmente ao reforçar seu posicionamento, argumentando que: “[...] *eu prefiro as pessoas assim, abrindo o livro na hora da prova pra pesquisar [...]*”. Atitudes que conforme nosso entendimento, demonstram um certo grau de maturidade e expressão de consciência profissional.

Percebe-se na expressão de P10: “*Tudo o que sei e a maneira como pratico a docência aprendi sozinha [...]*”, não só uma “pitada” de orgulho pela autonomia conquistada, como pela independência de sua ação docente.

Entretanto, a professora ao conjugar o verbo no passado “*aprendi*” expressado como forma de domínio da prática docente, de modo acabado, pronto, parece-nos não se aperceber que os resultados das pesquisas, na área da educação, demonstram que o saber dos professores é construído ao longo de sua carreira e vivência profissional sem, contudo, conseguir esgotar esse seu processo de formação.

P11 ressalta a mudança operada em sua prática ao argumentar que atualmente vem: “[...] *saindo daquele sistema de que só o professor tem que falar na sala de aula*”, reforçando que: “[...] *Até mesmo porque a gente se depara com alunos que trabalham naquela área que você ta ministrando a disciplina [...]*”. Argumento que é fortalecido com o posicionamento de Perrenoud (2002), quando esse autor destaca que, para que seja eficaz, a análise das práticas, tem que fazer com que cada professor delegue sua evolução pessoal às estruturas em que vive.

Numa análise geral das falas dos professores constantes no Quadro 3, no que tange a prática pedagógica do administrador-professor, percebemos que há uma predominância do uso da aula expositiva, apesar desses professores fazerem referência também a leitura de textos, seguidos de debates, assim como a exemplificação de casos práticos.

Percebemos também que, na prática do administrador-professor, há discussão em sala de aula que envolve leitura de textos, estudo de casos vivenciados por empresas, extraídos de revistas ou da internet, de modo a fomentar debates em sala de aula através de uma exposição dialogada do conteúdo teórico. Percebemos também, neste grupo, uma maior referência ao uso de equipamentos áudios-visuais, como retroprojeter e, apesar de não ter sido citado textualmente, o uso de datashow, já que se constitui no recurso complementar do laptop e powerpoint utilizado e citado pelo professor P3.

Estas atividades da prática docente surgem predominantemente nas falas dos professores P3, P5 e P7. Entretanto, não exclui este grupo do uso da

aula expositiva, em suas práticas pedagógicas, apenas demonstra uma diversificação no uso de outras práticas complementares.

Destacamos, também, os professores P9, P10 e P11 que além do uso de aulas expositivas fazem referência a outra forma de prática pedagógica como promoção do espírito de pesquisa, trabalho em grupo e visitação a empresas. Entretanto, continuamos a ressaltar, que não há uma diversificação mais significativa da prática pedagógica desenvolvida, a grande maioria dos professores desenvolve práticas muito semelhantes.

No geral, todos nossos sujeitos, utilizam-se bastante da aula expositiva e dialogada, ou da aula expositiva através do uso de retroprojektor ou datashow, dos debates e discussões em sala de aula, dos trabalhos em equipe, do estudo de textos e dos estudos de casos, dos trabalhos em grupo, da realização de seminários com incentivo a pesquisa. A maioria faz referência à inserção teoria versus prática, mas apenas dois professores informaram que realizam visitas a empresas e apenas um deles, P11, fez referência à frequência semestral dessas visitas.

Em suma, percebemos que o administrador-professor tem procurado exercer uma prática pedagógica diversificada, aplicando técnicas diferenciadas sempre com o intuito de transmitir as informações ao aluno de forma mais receptiva, aspecto que é ressaltado respectivamente nas falas dos sujeitos P5 e P10.

Nosso interesse também, além de procurar identificar os instrumentos que se constituem na prática pedagógica exercida pelo administrador-professor, é procurar perceber como esse professor foi construindo sua prática pedagógica. Sobre este aspecto, percebemos através das falas da maioria dos professores uma constante preocupação em desenvolver habilidades, buscando preencher lacunas no que tange sua formação pedagógica.

Ao analisarmos essas falas, num primeiro momento, fica demonstrada uma acentuada preocupação com a formação pedagógica ou com a falta desta.

Esta argumentação é percebida nas colocações feitas pelos professores P2. E, sobre outro aspecto, já revelando certa dificuldade com o planejamento de sua prática, verifica-se na expressão do professor P6.

Constatamos que a ausência de uma formação pedagógica para o administrador-professor é um tema que representa um “tabu”, uma área de “acesso restrito”. Sobre esta questão percebemos, a partir de uma análise mais subjetiva no decorrer de nossas entrevistas, pois poucos foram os professores que responderam de imediato as indagações sobre sua prática pedagógica, a grande maioria divagou nas respostas e só com uma maior insistência conseguimos extrair informações sobre o assunto.

Também, percebemos na fala da grande maioria dos professores, uma preocupação com a “movimentação” das aulas, em não permitir que suas aulas se tornem monótonas, preocupação com os “métodos” empregados, com a forma de repassar o conteúdo, com a manutenção de um ambiente cordial e de bom diálogo com seus alunos. Entretanto, foram poucas as ocorrências em que pudéssemos denotar uma reflexão sobre os conteúdos transmitidos, sobre a necessidade de inserção da pesquisa como forma de consolidação ou sedimentação dos conteúdos repassados. Na exceção, das falas dos professores P3 e P9.

A Universidade deve procurar trabalhar com o intuito de propiciar base para aumento de acertos nas decisões administrativas dos profissionais que o Curso de Administração forma. Vislumbra-se essa possibilidade, propiciando ao administrador-professor as ferramentas modernas que lhe permitam desenvolver o espírito analítico e crítico do aluno. Hoje, com a evolução tecnológica é possível exercitar essa prática de várias formas, uma delas os jogos de empresas, sequer foi citada por nossos sujeitos, como alternativa de prática pedagógica. No que se deduz que esta ferramenta não esteja disponível na universidade para uso do professor.

Apresentamos a figura 03, a seguir, como resumo da análise que realizamos nesta subcategoria, expressando os elementos que evidenciam a

prática pedagógica do administrador-professor e as preocupações desse professor ao exercitar sua prática pedagógica.

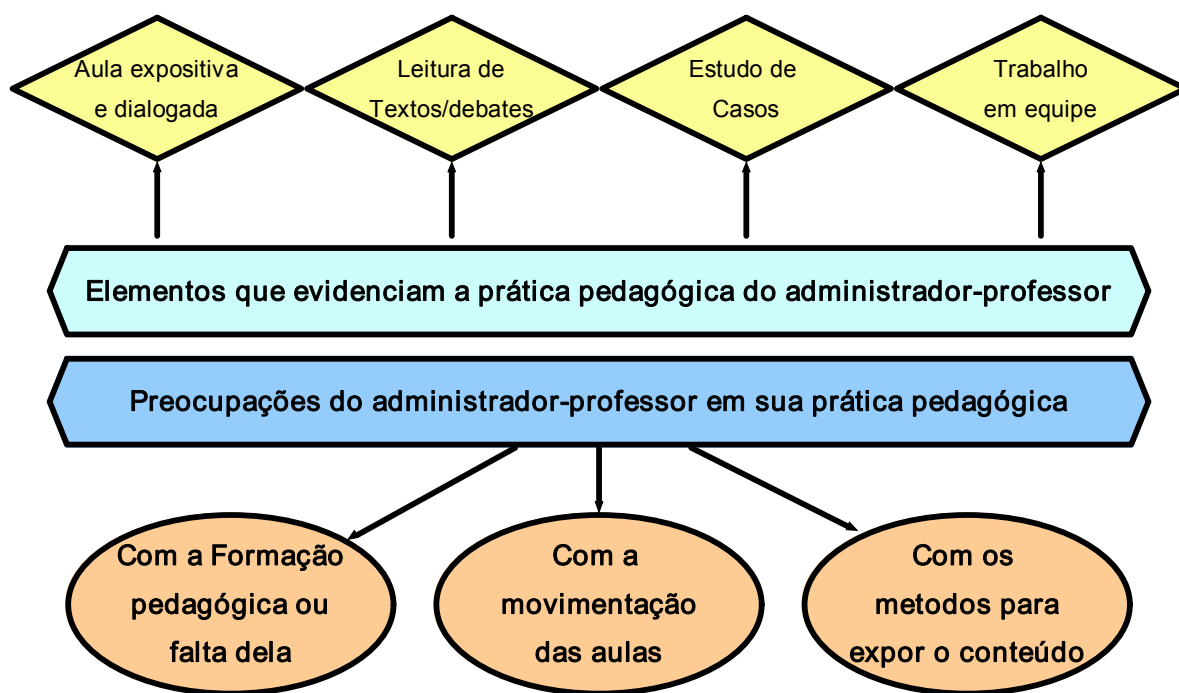


Figura 3 - Desvelando a prática pedagógica do administrador-professor

Subcategoria 1.3 - Interface teoria-prática na ação do docente-administrador

Outro aspecto analisado diz respeito à interface entre a teoria e a prática na ação docente do administrador. Percebemos que este assunto representa uma preocupação geral para nossos sujeitos. É voz geral que o administrador-professor precisa ter uma boa experiência e vivência prática para postular o exercício da atividade docente. O entendimento é que somente através do acúmulo de experiências no exercício de atividades pertinentes ao administrador é que este profissional, enquanto professor consegue contextualizar sua prática docente.

Esta preocupação é fácil de ser compreendida quando percebemos que o aluno, ao ingressar na universidade espera praticar o que ensina a teoria sem

se aperceber que a prática só existe no mundo real. O professor precisa ter vivenciado esta prática para poder simular em laboratório, com realização de exercícios ou mesmo através de exemplificações a situação esperada pelo aluno com requinte da realidade. Na área da Administração a manifestação da prática é feita com análise de casos, exercícios, exemplos diversificados ou através de jogos de empresas, esse último sequer foi referido por qualquer um de nossos sujeitos, fato que nos leva a acreditar que sequer esteja disponível para uso do professor, nos dois Cursos de Administração da UFPI. Até porque é queixa geral, de todos os nossos sujeitos, a falta de recursos materiais na universidade, desde o papel até os equipamentos áudios-visuais auxiliares para a prática docente.

Todas essas formas de aproximação da prática podem ser aplicadas para os alunos e, mesmo que isto não lhes dê garantia do certo, já que o risco é inerente ao processo decisório, fator preponderante na ação do administrador, poderá ajudá-los a agir em determinadas situações, quando o professor consegue demonstra-la. A importância da vivência prática do professor está manifestada nas falas dos nossos diversos sujeitos que procuramos organizar na construção do Quadro 04, a seguir:

Subcategoria 1.3 - Interface teoria-prática na ação do docente-administrador		
Sujeitos	Nas Entrevistas	Nos Memoriais
P1 Prof. Airton	“Eu não aceito o professor de administração sem vivência na prática. [...]. Mas pra resumir eu digo que antes do administrador ser professor, ele deveria inverter ser antes administrador para depois ser professor e só então lecionar ou fazer as duas coisas ao mesmo tempo”.	“É na esteira dessa observação que entendo que as disciplinas profissionalizantes só devem ser ministradas por docentes que tenham também conhecimento prático”.
P2 Prof. Manoel	“Porque uma coisa é o professor, até ser formado praquilo, mas se não tem a vivência administrativa, a experiência de gestão, fica difícil colocar. Eu tive essa felicidade de juntar a minha experiência administrativa em empresas privadas como o meu conhecimento acadêmico”.	“Quando você passa a ser professor não quer que seus alunos passem por aquilo que você já passou. [...] Quando terminei meu curso foi que percebi que a prática estava muito distanciada. Tive que aprender tudo de novo na prática”.

Subcategoria 1.3 – Interface teoria–prática na ação do docente-administrador		
Sujeitos	Nas Entrevistas	Nos Memoriais
P3 Prof. Renato	“E essa prática empresarial eu considero como um fator preponderante para que eu tenha um desempenho melhor na sala de aula. Porque eu saio da academia [...] estou lá fora e faço a ponte entre teoria e prática”.	“Nos encontros em sala de aula são promovidos estudos em equipe com o propósito de despertar o interesse pela pesquisa como forma de explorar fatos do cotidiano nas relações empresa/trabalhador”.
P4 Prof. Raimundo	“Todo docente da área de administração não deveria ter dedicação exclusiva na universidade; deveria trabalhar. [...], mas na minha opinião todo professor de Administração deveria ser professor e trabalhar na sua atividade como administrador, em qualquer área, para mim é imprescindível”.	“Exercício da prática docente. Cada período letivo, uma nova aprendizagem docente”.
P5 Prof. Mary	“Mas eu acho que, quando a gente estuda as teorias a gente estuda a motivação, a liderança, e tudo isso a gente leva pra prática na sala de aula”.	“Procura consorciar a prática em sala de aula com o estudo das teorias editadas pelos autores nos livros”.
P6 Prof. Freitas	“Exatamente tudo que eu vejo de teoria relaciono com a realidade prática não só o que eu vivenciei na época [...] quando trabalhei como consultor de empresas, como empregado de empresas privadas”.	“Eu não consigo entender como é que se leciona administração sendo só professor. Não dá pra entender. Eu uso em sala de aula em termos proporcionais talvez 70% da minha prática de empresas e 30% de teoria”.
P7 Prof. Edvin	“A gente tem tentado absorver [...] exemplos práticos das organizações tentando trazer para sala de aula a construção desse saber fazer ao mesmo tempo”.	“Exercícios de fixação e/ou estudos de casos; seminários; e, quando há oportunidade uma visita técnica a empresas”.
P8 Prof. Eudes	“[...] ao mesmo tempo como professor eu estou numa atividade, mesmo que seja bancária, mas que exerço e que estou muito ligado às ações de execução de gerenciamento do banco, então eu acho muito importante porque você consegue conciliar e trazer um pouco da experiência prática para a docência”.	“Para o Banco levo os conceitos e para a Universidade levo a vivência de empresa”.
P9 Prof. Jacob	“Eu lamento muito se algum colega meu, professor de Administração, não viveu uma experiência sequer profissional, nem como consultor, nem como auxiliar de escritório, qualquer tipo de experiência vale”.	“O conceito se faz experiência e a esta se segue uma reflexão (com amplo debate e contestação) feita sobre a teoria e a experiência vivida”.
P10 Prof. Fabiana	“A experiência que a gente traz de outras empresas, de outras vivências, isso ajuda bastante [...] cada teoria que você citar pro aluno praticamente você já vivenciou aquilo na empresa”.	“A cada dia aprendo mais, porque o ambiente de ensino propicia um aprendizado constante”.
P11 Prof. Márcio	“[...] então, para os professores que são eminentemente acadêmicos da área de administração eu acho que é um pecado muito grande”.	“Uma vez um aluno fez uma pergunta, como eu tinha adquirido ou conhecia a prática na área de produção, fez com que eu exemplificasse e respondesse na íntegra a questão dele”.

QUADRO 04 - Interface teoria–prática na ação do docente-administrador

A interface teoria-prática no estudo de Administração, para o professor P1, está fundamentalmente vinculada à experiência e vivência do docente na atividade de administrador, quando este argumenta que: “[...] *antes do administrador ser professor, ele deveria inverter, ser antes administrador para depois ser professor*” ou quando ressalta que: “[...] *as disciplinas profissionalizantes só devem ser ministradas por docentes que tenham também conhecimento prático*”. O posicionamento do professor P1 é perfeitamente compreensível ao analisarmos que correlacionar os assuntos teóricos, para alguém que não tenha vivenciado uma experiência prática, é apenas fazer reforço de uma argumentação, de um conhecimento meramente especulativo, sem contextualização, sem vinculação com o cotidiano da organização.

O que observamos, entretanto, é que a experiência, por si só, não consegue dominar a problemática da interação teoria-prática. Há de se propiciar as condições necessárias para uma articulação entre a triangulação, teoria-prática-pesquisa para se provocar uma superação da reprodução, para se conseguir fazer uma produção de conhecimento, com autonomia, espírito crítico e investigativo, conforme argumentado por Behres, (2003).

P2, a exemplo do professor P1, ressalta a necessidade do docente ter vivenciado uma experiência de gestão para se postular ao ensino de Administração, quando argumenta que: “[...] *se não tem a vivência administrativa, a experiência de gestão, fica difícil colocar*”. Reforça seu posicionamento exemplificando com sua própria experiência de vida: “*Quando terminei meu curso foi que percebi que a prática estava muito distanciada. Tive que aprender tudo de novo na prática*”. Esta constatação ainda se constitui uma realidade atual, não só dos Cursos de Administração. Pimenta; Lima (2004) argumenta que os currículos de formação, têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem explicitação de seus nexos com a realidade em que esses currículos são estruturados.

A importância da atuação docente conjuntamente com a atividade de administrador é o caminho apontado pelo professor P3 para integrar a teoria a prática no ensino de Administração. Constata-se esta argumentação ao referir-se que: “[...] *eu saio da academia [...] estou lá fora e faço a ponte entre teoria e prática*”. Esta ação denota o valor do exercício conjunto da docência com a atividade profissional do administrador, pois como reforça o referido professor: “[...] *em sala de aula são promovidos estudos em equipe com o propósito de despertar o interesse pela pesquisa como forma de explorar fatos do cotidiano nas relações empresa/trabalhador*”. Proposição fundamentada com a argumentação de Perrenoud (2002), que o trabalho do professor, em torno de situações-problema, são dispositivos de formação que visam desenvolver a prática reflexiva, sem contudo se constituir suficiente. O autor reforça seu posicionamento, ao colocar que é preciso direcionar as formações temáticas, transversais, tecnológicas, didáticas e mesmo disciplinares para se obter uma prática reflexiva.

Seguindo a regra dos sujeitos, anteriormente referenciados, P4 reforça a necessidade do desenvolvimento das duas atividades, concomitantemente, a de professor e a de administrador com a argumentação que: “*Todo docente da área de administração não deveria ter dedicação exclusiva na universidade; deveria trabalhar*”. Uma referência desfavorável a condição de dedicação exclusiva para administrador-professor, nas instituições de ensino superior públicas que se utilizam desse expediente. Posicionamento que é fundamentado pelo entendimento de Perrenoud (2002) quando este autor ressalta a necessidade da escola evoluir junto com a sociedade, se antecipar ou até inspirar transformações culturais para a segunda.

P5 ressalta que: “*Procura consorciar a prática em sala de aula com o estudo das teorias editadas pelos autores nos livros*”. Entretanto, não esclarece o modo que faz essa “*consorciação*”. O entendimento de autores como Ramalho; Nuñez; Gauthier (2003) é que uma produção baseada numa dinâmica dialética de novas práticas, a partir de teorias, possibilita rever essas teorias num movimento ascendente, ou seja, fundamentada em princípios práticos de reflexão do professor.

O professor P6, como os demais, ao ressaltar que: *“Eu não consigo entender como é que se leciona administração sendo só professor”*, e argumenta que faz a ligação teoria-prática associando uma a outra, ao ressaltar que: *“[...] tudo que eu vejo de teoria relaciono com a realidade prática não só o que eu vivenciei na época [...] quando trabalhei como consultor de empresas, como empregado de empresas privadas”*. Corroborando o argumento que, para se postular a condição de administrador-professor é necessário ter vivência prática nas funções de administrador, dentro das organizações.

É através da realização de: *“[...] Exercícios de fixação e/ou estudos de casos; seminários; e, quando há oportunidade uma visita técnica a empresas”*, que o professor P7 diz estabelecer uma vinculação entre a teoria e a prática. Apesar de reconhecer sua pouca vivência prática ao argumentar que: *“A gente tem tentado absorver [...] exemplos práticos das organizações tentando trazer para sala de aula a construção desse saber fazer ao mesmo tempo”*.

P8, a exemplo de P3, ressalta que consegue fazer a ligação teórica-prática, através do desempenho conjunto das atividades de professor e administrador ao colocar que: *“[...] Para o Banco levo os conceitos e para a Universidade levo a vivência de empresa”*, argumento que reforça com o entendimento que: *“[...] você consegue conciliar e trazer um pouco da experiência prática para a docência”*. O raciocínio reforça o entendimento que não se pode “isolar” o professor na academia, deixá-lo a margem da evolução dos conhecimentos que ele irá transmitir aos seus alunos, muito menos “frear” a ciência.

O entendimento é que a condição de dedicação exclusiva para o administrador-professor representa um contra-senso. A grande maioria dos sujeitos reconhece no professor o vetor de transferência do conhecimento produzido na academia e, ao mesmo tempo, de agente receptor das reais necessidades das organizações empresariais do mercado. Enclausurar o

professor dentro da academia é cortar o elo que ele faz entre sua prática e a ação do docente-administrador.

P9 além de destacar a importância da vivência prática do administrador para o exercício das atividades docentes, lamenta que algum colega seu possa não possuir tal experiência, já que em seu entendimento: “[...] *O conceito se faz experiência e a esta se segue uma reflexão (com amplo debate e contestação) feita sobre a teoria e a experiência vivida*”. Sobre esta questão, Ramalho; Nuñez; Gauthier (2003), ressaltam que os critérios implícitos na prática docente são elementos essenciais da reflexão da prática, tendo o professor como o construtor desta prática.

Observa-se, através de sua fala, que também P10, destaca a importância da vivência prática do administrador-professor, para promover e facilitar a inserção teoria-prática, ao ressaltar que: “[...] *cada teoria que você citar pro aluno praticamente você já vivenciou aquilo na empresa*”. A referida professora destaca, inclusive, seu próprio aprendizado nesse processo argumentando que: “[...] *A cada dia aprendo mais, porque o ambiente de ensino propicia um aprendizado constante*”. Ramalho; Nuñez; Gauthier (2003), reconhecem que a pesquisa, como um dos componentes da formação, é a alternativa para que os professores possam superar a chamada “*metodologia da superficialidade*”, tão utilizada na construção de saberes do senso comum.

Já o professor P11, além de destacar a importância da experiência de administrador para o professor, ao argumentar que: [...] “*os professores que são eminentemente acadêmicos da área de administração eu acho que é um pecado muito grande*”, ressalta a importância que isso representa, também, para o alunado ao descrever como fato marcante de sua vida docente: “*Uma vez um aluno fez uma pergunta, como eu tinha adquirido ou conhecia a prática na área de produção, fez com que eu exemplificasse e respondesse na integra a questão dele*”. Observa-se nesse questionamento, que o aluno precisa ter, também, a “garantia” da aplicabilidade do que está sendo repassado pra ele em sala de aula.

Conforme pode ser observado, nas falas de 100% de nossos sujeitos, estes consideram muito importante a vivência nas organizações, a experiência profissional de administrador para favorecer a ação do professor. Percebemos nas colocações feitas por esses professores, que a vivência administrativa, a experiência de gestão, se constitui numa condição *sine qua non* para o exercício de uma boa ação docente.

