

FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR-PROFESSOR: UM APRENDIZADO SOLITÁRIO.

Maria Teresa de Jesus Andrade Portela – UFPI

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.

Comprendemos 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.

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, ressalta 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 – profissionalismo 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 (profissionalismo 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 patenteadada 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.

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.

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 p[er] ser uma pr[ati]ca acess[iv]el, em suas propor[ç]ões, a todo professor e a todo aluno. Isto n[ã]o significa abandonar o rigorismo, mas sim despi-la do aparato burocratizante que a vis[ã]o positivista nos legou, com o intuito de proteger a ci[ê]ncia para poucos iniciados em seus postulados e normas. (1989, p. 32).

Assim como o conhecimento, a aprendizagem profissional docente é um processo que n[ã]o se esgota e que tem uma evolu[ç]ão ascendente. O que é aprendido pelo docente é reconstruído na aprendizagem do aluno, porque ensinar n[ã]o é repetir, n[ã]o se constitui em mera transmiss[ã]o de conhecimentos. Implica numa contextualiza[ç]ão, em sair do n[iv]el conceitual para o das pr[ati]cas conjunturais. Conforme ressaltado por Freire (1996), ensinar exige: consci[ê]ncia do inacabado; apreens[ã]o da realidade; respeito à autonomia do ser do educando; bom senso; curiosidade; alegria e esperan[ç]a; convic[ç]ão de que a mudan[ç]a é poss[iv]el, dentre outros requisitos.

Conclusão

Para analisar como o administrador-professor foi consolidando seu aprendizado docente, buscamos conhecer e nos apropriar dos estudos pertinentes à forma[ç]ão de professores, a partir de um manancial de obras e autores que discutem os conte[ú]dos emergentes e que convergem para nossas indaga[ç]ões, no campo da educa[ç]ão. Desta forma, repensamos a profiss[ã]o docente, a constru[ç]ão do ser professor, os saberes e as pr[ati]cas pedag[ó]gicas requeridas, procurando fundamenta[ç]ão no discurso dos autores estudados, para melhor compreender, do ponto de vista desses estudiosos, aspectos que nos auxiliassem a entender, qualitativamente, os meandros da atua[ç]ão docente, na expectativa de alcan[ç]ar a necess[á]ria compreens[ã]o acerca da forma[ç]ão docente, da trajet[ó]ria, do aprendizado do administrador e dos saberes requeridos para tornar-se o professor, que é atualmente no campo da Administra[ç]ão.

A aus[ê]ncia de uma forma[ç]ão pedag[ó]gica do administrador-professor no exerc[í]cio profissional denota 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.

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.

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 autoapoiese, 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: Papyrus, 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.

ENGUIITA, 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, Carapeto Syria Naura (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 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.

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.

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 Rditora, 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.

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.

