

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUC-SP

LUCIANA ANDRÉA AFONSO SIGALLA

**De profissional a profissional-professor:**  
contribuições para a formação de professores universitários da área de  
Administração

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

São Paulo  
2012

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUC-SP

LUCIANA ANDRÉA AFONSO SIGALLA

**De profissional a profissional-professor:**

Contribuições para a formação de professores universitários da área de  
Administração

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Maria Nigro de Souza Placco.

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

São Paulo  
2012

## ERRATA

SIGALLA, Luciana Andréa Afonso. **De profissional a profissional-professor**: contribuições para a formação de professores universitários da área de Administração. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

### RESUMO:

*Onde se lê*: “Esta pesquisa tem como objetivo contribuir para a formação de professores universitários da área de Administração”

*Leia-se*: Esta pesquisa tem como objetivo investigar a formação didático-pedagógica de mestrandos nos cursos de Administração e as dimensões que constituem o trabalho docente, compreendendo como ocorre a transição “profissional – profissional-professor”

*Onde se lê*: “a partir dos quais esta nova pesquisa procurará responder, dentre outras questões:”

*Leia-se*: a partir dos quais esta nova pesquisa, por meio da análise de conteúdo, procurará responder, dentre outras questões:

### SUMÁRIO:

*Onde se lê*: “2.3.4 Quarto momento: organização, em quadros, dos dados categorizados”

*Leia-se*: 2.4 Quarta etapa: organização, em quadros, dos dados categorizados (com recuo igual ao dos itens 2.1, 2.2 e 2.3)

### Pág. 13:

*Onde se lê*: “Este estudo visa a contribuir para a formação desse profissional”

*Leia-se*: Este estudo visa a investigar a formação didático-pedagógica de mestrandos nos cursos de Administração e as dimensões que constituem o trabalho docente, compreendendo como ocorre a transição “profissional – profissional-professor”

### Pág. 20:

*Onde se lê*: “Já a Didática é **uma** das áreas da Pedagogia”

*Leia-se*: Já a Didática é **uma** das áreas da Pedagogia (outras áreas são, por exemplo, a Prática de Ensino, a Estrutura e Funcionamento de Ensino, os Fundamentos de Psicologia, de Sociologia e de Filosofia)

### Pág. 21:

*Onde se lê*: “e são confrontados, analisados e submetidos à reflexão”

*Leia-se*: e confrontá-los, analisá-los e submetê-los à reflexão

### Pág. 29:

*Onde se lê*: “Para atender ao objetivo deste estudo, que é contribuir para a formação de professores universitários da área de Administração”

*Leia-se*: Para atender ao objetivo deste estudo, que é investigar a formação didático-pedagógica de mestrandos nos cursos de Administração e as dimensões que constituem o trabalho docente, compreendendo como ocorre a transição “profissional – profissional-professor”

### Pág. 33:

*Onde se lê*: “173 trabalhos”

*Leia-se*: 164 trabalhos

**Pág. 42:**

*Onde se lê* (nota de rodapé): “esta me informou”

*Leia-se:* esta nos informou

**Pág. 43:**

*Onde se lê:* “a partir do objetivo desta pesquisa, que é contribuir para a formação de professores universitários da área de Administração.”

*Leia-se:* a partir do objetivo desta pesquisa, que é investigar a formação didático-pedagógica de mestrandos nos cursos de Administração e as dimensões que constituem o trabalho docente, compreendendo como ocorre a transição “profissional – profissional-professor”.

**Pág. 48:**

*Onde se lê:* “2.3.4 Quarto momento: organização, em quadros, dos dados categorizados”

*Leia-se:* 2.4 Quarta etapa: organização, em quadros, dos dados categorizados

**Pág. 49:**

*Onde se lê* (nota de rodapé): “mostram a existência das dimensões da sincronicidade”

*Leia-se:* mostram o relevo das dimensões da sincronicidade

**Pág. 56:**

*Onde se lê:* “Artur aponta, ainda, outro fator que contribui para que ele mantenha”

*Leia-se:* Artur aponta, ainda, outro fator que contribuiu para que ele mantivesse

**Pág. 62:**

*Onde se lê:* “ou seja, ele aprendeu a ser professor, sendo professor”

*Leia-se:* ou seja, ele aprendeu a ser professor sendo professor

**Pág. 65:**

*Onde se lê:* “no caso de Daniel, à dimensão identitária e a humano-interacional”

*Leia-se:* no caso de Daniel, à dimensão identitária e à humano-interacional

**Pág. 83:**

*Onde se lê* (nota de rodapé): “ou seja, a função da prática é a de agir sobre o mundo para transformá-lo.”

*Leia-se:* ou seja, a prática só tem consistência na ação.