A interface entre a teoria e a prática é muito facilitada, também, quando o professor vivencia essa prática, concomitantemente, com sua ação docente. Esta premissa é comprovada nas falas dos professores P3 e P8. Vale ressaltar que os dois, citados professores, não são de dedicação exclusiva da UFPI, ambos desenvolvem suas atividades profissionais ao mesmo tempo, a de professor conjuntamente com as atividades de administrador.

Mesmo na condição de dedicação exclusiva a UFPI, os professores P1, P2, P4, P5, P7, P9 e P10 reconhecem que as experiências vivenciadas no exercício da profissão de administrador foram de fundamental importância para que conseguissem desenvolver uma boa prática docente no curso de Administração. Nosso questionamento é: será que a experiência de administrador, vivenciada há mais de trinta anos atrás, caso dos professores P1, P2 e P4, é compatível com as exigências da modernidade atual para as funções do administrador contemporâneo? Será que esses professores, pela condição de dedicação exclusiva atual, no exercício da atividade docente, estão em condição diferenciada do docente que ingressa hoje nessa atividade com pouca ou quase nenhuma experiência de empresa?

Nossa opinião é que o administrador-professor é o agente principal responsável pela formação da ponte entre a teoria e a prática no ensino de Administração, se ele se afasta de suas atribuições dentro de uma empresa, e considerando a evolução natural das coisas no mundo moderno, este agente fica em condição desfavorável para fomentar essa ação. Nossa opinião, portanto, é que no caso do ensino de Administração a condição de dedicação exclusiva para o administrador-professor se constitui num retrocesso na busca da melhoria da qualidade do ensino de Administração.

Os instrumentos mais utilizados pelos professores-investigados para promover uma interface entre teoria e prática no ensino de Administração se constitui nos exercícios, exemplos práticos, estudos de casos, seminários, visitas técnicas a empresas dentre outros. Observa-se, entretanto, que apesar de ser na sala de aula que acontece o processo ensino-aprendizagem, existem aspectos relacionados à formação do administrador que devem ser considerados importantes, como: ambientes empresariais, materiais didáticos, acesso a informações, que serão utilizados pelo professor como exemplo dentro das suas limitações vivenciadas, como alternativas que o professor conhece. Se esse professor não tem vivência prática, também não poderá fornecer sequer, para o aluno, as alternativas por ele conhecidas.

Nessa perspectiva precisamos conhecer os saberes que o administrador-professor precisa ter para elevar o ensino de Administração à condição de permitir ao aluno adquirir as bases teóricas e modelos empíricos em condição de desenvolver seu espírito analítico para tomar as decisões e encontrar as soluções que se espera do profissional de Administração. Expressamos, pois, na Figura 4, abaixo, resumidamente, os elementos que mais utilizados pelos administradores-professores para fazer consorciação entre teoria e prática no ensino de administração.

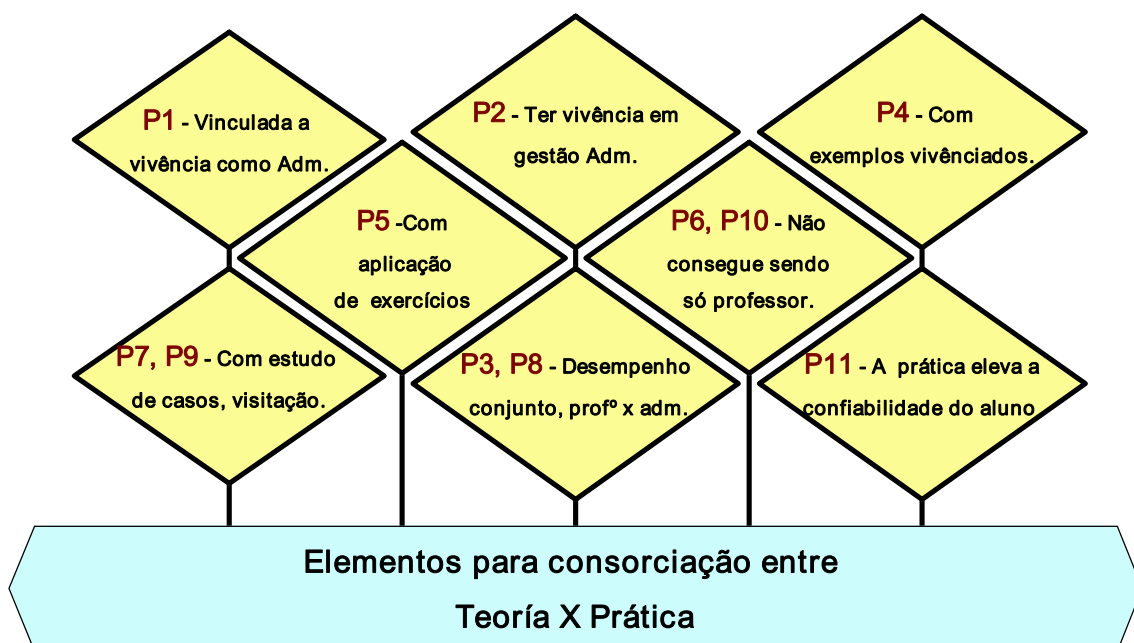


Figura 04 - Interface teoria-prática na ação do docente-administrador

6.3 Analisando a Segunda Categoria: Os saberes que alicerçam a aprendizagem docente do administrador.

Os saberes docentes, segundo Tardif (2002), representam uma coesão de saberes, daí a qualificação de saberes plurais, por serem provenientes de diversas fontes, mas que atuam de uma forma unida, harmônica. Esta formação de diferentes saberes está presente na prática docente e, desta maneira, precisa ser analisada no que tange, especificamente, à atuação docente do administrador-professor.

Neste particular, passamos a analisar a segunda categoria destacada em nossa pesquisa, a partir de suas subcategorias definidas como: o saber da experiência profissional como fundamento para a docência no Curso de Administração; o saber da formação profissional do administrador como eixo norteador da prática pedagógica; e o saber pedagógico na atividade do administrador-professor.

Subcategoria 2.1 – O saber da experiência profissional como fundamento para a docência no curso de Administração.

Para analisar os dados elencados na presente subcategoria: o saber da experiência profissional como fundamento para a docência no curso de Administração, reportamo-nos a significação dos saberes docentes, como definida por, Tardif (2002, p. 33), que apresenta a seguinte concepção: “[...] *se compõe, na verdade de várias fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais*”.

A propósito, inspirado em Tardif (2002), nosso entendimento é que os *saberes experienciais ou saberes práticos* se constituem na cultura docente,

representada pelo conjunto de conhecimentos produzidos pelo docente no cotidiano das práticas de ensino. Este saber consolida-se no exercício profissional, resulta, pois, do consignando que Bourdieu denominou de *habitus*. Relaciona-se, desse modo, ao conhecimento profissional que implica o saber-fazer e o saber-ser do professor.

Segundo o autor em referência, os *saberes experienciais*, segundo Tardif, possuem três objetos que representam a base da prática docente e se revelam através das condições da própria profissão, que se constituem: nas relações que os professores mantêm com os demais agentes no plano de sua prática; nas obrigações e regras às quais seu trabalho está submetido; e na instituição como ambiente organizado e composto de diversificadas funções.

Além desta referência, procuramos identificar nas falas ou nas observações feitas pelos professores, as características do saber experiencial, de modo que tivéssemos uma boa fundamentação sobre os aspectos ressaltados pelos referidos professores, no que concerne as suas práticas, os saberes oriundos de seu trabalho cotidiano, as disposições adquiridas em seu dia a dia da atividade docente que tenham lhes permitido desenvolver os *habitus*, que dão origem aos *saberes experienciais* desses professores.

Deste modo, no Quadro 05, apresentado a seguir, relacionamos depoimentos que enunciam e denunciam o pensamento do professor, no que tange ao saber da experiência profissional como fundamento para o exercício da docência no Curso de Administração. Este saber se constitui nos saberes desenvolvidos pelos próprios professores, fundamentados em seus conhecimentos e em seu trabalho cotidiano.

O saber que o professor adquire no exercício de sua prática docente, que se constitui em seus postulados, na bagagem que esse profissional vai acumulando ao longo de sua vida e que se reveste num valor imensurável num diferencial para o exercício de suas atividades profissionais.

Subcategoria 2.1 - O saber da experiência profissional como fundamento para a docência no curso de Administração

Sujeitos	Nas Entrevistas	Nos Memoriais
<p align="center">P1 Prof. Airton</p>	<p>“[...] eu gosto de discutir com meu aluno, eu gosto de trazer idéias novas. [...], leio muito, principalmente pra trazer novidade pra ele [...] Trago pra discutir em sala de aula assuntos que leio em revistas, “Isto É”, “Veja”, em um livro novo, sobre matéria nova, trago pra cá, pra discutir. Eu sempre procuro vivenciar a discussão em sala de aula, o conhecimento, atualidades”.</p>	<p>“Sempre valorizo os exemplos de práticas profissionais dos alunos que se iniciam no exercício de qualquer atividade administrativa e nunca deixo de acompanhá-los <i>in loco</i>, durante a orientação de estágio”.</p>
<p align="center">P2 Prof. Manoel</p>	<p>“[...] eu tive experiências, em empresas privadas, aí eu tinha possibilidade de juntar essa experiência com o meu estudo, com o lado científico da Administração e pude casar isso e colocar dentro da sala de aula.”</p>	<p>“Então, se a gente vai dar uma aula que precisa de retroprojeter a gente tem que marcar com antecedência, na maioria das vezes não tem. [...]. É, o retroprojeter que eu uso, por exemplo, eu comprei porque não agüentei mais da gente ta pedindo e não ter”.</p>
<p align="center">P3 Prof. Renato</p>	<p>“[...] eu procuro fazer uma aula em que haja, sobretudo, uma permuta de conhecimento. De minha parte para com os alunos em função de minhas competências e dos alunos também, inúmeros, pelos que eles têm conhecimento em cada área que eles atuam [...]”.</p>	<p>“Costumo aplicar teste de verificação, sem data agendada, com o objetivo de a qualquer momento constatar se o discente vem acompanhando através do estudo em casa os assuntos apresentados em sala de aula, evitando assim que deixem para estudar somente na proximidade das provas”.</p>
<p align="center">P4 Prof. Raimundo</p>	<p>“[...] Minha disciplina que lida com programa, com software de computador, então, [...], eu sou obrigado a usar um datashow, [...], mas eu tenho o meu próprio datashow, senão eu não ministro as aulas no computador”.</p>	<p>“Participação de reuniões acadêmicas envolvendo professores e alunos. Percepção do poder de empatia no estabelecimento de uma boa relação entre professores e alunos”.</p>
<p align="center">P5 Prof. Mary</p>	<p>“[...] hoje você aprende com o aluno. A internet ta aí, você às vezes não teve tempo de acessar, mas ele sabe de coisas que você não sabe e você tem que aproveitar quando o aluno traz alguma coisa pra sala de aula”.</p>	<p>“Sempre procuro trazer para sala de aula alguma novidade, alguma atividade que desperte a atenção do aluno, uso estudo de caso, debates, algo que saia da monotonia da aula expositiva”.</p>
<p align="center">P6 Prof. Freitas</p>	<p>“Eu uso exposição oral, estudo de casos, debate em grupo, procuro variar, pela experiência de convivência a gente sente o clima da turma e procura redirecionar conforme o que vai ser ministrado [...] essas histórias de vida que a gente lê [...] facilitam muito a prática na sala de aula”.</p>	<p>“Ter um bom relacionamento com os alunos, principalmente, você conseguir estabelecer uma relação de troca com os alunos em sala de aulas, desperta o interesse”.</p>
<p align="center">P7 Prof. Edvin</p>	<p>“Quanto a didática eu utilizo a maneira mais democrática possível, [...], mas eu sou aberto a toda conversa dos alunos eu não limito os alunos na sua conversa, no seu diálogo daqueles assuntos que são tratados naquele dia, do nosso tema, eu disponibilizo pra eles fotocópia do que não consta na bibliografia básica”.</p>	<p>“O reconhecimento por parte do corpo discente como um profissional qualificado na área de ensino, comprometido com o ensino e com a Instituição, e como parainfo de algumas turmas de formandos”.</p>

Subcategoria 2.1 – O saber da experiência profissional como fundamento para a docência no curso de Administração		
Sujeitos	Nas Entrevistas	Nos Memoriais
P8 Prof ^o . Eudes	“[...] eu repasso aos meus alunos conceitos teóricos não só buscados em livros, mas da própria vivência do trabalho do dia a dia da organização, principalmente, do Banco do Nordeste, que é uma organização que cada dia que passa [...] acompanha as mudanças, tanto tecnológicas como gerenciais, como são as práticas, digamos, de gestão moderna que se aplica hoje nas empresas[...]”	“Experiências profissionais vivenciadas: Pesquisa realizada para Faculdade Piauiense no Campo de Gerenciamento de Agrotóxicos nas Fazendas. Trabalhos de alunos junto às empresas (consultorias)”.
P9 Prof ^o . Jacob	“A minha prática docente é feita por uma coisa que não me deram chance de ter: contestação. [...] É uma prática perigosa, [...], onde metade da turma aproveita para se alienar, aproveita pra estudar menos do que nas outras disciplinas, mas [...], eu estou preocupado é em que [...] as pessoas gostem do conteúdo que tá sendo repassado pra elas”.	“O aluno não pede licença para entrar ou sair da sala e não precisa sequer se desculpar por seus atrasos e faltas às aulas. A essa confiança depositada em seu potencial, deve responder com competências devidamente explicitadas em debates orais ou relatos por escritos”.
P10 Prof ^a . Fabiana	“[...] Eu gosto muito assim de provocar discussão durante a aula. Então eu procuro estar sempre inovando, um dia eu dou aula expositiva, no outro eu faço grupo de discussão, no outro eu trago um trabalho para ser feito em sala de aula”.	“Acredito estar no lugar e na profissão certos, pois a docência na UFPI tem me permitido realizar outras atividades correlatas ao ensino que só servem para nos engrandecer profissionalmente”.
P11 Prof ^o . Márcio	“A bagagem, a quantidade de informações que a gente vem absorvendo que a gente vem ouvindo, experiências de pessoas que atuam na área, isso eu acho que é o maior diferencial do meu trabalho em sala de aula, porque eu repasso para os alunos além daquilo que está só no livro.”	“Não tinha noção de sala de aula, mas tinha desejo de passar as experiências que eu estava vivenciando numa empresa privada para meus alunos”.

QUADRO 05 - O saber da experiência profissional como fundamento para a docência no curso de Administração

A exemplo de Tardif (2002) e Lessard (1999), parece consensual nas memórias dos professores-informantes que a tarefa de ensinar no ensino superior, a exemplo de outros níveis de ensino, compreende a determinação de buscar, de perseguir, os objetivos durante o exercício profissional, e que, nesse caso, os saberes da experiência profissional advêm, dentre outras fontes, do aprendizado com os próprios alunos, com os colegas de profissão, dos exercícios de ensaio-erro que, a rigor, todos nós vivenciamos alguma vez no dia a dia da vida docente. Mas esses saberes vêm, também dos estudos

individuais da participação em eventos pedagógicos, entre outros. Assim é que passamos as discussões no âmbito da matéria em estudo.

Em seus relatos, P1 ressalta a valorização da experiência vivenciada por seus alunos, como forma de estabelecer uma articulação com os conteúdos apresentados em sala de aula, a propósito revela: “*Sempre valorizo os exemplos de práticas profissionais dos alunos [...]*”, “[...] *procuro vivenciar a discussão em sala de aula [...]*”. Como percebemos, as vertentes desses saberes experienciais são variadas: os estudos, as discussões no âmbito da matéria em estudo.

Na mesma direção de P1, colocam-se P3 e P6 que investem durante o turno da aula para promoverem uma troca significativa de conhecimentos e saberes entre aluno e professor, primando dentre outros aspectos pela promoção de uma boa convivência, bom relacionamento entre aluno e professor e entre aluno e seus pares.

O professor P2, deixa emergir com muita propriedade a sua característica, vamos dizer, mais original, ou seja, o seu lado administrador de formação, ao evocar a experiência obtida na rede empresarial privada, promovendo uma união entre experiência passada e auto-estudo, levando para o cotidiano de sala de aula novos e interessantes saberes sobre administração.

P4 enfoca um lado inovador na prática pedagógica, a dimensão altruística do ser professor, que não espera só pela instituição, dentro da sua porção “abnegação” não mede esforços e adquire seus instrumentais tecnológicos para reforçar, enriquecer e diversificar o fazer docente e, por conseguinte faz um significativo investimento na perspectiva de promover a aprendizagem do seu alunado. Como vemos as contribuições propiciadas pelos saberes experienciais, nem sempre são algo visíveis e didaticamente explicitadas nos compêndios de educação.

No decorrer do desenvolvimento da prática docente, Tardif (2002), aponta que, através da sedimentação de um maior conhecimento das atividades

de professor, verifica-se um processo de *aprendizagens rápidas* período decorrente do acúmulo de experiência, no qual se observa no professor, uma maneira muito pessoal de ensinar, destacando-se os famosos *macetes da profissão*, *macetes* que P5 evidencia ao ressaltar sua carência, de um maior tempo para o exercício de sua atividade docente, na medida em que, para compensar essa deficiência, aproveita a maior disponibilidade do aluno: “[...] *hoje você aprende com o aluno. A internet tá aí, você às vezes não teve tempo de acessar, mas ele sabe de coisas que você não sabe e você tem que aproveitar [...]*”.

Ou quando se utiliza de alternativas diversificadas para motivar seu aluno a aprender: “*Sempre procuro trazer para sala de aula alguma novidade, alguma atividade que desperte a atenção do aluno, uso estudo de caso, debates, algo que saia da monotonia da aula expositiva*”. Essa compreensão converge para o pensamento de Tardif (2002) como o *saber prático*, onde sua utilização depende de uma adequação às funções, problemas e situações peculiares ao trabalho.

P6 deixa transparecer sua forma específica de saber-fazer ao expor seu cotidiano em sala de aula: “*Eu uso exposição oral, estudo de casos, debate em grupo, procuro variar, pela experiência de convivência a gente sente o clima da turma e procura redirecionar*”. Esta característica do saber experiencial é ressaltada por Tardif (2002), ao referir-se que este constitui saber que se pode considerar aberto, apresentando uma porosidade e uma permeabilidade que vão se remodelando, redesenhando-se em função das mudanças ocorridas no entorno da prática, no dia-a-dia das situações de trabalho dos professores. Esta mesma característica é percebida, no professor P6, quando descreve que: “*Ter um bom relacionamento com os alunos, principalmente, você conseguir estabelecer uma relação de troca com os alunos em sala de aulas, desperta o interesse*”.

P7 ressalta a condição, onde a importância das relações com os alunos representa um ambiente onde a competência e os seus saberes de professor são validados (TARDIF, 2002). Saber estabelecer uma boa relação com os

alunos é mais importante do que seguir, por exemplo, o seu planejamento de ensino. Identificamos esse aspecto na observação feita por esse professor - P7, quando nos remete a esse postulando ao ressaltar que: “[...] *eu sou aberto a toda conversa dos alunos eu não limito os alunos na sua conversa, no seu diálogo daqueles assuntos que são tratados naquele dia [...]*”. Característica também identificada no saber interativo, citado pelo autor, como o saber formado no âmbito da interação entre o professor e os alunos.

Em P8 ao lado de outros aspectos singulares, identificamos, através de sua fala, uma característica do chamado “saber experienciado”, ressaltado por Tardif (2002), no qual destaca-se mais a consciência no trabalho do que exatamente a consciência sobre o trabalho. O aspecto que nos chamou a atenção para a identificação desta característica foi a argumentação de P8 ao fazer a seguinte colocação: “[...] *eu repasso aos meus alunos conceitos teóricos não só buscados em livros, mas da própria vivência do trabalho do dia a dia da organização, principalmente, do Banco do Nordeste [...]*”. Esta característica de saber experienciado, segundo o referido autor, ocorre por ser vivenciado no trabalho, ao tempo que contribui na formação do trabalhador. E este seletivamente vai associando a sua prática profissional docente aquelas experiências que se mostram mais significativas.

Identificamos em P9, dentre outras características singulares do *saber experiencial*, como ressaltada em Tardif (2002), que coloca em relevo o saber existencial. Esse saber, além de estar ligado ao trabalho do professor, também é formado por sua história de vida, pelo que ele representa, pelo que foi e pelo que é. Esta tipologia de saber é consolidada por sua vivência de professor, por sua forma de ser e de agir. Percebemos na fala do referido professor uma visível identificação com essa característica, particularmente ao ressaltar que: “[...] *minha prática docente é feita por uma coisa que não me deram chance de ter: contestação. [...] É uma prática perigosa, [...], onde metade da turma aproveita para se alienar, aproveita pra estudar menos do que nas outras disciplinas*”. E que apesar de ter essa comprovação segue argumentando que: “[...] *mas [...], eu estou preocupado é em que [...] as pessoas gostem do conteúdo que tá sendo repassado pra elas*”.

Ao tratar sobre o saber experiencial, P10 ressalta sua preocupação com a novidade, com a inovação, neste sentido declara: [...] “*eu procuro estar sempre inovando*”, [...] “*um dia eu dou aula expositiva, no outro eu faço grupo de discussão, no outro eu trago um trabalho para ser feito em sala de aula [...]*”, característica que se utiliza de diversas formas de saber-fazer, conhecimentos adquiridos por diversas fontes, próprios de um saber classificado como heterogêneo, porque é originado de diferentes procedências, o que implica dizer que é assimilado na história de vida, carreira e experiência de trabalho do professor, a exemplo do que refere Tardif (2002).

A presença ou a referência a um saber, como referem Tardif, Lessard e Lahage (1991), que serve de fundamento à prática docente e, paradoxalmente, nela se revelam, ou vão se revelando ao longe da carreira, é uma das características que identificamos como mais marcantes expressas na fala de P11: “*A bagagem, a quantidade de informações que a gente vem absorvendo que a gente vem ouvindo, experiências de pessoas que atuam na área, isso eu acho que é o maior diferencial do meu trabalho em sala de aula*”. Expressa, pois, uma compreensão que converge para que os autores aqui referidos chamam de um saber formado em função de várias situações e vivências na prática profissional. Portanto, essa espécie de sincretismo e de pluralidade na qual se assentam os saberes experienciais não aponta para um único foco, mas para um repertório diversificado de conhecimentos.

Fechando esta sessão, apresentamos a figura 03, que resume a análise que construímos nesta subcategoria, expressando uma tentativa de esquematização/correlação dos saberes experienciais, revelados pelos professores-interlocutores, seja nas entrevistas seja nos memoriais. E na seqüência, prosseguindo à análise de dados, passamos a trabalhar a subcategoria 2.2.