**Pág. 84:**

*Onde se lê:* “o docente precisa ter essa visão geral também, mas precisa ser um especialista, aprofundar em alguma teoria (dimensões técnico-científica e comunicacional)”

*Leia-se:* o docente precisa ter essa visão geral também, mas precisa ser um especialista, aprofundar em alguma teoria (dimensões técnico-científica, comunicacional e da experiência)

**Pág. 90:**

*Onde se lê:* “Esta pesquisa teve como objetivo contribuir para a formação de professores universitários da área de Administração.”

*Leia-se:* Esta pesquisa teve como objetivo investigar a formação didático-pedagógica de mestrandos nos cursos de Administração e as dimensões que constituem o trabalho docente, compreendendo como ocorre a transição “profissional – profissional-professor”.

Banca Examinadora

---

---

---

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

## AGRADECIMENTOS

Ao longo deste processo, foram muitas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram positivamente para que eu cumprisse mais uma etapa marcante em minha vida. A todas essas pessoas, **meu profundo agradecimento:**

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Maria Nigro de Souza Placco, minha querida Vera, orientadora desta dissertação, pelo norte que me deu, por todo apoio nos momentos difíceis e decisivos desta trajetória, pelas aulas maravilhosas, por todo o ensinamento, pelo carinho e atenção que dispensou a mim ao longo destes dois anos. Vou sentir saudades...

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Laurinda Ramalho de Almeida, que esteve presente no início (tendo me entrevistado no processo seletivo), no meio (tendo acompanhado de perto minha trajetória no mestrado) e no fim deste processo (fazendo parte da banca examinadora). Agradeço por todo o afeto, pela análise cuidadosa do projeto de pesquisa e por suas valiosas contribuições no exame de qualificação.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Backx Noronha Viana, por toda a atenção, pela análise cuidadosa do projeto de pesquisa e pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, pela atenção, pelo olhar sempre atento, pelas palavras firmes, mas doces, e pelos momentos ímpares de reflexão e aprendizado.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Camila Olivieri Igari, pela gentil disponibilização do material de análise desta pesquisa e pelas contribuições oferecidas após a leitura do projeto de pesquisa.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andrea Soares Wuo, minha professora no curso de especialização em Educação Social e grande amiga, por todo o incentivo para que o sonho do mestrado se tornasse uma realidade.

Ao Edson Aguiar, secretário do PED, pelo apoio nos momentos necessários.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo apoio financeiro.

Aos professores que participaram desta pesquisa, aos quais, mesmo não os tendo conhecido pessoalmente, sou grata por partilharem, em determinado momento de suas vidas, as ricas informações que aqui se apresentam.

A todos os colegas da PUC – e são muitos – pelo companheirismo, carinho e amizade, em especial à Eliana Midori Morita e à Carolina Strausser de Sá, também orientandas da Prof<sup>a</sup>. Vera Placco – formamos um trio e tanto... –, à Gláucia Medrado, companheira no Pró-Administração, e à Helena Lima, por todo o apoio, pelas palavras de conforto, pelas dicas e o alto-astrol sempre contagiante!

Aos meus colegas de trabalho Aluani Tordin de Oliveira , Carolina Vianna, Christiane Codenhoto, Christie Mendes, Eloá Reginese e Pedro Reinato, por todo o incentivo e apoio neste processo de mestrado.

À Sandra Bensadon e à Gisele Guerra, por me disponibilizarem o tempo semanal necessário para a produção desta pesquisa.

Aos meus amigos, que entenderam e respeitaram meu (necessário) isolamento em certos momentos desta trajetória, em especial à Maria Teresa Thomé, à Patrícia Costa, à Márcia Sigalla (amiga e cunhada) e à Catia Matheus, sempre preocupadas comigo e presentes em muitos momentos de minha vida.

Aos meus pais, Sebastião e Cristina, pela VIDA, pelos bons exemplos e por todo carinho e atenção que sempre dedicaram a mim.

Ao meu irmão, Fabiano, por todos os momentos que já vivemos juntos.

Aos meus sogros, Alcindo e Geny, por serem meus “segundos pais” e por tudo o que fizeram por mim até hoje.

Ao meu marido, Marcelo, companheiro de jornada, pelo amor, a amizade, a cumplicidade e o apoio ao longo dos dezessete anos de união.

*Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas que já têm a forma do nosso corpo e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.*

Fernando Pessoa

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo contribuir para a formação de professores universitários da área de Administração e justifica-se por haver poucos estudos sobre a formação didático-pedagógica de professores universitários em áreas específicas de formação, como a Administração. A hipótese que norteia o estudo é que, na maioria das vezes, a contratação desses profissionais tem como único critério o domínio dos conhecimentos específicos da área em que pretendem lecionar, sem que lhes seja exigida uma formação didático-pedagógica. Serão explorados arquivos de entrevistas da tese “Contribuições do processo de mestrado para a formação do docente em Administração” (IGARI, 2010), a partir dos quais esta nova pesquisa procurará responder, dentre outras questões: o que leva um profissional de Administração a se tornar professor universitário e a querer permanecer na carreira docente? Como um profissional da área da Administração aprende a ser professor universitário? O que o professor universitário nos cursos de Administração precisa saber? Constatamos que nem sempre a motivação para ingresso e permanência na docência se deu de forma intencional, deliberada, mas que grande parte dos sujeitos desta pesquisa ingressou nessa carreira pela possibilidade de transmitir, construir, trocar conhecimentos e experiências e por gostar de interagir com as pessoas. A principal motivação apontada para a permanência na docência foi que a carreira exige estudo constante, propiciando aos professores oportunidades de formação continuada. Nossos sujeitos, ao ingressarem na docência, passaram por uma aprendizagem da profissão, que ocorreu, principalmente: por meio do mestrado; tendo como modelos alguns dos professores que passaram por suas vidas; observando os colegas mais experientes na realização de algumas de suas tarefas; e aproveitando as habilidades desenvolvidas em experiências profissionais anteriormente vividas, como a de falar em público, por exemplo. De acordo com a maioria de nossos sujeitos, para que um profissional atue como docente na área de Administração, são fundamentais o domínio do conteúdo (conhecimento teórico) e a experiência profissional em campo (conhecimento prático). O quadro teórico que fundamenta este trabalho está constituído das concepções desenvolvidas por Placco (1992; 2002; 2005; 2006; 2008; 2009; 2010), Abreu e Masetto (1989), Masetto (2003; 2009) e Pimenta e Anastasiou (2010).

**Palavras-chave:** Docente universitário; Docente em Administração; Formação didático-pedagógica; Dimensões do trabalho docente.

## ABSTRACT

This research aims at contributing to the formation of college lecturers in the field of Business Administration and is justifiable on the grounds that there are few studies on didactics and pedagogical training involving professionals in specific undergraduate areas such as Business Administration. The rationale underlying the study is that, in most cases, these professionals are hired solely based on their specific knowledge regarding the intended-to-teach area, and no didactics and pedagogical training is required.

Data collected during interviews conducted for the Masters Dissertation entitled "Contributions of the Masters Degree process for the training of Lecturers in Business Administration" (IGARI, 2010) will be analyzed, and the questions that this new research will seek to address, among other issues, include: what is it that leads a business administration professional to become and remain a college lecturer? How does a Business Administration professional learn to be a college lecturer? What does a lecturer of Business Administration need to know?

We found that the motivation to enter and remain in teaching will not always appear willfully and deliberately, but most of the subjects in this research entered tenure-track positions seeking a chance to deliver, build and share knowledge and experiences, as much as for the pleasure of interacting with people. The main motivation pointed out for remaining a lecturer was that the career requires constant study, providing opportunities for continuing education. By the time they started teaching, our subjects went through a process of learning how to teach, based mainly on information received during their Masters Courses, and using some of their own lecturers as role models.

Also, they observed more experienced colleagues while performing some of their tasks, and used skills developed in earlier professional experiences, such as public speaking, for example. According to most of our subjects, skills such as full understanding of concepts (theoretical knowledge) and experience in the field (practical knowledge) are crucial to act as a lecturer in the area of Business Administration. The theoretical framework underlying this work comprises the theories developed by Placco (1992, 2002, 2005, 2006, 2008, 2009, 2010), Abreu and Masetto (1989), Masetto (2003, 2009), and Pimenta and Anastasiou (2010).

**Keywords:** University lecturer; Business Administration lecturer; Didactic and pedagogical training; Dimensions of teaching.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAD	Associação Nacional de Pesquisa em Administração
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EERP/USP	Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo
FEA-RP/USP	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo
IES	Instituição de Ensino Superior
PED	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
O projeto Pró-Administração	11
O projeto de mestrado	12
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
1.1 Docência no ensino superior e formação didático-pedagógica	15
1.2 Dimensões do trabalho docente	22
1.2.1 As dimensões da sincronicidade	22
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	29
2.1 Primeira etapa: revisão bibliográfica	29
2.2 Segunda etapa: coleta dos dados	37
2.2.1 Caracterização das instituições	39
2.2.2 Caracterização dos sujeitos	42
2.3 Terceira etapa: análise dos dados	43
2.3.1 Primeiro momento: definição das categorias	43
2.3.2 Segundo momento: categorização dos dados das entrevistas	44
2.3.3 Terceiro momento: definição dos indicadores	45
2.3.4 Quarto momento: organização, em quadros, dos dados categorizados	48
3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS ANALISADOS	49
3.1 Motivações para ingresso e permanência na carreira docente superior	49
3.2 Aprendizagem da docência / Formação didático-pedagógica	59
3.3 Atuação didático-pedagógica	71
3.4 O docente em Administração	83
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
ANEXOS	99