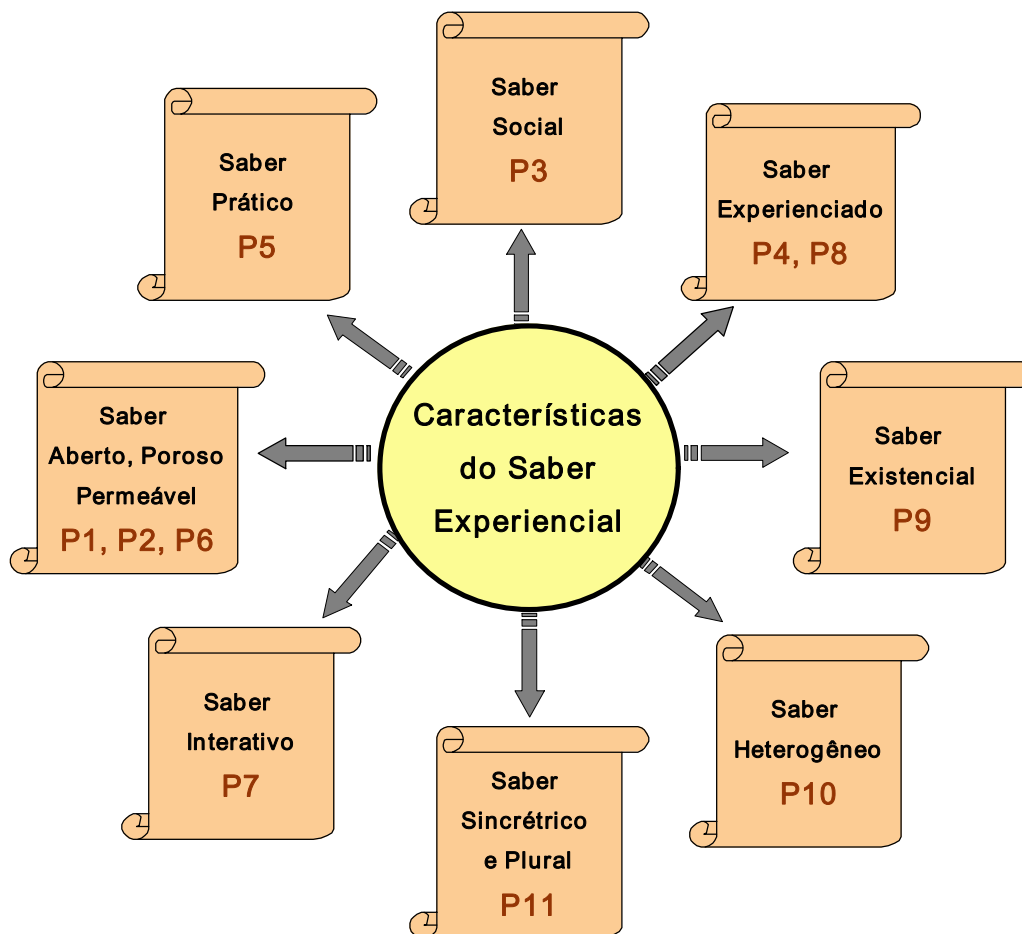


Figura 05 - Correlação Entre as Falas dos Sujeitos e as Características do Saber Experiencial

Fonte: Tardif (2002, p.109-111)

Subcategoria 2.2 – O saber da formação profissional do administrador como eixo norteador da prática pedagógica.

Reconhecemos que os professores-administradores são sujeitos possuidores de conhecimentos específicos empregados na área da Administração. Utilizam (ou utilizaram) esses conhecimentos e informações no decorrer do exercício de suas atividades profissionais como administrador e que esta experiência profissional os leva a produzir saberes específicos para o desenvolvimento de seu trabalho docente. Nesta perspectiva, procuramos selecionar os pensamentos expressos por esses sujeitos que comprovam ser

esses conhecimentos o eixo norteador de sua prática pedagógica como professor.

A exemplo de outras profissões, o preparo do administrador se inicia em sala de aula, ainda na Universidade, a partir dos conhecimentos adquiridos ou que lhe forem transmitidos, por meio de instruções, experiências vivenciadas, assim como por meio de conteúdos previamente elaborados. Entretanto é no decorrer das atividades peculiares ao ofício do administrador, na execução dessas atividades, que esse profissional complementa seus conhecimentos, desenvolvendo-os ou adquirindo novos conhecimentos e habilidades que lhe possibilitem intervir na realidade e modificá-la sempre que se fizer necessário.

Esse profissional precisa ter a capacidade de usufruir os conhecimentos assimilados em sua formação inicial ou continuada, precisa possuir habilidade e ter perícia para executar as ações peculiares a sua profissão. Segundo Andrade (2002, p.24-25), “[...] *Para consolidar tal perfil, os cursos de graduação em Administração deverão desenvolver competências e habilidades*”. O autor segue argumentando que: “[...] *Compete às IESs a escolha estratégica das competências específicas que deverão ser desenvolvidas com o intuito de consolidar o perfil de egresso pretendido pelo curso*”.

Partindo dessa premissa e seguindo o raciocínio do referido autor ao colocar que [...] “*as habilidades humanas, conceituais e técnicas demonstram as capacidades necessárias que o futuro profissional de Administração deverá possuir para desenvolver as atividades*”. É de se concluir que essas competências e habilidades sejam disseminadas para o futuro administrador, ainda no desenvolvimento de sua formação básica, no ambiente universitário, pelo administrador-professor.

Retornando ao nosso entendimento inicial que as competências e habilidades do administrador são sedimentadas no exercício de sua experiência profissional, há de se concluir que o administrador-professor

precisa ter a consolidação desses conhecimentos no exercício das atividades práticas de administrador para possuir as condições ideais de transmissão de conhecimentos e habilidades em sua atividade docente.

Subcategoria 2.2 - O saber da formação profissional do administrador como eixo norteador da prática pedagógica		
Sujeitos	Nas Entrevistas	Nos Memoriais
P1 Prof. Airton	“Já foi em função do próprio curso que eu fiz a licenciatura. [...] quando eu fui chamado, então eu já trabalhava num escritório, desenvolvendo atividades de consultoria, planejamento e administração na área pública. [...] venho construindo o meu saber-fazer docente estudando, lendo, pesquisando exemplos. Eu sou muito prático. Eu gosto de ver a coisa funcionar”.	“[...] as disciplinas profissionalizantes só devem ser ministradas por docentes que tenham também conhecimento prático [...]. Sempre valorizo os exemplos de práticas profissionais dos alunos que se iniciam no exercício de qualquer atividade administrativa e nunca deixo de acompanhá-los <i>in loco</i> , durante a orientação de estágio”.
P2 Prof. Manoel	“[...] eu acho que não é bom um professor de Administração que não tenha exercido a atividade de administrador, porque a coisa fica apenas no nível acadêmico, no nível extremamente teórico e hoje quem dita as regras é o mercado, quem não tiver um link entre a academia e o mercado de trabalho fica difícil”.	“[...] se você não tiver essa vivência prática, lá fora fica difícil, se você realmente ministrar uma disciplina que o aluno tenha uma visão prática, aí é que aumenta o problema, não é só ter informação acadêmica, mas sim a vivência da questão”.
P3 Prof. Renato	“[...] hoje qualquer organização quer a pessoa talentosa. Pessoa talentosa é a que precisa dispor de três requisitos básicos: conhecimento, as habilidades e o comprometimento. Então, às vezes, tem alguém que, excelente técnico [...] mas falta o componente comprometimento. Se esses três elementos não tiverem suficientemente conjugados, o resultado desejado não acontece.”.	“O Plano de Disciplina e o Plano de Aula são elaborados de forma a proporcionar ao discente uma visão holística dos temas procurando torná-los especialistas generalistas”.
P4 Prof. Raimundo	“Contribuí de uma maneira extraordinária para, exemplificar a parte prática da teoria, porque na sala de aula os assuntos são teóricos, embora as aulas sejam, em algumas vezes, aulas práticas, mas o assunto continua sendo teórico. E a minha experiência fora me permite que eu exemplifique e que tenha maior facilidade para fazer comentários sobre o assunto teórico”.	“Exercício da prática docente. Cada período letivo, uma nova aprendizagem docente”.

Subcategoria 2.2 – O saber da formação profissional do administrador como eixo norteador da prática pedagógica		
Sujeitos	Nas Entrevistas	Nos Memoriais
P5 Prof ^a . Mary	“[...] as Teorias Administrativas, que é a primeira coisa que a gente vê, [...] a gente estuda as teorias, a gente estuda a motivação, a liderança, e tudo isso a gente leva pra prática na sala de aula. Saber ouvir, porque o professor, o principal líder é saber ouvir e isso a gente já aprendeu estudando teorias”.	“Hoje é uma troca, o professor aprende com o aluno”.
P6 Prof ^o . Freitas	“Quem trabalha na administração sabe que é uma ciência muito prática e essas histórias de vida que a gente lê as reportagens que a gente lê e têm em abundância facilitam muito a prática na sala de aula”.	“Associando tudo que eu vejo de teoria com a realidade prática não só o que eu vivenciei na época quando trabalhei como consultor de empresas, como empregado de empresas privadas”.
P7 Prof ^o . Edvin	“A gente tem trazido para sala de aula essa experiência, embora não seja uma experiência vivenciada, [...] mas experiência de outros e, além disso, a própria experiência dos alunos que já trabalham também nas empresas privadas a gente tem trabalhado isso o tempo todo para que o aprendizado se socialize pelos alunos”.	“Durante a vida acadêmica tivemos a oportunidade de realizar os cursos de Especialização em Gestão Universitária e um outro em Marketing”.
P8 Prof ^o . Eudes	“Como professor eu estou numa atividade, mesmo que seja bancária, mas que exerço e que estou muito ligado às ações de execução de gerenciamento do Banco, então eu acho muito importante porque você conseguiu conciliar e trazer um pouco da experiência prática para a docência.”	“O fato de ser professor do curso de administração e ao mesmo tempo trabalhar na instituição Banco do Nordeste. Para o Banco levo os conceitos e para a Universidade levo a vivência de empresa”.
P9 Prof ^o . Jacob	“Eu também aprendi muito pelo livro dos outros, mas eu também apliquei minha experiência pessoal pra poder colocar na sala de aula junto com a teoria que os outros sabem fazer melhor do que eu”.	“A teoria se faz absorvida pela prática imediata. O conceito se faz experiência e a esta se segue uma reflexão (com amplo debate e contestação) feita sobre a teoria e a experiência vivida”.
P10 Prof ^a . Fabiana	“A experiência que a gente traz de outras empresas, de outras vivências, isso ajuda bastante [...] Então, se torna fácil se você já tem uma experiência anterior, [...] porque ali você tem possibilidade de englobar todos os aspectos dentro da teoria”.	“Estou me dedicando à realização da minha Pós-graduação <i>strito sensu</i> em Políticas Públicas, a qual vai representar um grande salto como profissional para alcançar novas conquistas”.
P11 Prof ^o . Márcio	“Eu até valorizo o início da formação profissional desse aluno, a vivência dentro de uma organização. Salientando que cada organização tem a sua forma de ser. [...] Vai existir “n” verdades, porque são “n” culturas, “n” organizações, cada um vai ter sua particularidade”.	“Aprender com as experiências dos alunos”.

QUADRO 06 – O saber da formação profissional do administrador como eixo norteador da prática pedagógica

Através da análise das falas de P1, fica clara a percepção da importância que o referido professor atribui à sua experiência profissional de administrador, anterior ao seu ingresso na docência, como fator preponderante de facilitação no desenvolvimento de suas atividades de professor, notadamente quando expressa que: “[...] *as disciplinas profissionalizantes só devem ser ministradas por docentes que tenham também conhecimento prático [...]*”, ou ao argumentar sobre seu ingresso na docência: “[...] *quando eu fui chamado, então eu já trabalhava num escritório, desenvolvendo atividades de consultoria, planejamento e administração [...]*”. Similarmente ao nosso interlocutor, este grau de importância é ressaltado por Therrien; Loiola (2001), ao afirmarem que tanto a cognição quanto a ação são mais bem compreendidas em bases contextuais.

P2 realça, sua vivência prática além da importância que dá à experiência profissional do administrador para o exercício da docência. Nesse sentido, refere: “[...] *se você não tiver essa vivência prática, lá fora fica difícil, se você realmente ministrar uma disciplina que o aluno tenha uma visão prática [...]*”. P2 justifica sua posição argumentando que em geral, esse aspecto tem ficado apenas no nível acadêmico, ou no nível especificamente teórico e, na atualidade, quem dita as regras é o mercado, o que confirmam a referência acerca da necessidade e do valor do preparo do discente, perspectivando sua colocação no mercado de trabalho.

P3 utiliza-se de sua vivência na profissão de administrador para repassar ao alunado os valores exigidos ao profissional atuante: “[...] *hoje qualquer organização quer a pessoa talentosa. Pessoa talentosa é a que precisa dispor de três requisitos básicos: conhecimento, as habilidades e o comprometimento*”. Deixa emergir, em sua fala, uma clara demonstração, de preocupação com sua prática pedagógica articuladas às atribuições cognitivas de professor, ao referir-se que: “[...] *às vezes, tem alguém que é excelente técnico [...] mas falta o componente comprometimento. Se esses três elementos não tiverem suficientemente conjugados, o resultado desejado não acontece*”. Esta atitude conjuga com a tendência atual de formação de

professores, ressaltada por Therrien; Loiola (2001) a qual coloca como exigência do profissional de ensino que a sua formação se efetive sob a égide de saberes e das competências, isto é, a partir de uma conjunção, de uma reagrupação de referências, emanadas e balizadas no conhecimento advindo tiradas da análise da prática pedagógica ou não.

O fato de ter exercido atividades específicas no campo da administração, antes de ingressar na docência, para P4, constitui-se num diferencial facilitador, uma vez que, conforme seu entendimento: “*Contribui de uma maneira extraordinária para, exemplificar a parte prática da teoria, [...] minha experiência fora me permite que eu exemplifique e que tenha maior facilidade para fazer comentários sobre o assunto teórico*”. A convergência desse entendimento remete a Demo (2004), que ressalta a importância do conhecimento profissional do docente, aludindo que, na verdade, o atributo que define o professor não vem a ser a aula, porém um conjunto de habilidades, como: habilidades de aprender a aprender no interior do seu campo profissional, seguida de uma outra habilidade, igualmente importante, habilidade de fazer o aluno aprender.

P5, em seus relatos, faz referência a uma particularidade do ensino quando esclarece que: “[...] *Hoje é uma troca, o professor aprende com o aluno*”. Reforça sua argumentação referindo-se que o saber ouvir, assim como outras habilidades requeridas do professor, como principal líder, é saber ouvir, como todos nós sabemos que isto se aprende também estudando diversas teorias. Esta característica associada ao pensamento de Demo (2004) que defende a idéia de que aquele que professa que não tem competência para promover a reconstrução do conhecimento, dificilmente exercitará e encaminhará seus alunos à prática de construção e reconstrução do conhecimento.

O professor P6, a exemplo da maioria dos sujeitos já referenciados, argumenta em torno do sentido “prático” da profissão de administrador, para tanto afirma: “*Quem trabalha na administração sabe que é uma ciência muito prática e essas histórias de vida que a gente lê, as reportagens que a gente*

lê, e têm em abundância facilitam muito a prática na sala de aula”. Percebemos de mais singular no depoimento de P6 é a relevância da prática profissional como fundamento teórico de sua prática pedagógica, associando tudo o que estuda à teoria com uma aplicabilidade na prática, conforme reforça: “*Associando tudo que eu vejo de teoria com a realidade prática não só o que eu vivenciei na época quando trabalhei como consultor de empresas [...]*”. Nessa mesma direção se coloca P10, quando afirma: “*A experiência que a gente traz de outras empresas, de outras vivências, isso ajuda bastante [...] Então, se torna fácil [...]*”. Ambos os professores se apóiam na experiência pregressa para nortear e fortalecer suas práticas pedagógicas.

Apesar de ressaltar a importância da vivência profissional no exercício da atividade de administrador-professor, P7 reconhecer sua pouca experiência nesse campo, citando que: “*A gente tem trazido para sala de aula essa experiência, embora não seja uma experiência vivenciada, [...] mas experiência de outros e, além disso, a própria experiência dos alunos [...]*”. Atitude que identificamos no conceito de *autopóiese*, dentro da educação, defendido por Cardoso (2003), onde implica na compreensão do movimento dialético do objeto-sujeito ou do sujeito-objeto, articulando as informações que retira / extrai de seu meio ambiente e que necessitam ser submetidas à apreciação no sentido de aquilatar seu grau de importância ou indiferença. Emerge, pois, a compreensão de que o professor em referência, para desenvolver o exercício docente, recicla não só sua formação de ser professor, mas sobretudo seu saber experiencial de ser e de agir no cotidiano do ensino.

P8 ressalta a importância de exercer uma outra atividade profissional em conjunto com a atividade docente, quando coloca que: “*Como professor eu estou numa atividade, mesmo que seja bancária, mas que exerço e que estou muito ligado às ações de execução de gerenciamento do banco [...]*”, nesse sentido o argumento que para um bom desempenho da prática pedagógica do administrador-professor é necessário que se estabeleça um elo com a atividade prática. Fortalece este raciocínio ao ressaltar que: “*Para o Banco levo os conceitos e para a Universidade levo a vivência de empresa*”.

A argumentação em torno de uma prática reflexiva é referenciada por P9, ao colocar que: “*A teoria se faz absorvida pela prática imediata. O conceito se faz experiência e a esta se segue uma reflexão (com amplo debate e contestação) feita sobre a teoria e a experiência vivida*”. Esta prática, referida em seu memorial, é reforçada com a colocação de que: “*Eu também aprendi muito pelo livro dos outros, [...] também apliquei minha experiência pessoal [...] na sala de aula junto com a teoria [...]*”. Está manifestado nas duas referências, feitas pelo professor, a importância da aplicação da vivência no exercício da atividade de administrador para nortear a prática pedagógica no exercício da atividade docente desse profissional. É interessante verificar um diferencial neste depoimento, ou seja, a forma como o professor lança mão de mecanismos próprios para exercitar a reflexão, aspectos que contribuem para fortalecer não só sua capacidade pedagógica, mas a própria prática de ensinar.

P11, a exemplo de P5 e P7, argumenta que não só sua experiência, como a prática vivenciada pelo aluno servem de referencial para sua prática pedagógica ao colocar que aprende: “[...] *com as experiências dos alunos*”. E reforça sua argumentação ao referir-se que até valoriza o espaço que diz respeito ao início da formação profissional do aluno, alertando, no entanto, para se evitar que aluno tome essas experiências e essas informações como únicas verdades, o que, sem dúvida, negaria a desejável e necessária dinamicidade postulada ao ensino e à prática de aprender.

Analisando o percurso das referências feitas pelos sujeitos, no que tange ao saber experiencial do administrador, o que avulta aos nossos olhos é a importância da experiência profissional como fator fundamental para um bom desempenho das atividades do administrador-professor. Alguns autores, dentre os quais Pimenta; Ghedin (2002), sustentam o debate sobre a valorização da experiência e as conseqüentes reflexões na experiência e no conhecimento tácito, desse modo, propõem uma formação profissional baseada na valorização da prática profissional como momento propício à construção do conhecimento, por meio da reflexão, mas também reconhecendo que esta, por si só, não é suficiente, o que significa abrir uma perspectiva

para a valorização da pesquisa na ação do professor. Esses autores encontram em Schön um forte aliado na valorização da prática na formação dos profissionais, mas numa prática reflexiva que lhes permita responder situações novas por vezes marcada pela incerteza e pela indefinição.

Apesar dos esforços, da clareza da compreensão e dos investimentos pessoais, reconhecemos, entretanto, que a atividade de pesquisa constitui-se ainda numa atividade incipiente para o administrador-professor da UFPI, tanto é que de onze sujeitos, apenas os professores P3, P8 e P9 ressaltaram a importância dessa prática, bem como fizeram referência ao desenvolvimento desta atividade.

Para favorecer uma melhor visualização do valor atribuído à prática do administrador como fio condutor para o exercício pedagógico desse professor, procuramos adjetivar aspectos relevantes e importantes, citados em suas falas tanto nos memoriais, como nas entrevistas no intuito de enriquecer discussão e o entendimento desta análise, cujos delineamentos explicativos integram a figura 05, a seguir:

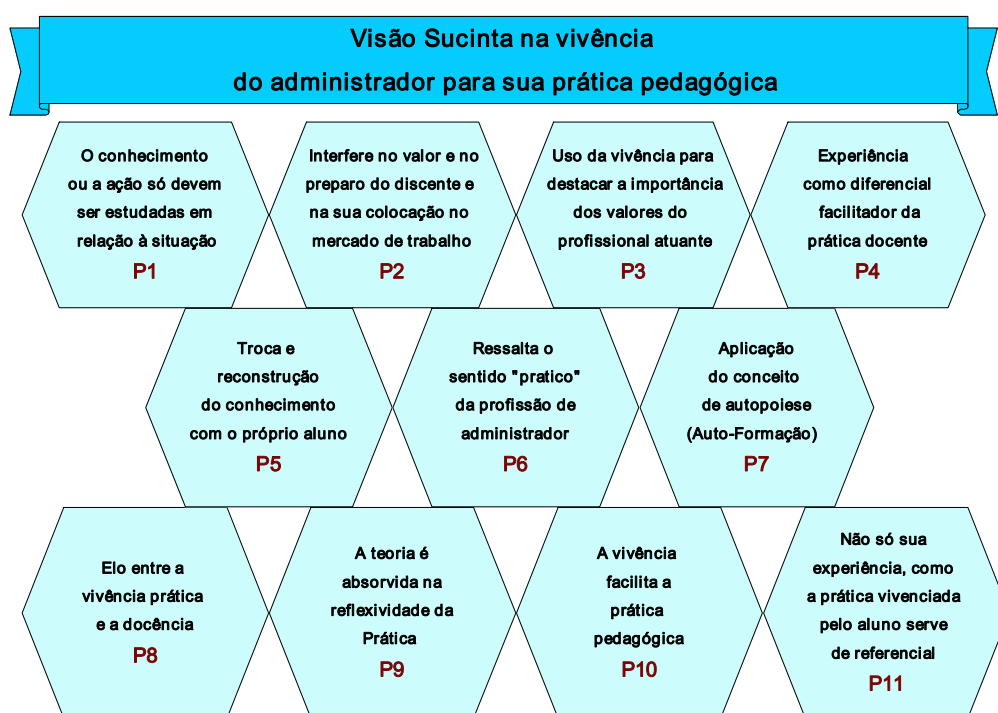


Figura 06- Postulados destacados em importância na vivência do administrador para sua prática pedagógica

Subcategoria 2.3 – O saber pedagógico na atividade do administrador-professor

Com a análise desta subcategoria, pretendemos ressaltar as características do saber pedagógico, identificadas nas atividades do administrador-professor, de modo que possamos representá-las para favorecer uma reflexão sobre os aspectos, aqui, observados.

O saber pedagógico, contido no saber profissional docente, constitui-se num aspecto de suma importância para nosso trabalho, já que, compreende a “caixa preta” da atividade pedagógica do administrador-professor, e que, conforme observação pautada em valores implícitos, no decorrer de nossa pesquisa, se constitui numa área de acesso restrito desse docente, conforme já observado.

Entretanto, torna-se imprescindível uma análise desse saber pedagógico na atividade do administrador-professor, pois como é referenciado por Pimenta (2005, p.28) o saber pedagógico pressupõe uma íntima vinculação com a teoria, estando, portanto, vinculado à teoria e ao ensino que, por conseguinte, está ligado à ação e formação do professor. Nesse sentido, merece ser analisado na perspectiva de se conhecer como o administrador-professor tem absorvido esse saber pedagógico ao longo de sua trajetória de aprendizagem docente. Diante dessa compreensão, no quadro 07, a seguir, apresentamos os recortes narrativos, retirados das entrevistas e dos memoriais, para procedermos a sessão de análise correspondente à presente subcategoria.

Subcategoria 2.3 – O saber pedagógico na atividade do administrador-professor

Sujeitos	Nas Entrevistas	Nos Memoriais
P1 Prof. Airton	“Tem havido mudanças principalmente na forma de conduzir minha turma, acho que conquistando o aluno a gente consegue que ele tenha um melhor rendimento e conseqüentemente um maior aprendizado”.	“Preocupação com a formação crítica dos discentes, sendo meios para isso seminários, debates e leituras de textos”.
P2 Prof. Manoel	“Eu fiz vários cursos de formação, duas especializações e vários outros cursos congressos [...]. A gente sempre vai se qualificando, é um contínuo, a gente nunca pára no magistério a gente nunca pára”. Eu tenho mais dificuldade de fazer trabalho de grupo [...]. Eu passo, mas não tenho maturidade. Então, por isso eu acho a minha prática prejudicada por conta disso e isso é falta de formação.	“Se você não tiver essa vivência prática, lá fora fica difícil, se você realmente ministrar uma disciplina que o aluno tenha uma visão prática, aí é que aumenta o problema, não é só ter informação acadêmica, mas sim a vivência da questão”.
P3 Prof. Renato	“Eu sou uma pessoa que procuro prospectar muito, investigar muito dentro da área de negócio e especificamente dentro daquelas disciplinas que eu leciono na universidade, sempre com o propósito de ta trazendo aquilo que há de mais novo e que comprovadamente tem dado bons resultados”.	“Nos encontros em sala de aula são promovidos estudos em equipe com o propósito de despertar o interesse pela pesquisa como forma de explorar fatos do cotidiano nas relações empresa/trabalhador e a convivência em sociedades lucrativas e sem fins lucrativos”.
P4 Prof. Raimundo	“Apesar de não ter a formação na área da Educação, mas eu fiz um curso, não concluído, de Especialização em Educação. E tenho uma literatura, não digo vasta, mas média sobre a parte didático-pedagógica. Pesquiso na área”.	“Busca constante de novas tecnologias pedagógicas. Em minhas aulas, eu distribuo o texto e faço um exercício em cima do texto, e depois eu faço uma avaliação sem a pesquisa no texto. Todas as aulas são praticamente isso”.
P5 Prof. Mary	“Eu estudo e leio 24h/dia. [...] eu passo o dia estudando, me atualizando; quando eu viajo, viajo lendo; agora mesmo eu comprei um livro maravilhoso “O monge e o executivo”.	“Procuro trazer para sala de aula alguma novidade, [...] que desperte a atenção do aluno, uso estudo de caso, debates, algo que saia da monotonia da aula expositiva”.
P6 Prof. Freitas	“Procuro diversificar bastante minha prática docente. Apesar de eu ter um planejamento prévio às vezes eu altero este planejamento dependendo do astral da turma, da forma como a turma se comporta. Eu uso exposição oral, estudo de casos, debate em grupo. Procuro variar, pela experiência de convivência a gente sente o clima da turma e procura direcionar conforme o que vai ser ministrado”.	“Além da minha vida profissional no exercício de empresas eu também tive um período longo em consultoria de empresas e eu não consigo entender como é que se leciona administração sendo só professor”.
P7 Prof. Edvin	“A gente tem tentado absorver com muita literatura e com muita informação e com muitos exemplos práticos das organizações tentando trazer para sala de aula a construção desse saber-fazer ao mesmo tempo”.	“As aulas são expositivas com a participação dos alunos procurando uma maior interação e integração; uso de aparelho áudio-visual; exercícios de fixação e/ou estudos de casos; seminários; e, quando há oportunidade uma visita técnica a empresas”.

Subcategoria 2.3 – O saber pedagógico na atividade do administrador professor		
Sujeitos	Nas Entrevistas	Nos Memoriais
P8 Prof ^o . Eudes	“Depois de fazer a opção por lecionar, assim que eu entrei na universidade, foi fazer um curso de especialização de Docência Superior. Depois eu, logo em seguida, antes mesmo de terminar o curso [...] eu ingressei para fazer o Mestrado. De lá pra cá eu venho fazendo uma série de cursos”.	“Nas minhas aulas, eu gosto de dar certa dinâmica. Questiono muito, gosto de fazer com que os alunos me questionem, assim como questiono, invento casos sobre a questão da disciplina e incentivo a discussão com meus alunos”.
P9 Prof ^o . Jacob	“Eu prefiro colocar as pessoas em grupo, discutindo, debatendo, encontrando soluções, traçando projetos, achando resultados, eu prefiro as pessoas assim, abrindo o livro na hora da prova pra pesquisar. Todas as minhas provas são com pesquisa, [...] porque eu quero dar a chance do aluno aprender até na hora da prova”.	“Consciente que o fundamental é que o aluno seja capaz de raciocinar e comunicar adotei a denominada “Pedagogia da Contestação”, sem maiores preocupações com planificação rígida ou com “tecnologização do ensino” para não ser secundarizado”.
P10 Prof ^a . Fabiana	“Eu gosto muito de provocar discussão durante a aula. Então eu procuro estar sempre inovando, um dia eu dou aula expositiva, no outro eu faço grupo de discussão, no outro eu trago um trabalho para sala de aula; [...] Outro dia eu faço seminário. Então é assim bem dinâmico, eu nunca gosto de estar fazendo a mesma coisa todos os dias”.	“A docência, a qual se apresentou para mim como um “dom” que é aprendido artisticamente, ou seja, nunca fui preparada para ser professora. Tudo o que sei e a maneira como pratico a docência aprendi sozinha”.
P11 Prof ^o . Márcio	“Eu trabalho muito a idéia da aula expositiva de início, utilizando instrumentos como retroprojeter, datashow, ou [...] colocando as informações no quadro, os tópicos e a partir daí a gente começa a fazer a explanação. Durante a explanação você vai citando o que você já tem informação, casos de empresas, aí você vai fazendo com que o aluno se interesse mais pelo conteúdo do que propriamente pela parte teórica. Além do que eu não abro mão de visita à empresa”.	“Utilização de textos atuais sobre o tema e aplicação de dinâmicas de grupos quando a disciplina é Recursos Humanos”.

QUADRO 07 – O saber pedagógico na atividade do administrador-professor.

O professor P1 ressalta uma preocupação com a formação crítica de seus alunos e que, visando preencher essa lacuna, utiliza-se de meios como: “[...] *seminários, debates e leituras de textos*”. Ao mesmo tempo destaca, ao ser indagado quanto às mudanças em sua concepção de ser professor, que: “[...] *Tem havido mudanças, principalmente, na forma de conduzir minha turma, acho que conquistando o aluno a gente consegue que ele tenha um melhor rendimento e conseqüentemente um maior aprendizado*”. Em seus

relatos narrativos, P1 deixa aflorar seu lado reflexivo sobre a ação docente, comprovado não só pela inquietação com a formação do pensamento crítico do aluno, como pela mudança declarada ao reconhecer que esta decorreu da busca de um melhor resultado sobre seu processo de ensino-aprendizagem.

P2 se reconhece carente de alguns aspectos na sua prática pedagógica. Entende que esta lacuna decorre da falta de um estudo formalizado na área, a propósito, declara: “[...] *Eu tenho mais dificuldade de fazer trabalho de grupo [...]. Eu passo, mas não tenho maturidade. Então, por isso eu acho a minha prática prejudicada por conta disso e isso é falta de formação*”. Em nossa percepção, essa carência didático-pedagógica a que o professor se refere, nós a percebemos como um esforço para alcançar melhor desempenho docente, mais qualificação profissional, tanto é, que é visível seu esforço pessoal: “[...] *Eu fiz vários cursos de formação, duas especializações e vários outros cursos e congressos [...]. A gente sempre vai se qualificando, é um contínuo, a gente nunca pára, no magistério a gente nunca pára*”. Por outro lado, diante de uma experiência de mais de trinta anos de docência, como é o caso do professor P2, todos os dilemas, preocupações e investimentos, constituem significativo potencial para elevar a qualidade da prática pedagógica, conforme defendida por Laneve (apud PIMENTA, 2005).

Em sua fala, P3 revela sua disposição para o estudo e para a investigação: “[...] *sempre com o propósito de ta trazendo aquilo que há de mais novo e que comprovadamente tem dado bons resultados*”. Intenção que demonstra sua preocupação com o processo de ensino-aprendizagem, comprovada com a seguinte argumentação: “[...] *em sala de aula são promovidos estudos em equipe com o propósito de despertar o interesse pela pesquisa como forma de explorar fatos do cotidiano nas relações empresa/trabalhador[...]*”. O processo de reelaboração de saberes, a partir das experiências e práticas cotidianas em sala de aula revela matizes significativos implícitos ou que dão um colorido especial a estes saberes.

A busca de uma formação continuada, de compreensão de uma base pedagógica, para o exercício da docência, é o que P4 tem procurado alcançar

com investimentos na: “[...] *formação na área da Educação, mas eu fiz um curso, não concluído, de Especialização em Educação. E tenho uma literatura, não digo vasta, mas média sobre a parte didático-pedagógica*”. Esta busca por maior preparo didático-pedagógico para o desenvolvimento das atividades em sala de aula, demonstra o interesse do professor pela sua qualificação docente, no sentido de compreender esse ofício e de melhor exercê-lo. Esclarece que: “[...] *Em minhas aulas, eu distribuo o texto e faço um exercício em cima do texto, e depois eu faço uma avaliação sem a pesquisa no texto [...]*”. Entretanto, P4 reflete em sua fala certa insatisfação ainda com sua prática pedagógica, demonstrando que apesar dos esforços que faz para este fim. Entretanto, compreendemos como diz Freire (1996), ensinar exige consciência do inacabamento.

P5 ressalta seu interesse pelo conhecimento e informação ao repassar que: “*Eu estudo e leio 24h/dia. [...] eu passo o dia estudando, me atualizando; quando eu viajo, viajo lendo; agora mesmo eu comprei um livro maravilhoso “O monge e o executivo*”. Demonstra, em sua fala preocupação em despertar, no aluno, o interesse pelo conteúdo da disciplina, ao destacar: “*Procuro trazer para sala de aula alguma novidade, [...] que desperte a atenção do aluno, uso estudo de caso, debates, algo que saia da monotonia da aula expositiva*”, de modo que o alunado possa alcançar uma aprendizagem significativa para a profissão, para a vida.

P6, a exemplo do que refere P5, também demonstra sua preocupação na variabilidade de sua prática pedagógica, ao ressaltar que: “*Procuro diversificar bastante minha prática docente. Apesar de eu ter um planejamento prévio às vezes eu altero este planejamento dependendo do astral da turma, da forma como a turma se comporta*”. É visível como ousa, como aposta na possibilidade de conseguir despertar o interesse do aluno sobre o conteúdo em estudo ao referir que se utiliza de diversos formatos de exposição e debates acerca da matéria em estudo: “[...] *exposição oral, estudo de casos, debate em grupo*”. Argumenta, ainda, que se sente com mais segurança para promover essa diversificação dada experiência de convivência que tem com a turma, isto é, pelo grau de conhecimento que dispõe acerca dos

alunos. Esse aspecto demonstra atitude compatível com o entendimento de a aula precisar ser atraente, ser criativa, favorável à aprendizagem do alunado.

Ao tratar acerca de sua prática pedagógica, P7 argumenta que tem procurado: “[...] *absorver com muita literatura e com muita informação e com muitos exemplos práticos das organizações, tentando trazer para sala de aula a construção desse saber fazer ao mesmo tempo*”. Expõe sua prática docente ao colocar que: “*As aulas são expositivas com a participação dos alunos [...]; uso de aparelho áudio-visual; exercícios de fixação e/ou estudos de casos; seminários; e, quando há oportunidade uma visita técnica a empresas*”. Demonstrando uma variabilidade de recursos instrumentais, deixando perceber uma dupla preocupação, um duplo cuidado pedagógico, isto é, despertar o interesse do aluno pelo assunto tratado, bem como, possibilitar a si mesmo uma prática pedagógica efetiva, compatível com os objetivos previstos, perspectivando que o aluno realmente aprenda.

P8 demonstra seu interesse em buscar uma melhor preparação para o exercício de sua atividade docente, quando se trata de considerar o saber pedagógico, nesse sentido demonstra preocupação e acerca-se de melhor preparação para o exercício da atividade docente, a propósito assim se refere: “*Depois de fazer a opção por lecionar, assim que eu entrei na universidade, foi fazer um curso de especialização de Docência Superior. Depois eu, logo em seguida, [...] eu ingressei para fazer o Mestrado*”. Interesse esse que transparece, novamente, em sua colocação: “*Nas minhas aulas, eu gosto de dar certa dinâmica. Questiono muito, gosto de fazer com que os alunos me questionem*”. Esta procura e predisposição para alcançar uma maior qualificação, coincidem com a colocação de: “[...] *o que define o professor não é a aula, mas a habilidade de aprender a aprender em seu campo profissional, seguida da habilidade de fazer o aluno aprender*”. Conforme ressaltado por Demo (2004).

Detalhando sobre sua prática pedagógica, ao ser entrevistado, P9 ressalta: “[...] *prefiro colocar as pessoas em grupo, discutindo, debatendo, encontrando soluções, traçando projetos, achando resultados, eu prefiro as*

pessoas assim, abrindo o livro na hora da prova pra pesquisar [...]". Em outro momento, em seu memorial, faz referência a sua forma de agir em sala de aula: *"Consciente que o fundamental é que o aluno seja capaz de raciocinar e comunicar adotei a denominada 'Pedagogia da Contestação'".* Ao analisar estes depoimentos, estas recomendações de P9.

P10 refere-se a sua prática pedagógica, argumentando que: *"Eu gosto muito de provocar discussão durante a aula. Então eu procuro estar sempre inovando, um dia eu dou aula expositiva, no outro eu faço grupo de discussão, no outro eu trago um trabalho para sala de aula"*. Denota na fala do referido interlocutor, a exemplo de P5, P6 e P7, uma preocupação com a variabilidade dos instrumentos utilizados no processo de ensino-aprendizagem, percebendo-se, inclusive, a intenção da manutenção de um clima de inovação em torno de sua sala de aula.

O professor P11, ao falar do dia-a-dia em sala de aula, ressalta: *"Eu trabalho muito a idéia da aula expositiva de início, utilizando instrumentos como retroprojektor, datashow, ou [...] colocando as informações no quadro, os tópicos e a partir daí a gente começa a fazer a explanação"*. Demonstrando sua opção pela aula expositiva como formato de aula que mais utiliza, dentre outros recursos metodológicos, P11 se refere ao saber pedagógico do administrador-professor, como de fato observa Tardif (2002), de que nem sempre é possível detectar concretamente esses saberes no âmbito da docência, tendo em vista sua embricação com os demais saberes.

Muitas vezes, nesse movimento interpretativo, optamos por particularizar, outra vezes generalizamos, o certo é que voltando nosso olhar sobre a análise desta subcategoria, percebemos que muitos docentes descobrem os reais limites ou até o potencial de seus saberes pedagógicos, fenômeno que, normalmente, provoca uma reavaliação, uma análise crítica, mais realista, não só de sua formação, bem como de sua atuação prática, dando realce ora a suas limitação, ora a seu jeito ousado de ser professor, ao criar, ao ressignificar saberes e práticas aliando o saber pedagógico aos demais saberes e em particular ao saber advindo da experiência na área da

administração. Essa maestria, que não deixa de ser, também, uma necessidade inerente ao exercício de ensinar e de ser professor, converge para a compreensão, segundo Tardif (2002), de que na prática docente, o professor mobiliza uma gama muito variada, diversa, de saberes, denominados por Tardif de saberes pedagógicos, os quais advêm tanto das reflexões acerca da prática educativa, como e principalmente, de sua articulação com as ciências da educação.

Destacamos as referências feitas pelos professores P1 e P9, por identificarmos uma preocupação com a formação crítica do aluno, fato que revela acentuada reflexão sobre seus trabalhos docentes. P2 reconhece uma limitação no desenvolvimento de sua prática pedagógica, mas esse reconhecimento, por se só, já revela um processo de reflexão sobre sua ação. Percebe-se, na fala de P3 um estudo investigativo, processo que terminar por resultar num ato de auto-formação. P4 revela pouca variabilidade instrumental em sala de aula, ação que, na grande maioria das pesquisas apontam para desmotivação do alunado e conseqüente dificuldade no processo de ensino-aprendizagem. Os professores P5, P6, P7, P8 e P10, demonstram uma predileção dinamismo e participação do aluno e pela variabilidade dos métodos utilizados em suas aulas. Fato que contrasta com a preferência por aula expositiva formulada por P11.

Para fechar nosso olhar interpretativo-analítico sobre a presente subcategoria, buscamos fazê-lo por meio da figura 04, que na nossa concepção ilustra bem os saberes pedagógicos do administrador-professor. Na seqüência passamos à análise da terceira categoria, portanto a última, conforme estabelecido para esta seção.

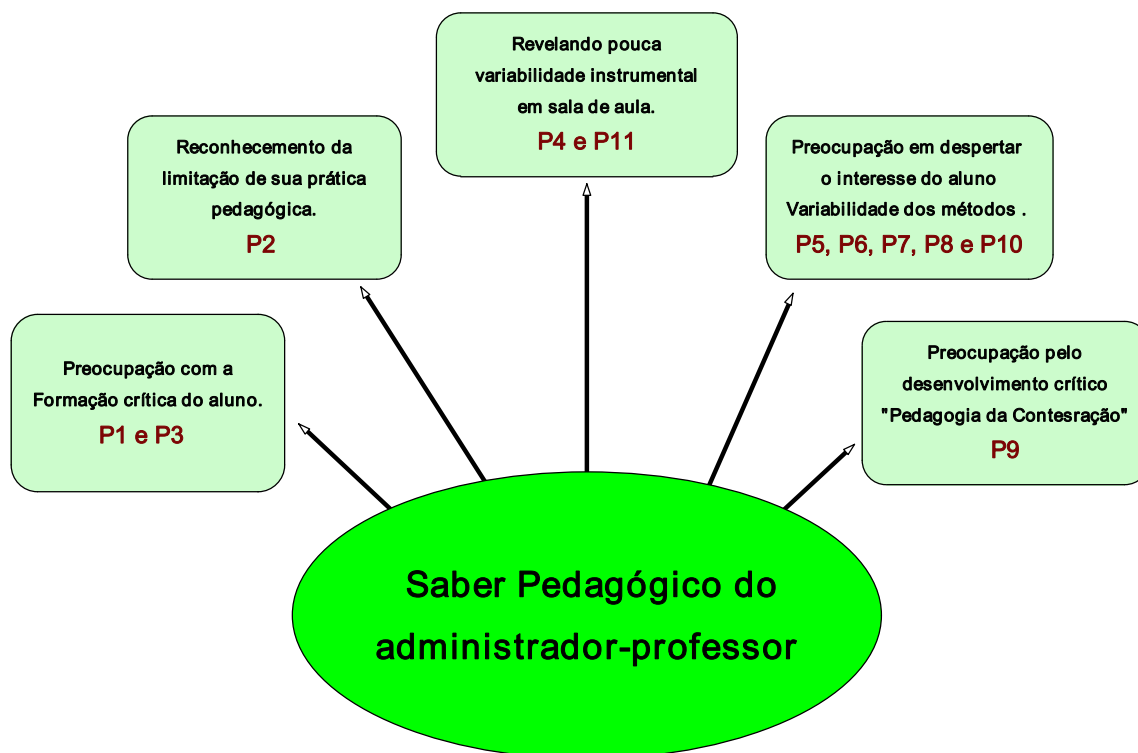


Figura 07- Saber Pedagógico na Atividade do Administrador-Professor

6.4 Analisando a Terceira Categoria: A consolidação da aprendizagem profissional do administrador-professor.

Ao pesquisarmos, ao discutirmos acerca da base do conhecimento profissional do administrador, encontramos, pelo menos, três vertentes que devem ser consideradas e trabalhadas em profundidade. A primeira delas diz respeito ao conhecimento, compreendido pelas teorias; pelos estudos e suas aplicações; pelos conceitos e suas interpretações; pelos princípios e as análises que os sustentam; pelas informações e os fatos que os consolidam. A segunda vertente diz respeito às habilidades referentes ao **saber fazer**, que compreende o envolvimento das capacidades intelectuais, motoras, afetivas e psíquicas. A terceira vertente refere-se às atitudes que envolvem o comportamento que o profissional deve adotar, tendo como base os conhecimentos e habilidades adquiridas ao longo de sua trajetória profissional, desde o momento inicial de sua formação.

Nessa perspectiva, partimos do entendimento de que a aprendizagem docente do administrador-professor tem seu início ainda no processo de formação inicial e que esta vai se consolidando no decorrer desse processo. Assim compreendido, passamos a analisar aspectos que, em nosso entendimento, contemplam todo esse *caminhar* rumo à consolidação das aprendizagens profissionais do administrador-professor. Fenômeno que se constitui e se desdobra em três subcategorias e que, para efeito de melhor entendimento, assim denominadas: investimentos formativos do administrador-professor, como busca de seu próprio desenvolvimento; caminhos trilhados pelo administrador-professor na consolidação da aprendizagem profissional docente; e a aprendizagem da docência e a ressignificação do ser professor.

Subcategoria 3.1 – Investimentos formativos do administrador-professor como busca de seu próprio desenvolvimento

Os investimentos formativos constituem as diversas maneiras de aquisição dos conhecimentos adquiridos por esse administrador-professor, nos cursos realizados, nas experiências de trabalho acumuladas e compreendidas não só por experiências específicas na área administrativa, como também pela vivência docente adquirida ao longo de sua trajetória profissional e que servirão de fundamento para aplicação de suas habilidades no exercício de suas atividades. Esses investimentos se converterão em fios condutores das ações e atitudes do administrador-professor no exercício da docência.

Daí a razão de procurarmos respostas para as seguintes indagações: que investimentos são necessários empreender a fim de possibilitar esse caminhar do administrador-professor? Quais os investimentos feitos pelos professores-investigados que se constituíram em empreendimentos facilitadores das atividades docentes?