## INTRODUÇÃO

Ingressei como mestranda no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, em fevereiro de 2010, e, algumas semanas depois, me foi oferecida, pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Placco, minha orientadora, uma bolsa de estudos do projeto Pró-Administração, disponibilizada pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

### O projeto Pró-Administração

Para que eu fosse contemplada com a bolsa de estudos, deveria elaborar meu projeto de pesquisa direcionando meu tema para o Pró-Administração, um projeto da CAPES, que vem sendo desenvolvido pela Universidade de São Paulo – USP (FEA-RP/USP – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo e EERP/USP – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo), em parceria com a PUC-SP.

De acordo com o Edital Pró-Administração nº. 09/2008, o objetivo do projeto é:

[...] estimular no País a realização de projetos conjuntos de pesquisa e apoio à capacitação docente utilizando-se de recursos humanos e de infraestrutura disponíveis em diferentes IES e/ou demais instituições enquadráveis nos termos deste Edital, possibilitando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos pós-graduados na área de Administração. Contribuirá, assim, para ampliar e consolidar o desenvolvimento de áreas de formação consideradas estratégicas, através da análise das prioridades e das competências existentes visando à melhoria de ensino de pós-graduação e graduação em Administração e Gestão (BRASIL, 2008, p. 1).

A equipe é formada por cinco professores – Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Backx Noronha Viana (coordenadora e professora ministrante – USP), Prof. Dr. José Dutra de Oliveira Neto (vice-coordenador e professor ministrante – USP), Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Lúcia do Carmo Cruz Robazzi (professora ministrante – USP), Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Maria Nigro de Souza Placco (professora ministrante – PUC-SP), Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Laurinda

Ramalho de Almeida (professora ministrante – PUC-SP) e cinco monitoras: Amanda Ribeiro Vieira, doutoranda da FEA-RP/USP, Cristiane da Conceição Romano, doutoranda da EERP/USP, Camila Olivieri Igari, pós-doutoranda da FEA-RP/USP, Gláucia da Rocha Medrado, mestranda da PUC-SP, e eu.

Desde que o projeto começou a ser desenvolvido, no primeiro semestre de 2010, a equipe vem realizando encontros para a elaboração do curso “Método Integrado de Formação Continuada de Docentes na Área de Administração”, cuja primeira aplicação está prevista para agosto de 2012 e o término, para 2014<sup>1</sup>.

Trata-se de um curso de especialização a distância, voltado para docentes e futuros docentes (estudantes de pós-graduação) da área de Administração, que tem como objetivo formar e capacitar professores da área, possibilitando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Os alunos matriculados no curso terão 110 horas de atividades a distância supervisionadas, 176 horas de atividades presenciais ministradas e 74 horas de orientação/elaboração da monografia, totalizando 360 horas de estudo.

Os módulos que comporão o curso serão os seguintes:

- Módulo I: Ser professor no ensino superior;
- Módulo II: Didática e conhecimento pedagógico;
- Módulo III: Tecnologia educacional;
- Módulo IV: Técnicas de comunicação;
- Módulo V: Saúde ocupacional do professor;
- Módulo VI: Metodologia de pesquisa I;
- Módulo VII: Metodologia de pesquisa II.

## **O projeto de mestrado**

Tendo sido contemplada com a bolsa de estudos, passei a pensar de que forma poderia atrelar meus anseios, como pesquisadora, ao projeto Pró-Administração e, apoiada por minha orientadora, decidi focar a pesquisa na formação didático-pedagógica de professores universitários, mestrandos em

---

<sup>1</sup> O mês de término do curso ainda não foi definido.

Administração, nos elementos que constituem a percepção desses profissionais do que deva ser um bom professor nessa área e nas dimensões do trabalho docente.

Este estudo visa a contribuir para a formação desse profissional e tem como questões básicas as seguintes:

1. O que leva um profissional de Administração a se tornar professor universitário e a querer permanecer na carreira docente?
2. Como um profissional da área da Administração aprende a ser professor universitário?
3. Há preocupação dos profissionais pesquisados com o processo de ensino-aprendizagem?
4. Como os professores sem formação didático-pedagógica buscam esse conhecimento?
5. O que o professor universitário dos cursos de Administração precisa saber?

Tal estudo justifica-se por haver, como veremos adiante, poucos estudos sobre a formação didático-pedagógica de professores universitários em áreas específicas de formação, como a Administração.

A hipótese que norteia a pesquisa é que, de modo geral, a maioria desses profissionais, ao concluir a graduação, entra para o mercado de trabalho, atuando em empresas, ou como profissionais liberais, até que um dia, alguns decidem “experimentar” a docência, seja porque foram convidados por alguma instituição de ensino superior para lecionar, seja porque viram nessa atividade uma possibilidade de incrementar sua renda mensal, buscando, por conta própria, uma colocação como professores universitários, sem, na maioria das vezes, terem tido qualquer tipo de formação didático-pedagógica.

O senso comum, aforisticamente, pode dizer que “quem sabe, sabe ensinar”. E, aqui, eu me pergunto: “Será?”. Não se trata, pois, de desvalorizar a formação técnica desses profissionais, mas de valorizar a formação didático-pedagógica, necessária para a compreensão do complexo processo de ensino-aprendizagem.

O quadro teórico que fundamenta este trabalho está constituído da seguinte forma:

- **Docência no ensino superior e formação didático-pedagógica:** Pimenta e Anastasiou (2010), Abreu e Masetto (1989) e Masetto (2003; 2009);
- **Dimensões do trabalho docente:** Placco (1992; 2002; 2005; 2006; 2008; 2009; 2010).

Em relação à revisão bibliográfica (revisão empírica da literatura), realizei um levantamento das dissertações e teses efetivadas no Brasil, no período de 2005 a 2009. Esse levantamento ocorreu por meio de acessos ao *site* do Banco de Teses da CAPES<sup>2</sup> e encontra-se explanado no capítulo “Procedimentos Metodológicos”.

Em suma, este trabalho poderá constituir-se em importante contribuição tanto para a área de Administração como para a área da Educação, dado que propicia uma reflexão acerca da importância da formação didático-pedagógica para profissionais de áreas específicas, não afins à Educação, que desejam se tornar professores.

---

<sup>2</sup> Ver: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>. Acessos realizados no período de janeiro a abril/2011.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O quadro teórico selecionado para fundamentar este estudo traz as concepções desenvolvidas por Pimenta e Anastasiou (2010), Abreu e Masetto (1989) e Masetto (2003; 2009) sobre docência no ensino superior e formação didático-pedagógica e por Placco (1992; 2002; 2005; 2006; 2008; 2009; 2010), no que se refere às dimensões do trabalho docente.

### 1.1 Docência no ensino superior e formação didático-pedagógica

O que identifica um professor? É um professor universitário? Como um profissional da área da Administração aprende a ser professor universitário?

Essas e outras questões a serem abordadas ao longo do trabalho constituem-se no problema central desta pesquisa: a formação didático-pedagógica de professores universitários, mestrados em Administração, os elementos que constituem a percepção desses profissionais do que deva ser um bom professor nessa área e as dimensões do trabalho docente.

A profissão docente, qualquer que seja o nível de atuação – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação profissional ou ensino superior – constitui uma unidade. Trata-se, portanto, de uma mesma profissão – *ser professor* –, que adquirirá características peculiares conforme o nível de escolaridade em que atue, sem prejuízo de sua identidade básica (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010).

Quando se trata do docente de ensino superior, cabe ressaltar que, no Brasil, não há regulamentação para a formação desse profissional. A única referência explícita em relação a isso está presente na Lei nº. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Artigo 66, que preconiza a **preparação** pedagógica do docente universitário (e não a **formação**), por meio de cursos de pós-graduação, prioritariamente *stricto sensu*.

Art. 66. A **preparação** para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996). (Grifo nosso)

Recorrendo ao dicionário<sup>3</sup>, observamos que, dentro do contexto que estamos tratando, enquanto “preparação” pode significar “ato ou efeito de estudar com determinada finalidade”, “formação” pode significar “conjunto de conhecimentos e habilidades específicos a um determinado campo de atividade prática ou intelectual; conjunto dos cursos concluídos e graus obtidos por uma pessoa”.

Nesse sentido, as acepções apresentadas para as palavras “preparação” e “formação” sugerem que a primeira seja menos abrangente que a segunda.

Segundo Almeida (2010, p. 10):

[...] quando se fala em formação, refere-se à educação e à cultura; fala-se do conjunto de conhecimentos que a humanidade já construiu e do acervo que cada indivíduo acumulou em função dos grupos aos quais pertenceu e pertence e de suas experiências pessoais; entra-se no terreno dos valores e símbolos, num processo que tem como intencionalidade o desenvolvimento do indivíduo, singular e social, histórico e concreto.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010), o que caracteriza o exercício da profissão docente são o **ensino** e a **pesquisa**. No caso do professor universitário, soma-se a isso o **exercício profissional em campo**.