Na expectativa de encontrar argumentos para responder a essas averiguações, selecionamos aspectos narrativos dos professores-colaboradores, nas entrevistas e nos memoriais, os quais, via de regra, têm conduzido esses docentes a um desenvolvimento compatível com suas responsabilidades professorais. É nessa perspectiva, pois, que desenvolvemos a análise dos dados que integram o Quadro 08, a seguir.

Subcategoria 3.1 – Investimentos formativos do administrador-professor como busca de seu próprio desenvolvimento		
Sujeitos	Nas Entrevistas	Nos Memoriais
P1 Prof. Airton	“[...] pra iniciar na Escola Técnica, ela exige que o professor faça a licenciatura em Pedagogia. Entendeu? Já foi em função do próprio curso que eu fiz a licenciatura. [...] Investimento em torno de curso, investimento pessoal em curso, não! Agora, eu compro muitos livros. [...] Já iniciei um mestrado e desisti. [...] o mestrado e doutorado é uma imposição do ministério da educação”.	“Dedicando-me ao exercício do ensino aprendizagem, motivei-me participar do Curso de Pedagogia Audiovisual – CEFET/PI; Encontro sobre avaliação CEFET/PI; Pós-Graduação em Administração – “Medicina e Higiene do Trabalho” - CIPA Graduação em Administração – “Engenharia e Segurança do Trabalho” – CIPA – UFPI”.
P2 Prof. Manoel	“Eu fiz vários cursos de formação, duas especializações e vários outros cursos[...]. Congressos a nível nacional [...] internacional, [...] leituras, revistas técnicas especializadas [...]. A gente sempre vai se qualificando, [...] mas, a Universidade dificulta muito. Você vai fazer um mestrado lá fora, por exemplo, é uma dificuldade [...]. Você não tem como se manter, o número de bolsas é reduzido [...]”	“Fiz investimentos em cursos de Especialização e outros em congressos ou encontros nacionais. Tudo isso são investimentos que a gente usa como motivo pra crescer como profissional.”.
P3 Prof. Renato	“A única coisa que sinto é que a universidade devia se fazer mais presente aqui [...] com um mestrado aqui, porque hoje ela já tem uma estrutura pra isso. [...] a participação, a realização da minha especialização foi um investimento financeiro feito a minhas custas [...] aquisição de bons livros também, boas publicações, revistas na área de negócios, [...] procuro sempre estar atualizado, [...]”.	“No nível de especialização conclui a primeira etapa do curso de Gestão de Organizações [...] conclui o curso de especialização MBA em Gestão Empresarial pela FGV [...]. Participação em diversos cursos livres [...] com enfoque nas áreas de Marketing, Planejamento Estratégico, Gestão de Pessoas [...]”.
P4 Prof. Raimundo	“Apesar de não ter a formação na área da Educação [...] fiz um curso, não concluído, de Especialização em Educação. E tenho uma literatura, não digo vasta, mas média sobre a parte didático-pedagógica. e tento me atualizar através da participação em congressos, fóruns [...]”.	“Buscar melhor formação. (especialização, mestrado e doutorado)”. “Mestrado em Gestão Universitária – UFPI/IEPES – Instituto de Ensino e Pesquisa em Ensino Superior” “Suficiência Acadêmica na Universidad de Leon - Espanha”.

Subcategoria 3.1 – Investimentos formativos do administrador-professor como busca de seu próprio desenvolvimento

Sujeitos	Nas Entrevistas	Nos Memoriais
P5 Prof. Mary	“Eu tenho lutado muito para fazer um mestrado. Fiz: Curso de Habilidades Gerências; Estudo de Aperfeiçoamento de Processos; Noções Didáticas; Desenvolvimento Gerencial; D’Olho na Qualidade”.	“Cursos de: Licenciatura em Disciplina Especializada do 2º Grau - Estatística, Economia, Contab. e Administração; Especialização em Metodologia das Ciências; Curso de Especialização em Administração de Empresas - Desenvolvimento Gerencial”.
P6 Prof. Freitas	“Eu tenho procurado me qualificar. Agora mesmo estou fazendo um curso de especialização, como eu não tenho tempo para frequentar presencialmente, eu estou fazendo um curso à distância na Universidade Federal de Lavras – MG e estou me preparando para, se Deus quiser, até o final do ano eu estou partindo para fazer o meu doutorado.”.	“Embora eu tenha um mestrado na Ciência da Informação eu vou procurar associar a informação à criação de Estratégia Empresarial, área que pretendo utilizar na minha pesquisa no doutorado. Fui a São Paulo, estive na USP e na FGV e na universidade Mackenzie, a tendência é que eu procure uma dessas três universidades”.
P7 Prof. Edvin	“Fazendo cursos e lendo muito. São duas coisas que eu tenho feito o tempo todo [...] Eu tenho procurado me manter atualizado compro e/ou recebimento por parte das editoras de livros, além da assinatura de revistas ou jornais”.	“Durante a vida acadêmica tivemos a oportunidade de realizar os cursos de Especialização em Gestão Universitária e um outro em Marketing”.
P8 Prof. Eudes	“Estou adquirindo livros novos, tenho uma biblioteca boa em casa, tenho saído pra fazer cursos fora. Fiz um curso na Bolsa de Valores [...], para entender tudo sobre mercado de ações, [...] essas coisas novas que estão no mercado e que você vê nos livros, mas você não tem uma prática aqui, que possa sedimentar esse conhecimento”.	“Depois de fazer a opção por lecionar, assim que eu entrei na universidade, foi fazer um curso de especialização de Docência Superior. Depois eu, logo em seguida, antes mesmo de terminar o curso [...] eu ingressei para fazer o Mestrado. De lá pra cá eu venho fazendo uma série de cursos”.
P9 Prof. Jacob	“Eu tenho investido o meu dinheiro pra me atualizar a partir da minha residência, ou seja, [...] então, eu compro DVD, assino a revista, se o livro não tem aqui [...] eu mando pegar. [...] é muito complicado pra mim, [...]sair pra apresentar trabalhos”.	“Fiz Especialização em Administração Organizacional - UFPI e Mestrado em Gestão Universitária - UFPI. [...] Estou a cursar, desde 1999, ao ritmo de duas disciplinas por semestre, Pedagogia/Magistério (UFPI/CMRV)”.
P10 Prof. Fabiana	“Além da pesquisa, se aprofundando, lendo, principalmente dentro da área que a gente atua. Estou ingressando num mestrado para poder me ajudar a ter um conhecimento mais amplo dentro da Administração, muito embora não seja um mestrado específico da área da Administração”.	“Pós-graduado: Especialização em Recursos Humanos – UFPI. Mestranda em Políticas Públicas – UFPI”.
P11 Prof. Márcio	“Participando de simpósios, seminários e cursos [...]. Dentro das áreas que estou mais voltado que é a Produção e RH. [...] é um auto-investimento, simplesmente a instituição não tem nenhum programa voltado para a área dessa disciplina. [...]”.	“Sempre participo de Congressos e/ou cursos na área da disciplina que mais me envolvo: Produção e Recursos Humanos”.

QUADRO 08 – Investimentos formativos do administrador-professor como busca de seu próprio desenvolvimento

A realização de uma Licenciatura em Pedagogia, apesar de não ter se constituído uma iniciativa pessoal de P1, e sim da instituição onde iniciou suas atividades docentes, representou o marco inicial formal de investimentos formativos desse professor para desenvolver a docência, talvez, com mais segurança, com mais desenvoltura e criatividade, conforme fala: “[...] *motivei-me participar do Curso de Pedagogia Audiovisual – CEFET/PI; Encontro sobre avaliação CEFET/PI [...]*” e tantos outros cursos na área da Administração. Nosso interlocutor demonstra que é comprometido com o estudo, com investimentos no seu crescimento docente, seja pela compra de livro, seja pela intensa participação/realização de cursos. Entretanto, parece um pouco desencantado quando se refere ao mestrado e doutorado, entendendo esse tipo de formação continuada como uma espécie de imposição do Ministério da Educação.

Assim, o que avulta na fala de P1 é que a compreensão ou mesmo a atitude de não valorizar (talvez momentaneamente) os estudos de formação continuada, como Mestrado e Doutorado, parece ir de encontro ao que se espera dos professores, sobretudo, daqueles que abraçam o ensino superior como profissão, isto é, compreendem que saber apenas alguma coisa ou uma espécie de conteúdo é insuficiente para dar conta do ofício de ensinar; como insuficiente também o é o professor querer, ele próprio, validar os seus saberes experienciais. Enfim, mesmo revelando sua preocupação com o estudo e participações em vários cursos, P1 parece olvidar que a complexidade que envolve o ensino, assim como a própria condição de ser professor, ambas exigem saberes heterogêneos, entre os quais se incluem aqueles propiciados pelas instituições de formação, como referem Tardif (2002) e tantos outros estudiosos dessa matéria.

Revela-se consensual entre todos os sujeitos a disposição em reconhecer que é preciso estudar sempre mais, que houve e está havendo várias mudanças no ato de ensinar, assim como no ato de se tornar professor, assumir desafios múltiplos e, para isso, o domínio de uma multiplicidade de

saberes e práticas que, como referem Borges e Tardif (2001) constituem o novo quadro referencial de formação dos professores.

Assim é que, P2 e P3, mesmo reconhecendo as dificuldades, revelam, respectivamente: “[...] a gente sempre vai se qualificando. [...] Fiz investimentos em cursos de Especialização [...]” e “[...] no nível de especialização concluí a primeira etapa do curso Gestão de Organização [...]”. Tanto P2 quanto P3 demonstram dedicação e disposição para estudar, mas igualmente reconhecem que a UFPI, instituição à qual estão vinculados, não lhes dá o devido apoio no que diz respeito ao desenvolvimento profissional, falta-lhes, portanto, apoio institucional. Ambos almejam o Mestrado, o Doutorado, mas como diz P2 “[...] a universidade dificulta [...], o número de bolsas é reduzido [...]”, P3, por seu turno, não desconhece essas dificuldades e acrescenta que a UFPI deve se fazer mais presente e mais atuante em todos os seus *campi*.

P4 ressalta os investimentos realizados em cursos, em âmbito nacional e internacional, não só em nível de especialização e mestrado, também Suficiência Acadêmica em doutorado pela Universidad de Leon–Espanha, acrescenta, inclusive, que possui: “[...] *uma literatura, não digo vasta, mas média sobre a parte didático-pedagógica* [...]”. Ou seja, esse professor mostra clareza de que compartilha com seu grupo profissional das continuidades e descontinuidades peculiares a seu grupo profissional, sinalizando, no entanto, para a necessidade de um reservatório cultural, como enfoca Lüdke (2001), fazendo com que prossiga investindo em sua formação continuada.

P5 refere sobre a necessidade de um maior apoio institucional, de modo a fomentar a realização de um curso de mestrado, quando destaca: “[...] *Eu tenho lutado muito para fazer um mestrado.*[...]” Cita, como investimento formativo a realização de vários cursos, como forma de suprir carência acarretada pela falta de oportunidades de qualificação para melhor, e com mais segurança, exercer a docência.

P6 destaca: “[...] *Embora eu tenha um mestrado na Ciência da Informação eu vou procurar associar a informação à criação de Estratégia Empresarial, área que pretendo utilizar na minha pesquisa no doutorado*”. Relaciona investimentos em vários cursos na área de administração e argumenta: “[...] *Eu tenho procurado me qualificar. Agora mesmo estou fazendo um curso de especialização [...], eu estou fazendo um curso à distância na Universidade Federal de Lavras – MG*”. A exemplo dos demais depoentes, P6 não descuida e nem desconhece que estudar é fundamental para ser professor.

P7 declara-se, a exemplo de seus pares, preocupado com o seu desenvolvimento formativo enquanto professor no curso de Administração, razão por que continua “Fazendo cursos e lendo muito”, dentre outros investimentos. Nesta busca ininterrupta, revela que desde a vida acadêmica já se preocupava em abastecer-se de saberes na área, fazendo cursos. Nesse sentido, mostra-se um professor-leitor, enfim, responsável pelo seu crescimento profissional, na perspectiva de um fazer docente, e de ser docente, comprometido com a profissão e com o alunado.

Os investimentos em cursos, na área da pedagogia inclusive, começaram para P8, logo que ingressou na docência universitária: “[...] *assim que eu entrei na universidade, foi fazer um curso de especialização de Docência Superior*”[...] *logo em seguida, antes mesmo de terminar o curso [...] eu ingressei para fazer o Mestrado*[...]”. Assim, anuncia que tem procurado investir na aquisição de livros e revistas especializadas, sempre com o objetivo de melhor sedimentar seus conhecimentos. Seus depoimentos convergem para a compreensão de que não só a profissão, como os saberes a ela inerentes vão se consolidando na trajetória profissional, no exercício da profissão, atentando para o fato de que não desvincula a ação docente da condição de ser estudioso, envolvido com a formação continuada.

P9 destaca como marcante e como seu constante desafio o estudo, a busca por atualização. Preocupa-se em adquirir uma boa bibliografia e outros recursos. Destaca, ainda, que fez Especialização em Administração

Organizacional pela UFPI e Mestrado em Gestão Universitária, também pela UFPI, através de convênio com o IEPES - Instituto de Ensino e Pesquisa em Ensino Superior. Além disso, procura ampliar seu conhecimento em educação ao revelar: “[...] *Estou a cursar, desde 1999, ao ritmo de duas disciplinas por semestre, Pedagogia/Magistério*[...]”. Trata-se de um curso que procurou fazer por iniciativa própria, por uma necessidade sentida ao longo de suas atividades docentes.

A professora P10 declara que tem investido em pesquisa, portanto, faz cursos de Especialização e já ingressou num mestrado de Políticas Públicas, deliberações que assim justifica: “[...] *para poder me ajudar a ter um conhecimento mais amplo*”. Fez curso de Especialização em Recursos Humanos, pela UFPI e atualmente tem procurado aprofundar seus conhecimentos, com leitura, pesquisando e participando de eventos na área em que atua.

Em seu percurso formativo e de exercício docente, P11 tem procurado investir em: “[...] *simpósios, seminários e cursos de curta duração*[...] no contexto das áreas para as quais está mais voltado, no caso Recursos Humanos. Ressalta que, na realidade, faz um: “[...] *auto-investimento, simplesmente a instituição não tem nenhum programa voltado para a área dessa disciplina*”. Assim, depois do Mestrado, aos poucos vem se preparando para fazer seu doutorado. Revela em suas narrativas a determinação pelo estudo, pelo aprimoramento docente-profissional. No geral, a exemplo dos demais professores-interlocutores, envolve-se com a preocupação em melhorar, em perspectivar o aperfeiçoamento de sua ação docente, de sua prática pedagógica, tendo em vista alcançar a consolidação das aprendizagens que se fazem necessárias à formação continuada e à atuação do administrador-professor.

Com este olhar analítico, às vezes amplo, às vezes restrito, conforme o comportamento de cada narrativa, encerramos a análise acerca dos dados que compõem a presente subcategoria (3.1), assim, com o intuito de sintetizá-la, apresentamos a Figura 07. Na seqüência passamos à análise da subcategoria,

3.2: Caminhos trilhados pelo administrador-professor na consolidação da aprendizagem profissional docente.

No geral, o que emerge nesta subcategoria, após analisada, é a presença de um circuito de nascimento, desenvolvimento e, por que não, desenvolvimento pessoal e profissional, evidenciando que mesmo diante das várias limitações impostas pelo contexto educacional, esse grupo de professores e professoras não se intimida, e prossegue estudando, investindo na sua formação, como referem Tardif, Lessard e Gauthier (1998).

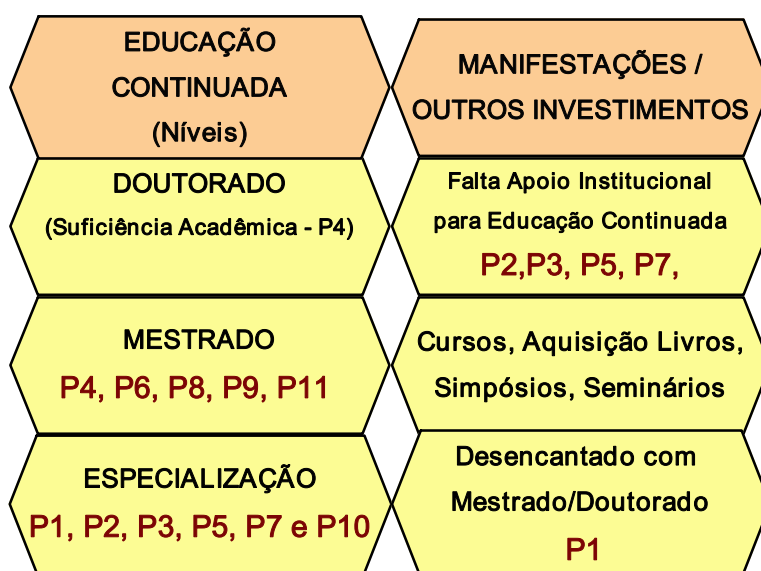


Figura 08 - Investimentos formativos dos administradores-professores

Subcategoria 3.2 – Caminhos trilhados pelo administrador-professor na consolidação da aprendizagem profissional docente

Conhecer o caminho “andado” pelo administrador-professor e identificar como esse profissional vai sedimentando sua aprendizagem profissional docente constitui-se o objetivo da análise desta subcategoria. Este caminho, ao qual nos referimos, representa o conhecimento, a aprendizagem, os saberes, as habilidades acumuladas na vivência de professor. Quando falamos em aprendizagem, estamos nos referindo à

assimilação de algo, a apropriação de um conhecimento. A aprendizagem profissional docente significa compenetrar-se da capacidade intelectual necessária para desenvolver as habilidades próprias da profissão docente e adotar atitudes e valores pertinentes a essa profissão.

Conhecer o percurso da formação docente do administrador, os desafios enfrentados na perspectiva de se preparar melhor para enfrentar as adversidades da profissão num mundo globalizado e de exigências de múltiplas competências, também para a docência, a busca do respeito e do reconhecimento no campo profissional, até se tornar o professor que é hoje, constitui-se o objeto de compreensão no interior da presente subcategoria.

Subcategoria 3.2 – Caminhos trilhados pelo administrador-professor na consolidação da aprendizagem profissional docente		
Sujeitos	Nas Entrevistas	Nos Memoriais
P1 Prof. ^o . Airton	“[...] Fui da Fazenda do Ceará, auxiliar fazendário. Aqui fui ser assessor geral da Secretaria de Administração do Estado. Ao tempo que exercia atividades de professor no CEFET, trabalhava na AGESPISA. [...] Para exercer as atividades de professor é preciso gostar. Eu amo o magistério.”	“[...] proferi, como autônomo, palestra e ministrei Cursos de Relações Humanas, Liderança e Administração para Instituições Públicas e Privadas. Fui contratado [...] pela ETF/PI [...] Fui contratado como Professor de Administração, pela Universidade Federal do Piauí – UFPI”.
P2 Prof. ^o . Manoel	“Fui Gerente da UNIMAQ e depois da SECREL, tinha um colega que era professor na Escola Técnica Federal e quando soube que eu era Administrador me incentivou a iniciar na atividade docente. Mais tarde, surgiu uma vaga pra professor na UFPI, aí vim pra cá”.	“Vim para o Piauí como Gerente da UNIMAQ. Naquela época, tinha pouco Administrador. Surgiu vaga de professor na Escola Técnica Federal, aí iniciei na atividade docente. Da mesma forma ocorreu na UFPI, não fiz concurso, na época não tinha”.
P3 Prof. ^o . Renato	“[...] iniciei, fazendo aulas em cursinhos, pré-vestibulares e também lecionei algum tempo no Colégio Estadual [...], por volta de 1976 eu fiz o contato com a Universidade Federal, Dei meu currículo, histórico escolar e tudo mais e comecei em agosto de 1976, portanto eu completo 30 anos.”	“Comecei a lecionar em cursinhos, pré-vestibulares, depois lecionei algum tempo no Colégio [...] comecei a lecionar na Universidade Federal. Além da UFPI, mantenho vínculo como professor da Faculdade Piauiense - FAP, em Parnaíba, desde 2003”.
P4 Prof. ^o . Raimundo	“A minha trajetória profissional docente iniciei no Colégio Estadual de Parnaíba e na União Caxearal Parnaibana e UFPI. Ainda trabalhei no Instituto Camilo Filho e AESPI. Minhas atual disciplinas é Sistemas de Informação, mas, por mim, até de graça eu dou aula de Administração”.	“Fui Diretor de Unidade de Ensino Médio [...]. Coordenador e professor do Curso de Graduação em Administração de duas Instituições de Ensino Superior (da iniciativa privada). Professor Dedicção Exclusiva da Universidade Federal do Piauí – UFPI”.

QUADRO 09 – Os caminhos trilhados pelo administrador-professor na consolidação da aprendizagem profissional docente

Subcategoria 3.2 – Caminhos trilhados pelo administrador-professor na consolidação da aprendizagem profissional docente

Sujeitos	Nas Entrevistas	Nos Memoriais
<p align="center">P5 Prof.^a Mary</p>	<p>“Ingressei na atividade profissional docente em 1972, atividade que desenvolvi concomitantemente como Professora de Polivalência. Lecionei em diversas Escolas [...], ingressei na UFPI”. [...] meus alunos são amigos. Eu tenho uma parceria com eles</p>	<p>“Iniciei na docência 1972. Conselho Regional de Escolas Comunitárias–CNEC, Escola de Comércio Prof. Álvaro Ferreira, 1998/2002. UESP e UFPI em 1998/2002”.</p>
<p align="center">P6 Prof.^o Freitas</p>	<p>“Entre na docência, como prof. de 2º Grau, depois trabalhei no BNB, no SEBRAE e ao retornar a docência, já na UFPI, eu vi que minha identificação era realmente com a docência. De lá pra cá a minha trajetória tem sido na tentativa, de me qualificar melhor, de compreender melhor os problemas da docência e dos alunos”.</p>	<p>“Minha primeira experiência como professor foi em cursos madureza no Estado do Ceará. Fiz carreira como administrador e só retornei a docência, quando ingressei na UFPI em 1995”.</p>
<p align="center">P7 Prof.^o Edvin</p>	<p>“[...] foi uma trajetória ascendente, embora teve um momento que por eu ter participado do corpo diretivo, no caso específico da Universidade Federal nos fez perder durante determinado período de tempo, o contato com os alunos, mas [...] foi o buscando outras alternativas para ter uma integração com os alunos”.</p>	<p>“Iniciei minha atividade profissional na CODIPI, como Consultor/Instrutor, em 1979, passei a acumular atribuições de professor na UFPI, ainda atuei como administrador na Prefeitura de Teresina e na própria UFPI por 10 anos em cargo diretivo. Atualmente sou professor também no ICF, desde 2002”.</p>
<p align="center">P8 Prof.^o Eudes</p>	<p>“Considero uma boa trajetória docente, porque além da aula do curso de graduação, hoje eu também dou aula no curso de pós-graduação aqui, na UFPI. eu contribuo com esses cursos na área, digamos, de orientação de trabalhos de monografias, de artigos científicos”.</p>	<p>“Antes de eu entrar na universidade eu já lecionava em colégios de 2º Grau, desde 1981, Em 1994 efetivado pela UFPI. Eu tinha aquela vontade de ser professor universitário. Dizia comigo mesmo, vou ser professor, e aí surgiu a oportunidade, um concurso na UFPI”.</p>
<p align="center">P9 Prof.^o Jacob</p>	<p>“Essa trajetória docente ela poderia ter sido mais rica, eu, às vezes, me penitencio pensando que eu poderia ter feito mais seminários do que fiz, [...] mas queria ser professor, eu me preparei pro magistério assim, eu consegui uma bolsa de estudos, pela própria Universidade, pra lecionar”.</p>	<p>“Comecei como monitor voluntário no Ginásio, lecionando Inglês. Passei, em seguida, a lecionar Administração no “profissionalizante”. Retornando a Parnaíba, em 1979, iniciei uma dupla jornada profissional, [...] na Moraes S.A -1979/1984 e professor em regime de tempo parcial 20horas da UFPI”.</p>
<p align="center">P10 Prof.^a Fabiana</p>	<p>“Bem, na verdade, a docência ela sempre foi algo bem atrativo. Eu já dava aula desde os 15 anos de idade, de reforço, em casa. Aí fui me desenvolvendo, fui lecionar no CEUT, mas já trabalhava na UFPI como administradora - 1996/98, depois passei no concurso de professor - 1998”.</p>	<p>“Foi minha primeira experiência com a docência que perdurou mais ou menos por 1ano e meio, foi a partir dessa experiência que percebi a minha estreita relação com a docência. Trabalhei no CEUT, como professora e atualmente, sou professora com Dedicção Exclusiva para a UFPI”.</p>
<p align="center">P11 Prof.^o Márcio</p>	<p>“É uma trajetória em ascensão porque a gente começou como professor substituto sem ter nenhum vínculo empregatício. Os primeiros semestres, não foi legal. A partir do segundo semestre aí já começava a ouvir algum feedback dos alunos em termos de dar aulas, da metodologia. Hoje [...]sentido que a partir daqui eu não vou me restringir em ser só professor”.</p>	<p>“Primeiramente, minha experiência docente foi como contratado (substituto) na UESPI, posteriormente com carteira assinada nas Faculdades Particulares (CESVALE). Mais tarde passei no concurso da Universidade Federal do Piauí ”.</p>

P1, igualmente a seus pares, não teve sua iniciação profissional na seara da docência, assim revela em suas, que sua estréia profissional, se assim se pode chamar, seu aprendizado profissional, deu-se, primeiramente, em atividades administrativas, na Secretaria de Fazenda do Ceará, transferindo-se para o Piauí, onde desenvolveu vários trabalhos dentro da área da Administração. Sua primeira experiência na atividade de ensino foi proferindo palestras e desenvolvendo cursos: “[...] *de Relações Humanas, Liderança e Administração para Instituições Públicas e Privadas*”. Posteriormente, foi convidado a lecionar na Escola Técnica Federal do Piauí, onde passou a exercer a atividades de professor, concomitantemente, com as atividades administrativas na AGESPISA. Em seguida, ingressou como professora na UFPI. Hoje, ao olhar para trás, diz: “[...] *exercer as atividades de professor é preciso gostar. Eu amo o magistério*”.

A trajetória profissional de P2 foi mais ou menos semelhante a do professor P1, conforme relata: “*Fui Gerente da UNIMAQ e depois da SECREL, tinha um colega que era professor na Escola Técnica Federal e quando soube que eu era Administrador me incentivou a iniciar na atividade docente*”. Passou, então, a acumular seu aprendizado profissional com o desenvolvimento simultâneo das atividades de administrador e professor até quando optou pelo regime de Dedicção Exclusiva na UFPI, passando a atuar somente como professor da UFPI. Nos seus depoimentos P2, no entanto, não deixa explícito outros caminhos que percorreu para tornar-se o professor que é atualmente.

P3 iniciou seu aprendizado profissional como professor de cursinhos pré-vestibulares e como professor em colégios de ensino médio, tendo ingressado no ensino superior logo após a conclusão do curso de Administração, conforme ressalta: “[...] *conclui Administração, por volta de 1976 eu fiz o contato com a Universidade Federal. Dei meu currículo, histórico escolar e tudo mais e comecei em agosto de 1976, portanto eu completo 30 anos*”. Pelas suas narrativas, nosso interlocutor possui uma longa trajetória no campo da docência em Administração, o que lhe confere, em

virtude do tempo e da experiência acumulados/vivenciados, em observância a sua história de vida profissional, a certeza de que já internalizou e também colocou em prática um número considerável de competências, destrezas e saberes, necessários ao fazer docente e à consolidação de aprendizagem profissional docente (Tardif, 2002).

P4, P6 e P8, seguindo o mesmo caminho de P3, declaram acerca dos caminhos que têm andado, que têm vivenciado para exercer a docência enquanto atividade profissional. Sabemos, de antemão, que os caminhos do professorado, nem sempre apresentam ou se caracterizam como tal. Para uns são mais retilíneos, para outros apresentam curvas, sinuosidades, mas não importa a complexidade, de certa forma todos chegaram a bom termo, isto é, fizeram-se professores, estão exercendo a atividade docente e, ao mesmo tempo, cuidadosos com a consolidação de suas aprendizagens profissionais docentes.

A propósito, diz P4: “Fui Diretor de Ensino Médio [...] de Ensino Superior [...], mas por mim, até de graça eu dou aula de Administração”. Afora a experiência neste nível de ensino (ensino médio), P4 revela-se entusiasta do ensino, na lida com exercício docente. P6 coloca em realce, que dentre outras atividades sua “[...] identificação era realmente com docência [...], de modo que, desde então, tem buscado, na sua trajetória não só melhor se qualificar, mas também melhor compreender os problemas e os dilemas no âmbito da profissão docente. P8 considera ter trilhado, estar trilhando “[...] uma boa trajetória docente [...]”. O ensino médio, a exemplo de alguns dos sujeitos já referenciados na análise desta subcategoria, representa o marco inicial da trajetória da aprendizagem profissional docente de P8. Ressalta, entretanto, que seu objetivo era ser professor universitário, conforme observa: “[...] *tinha aquela vontade de ser professor universitário. Dizia comigo mesmo, vou ser professor, e aí surgiu a oportunidade, um concurso na UPFI eu passei, aí entrei no magistério e estou até hoje*”. A referência feita pelo professor sinaliza para uma trajetória docente planejada, construída dentro da expectativa de ascendência profissional. Assim, experiências docentes exteriores, a persistência em adquirir saberes e em

galgar a docência superior, são alguns exemplos de tenacidade que vão modelando a postura pessoal e profissional em relação à consolidação das aprendizagens profissionais desses docentes.

P5 relembra: “[...] *Ingressei na atividade profissional docente em 1972[...], atividade que desenvolvi concomitantemente como Professora de Polivalência*”. Ao lado da docência, desempenhou atividades administrativas no Banco do Brasil, e reforça que, nesse período, nunca deixou de lecionar. Mais tarde, após aposentar-se na UESPI, como professora substituta e, posteriormente, na UFPI, por conta de aprovação em concurso para professor Dedicção Exclusiva. Hoje reconhece: “[...] *meus alunos são meus amigos. Eu tenho uma parceria com eles*”. É bem verdade que uma boa sintonia com o alunado é algo muito positivo, mas P5 não explicita, realmente, com detalhes, o sucesso do seu caminhar. Mas um ponto é muito evidente, P5 realizou uma longa, progressiva caminhada profissional docente, na qual as aprendizagens profissionais marcaram sua caminhada, seu jeito de ser professor.

P7 reconhece em sua vivência profissional docente, uma trajetória ascendente, embora reconheça e declare: “[...] *teve um momento que por eu ter participado do corpo diretivo, no caso específico da Universidade Federal nos fez perder durante determinado período de tempo, o contato com os alunos*”. Entretanto, admite ter adquirido muita experiência, vivência em gestão, atividade que, de certa forma, veio contribuir com sua atuação como docente.

P9 começou seu aprendizado docente ainda como monitor voluntário, quando estudava no ensino médio. O que se observa, é que no seu caminhar esse professor “traçou” um plano para atingir seu objetivo: qualificar-se para exercer a docência superior, conforme podemos observar em sua fala: “[...] *mas queria ser professor, eu me preparei pro magistério assim, eu consegui uma bolsa de estudos, pela própria Universidade, pra lecionar*”. O professor ainda ressalta, em sua fala, que começou seu “treinamento” pelo ensino de primeiro grau, seguido no segundo grau e profissionalizante para, só depois, ingressar no ensino universitário.

O preparo para o exercício da atividade docente, para P10, começou ainda na adolescência, numa atividade informal de orientação, em aula de reforço escolar, mas, foi neste momento, que a professora percebeu sua identificação com essa atividade, conforme ressalta: “*Foi minha primeira experiência com a docência que perdurou mais ou menos por 1 ano e meio, foi a partir dessa experiência que percebi a minha estreita relação com a docência*”. Observa ainda que sempre se sentiu atraída para o desenvolvimento desta atividade.

P11, diferentemente de seus pares que possuíam alguma experiência docente pregressa, só teve seu primeiro contato com a atividade de ensinar no curso superior de administração. Refere que ao concluir sua formação inicial foi diretamente para o exercício da atividade docente. Fato que justifica perfeitamente as dificuldades sentidas, como se refere: “[...] *Os primeiros semestres, não foi legal. A partir do segundo semestre aí já começava a ouvir algum feedback dos alunos em termos de dar aulas, da metodologia [...]*”. Entretanto, a despeito das dificuldades iniciais, em suas palavras, deixa transparecer um aprendizado crescente e opção pela docência quando observa: “[...] *a partir daqui eu não vou me restringir em ser só professor*”. Deixa antever em seu depoimento que possuía clareza da complexidade que envolve o ser professor e os caminhos que deve percorrer para consolidar sua aprendizagem profissional docente.

Após análise individualizada, e às vezes grupal, das falas dos administradores-professores, interlocutores do estudo, o que observamos é que a maioria desses professores, teve seu primeiro contato com a atividade docente, antes mesmo de ingressar no Curso de Administração, fato que pode sinalizar para um ingresso “quase” natural, desses profissionais, no exercício da docência universitária. O “quase”, em referência, justifica-se pela escolha de um curso de bacharelado, realizado por esse professor, quando seria mais natural, talvez, a opção por uma licenciatura.

Assim, os professores P1, P2 e P7, ingressaram na atividade docente diretamente no ensino superior, nas já traziam alguma experiência das funções de administrador, ou mesmo de uma pequena prática de ensino, em cursos de curta duração, como é o caso específico dos professores P1 e P2.

O grupo composto pelos administradores-professores, P3, P4, P6 e P8, ingressou na docência, ainda no ensino de segundo grau, antes mesmo de iniciar sua graduação em Administração. Deduzimos do exposto e analisado, que a expressiva maioria dos professores-sujeitos “abraçou” a docência, consciente do papel que iriam exercer e dos estudos que deviam realizar e que, portanto, realizam até hoje.

Os professores P5, P9 e P10 tiveram acesso ao magistério, ainda em atividades informais e anteriores a sua fase adulta. Fato que justifica o ingresso na docência, como uma aptidão natural, como referem.

P11, como já ressaltado, se apresenta como o único caso, dentre os sujeitos da pesquisa, que adentrou à docência sem qualquer experiência docente anterior, inclusive com pouquíssima bagagem no âmbito das funções administrativas. Praticamente, saiu da universidade diretamente para as funções docentes.

Com o intuito de proporcionar uma melhor visualização e facilitar o entendimento do momento em que os professores-interlocutores se iniciaram na atividade docente, construímos a Figura 08, com a qual anunciamos o encerramento da discussão interpretativa da presente subcategoria e, conseqüentemente, a retomada das análises com a subcategoria 3.3.

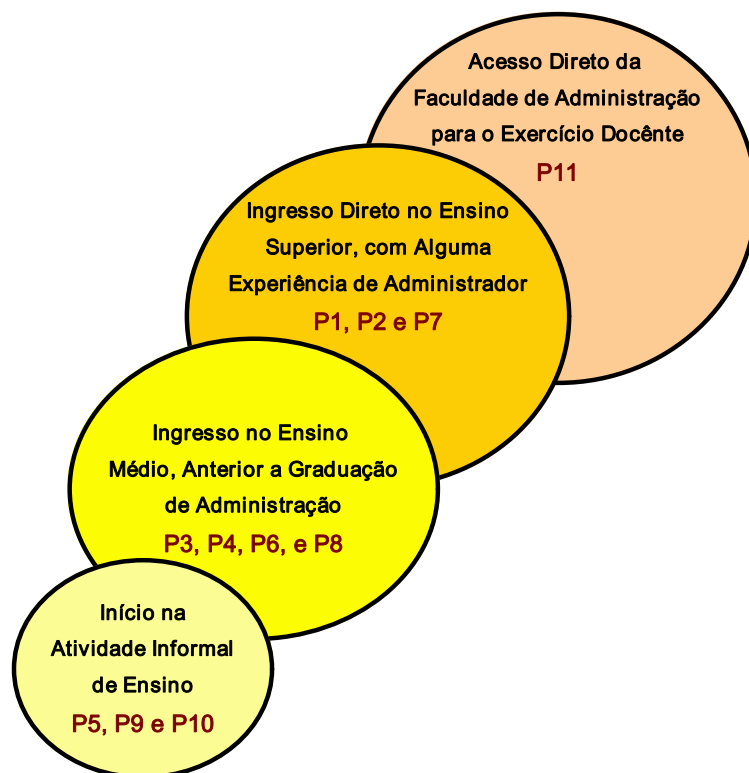


Figura 09- Demonstrativo do Ingresso do Administrador-professor na Atividade Docente.

Subcategoria 3.3 – A aprendizagem da docência e a ressignificação do ser professor

Entender como ocorre o processo formativo do administrador-professor, revelar características que possam evidenciar a forma de sedimentação de seu conhecimento e, por conseguinte, descobrir as mudanças que se presentificam nesse profissional, no seu mister profissional, constituem-se o objetivo central da análise desta subcategoria. Portanto, esta seção de análise converge para a apreensão, a compreensão acerca da aprendizagem docente e da ressignificação do ser professor.

A necessidade de realizar uma investigação mais aprofundada sobre o processo de aprendizagem do administrador-professor, é decorrente da importância que tem esse processo para compreendermos a indissociável ligação entre vivência do professor na atividade de ensino e a construção/ressignificação de sua aprendizagem profissional, de modo que,

pela análise dos dados, postulamos perceber os mecanismos que engendrando e consolidando sua profissionalidade docente.

Na medida em que o professor vai compreendendo a complexidade da ação docente, começa a adquirir maior segurança em suas atividades, em sua prática pedagógica, tendo em vista que vai assimilando, naturalmente, conhecimentos decorrentes desse processo de auto-aprendizagem profissional, na perspectiva de tornar-se professor de profissão, que, em última análise, constitui a intenção central deste trabalho.

Desse modo, o Quadro 10, a seguir, demonstra, isto é, registra, as falas dos professores participantes desta pesquisa, extraídas dos dados, advindas das entrevistas e memoriais, com o propósito de que possamos realizar uma análise criteriosa dos aspectos que impulsionam esse docente a reconhecer-se como o professor que atualmente é, com suas peculiaridades e, certamente, com suas fragilidades, porém com o propósito de sempre aprender mais para fazer face às demandas da carreira docente, particularmente no que concerne a dois pontos: às aprendizagens da docência e à ressignificação do ser professor.

Subcategoria 3.3 - A aprendizagem da docência e a ressignificação do ser professor		
Sujeitos	Nas Entrevistas	Nos Memoriais
P1 Prof. Airton	“[...] Já foi em função do próprio curso que eu fiz a licenciatura. Para exercer as atividades de professor, melhor qualificado. Eu amo o magistério. Eu costumo dizer que eu não aceito o professor que absorve a profissão do magistério se não tem sequer a vocação. Eu gosto de sala de aula, eu gosto do contato com o jovem”.	“Graças às experiências profissionais vivenciadas. Ainda na década de setenta, essas oportunidades de compartilhar conhecimentos e experiências com o público levaram-me a descoberta do magistério, a qual já exercito há 35 anos, sendo um dos momentos mais marcantes de minha vida profissional”.
P2 Prof. Manoel	“[...] a docência foi uma grande escola pra mim foi, no sentido de ter me possibilitado desenvolver todo o potencial que eu tinha e que eu não imaginava. [...] foi através da docência que eu pude me superar, me descobrir e amar a docência. Já tive a oportunidade de exercer cargos diretivos em empresas privadas, mas hoje não me apetece mais, hoje o que realmente me preenche é a docência”.	“Minha trajetória profissional foi de muita luta e dificuldade, porque eu passei por muita dificuldade, [...] a gente precisa gostar muito, para ser professor para, encarar o magistério como uma religião, precisa gostar ter fé e acreditar. Você tem que ter uma boa formação e ainda, você precisa gostar. Acho que saber, ter gosto pelo que faz e também gostar de trabalhar com jovem, com adolescente”.

Subcategoria 3.3 - A aprendizagem da docência e a ressignificação do ser professor

Sujeitos	Nas Entrevistas	Nos Memoriais
<p>P3 Prof. Renato</p>	<p>“Eu sou uma pessoa que procura aprender muito, ouso muito e procuro aprender através dessa ousadia e tirar proveito principalmente das investidas em que não obtive sucesso. [...] Estar suficientemente preparado em termos de domínio de conteúdo [...] Cada vez mais quero ser professor. Hoje, um das coisas que eu vivo ansiosamente aguardando é a oportunidade de fazer um mestrado”.</p>	<p>“A convivência com excelentes mestres, a leitura de matérias relacionadas ao ensino/aprendizagem e treinamentos específicos me deram condições de exercer a atividade docente num nível apreciado pelos discentes que comigo já estiveram construindo sua formação profissional e cidadania, conforme demonstrado nas avaliações de desempenho aplicadas”.</p>
<p>P4 Prof. Raimundo</p>	<p>“[...] eu venho fazendo pesquisa, pesquisa pra elaboração de texto, pesquisa pra elaborar trabalhos científicos, tipo dissertação e outros trabalhos um pouco mais complexo que experimente você conhecer, muito mais, não só através da biblioteca em que você lê, [...] assim de forma considerável. Eu tenho algumas coisas que não tem na literatura e que são minhas, que são produzidas por mim, em função do meu conhecimento que estou tentando colocar isso no livro”.</p>	<p>“[...] Eu pesquiso na área. E agora eu estou fazendo um trabalho que eu tenho me dedicando ao estudo da Pedagogia, à distância, a Pedagogia do Ensino à distância. É um projeto que já tem algum tempo e que estou trabalhando nele como membro de uma comissão”.</p>
<p>P5 Prof. Mary</p>	<p>“[...] eu me avalio todo dia quando eu dou aula. Quando eu chego em casa, eu sei se eu dei aula boa ou ruim. A gente sente realmente quando a gente dá uma aula boa ou não. E eu procuro me atualizar muito, estudando, lendo, fazendo cursos”.</p>	<p>“[...] tudo que eu aprendo não fica comigo, porque se ficar comigo não adianta, eu passo adiante. Um livro eu termino de ler, levo pra sala de aula para os meus alunos”.</p>
<p>P6 Prof. Freitas</p>	<p>“Eu acho que eu entrei na docência, na época, [...]. De lá pra cá a minha trajetória tem sido na tentativa, cada vez mais, de me qualificar melhor, de compreender melhor os problemas da docência e dos alunos de uma maneira geral e tentar passar, trocar, algumas experiências do que eu aprendi pra eles”.</p>	<p>“Tenho mudada minha forma de lecionar deste que eu passei a ministrar em instituições particulares. Quando a gente trabalha somente na universidade federal a gente lida com os jovens estudantes profissionais. Quando a gente leciona em instituições privadas a gente lida também com pais e mães de famílias, já profissionais com posição definida”.</p>
<p>P7 Prof. Edvin</p>	<p>“[...] tenho me preparado para exercer as atividades de professor, fazendo cursos e lendo muito. São duas coisas que eu tenho feito o tempo todo. É uma atividade totalmente diferente das outras, a gente lida com diversas criaturas, de idade e classes mais diversas possíveis, de diferentes conhecimentos, aprendemos constantemente”.</p>	<p>“Na nossa vida profissional tivemos várias experiências, todas gratificantes. Estivemos durante aproximadamente 10 (dez) anos em cargos diretivos na UFPI, o que nos trouxe um aprendizado sem precedentes”.</p>

Subcategoria 3.3 - A aprendizagem da docência e a ressignificação do ser professor		
Sujeitos	Nas Entrevistas	Nos Memoriais
P8 Prof ^o . Eudes	“[...] quando eu entrei na universidade, fui fazer um curso de especialização de Docência Superior. [...] Você tem que está constantemente comprando livros e revistas especializadas na área e conversando com outros professores, procurando saber que prática ele está adotando, [...]. Então é desta forma que você vai construindo o seu saber-fazer”.	“Na vida acadêmica, experiências marcantes: Quando leciono nos cursos de pós-graduação com alunos do curso de pedagogia [...] Participação em vários cursos, seminários, jornadas e palestras”.
P9 Prof ^o . Jacob	“[...] percebendo que eu gostava mesmo era de lecionar, no fundo eu não queria ser advogado nem administrador, mas queria ser professor, eu me preparei pro magistério [...] se eu fosse capaz de despertar a atenção e o carinho de crianças, certamente eu seria bom professor, [...]”.	“Minhas primeiras experiências formativas foram colhidas em aulas expositivas, raros trabalhos em equipe e cruel estímulo à competição. Complementaram minhas experiências formativas, diversos cursos [...], inclusive, sobre práticas pedagógicas”.
P10 Prof ^a . Fabiana	“Eu acho que a gente pode melhorar muito ainda, crescer bastante. Eu acho que isso é muito da experiência que a gente vai adquirindo ao longo do tempo. Digo satisfatória porque acho que não existe nenhum professor perfeito. Ser bom é adequar o seu conhecimento em campos diferentes”.	“Estudo constantemente. Venho me preparando no dia a dia, ganhando experiência na atividade docente, participando de cursos e eventos. Não tenho uma formação específica de magistério, mas vou acumulando experiência”.
P11 Prof ^o . Márcio	“Esses congressos, eventos que a gente tem participado têm me enriquecido muito. O professor Márcio de hoje é diferente de 07 anos atrás. A bagagem, a quantidade de informações que a gente vem absorvendo que a gente vem ouvindo, experiências de pessoas que atuam na área, isso eu acho que é o maior diferencial do meu trabalho em sala de aula.”.	“[...] Eu custeio a minha participação em eventos. Então, se tivesse esse estímulo financeiro, eu acho que me possibilitaria qualificar mais para o meu desempenho dentro da sala de aula. O que favorece ao meu desempenho dentro da sala de aula é a minha identificação com o que eu trabalho, com a área de Administração. Sou apaixonado pelo que faço”.