Quanto à forma como um profissional aprende a ser professor universitário, de acordo com as autoras, sabe-se que:

Os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas *experiências* do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em *didática*, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, que contribuíram para sua formação pessoal e profissional. Também sabem sobre ser professor por intermédio da experiência de outros, colegas, pessoas da família. Têm experiência socialmente acumulada sobre as agruras da profissão, sua não valorização social e financeira, o desgaste emocional que acarreta, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em instituições precárias; sabem, pelos meios de comunicação, um pouco que representações e estereótipos a sociedade tem dos professores. Sabem, mas na maioria das vezes não se *identificam* como professores, uma vez

<sup>3</sup> Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 1.0 – CD-ROM.

que *olham* o ser professor e a universidade do ponto de vista do ser aluno. O desafio, então, que se impõe é o de colaborar no processo de passagem de professores que se percebem como ex-alunos da universidade para o ver-se como professor nessa instituição. Isto é, o desafio de construir a sua identidade de professor universitário, para o que os saberes da experiência não bastam (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 79).

Benedito (1995) aponta que, segundo estudos realizados, um profissional aprende a ser professor universitário mediante:

- um processo de socialização;
- a rotina de outros professores, seguida por ele;
- sua experiência como aluno;
- as relações com seus alunos;
- o autodidatismo.

No senso comum, acredita-se que a docência no ensino superior não requeira formação no campo do ensinar: basta que o profissional tenha domínio dos conhecimentos específicos da área em que pretende lecionar (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010), sendo esse o critério para sua seleção e contratação (ABREU e MASETTO, 1989; MASETTO, 2003).

O profissional sem formação didático-pedagógica, no entanto, ao se tornar professor universitário, passa a ser responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, o qual ele sequer conhece cientificamente<sup>4</sup>. Além disso, esse profissional, muitas vezes, não recebe qualquer orientação sobre didática, planejamento, metodologia, avaliação etc.

Masetto (2009) aponta que a compreensão do conceito de processo de aprendizagem dos alunos, no ensino superior, altera significativamente a postura e as práticas pedagógicas do docente do ensino superior. Por essa razão, o autor afirma que a formação pedagógica desse profissional deve passar por uma reflexão: mais do que querer responder a perguntas do tipo “como posso dar melhor minha aula?”, “que técnicas posso usar para que os alunos se interessem por minha aula?” ou “o que vou ensinar aos meus alunos na aula de hoje?”, o docente universitário precisa se perguntar:

---

<sup>4</sup> Aqui, “conhecer cientificamente” significa estudar sistematicamente, seja na graduação ou na pós-graduação.

[...] “o que meu aluno do 3º. semestre do curso de graduação em Administração precisa aprender nesta ou naquela disciplina para que se forme um profissional conforme definido pelo Projeto Político Pedagógico do curso?”, “como fazer para que meu aluno descubra a relevância e importância da matéria que estou lecionando e se envolva com seu processo de aprendizagem?”, “como fazer para que o aluno venha estudar para aprender, e não só para tirar uma nota?” (MASETTO, 2009, p. 4)

Sendo assim, pensamos que seja importante haver uma preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional dos professores universitários, tanto no campo específico de sua área de formação (Administração, Engenharia, Medicina, Direito etc.) quanto no campo pedagógico.

Pimenta e Anastasiou (2010) apontam que, para o exercício da docência no ensino superior, é fundamental que o professor domine algumas questões do campo educacional, dentre as quais:

- A qualidade da educação, a educação a distância (EAD) e as novas tecnologias;
- A gestão e o controle do ensino superior;
- O financiamento do ensino e da pesquisa;
- O mercado de trabalho e a sociedade;
- A autonomia e as responsabilidades das instituições;
- Os direitos e liberdades dos professores do ensino superior;
- As condições de trabalho.

Nos módulos que constituem o curso “Método Integrado de Formação Continuada de Docentes na Área de Administração”, que está sendo desenvolvido por meio do projeto Pró-Administração, da CAPES, observamos que algumas das questões apontadas por Pimenta e Anastasiou (2010) estão sendo contempladas, conforme mostrado no quadro 1, a seguir:

MÓDULOS	QUESTÕES CONTEMPLADAS
I. Ser professor no ensino superior	Gestão e controle do ensino superior; condições de trabalho
II. Didática e conhecimento pedagógico	Gestão e controle do ensino superior; condições de trabalho
III. Tecnologia educacional	Qualidade da educação, educação a distância (EAD) e as novas tecnologias
IV. Técnicas de comunicação	Condições de trabalho
V. Saúde ocupacional do professor	Condições de trabalho
VI. Metodologia de pesquisa I	- x -
VII. Metodologia de pesquisa II	- x -

**Quadro 1.** Correlação entre os módulos que constituem o curso “Método Integrado de Formação Continuada de Docentes na Área de Administração” e as questões apontadas Pimenta e Anastasiou (2010).