QUADRO 10 – A aprendizagem da docência e a ressignificação do ser professor

Ao iniciar a análise interpretativa e crítica dos achados da pesquisa, no caso as narrativas que integram a presente subcategoria, na qual buscamos dar realce aos aspectos mais significativos como revelados por cada interlocutor. Nesse sentido, ao longo das análises, afloram fortes manifestações de investimentos nos diversos saberes, na formação continuada, em oportunidades que o professor se reconhece como tal, à luz dos investimentos que tem feito para consolidar sua aprendizagem docente e, por conseguinte, revelar a maestria de ressignificar a compreensão do ser professor de profissão.

De modo que, para concretizar esse propósito, iniciamos destacando que, na fala de P1, as experiências vivenciadas por esse profissional, no campo da Administração, se emergem como impulsionador do desejo de ingressar na atividade docente, conforme ressalta: “*Graças às experiências profissionais vivenciadas. “[...] essas oportunidades de compartilhar conhecimentos e experiências com o público levaram-me a descoberta do magistério”*”. Por outro lado, argumenta que, ao ingressar nesta atividade, sentiu necessidade de melhor se qualificar para o desempenho desta função, conforme argumenta: “*[...] foi em função do próprio curso que eu fiz a licenciatura. Para exercer as atividades de professor, melhor qualificado”*”.

P2 destaca: “*[...] a docência foi uma grande escola pra mim, foi no sentido de ter me possibilitado desenvolver todo o potencial que eu tinha e que eu não imaginava”*”. P2 demonstra, nessa fala, a capacidade impulsionadora e de superação de limites inerentes à atividade docente. Reforça seu posicionamento com a seguinte argumentação: “*Minha trajetória profissional foi de muita luta e dificuldade, porque eu passei por muita dificuldade, [...] a gente precisa gostar muito, para ser professor”*”. É perceptível, também, ao lado de outros aspectos, que o sentimento de profissionalidade docente surge em momentos de superação das dificuldades de aprendizagem da profissão, quando P1 argumenta que: “*[...] Já tive a oportunidade de exercer cargos diretivos em empresas privadas, mas hoje não me apetece mais, hoje o que realmente me preenche é a docência”*”.

O mesmo desejo despertado em quase todos os demais sujeitos também se faz presente na revelação de P3, quando diz: “*Eu sou uma pessoa que procura aprender muito, ousa muito e procuro aprender através dessa ousadia e tirar proveito principalmente das investidas em que não obtive sucesso”*”. Essa disposição é própria de professores comprometidos com a profissão, com o refinamento de prática desenvolvida. Esse mesmo professor segue ressaltando que é preciso: “*[...] Estar suficientemente preparado em termos de domínio de conteúdo”*”, para o exercício de sua atividade, corroborando com a idéia de que a docência impulsiona o desejo de aprender, de superar limites e que, ao mesmo tempo, emerge para esse professor, o

sentido de profissionalidade docente e da dimensão que possui a compreensão do ser professor.

P4 fala de sua aprendizagem como um exercício necessário de auto-aprendizagem, ao destacar: “[...] *eu venho fazendo pesquisa, pesquisa pra elaboração de texto, pesquisa pra elaborar trabalhos científicos, tipo dissertação e outros trabalho [...]*”, além disso, demonstra um esforço pessoal, individualizado quando ressalta: “[...] *tenho algumas coisas que não tem na literatura e que são minhas que são produzidas por mim, em função do meu conhecimento [...]*”. É possível visualizar nos depoimentos aspectos que fundamentam e dimensionam o repertório de conhecimentos/saberes que dão sustentação e identidade aos saberes e práticas que contribuem para impulsionar a consolidação do conjunto de aprendizagens profissionais do administrador-professor e, conseqüentemente, a promoção de novos sentidos, isto é, a retradução do seu papel e da sua condição docente, como discute Oliveira et al (1998).

A socialização do conhecimento, uma característica da atividade docente, é destacada por P5 ao ressaltar que: “[...] *tudo que eu aprendo não fica comigo, porque se ficar comigo não adianta, eu passo adiante*”. Este é um outro aspecto importante que resulta do processo de aprendizagem do professor, a socialização de conhecimento com o aluno, uma dimensão que é discutida por Masseto (2003), quando argumenta que a docência exige, antes de tudo, que o professor seja competente em sua área de conhecimento, constituindo-se em um apelo maior na busca do aprendizado do professor.

P6 demonstra, claramente, que sua trajetória docente é constituída pelo esforço de obter uma melhor qualificação, quando argumenta: “[...] *minha trajetória tem sido na tentativa, cada vez mais, de me qualificar melhor, de compreender melhor os problemas da docência e dos alunos de uma maneira geral*”. Em outro momento, P6 destaca que tem mudado sua forma de lecionar desde que passou a trabalhar, também em instituições privadas, demonstrando que na atuação docente às vezes é necessário adotar formas diferenciadas de agir. Nesse sentido revela: “[...] *quando a gente trabalha somente na universidade federal a gente lida com os jovens estudantes profissionais [...]*

em instituições privadas a gente lida também com pais e mães de famílias, já profissionais com posição definida". A atitude desse professor revela a dimensão política da atividade docente, destacado por Masseto (2003), ao referir-se que o docente é alguém comprometido com seu tempo, que necessita assimilar as transformações, estar aberto às mudanças e atento aos valores emergentes na sociedade.

P7 ressalta que tem se preparado para exercer a atividade de professor, fazendo cursos e lendo muito, ressalta ainda, que é uma atividade que exige um aprendizado constante, assim se coloca: "[...] *a gente lida com diversas criaturas, de idade e classes mais diversas possíveis, de diferentes conhecimentos, aprendemos constantemente*", demonstrando a característica de aprendizado contínuo da docência. A exemplo de formação, a aprendizagem da docência e, aliado a isto, a compreensão dimensional do que é ser um docente e as implicações que daí advêm.

P8 fala do esforço pessoal empreendido na busca de uma melhor qualificação e um maior aprendizado docente ao ressaltar: "[...] *quando eu entrei na universidade, foi fazer um curso de especialização de Docência Superior. [...]. Você tem que está constantemente comprando livros e revistas especializadas na área*". Faz, também, referência à socialização de conhecimentos entre seus pares, ao destacar que: "[...] *conversando com outros professores, procurando saber que prática ele está adotando, [...]. Então é desta forma que você vai construindo o seu saber-fazer*".

Buscar maior preparação, planejamento consciente, foi a atitude de P9, logo que constatou sua real aptidão para a docência, especialmente, para a docência no Ensino Superior. A esse respeito diz: "[...] *percebendo que eu gostava mesmo era de lecionar, no fundo eu não queria ser advogado nem administrador, mas queria ser professor, eu me preparei pro magistério [...]*". Observamos na fala desse professor que a busca por uma profissionalização docente está diretamente relacionada à consciente constatação e desejo de querer ser professor. P9 segue argumentando que: "[...] *Complementaram minhas experiências formativas diversas cursos na perspectiva do*

desenvolvimento pessoal e profissional, inclusive, sobre práticas pedagógicas”.

P10 ao considerar sobre a importância desses dois aspectos que integram esta subcategoria visto que acredita que sua aprendizagem docente, dentre outros aspectos, decorre das experiências acumuladas ao longo de seu percurso profissional, assim destaca: “[...] *Eu acho que a gente pode melhorar muito ainda, crescer bastante. Eu acho que isso é muito da experiência que a gente vai adquirindo ao longo do tempo*”. A professora interlocutora coloca, ainda, em relevo, que o acúmulo de experiência tem a capacidade de preencher sua carência formativa na área pedagógica, uma vez que lhe falta a formação específica para o magistério.

P11, a exemplo de P10, igualmente destaca a valorização da experiência vivenciada para seu aprendizado docente, ao referir-se: “[...] *A bagagem, a quantidade de informações que a gente vem absorvendo que a gente vem ouvindo [...], isso eu acho que é o maior diferencial do meu trabalho em sala de aula*”. Coloca que é importante, da mesma forma, participar de eventos como congressos e similares, que se mostram fontes enriquecedoras das aprendizagens profissionais do administrador-professor.

Constatamos, portanto, dentro de uma visão mais generalizada que a docência surgiu, na vida de alguns em sua vida, decorrente de um desejo despertado no campo da experiência profissional de administrador, pelo sentido de socialização de conhecimentos e que esse ingresso despertou em busca incessante por uma maior qualificação, como nos diz P1.

Para outros evidenciou, na prática, pelo sentimento de superação, de busca por uma maior qualificação, também, está presente nas falas dos professores P2, P3, P6, P7, P8 e P9, como um comportamento decorrente do ingresso desses sujeitos na atividade docente. Referem-se ao fato com principal motivo da busca de uma maior qualificação. Podemos observar, também, que o sentido de profissionalização docente é despertado pela constatação da aptidão e do desejo de continuar como professor. Este sentimento é observado nas falas de P2, P3, P9, P10 e P11.

Identificamos uma ação de auto-aprendizagem e de interesse na pesquisa, caracterizada na fala de P4 como fator motivador do processo de aprendizagem docente. Um desejo de socialização é ressaltado por P5 e a característica de uma consciência política docente é o que se destaca na fala de P6. Já o convívio com o aluno, é a atribuição que P7 dá ao seu esforço pela busca de uma maior qualificação profissional.

Para concluir nosso olhar interpretativo e analítico acerca da presente subcategoria, o fazemos demonstrando, de forma mais resumida e melhor visualizada, através da Figura 08, os aspectos que, no entendimento dos administradores-professores, contribuíram com maior destaque, na busca de um aprendizado docente, assim como, na identificação dos fatores impulsionadores do processo de ressignificação profissional desse grupo de professores.

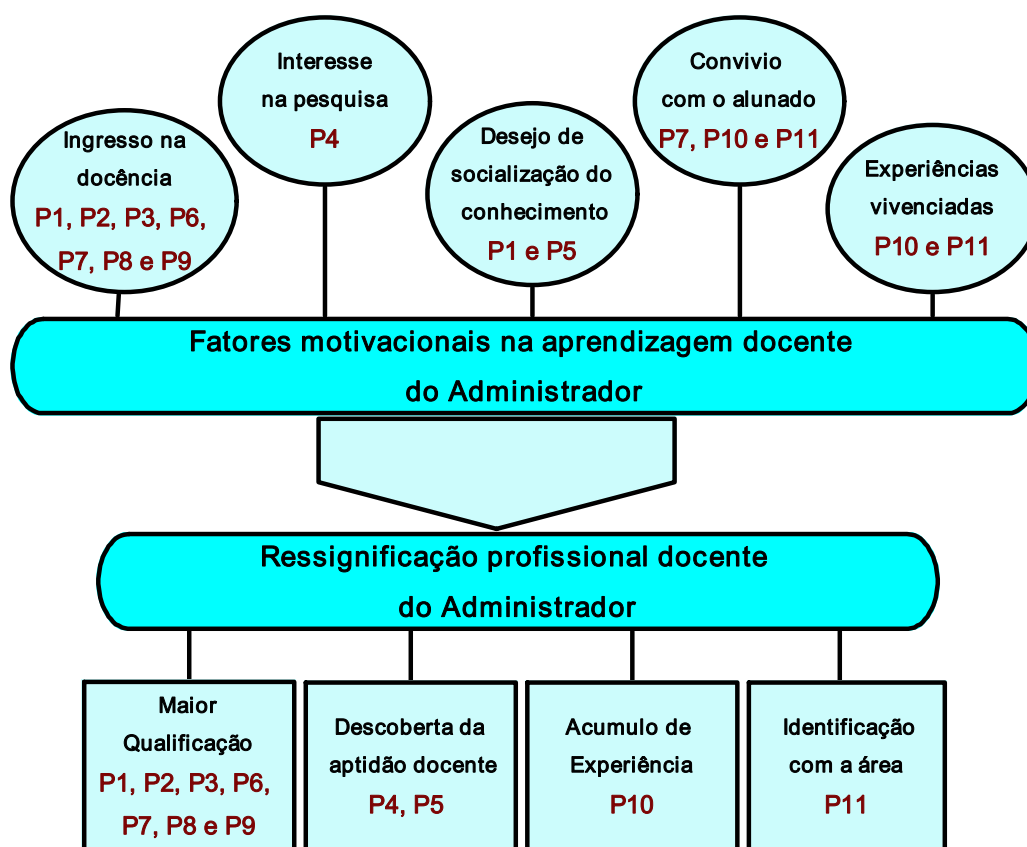


Figura 10 - Fatores Motivacionais da Aprendizagem Docente e da Ressignificação Profissional do Administrador

CAPÍTULO VII

EM CONCLUSÃO: das intenções, das constatações e das perspectivas

Ao iniciar este trabalho, o fizemos com o olhar investigativo de quem não pretendia perder um detalhe sequer do que se desenvolvia no seu entorno. Não só procurávamos resposta à questão que nos inquietava: como o administrador-professor vai consolidando sua aprendizagem profissional docente na vivência da prática pedagógica? Assim como acreditávamos que outras informações surgiriam naturalmente, para contemplar nosso desejo de encontrar respostas para outras questões que vivenciávamos, ou confirmar as inquietações que temos trazido conosco ao longo de dez anos de exercício docente.

A certeza de encontrar respostas além de nossas expectativas estava pautada na identificação com a temática focalizada, com o objeto de estudo: a aprendizagem profissional docente do administrador-professor. Estes aspectos, aliados ao nosso envolvimento, nossa vivência com todos os momentos e detalhes do trabalho no seu todo, nos davam, de certa forma, essa segurança de encontrar respostas, constatações, enfim, os indícios, as sinalizações, emanadas das múltiplas vozes de nossos interlocutores rumo à compreensão do objeto que sempre deu o “tom” e “norte” do presente estudo.

Desse modo, imprimindo o olhar cuidadoso de pesquisadora (bem sabemos, em sua fase inicial) procuramos não perder o ponto de referência da pesquisa: descobrir, desvelar o caminhar, o fazer, o investir do administrador no seu “movimento” de tornar-se professor, na sua trajetória de sedimentação de sua aprendizagem profissional, isto é, de seus saberes, vivências e de práticas pedagógicas, na expectativa de tornar-se professor de profissão. Seguindo este eixo condutor, buscamos olhar, considerar e analisar todos aqueles fenômenos que se apresentaram significativos à compreensão, à

consecução dos propósitos perspectivados, obviamente que apoiados, também, no referencial teórico de sustentação do estudo.

Explicados ou reconsiderados nossos propósitos, tivemos a idéia, talvez o desejo não contido, de inserir na parte introdutória do trabalho nossas experiências, seja como administradora de formação, seja como professora de profissão a que hoje nos tornamos, com a intenção de partilharmos da presente pesquisa mais efetivamente, mais concretamente, uma vez que percebemos que a metodologia adotada, História de Vida, nos dava abertura para tanto. Ousamos e nos colocamos de forma mais explícita dentre os colaboradores do presente estudo. Reafirmamos, pois, que nosso desejo foi contribuir, através de nossa vivência, com nosso testemunho, a exemplo de Josso (2004), conferindo, ou não deixando desvencilhar da investigação, o seu caráter de pesquisa-formação.

Para falar sobre a aprendizagem do administrador que se tornou professor de profissão, achamos oportuno fazer uma reflexão histórica sobre o Curso de Administração, nos aspectos pertinentes à sua evolução no Brasil e, especificamente, no Piauí, situacionando a realidade da UFPI, como forma de conceder, ao leitor deste estudo, informações que facilitassem o entendimento dos meandros históricos em torno da profissão do administrador.

Assim, para analisar como o administrador-professor foi consolidando seu aprendizado docente, buscamos conhecer e nos apropriar dos estudos pertinentes à formação de professores, a partir de um manancial de obras e autores que discutem os conteúdos emergentes e que convergem para nossas indagações, no campo da educação. Desta forma, repensamos a profissão docente, a construção do ser professor, os saberes e as práticas pedagógicas requeridas, procurando fundamentação no discurso dos autores estudados, para melhor compreender, do ponto de vista desses estudiosos, aspectos que nos auxiliassem a entender, qualitativamente, os meandros da atuação docente, na expectativa de alcançar a necessária compreensão acerca da formação docente, da trajetória, do aprendizado do administrador e dos

saberes requeridos para tornar-se o professor, que é atualmente no campo da Administração.

Ao repensar a condição ser professor, nos apoiamos em Nóvoa (1992), para entender a importância da formação de professores dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva que favoreça uma reconstrução permanente do ser professor. Aspecto que identificamos preponderante como realçado nas colocações feitas pelos administradores-professores, na preocupação de refletir e reformular suas ações, sem perder de vista o objetivo maior do aprendizado discente e da efetividade de sua ação profissional docente.

De modo que, ao tecermos estes encaminhamentos conclusivos, registramos que o desenvolvimento deste estudo perpassou, também, pela indagação sobre os diversos saberes requeridos para o exercício docente que, indubitavelmente, dispõem sobre a capacidade intelectual, experiencial, de assimilação de informações e de reflexão sobre elas e, se for o caso, de refazê-las também na perspectiva de construção e difusão de conhecimentos e/ou informações, neste entorno. Assim, a sensação que temos é que nos apropriamos, tanto teórica quanto metodologicamente, de um aporte necessário de informações, atualizadas e pertinentes para dialogar com os dados produzidos pelos sujeitos desta pesquisa, de modo a conseguir caracterizar os saberes identificados em suas falas, e compreender como suas práticas pedagógicas foram se resignificando à medida que o professor mais maduro e mais experiente (pela prática, pelos estudos) foi surgindo. É, na verdade, um processo de construção.

Os administradores-professores revelam, pois, no saber da experiência profissional, uma pluralidade de conhecimentos, um repertório diversificado de experiências, que enriquecem e fundamentam sua prática docente no Curso de Administração da UFPI. Identificamos, neste saber, atitudes de articulação com os conteúdos apresentados em sala de aula em variadas vertentes, assim como ações que evocam a experiência obtida na rede empresarial para articular estudos no cotidiano de sala de aula, ou ainda, em adotar atitude altruística de não medir esforços e adquirir seus próprios instrumentos

tecnológicos com o objetivo de promover, isto é, de contribuir com a aprendizagem do alunado.

Identificamos, e os dados confirmam que o administrador-professor detém características de um saber experiencial as quais apresentam uma permeabilidade que vai se renovando e se remodelando, a partir de situações decorrentes do exercício da prática docente, ou, quando condições favoráveis de relacionamento com os alunos proporcionam a facilitação e interesse pelo aprendizado. Ressaltamos, como visíveis no âmbito dos dados analisados, características de seletividade do saber que favorecem a esse profissional associar a sua prática as experiências mais significativas, ou de novidade, de inovação que propiciem o uso de diversas fontes de conhecimento numa articulação vivenciada e positiva rumo à consolidação das aprendizagens necessárias, perspectivadas nas intenções pessoais dos professores, bem como nos propósitos de ensino.

Constatamos na formação do administrador-professor, e este é um dado que ressaltamos como um dos mais significativos, enquanto eixo norteador da sua prática pedagógica, a presença dos saberes em suas diversas modalidades, bem como observamos que os conhecimentos e informações que este profissional acumula no decorrer de suas atividades profissionais como administrador, a exemplo daqueles acumulados na experiência profissional, o levam a produzir saberes específicos para o desenvolvimento de seu trabalho docente. Constatamos, ainda, que é no decorrer das atividades peculiares ao ofício do administrador e na execução de sua atividade profissional, enquanto docente, que complementa esses conhecimentos, muitas vezes desenvolvendo-os ou adquirindo novos conhecimentos e habilidades que lhe possibilitam intervir na realidade para modificá-la sempre que se fizer necessário.

As compreensões advindas do embasamento teórico de sustentação do estudo sobre práticas pedagógicas, e dentro das perspectivas dos novos paradigmas da educação, que o fundamentam para melhor identificação do saber pedagógico, dos interlocutores do estudo, como um aspecto integrante do saber profissional docente e que se constitui de suma importância para o

trabalho do administrador-professor, uma vez que, conforme referimos, compreende a parte mais complexa da atividade pedagógica desse profissional, sua maior preocupação e talvez, pelo mesmo aspecto, constitua a maior superação de obstáculos de suas atividades docentes.

Acerca desse fenômeno apreendemos das falas dos sujeitos uma elevada preocupação com a formação crítica de seus alunos e com emprego de métodos, técnicas e instrumentais didático-pedagógicos, visando preencher lacunas, muitas vezes por eles referenciadas, como algum entrave ou como centro de suas preocupações, nada, porém, que um olhar mais atento, um cuidado professoral diferenciado ou uma atitude profissional frente aos dilemas emergenciais da prática, que não fosse devidamente solucionado ou, conforme o caso, reencaminhado para buscar solução.

Para fechar nosso olhar conclusivo, dentro da expectativa que vimos colocando acerca de cada categoria, neste momento, volvemos nosso olhar para tecer considerações acerca da terceira e última categoria deste estudo que, sem desmerecer o valor das demais, representa o âmago, o cerne, das preocupações, inquietações por nós colocadas e, portanto, com ela, com as respostas dela advindas, com as luzes por ela lançadas, certamente passamos a melhor compreender o fenômeno que caracteriza a consolidação e a ressignificação de saberes e práticas que integram o conjunto de aprendizagens pessoais e profissionais pertinentes, necessárias à condição do ser professor, do tornar-se professor de profissão, logo, o que se refere ao caso específico do administrador-professor, como vimos enfocando ao longo do estudo.

Para reforçar, e para ilustrar também, o que temos considerado no âmbito deste encaminhamento conclusivo, sobre este caminhar investigativo, procuramos nos apropriar de informações de estudiosos da aprendizagem profissional docente (MIZUKAMI, 2002), dentre outros, como forma de complementar o ciclo dos aspectos convergentes em nosso estudo, conforme demonstrado na Figura 10, a seguir.