A partir do exposto, fica claro que, para saber ensinar, não bastam a experiência e os conhecimentos específicos do profissional; fazem-se necessários, também, os saberes *pedagógicos* e *didáticos*, uma vez que ensinar, neste trabalho, não significa “transmitir informações”, mas criar condições para que o aluno aprenda.

Em relação à diferença entre “saberes” e “conhecimentos”, Tardif (2008) atribui à noção de “saber” docente um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes que os professores mobilizam no cumprimento de suas tarefas.

Se o *conhecimento* de algo, pelo professor, está relacionado à sua tomada de consciência de que esse algo (conhecimento científico, conhecimento técnico) existe e é universal, coletivo, o *saber*, segundo Tardif (2008, p. 11):

[...] não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc.

E aqui, novamente, cabe a seguinte reflexão: de que forma um docente que não domina a área educacional e pedagógica, “[...] *nem de um ponto de vista mais amplo, mais filosófico, nem de um ponto de vista mais imediato, tecnológico [...]*” (ABREU e MASETTO, 1989, p. 1) poderá criar tais condições?

Para falarmos sobre formação didático-pedagógica, convém que sejam apresentadas as definições de ambas as áreas – Didática e Pedagogia – e que sejam apontados seus respectivos objetos de estudo.

A Pedagogia, cujo objeto de estudo é a *educação* enquanto prática social, é definida por Libâneo (1990, p. 24) como:

[...] um campo de conhecimento que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para as tarefas da vida social. Uma vez que a prática educativa é o processo pelo qual são assimilados conhecimentos e experiências acumulados pela prática social da humanidade, cabe à Pedagogia assegurá-lo, orientando-o para finalidades sociais e políticas, e criando um conjunto de condições metodológicas e organizativas para viabilizá-lo.

Já a Didática é **uma** das áreas da Pedagogia e tem como objeto de estudo o *ensino* enquanto fenômeno complexo e prática social. Segundo Pimenta e Anastasiou (2010, p. 66-67), trata-se de uma área que:

[...] investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação mediante o ensino. Sendo este uma ação historicamente situada, a Didática vai constituindo-se como teoria do ensino. Não para criar regras ou métodos válidos para qualquer tempo e lugar, mas para ampliar nossa compreensão das demandas que a atividade de ensinar produz, com base nos saberes acumulados sobre essa questão. [...]

A Didática possibilita que o professor converta o conhecimento existente em matéria de ensino, “[...] *instituinto os parâmetros pedagógicos (da teoria da educação) e didáticos (da teoria do ensino) na docência das disciplinas e articulando-os aos elementos lógico-científicos dos conhecimentos próprios de cada área. [...]*” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 67).

Nas palavras de Freitas (2004, p. 219):

[...] a Didática oferece ao graduando oportunidades de conhecer e refletir sobre as teorias e aspectos ligados ao planejamento e implementação de recursos que beneficiam o ensino de diferentes conteúdos nos vários níveis escolares.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2010), ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de conhecimentos, mas, mais do que isso, exige que esse profissional indague-se sobre o significado que esses conhecimentos têm para si próprio, para a sociedade contemporânea, o papel desses conhecimentos no

mundo do trabalho, por que e para que devem ser ensinados e, por fim, que significados têm na vida de seus jovens alunos.

Questões como essas evidenciam a dimensão de educabilidade do conhecimento. Em outras palavras, educar na universidade significa “[...] *preparar os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual, de sua riqueza e de seus problemas, a fim de que aí atuem. [...]*” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 81).

Portanto, passar de “profissional” a “profissional-professor” exige que um caminho seja intencionalmente percorrido, pois:

[...] a construção da identidade inicial de profissionais oriundos do ensino superior fica institucionalizada, durante os anos da graduação, pelas oportunidades acadêmicas de *ensaio da profissão*, iniciadas e efetivadas no convívio com professores profissionais da área, nas oportunidades dos estudos sistemáticos sobre a profissão, nas relações entre os aspectos teóricos e práticos efetivados nas aulas (exemplos, narrações dos docentes, estudos de casos, exercícios e atividades diversas) e, de forma direta, nas situações de estágios nas disciplinas (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 89-90).

É necessário que o profissional-professor aproprie-se dos saberes da docência, que se somarão aos já existentes saberes de uma área específica, e isso poderá ocorrer, segundo Pimenta e Anastasiou (2010), por intermédio de experiências de formação de professores no ensino superior que sejam capazes de:

- ouvir as expectativas desses profissionais e conhecer suas representações sobre didática e profissão docente;
- provocar indagações (Quero ser professor? Ser professor é ensinar; mas ensinar o quê? O conhecimento do qual sou especialista? Mas para quê?);
- propiciar a realização de estudos, discussões e sínteses referentes à problemática enfrentada no cotidiano da sala de aula e são confrontados, analisados e submetidos à reflexão, em diálogo com as questões teóricas.