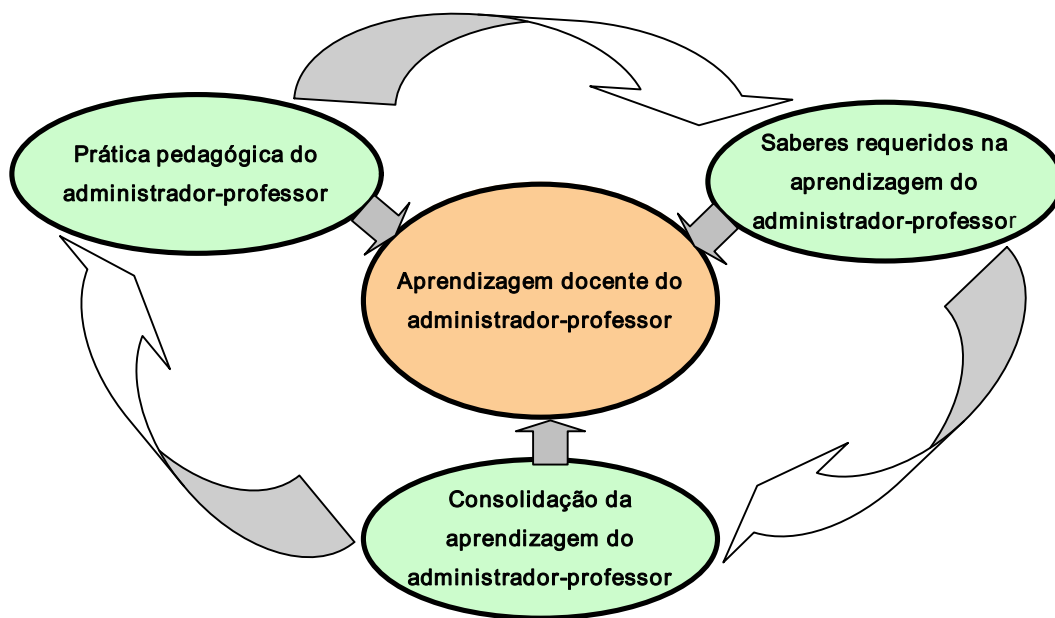


Figura 11 – Ciclo dos Aspectos Convergentes do Estudo

Esse caminhar em busca do apreender acerca de como o administrador-professor iniciou e desenvolveu seus investimentos formativos, que se reverteram nas formas de aquisição de conhecimentos; na educação continuada através de cursos e outros estudos realizados; nas experiências de trabalho adquiridas ao longo de sua trajetória profissional, portanto, não só nas experiências vivenciadas em atividades docentes anteriores, como também naquelas experiências específicas, adquiridas ao longo da trajetória profissional na área administrativa, serviram de fundamentação para aplicação de suas habilidades no exercício das atividades docentes no curso de administração. A evidência é que, de uma forma ou de outra, todos lhes deram o sustentáculo para desenvolver suas práticas pedagógicas, enfim, ampliaram-lhes os saberes, nas suas versões diversificadas, que ajudam a conduzir e a ressignificar o ser professor, a contribuir com a certeza de que este é o caminho a seguir, muito embora com a convicção de que estudar, pesquisar, é preciso, portanto, não descuidar da formação continuada.

Outro ponto que se evidencia como importante constatação do estudo é a clareza, o desejo de aprender, de compartilhar conhecimentos, de buscar

respostas para as questões relativas as suas inquietações, seja através de investimentos em livros, em cursos, seja com participações em encontros e congressos que, na maioria das vezes, são custeados com recursos próprios dos professores, são alguns aspectos realçados pelo conjunto de nossos interlocutores, numa inequívoca demonstração de interesse e de busca por melhor e maior qualificação profissional. A formação continuada, a aspiração por realização de cursos de mestrados e de doutorados é voz uníssona entre todos os professores-colaboradores. O fato é que muitos já trilharam na busca deste objetivo por méritos próprios, e os que ainda não o fizeram expressam motivos diversos, exceto a falta de interesse para justificar essa lacuna (mestrado e doutorado) em sua trajetória de investimentos rumo ao aperfeiçoamento docente-profissional.

Assim, dentro da perspectiva de apreender, compreender os meandros da consolidação das aprendizagens docentes do administrador-professor, o estudo mostra evidências de que esses caminhos estão representados pelos conhecimentos, informações acumuladas, saberes assimilados e habilidades adquiridas ao longo da vida e que se evidenciam como aprendizagem profissional. Quando falamos em aprendizagem, referimo-nos à assimilação de algo, à apropriação de um conhecimento, e essa aprendizagem profissional docente significa compenetrar-se da capacidade intelectual para assumir responsabilidades no exercício de produzir saberes, conhecimentos, bem como difundi-los e intercambiá-los, notadamente na escola e na sala de aula.

Torna-se evidente que a grande maioria dos professores-sujeitos teve seu primeiro contato com a atividade docente, antes mesmo de ingressar na universidade, no Curso de Administração. Fato este que sinaliza uma tendência natural entre todos eles: o acúmulo de experiências docentes anteriores, alguns, inclusive, possuem formação inicial em algum curso de licenciatura, outros buscaram esta formação após o ingresso na docência superior, confirmando seu desejo de profissionalizar-se.

A compreensão que vai se desenhando ao longo destas constatações do estudo é que a aprendizagem da docência e a ressignificação do ser professor

constituem, figurativamente, o último elo do ciclo deste estudo, fato que só se torna visível por meio de uma investigação criteriosa e aprofundada, sobre esse processo de aprendizagem. Nesse sentido, conseguimos extrair importantes constatações. Uma delas diz respeito à indissociável ligação entre a vivência e as experiências acumuladas na atividade de ensino, que se revestem no processo de aprendizagem profissional e remetem para uma consolidação da profissionalidade docente. À medida que o professor vai adquirindo maior segurança em sua prática docente, assimilando conhecimentos decorrentes inclusive de processos de auto-aprendizagem profissional, está efetivamente investido na perspectiva de tornar-se professor de profissão, e esta é uma visão que aflora nos depoimentos de todos eles, dos nossos colaboradores.

Apresentadas as constatações de nosso estudo, reforçamos nossa intenção, em provocar uma reflexão sobre os aspectos essenciais da formação do administrador-professor, passíveis de uma volta à consciência, passíveis de mudança, não com o intuito de “apontar culpados” e, muito menos, de desvalorizar o esforço dos que estão envolvidos no processo, até porque participamos dele, mas como forma de perspectivar o melhor, o indispensável para todos que optam pela docência profissional.

Assim, ao chegarmos a este ponto do presente encaminhamento conclusivo, achamos oportuno colocar que também, nossa intenção neste momento é chamar atenção. É mostrar que esta luta é de responsabilidade de muitos, portanto não deve ser solitária, individual. É mostrar que as responsabilidades podem ser divididas em prol de interesses e vitórias compartilhadas. É mostrar que as constatações, aqui apresentadas, podem servir para orientar futuras indagações sobre o processo, não apenas sobre a docência no Curso de Administração, como também para estudos em outros cursos de Bacharelado.

Nosso trabalho tem a pretensão, ainda, de contribuir com discussões que possam levar a uma maior reflexão sobre a aprendizagem do administrador-professor e, em conseqüência, abrir possibilidades de ampliar

debates para transformar o ensino de Administração em uma ação conjunta, integrada, cujo “produto principal” – o administrador, seja resultado de uma “negociação” entre as Instituições de Ensino – “empresas prestadoras de serviços”, seus “clientes internos” – administradores-professores e seus “clientes externos” – organizações empregadoras de mão-de-obra, com o intuito de concorrer para a elevação gradativa do nível geral do ensino superior de Administração, bem como do reconhecimento e valorização, cada vez mais, desse profissional no mercado de trabalho.

Nesse sentido, os dados analisados nesta pesquisa evidenciam, também, a necessidade de perspectivar, a preparação do administrador para o exercício da atividade docente, a partir de sua formação inicial. Verificamos que, independentemente da época em que os acontecimentos se sucederam, o processo de tornar-se professor, para o administrador, vem se caracterizando como uma conseqüência natural, dada a facilidade de acesso a um emprego na área docente, fato que nem sempre se verifica nas demais áreas. O fato é que essa premissa se concretiza nos relatos dos professores, inclusive com caso de ingresso na docência, de alguns deles, praticamente sem qualquer experiência profissional, logo após a conclusão do Curso em Administração.

Evidencia-se, pois, no entorno do presente estudo que o exercício da atividade docente, de certa forma, tem constituído, também, uma área de atuação para o administrador. E se a docência representa uma oportunidade real de trabalho para o administrador, conforme constatada nesta pesquisa, há de se esperar, e se perspectivar, considerando essa realidade, que este profissional seja preparado para o exercício da atividade docente (também), a partir de sua formação inicial, fato que justificaria a possibilidade de inclusão de disciplinas do campo da educação nas diretrizes curriculares do Curso de Administração.

Essa possibilidade é percebida em função da ausência de uma formação pedagógica do administrador-professor no exercício profissional. Retomados mentalmente, aspectos ressaltados nas falas e contemplados na análise minuciosa da questão denotam que o administrador-professor constrói seu

saber pedagógico ao longo de sua atividade docente, às vezes solitariamente, concebido a partir de erros e acertos, embasado pelas experiências vivenciadas como aluno, espelhando-se em práticas pedagógicas de ex-professores ou de seus pares. Diante desta realidade é que concebemos razoável a proposição dessa função aos administradores-professores, assim como aos demais profissionais que se encontram nesta condição.

Reforçamos, pois, que todos os professores pesquisados, inclusive aqueles, com pouca experiência em gestão administrativa, são da opinião que exercer o magistério constitui uma condição *sine qua non* para o exercício de uma boa, qualificada e correta ação docente.

Entendemos que o administrador-professor, para o desenvolvimento de sua atividade docente, precisa ter não só o entendimento da necessidade de uma prática reflexiva de ensino, do saber didático-pedagógico, que o autorize ao desenvolvimento desta atividade, mas precisa, fundamentalmente, estabelecer um ritmo de inclusão da prática, em seu que-fazer docente, compatível com as demandas requeridas pelo processo de ensino aprendizagem.

Sendo a Administração uma ciência aplicada, reconhecemos, na inserção da teoria e prática, na atividade didático-pedagógica, o requisito compensador da carência dos métodos e técnicas de ensino na formação inicial do administrador-professor, até porque não podemos ter a certeza que esta carência é suprida em sua formação continuada. O saber fazer se constitui no requisito de significativa importância para as organizações empresariais, no ato de contratação de seus colaboradores, especificamente do administrador, portanto, precisa ser exercitado no decorrer de sua formação.

A esta altura desta reflexão conclusiva, comporta reiteramos, pois, a compreensão expressa pelos sujeitos de que a atividade de ensinar é um processo contínuo de reflexão e de resignificação das ações pertinentes a este mister, intimamente relacionado ao aperfeiçoamento do próprio processo de aprender a ensinar. Desta forma, devemos exercer o papel de pensadores

permanentes, de críticos conscientes de nossas próprias ações, para a consecução de resultados cada vez mais favoráveis, acerca do fenômeno, e, revertidos na força-motriz de nossas próprias atividades docentes, bem como da aprendizagem do alunado, no caso particular deste estudo, dos futuros administradores-professores.

Entretanto, afora os ditos e os explícitos, é possível inferir nos motivos que há um vislumbamento de que no cotidiano do ensino de Administração, reconheçam a necessidade de se estabelecer uma parceria com as empresas em geral, a exemplo do que vem ocorrendo em outras formações profissionais, de modo a possibilitar o exercício da atividade prática do futuro administrador, no ambiente real das organizações empresariais, através da formalização de intercâmbio comercial, como forma de possibilitar a análise investigativa, requerida como condição indispensável na atual prática docente.

Emerge para nós, o entendimento de que esta compreensão se constitui na fórmula que o campo de Administração precisa utilizar para possibilitar um ensino voltado para reflexão, reconstrução do conhecimento, enfim, um ensino libertador, capaz de formar um profissional com habilidades, como a criatividade, a iniciativa, a capacidade de solucionar problemas por ações rápidas, tão requeridas hoje pelo mercado de trabalho dos profissionais em geral, e como tal, do profissional de administração.

A perspectiva sinalizada para que tal fenômeno se concretize, aponta para a presença de um agente interessado na formação do administrador que se envolva e tome parte efetiva neste processo, promovendo a integração com os demais agentes, reconhecendo a necessidade de se estabelecer uma interação dentro de uma visão corporativa às vezes, de forma que todos sejam beneficiados: a IES por cumprir suas finalidades essenciais de uma formação profissional com qualidade e dentro das expectativas da comunidade; o administrador-professor pela constatação da valorização e do reconhecimento do seu esforço e trabalho; e as organizações empregadoras pela conscientização da necessidade e de urgência de contarem com uma mão-de-obra qualificada como requerida pelo mercado.

Desse modo, desejamos registrar alguns aspectos que consideramos pontuais e que entendemos pertinentes para o momento:

- Em primeiro lugar, alertamos acerca de algumas similitudes que permeiam o conjunto representado pelas análises empreendidas. Ou seja, as narrativas autobiográficas de nossos colaboradores, atentando, no entanto, para o fato de mesmo diante desse elenco de irregularidades não é nossa intenção afirmar que todos os professores interlocutores constituem um todo integrado em termos de pensamento e ação no que diz respeito a saberes e práticas pedagógicas, em particular acerca do tornar-se professor de profissão.
- Segundo, ressaltamos em torno do nosso duplo aprendizado e de nosso duplo crescimento pessoal e profissional, com o desenvolvimento deste trabalho, principalmente pela retrospectiva que realizamos através de nossa história de vida e de formação.
- Por fim, em terceiro lugar, esperamos ter conseguido expor, neste trabalho, o caráter prático e objetivo da administradora que somos, assim como a reflexão consciente da professora que somos e que pretendemos ser: sempre mais consciente e mais atualizada. Isto reflete sobre o nosso inacabamento profissional e na mesma dimensão, podemos dizer, reflete sobre a necessidade de nosso contínuo refinamento, não para chegarmos a algum lugar, mas para fazer jus ao lugar a que já chegamos e, portanto, à profissão que abraçamos: a docência no Curso de Administração.

Diante das considerações empreendidas no engendramento deste “olhar” conclusivo, colocamos em realce que um estudo investigativo desta natureza, sobre a aprendizagem da docência, tal como realizamos, representa, em última análise, a abertura de uma porta para encaminhar outras indagações, outras

reflexões e outros debates, não só diretamente voltadas aos aspectos por nós discutidos, como também para os demais aspectos que envolvem a problemática docente, relacionados ao âmbito da Administração.

Realçamos mais uma vez que as conclusões que apontamos como encerramento deste trabalho são decorrentes das interpretações realizadas entre as diversas partes do estudo, tendo como principal apoio o referencial teórico e a análise de dados. Implica dizer que nosso propósito não foi (e não é de fato) estruturar interpretações fechadas, acabadas, porém abrir espaços para novas possibilidades de ampliação deste estudo, assim como viabilizar novas proposições de trabalho nesta vertente educacional. Na verdade, comporta evocar as palavras de Rubem Alves, ao fazer considerações sobre o termo ‘conclusão’, assim diz o nobre educador: “[...] os caminhos da vida e da aprendizagem não têm fim. A vida está sempre começando. Cada chegada é uma partida” (2004, p.123), correlativamente, é assim que entendemos nosso trabalho. Portanto, o caminho está aberto...

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Aprendiz de mim: um bairro que virou escola**. Campinas: Papyrus, 2004.

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de; AMBONI, Nério. **Projeto Pedagógico para Cursos de Administração**. São Paulo: Makron Books, 2002.

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de, et al. **Pesquisa Nacional sobre o Perfil, Formação, Atuação e Oportunidade de Trabalho do Administrador**. Brasília: CFA, 2004.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

_____. Lei nº 5.540 de 1968. **Reforma do Ensino Universitário**.

_____. **INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 01 dez. 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Razões prática: sobre a teoria da ação**. 6 ed. Campinas: Papyrus, 2005.

BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. **Educação e Sociedade**, ano XXII, nº 74, abril-2001, p.11-26.

CARDOZO, Élson Quil; MAY, Maria Eloy; GESSER, Verônica. Docência na Educação Superior: A autopoiese, a auto-regulação e a participação colegiada como elementos para a formação de novos papéis profissionais. **XII Colóquio da AFIRSE**. 2 v. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2003, p.881-888.

CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. **Educação Superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Revista Brasileira de Administração – Administrador 40 Anos**. Edição Especial. Ano XV. Nº 50 set. 2005.

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. 04-3-2004.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

_____. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: FIORENTINI; GERALDO; PEREIRA (Orgs) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

ENGUITA, Mariano F. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinares no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes, (Coord.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação e mudança**. 27 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, Clermont [et al]. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GERALDI, Corinta M G.; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, E. M A.(Orgs.). **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2000.

GHOSHAL, Sumantra; BARTLETT, Christopher A. **A Organização Individualizada: as melhores empresas são definidas por propósitos, processos e pessoas**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

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

JOSSO, Marie-Cristine. **Experiência de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

LAVILLE, Cristian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Belo Horizonte: UFMG, 1999.

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

MASSETO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Orgs.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores.** Porto: Porto, 1995.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares.** Revista do Programa de Estudos de Pós-Graduação em História. Departamento de História da PUC/SP. N. 10, dez. 1993, p. 7-28.

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

----- **Vida de professores** (Coord.). Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Marília Villela de. **Formação Continuada: espaço de desenvolvimento profissional do professor e de construção do projeto da escola.** 2001. 215 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação.** São Paulo: Cortez, 2004.

PARO, Victor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo (Coord.). **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: CAMPOS, Edson Nascimento [et al]; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. São Paulo: Rêspel, 2003.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltran; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RAUBER, José Jaime; SOARES, Márcio (Coord.). **Apresentação de trabalhos científicos: normas e orientações práticas**. 3 ed. Passo Fundo: UPF, 2003.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RIVERO, Cléa Maria L.; GALLO, Silvio (Org.). **Formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru: Edusc, 2004.

ROCHA, Carlos Henrique; GRANEMANN, Sérgio Ronaldo (Orgs.). **Gestão de instituições privadas de ensino superior**. São Paulo: Atlas 2003.

ROCHA NETO, Ivan. Planejamento Estratégico, Estudos Prospectivos e Gestão do Conhecimento nas IES. In: ROCHA, Carlos Henrique; GRANEMANN, Sérgio Ronaldo (Orgs.). **Gestão de instituições privadas de ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2003.

ROSEMBERG, Dulcinéia Sarmiento. **O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte**. Niterói: Wak Editora, 2002.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Coord) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA FILHO, Francisco Pereira. **Ensino de administração e mercado de trabalho**. Parnaíba: UFPI, 1984.

TACHIZAWA, Takeshy; ANDRADE, Rui Otávio B. de. **Gestão de instituições de ensino**. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

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

TERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antônio. Experiência e Competência no Ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Campinas: CADES, n. 74, p. 143-160, 2001.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

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

APÊNDICE A - ROTEIRO MEMORIAL

PESQUISA: “A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE TORNAR-SE PROFESSOR: um estudo focalizando o Administrador”

1. IDENTIFICAÇÃO
 - 1.1. Nome completo;
 - 1.2. Tempo de docência;
 - 1.3. Escolaridade/Qualificação;
 - 1.4. Transcurso de sua vida profissional;

2. HISTÓRIA DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL (ANTES E PÓS DOCENCIA)
 - 2.1. Ingresso na atividade profissional docente;
 - 2.2. Relatos de momentos de sua vida profissional (fatos marcantes e importantes);
 - 2.3. Vínculo(s) empregatício(s) como profissional docente;
 - 2.4. Vínculo(s) empregatício(s) atual(is).

3. HISTÓRIA DA ESCOLARIDADE
 - 3.1. História das relações vivenciadas da escola básica a universidade
 - 3.1.1. Trajetória de sua formação escolar;
 - 3.1.2. Fatores que contribuíram na decisão pela formação escolhida;
 - 3.1.3. Do ingresso na universidade até a graduação:
 - Sentimentos no ingresso na universidade;
 - A vida acadêmica: experiências marcantes;
 - Lembranças de professores/disciplinas marcantes;
 - Investimentos nessa formação;
 - Aprendizagens profissionais no percurso formativo;
 - Experiências profissionais vivenciadas.

4. HISTÓRIA DA PRÁTICA DOCENTE
 - 4.1. Expectativas formadas na iniciação da prática docente;
 - 4.2. Experiências formativas e aprendizagem profissional;
 - 4.3. Prática pedagógica no cotidiano de sala de aula.

5. INVESTIMENTOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS: auto-reflexão crítica
 - 5.1. Estudos livres;
 - 5.2. Cursos realizados;
 - 5.3. Produções (livros, artigos etc)
 - 5.3. Outros.

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

APÊNDICE B - ROTEIRO DE PERGUNTAS - ENTREVISTA

PESQUISA: “A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE TORNAR-SE PROFESSOR: um estudo focalizando o Administrador”

SUJEITOS: Professores-Administradores da UFPI - Campus Teresina e Parnaíba

1. NOME (Opcional - Adotar um codinome): _____
2. FAIXA ETÁRIA: () 25 a 35 anos () 36 a 45 anos () 46 a 55anos () 56 a 65 anos
() 66 a 75 anos () acima de 75 anos
3. SEXO: () Masculino () Feminino
4. ESCOLARIDADE:
 - 4.1. Graduação: _____ Instituição: _____ Ano: _____
 - 4.2. Que outro curso você fez alem do Bacharelado em Administração? _____
Instituição: _____ Ano: _____
 - 4.3. Pós-Graduação:
 - 4.3.1. Especialização 1: _____
Instituição: _____ Ano: _____
Especialização 2: _____
Instituição: _____ Ano: _____
Especialização 3: _____
Instituição: _____ Ano: _____
 - 4.3.2. Mestrado: _____
Instituição: _____ Ano: _____
 - 4.3.3. Doutorado: _____
Instituição: _____ Ano: _____
5. EXPERIÊNCIA DE MAGISTÉRIO:
 - 5.1. Instituição: _____ Regime de Trabalho: _____ Ano: _____
Tempo Serviço: _____ Área/Disciplina(s): _____
 - 5.2. Instituição: _____ Regime de Trabalho: _____ Ano: _____
Tempo Serviço: _____ Área/Disciplina(s): _____
 - 5.3. Instituição: _____ Regime de Trabalho: _____ Ano: _____
Tempo Serviço: _____ Área/Disciplina(s): _____
6. OUTRA(S) EXPERIÊNCIA(S) PROFISSIONAL(IS):
 - 6.1. Empresa: _____ Atividade(s): _____
Tempo Serviço: _____
 - 6.2. Empresa: _____ Atividade(s): _____
Tempo Serviço: _____
 - 6.3. Empresa: _____ Atividade(s): _____
Tempo Serviço: _____
7. Quais as razões que o(a) levaram a optar pela docência? _____

8. Como você tem se preparado para exercer as atividades de professor(a)? _____

9. Como você percebe a prática docente? Comente. _____

10. Como descreve sua trajetória profissional docente? _____

11. Como é seu dia a dia em sala de aula? _____

12. Para você o que é ser um(a) bom(a) professor(a)? _____

13. Como você avalia sua prática docente? _____

14. Tem havido mudanças em sua concepção de ser professor(a)? Em razão de que? _____

15. Cite fatores que têm facilitado e/ou dificultado o exercício de suas atividades como docente:

16. Como você vem construindo o seu *saber-fazer* docente? _____

17. As experiências que você teve ou tem como profissional de Administração tem auxiliado nos desafios do seu dia a dia em sala de aula? De que forma? _____

18. E as experiências que você teve como aluno(a)? Têm lhe auxiliado no enfrentamento dos desafios de sala de aula? De que forma? _____

19. Que investimentos tem feito no âmbito de sua qualificação profissional? _____

20. O que você gostaria de acrescentar a sua fala que não foi perguntado? _____