## 1.2 Dimensões do trabalho docente

De acordo com Placco (2006), existem dimensões que, por fazerem parte da totalidade do ser humano e do profissional, devem ser consideradas tanto na formação do professor quanto em sua prática docente diária, caso contrário “[...] *não haverá resultados ou repercussões no próprio sujeito a ser formado e, conseqüentemente, em sua prática cotidiana*” (p. 251).

A autora propõe um conjunto de dimensões compreendidas por ela como “[...] *não compartimentadas, não isoladas, nem meramente complementares*”, que “[...] *só têm sentido se compreendidas em sua co-ocorrência ou simultaneidade, nas relações dialéticas que estabelecem umas com as outras*” (PLACCO, 2006, p. 252), o que revela a ideia de “sincronicidade”, de “multidimensionalidade sincrônica da formação e do trabalho de professores”, proposta pela autora.

Em outras palavras, a sincronicidade seria um movimento interno que incluiria um conjunto de componentes – as *dimensões* – que, segundo Placco (2005, p. 96):

[...] estariam em contínuo processo de co-ocorrência (daí a sincronicidade), no qual qualquer interferência em qualquer destes pólos geraria interferência nos demais. O movimento interno do professor, em sua prática docente, traduziria uma intencionalidade que, engendrada junto às intencionalidades de seus alunos, possibilitaria relações pedagógicas e pessoais significativas, seja do ponto de vista cognitivo (Ausubel), seja do ponto de vista pessoal e afetivo (Rogers).

Todas as dimensões da formação são significativas e devem estar imbricadas, simultaneamente, na ação do professor (PLACCO, 2002), que deverá observar quais são os pressupostos que orientam as ações no campo da formação docente.

### 1.2.1 As dimensões da sincronicidade

As dimensões da sincronicidade propostas por Placco (2006; 2008; 2009) são:

- Trabalho coletivo;
- Avaliativa;
- Ético-política;

- Técnico-científica;
- Humano-interacional;
- Formação continuada;
- Saberes para ensinar;
- Crítico-reflexiva;
- Estética e cultural.

Visando a um melhor entendimento dessas dimensões, apresentamos, abaixo, algumas considerações da autora acerca de cada uma delas, porém, cabe ressaltar que, embora possamos chamar a atenção para as características das dimensões apontadas, não podemos perder de vista que “[...] sua ocorrência é sempre simultânea, mesmo com eventuais relevos de uma em relação à outra, em determinados momentos da prática” (PLACCO, 2008, p. 191).

### **Dimensão do trabalho coletivo**

De acordo com Placco (2008), a cada dia, ficam mais evidentes a dificuldade e a ineficácia do trabalho isolado, razão pela qual, segundo a autora, professores, dirigentes e outros profissionais da educação se devem congregarem em torno de um projeto pedagógico, a fim de se obter um trabalho significativo junto aos alunos.

Para a autora (PLACCO, 2008, p. 192-193):

Do ponto de vista da dimensão coletiva do e no trabalho docente, há necessidade da explicitação do projeto pedagógico e construção de espaços alternativos para que a interação dos professores se concretize enquanto projeto pessoal e institucional. Não deve ser fruto de iniciativas individualizadas, mas de um projeto político-pedagógico-institucional.

Placco (2008) aponta, portanto, que a dimensão do trabalho coletivo se inicia com a construção coletiva do projeto pedagógico.

### **Dimensão avaliativa**

Segundo a autora (PLACCO, 2008, p. 195), essa dimensão refere-se à “[...] capacidade avaliativa do professor em relação a aspectos específicos de sua prática

*pedagógica ou a aspectos específicos estabelecidos ou valorizados pelo sistema ou pela escola em que trabalha [...]*”, possibilitando-lhe interpretar as demais dimensões em relação a aspectos específicos de sua prática pedagógica.

### **Dimensão ético-política**

De acordo com Placco (2008, p. 195), essa dimensão está relacionada à:

[...] formação do professor quanto à ciência da educação, quanto aos objetivos do processo educacional, aos compromissos éticos e políticos com uma determinada visão da educação, com determinados objetivos da educação, com a formação de um determinado tipo de homem, tendo em vista um determinado e desejado tipo de sociedade.

A dimensão ético-política está ligada ao *saber o que quer e ao por que se está fazendo algo*. Por meio dela, o professor se questiona: “Para onde as coisas estão caminhando? Qual é meu papel nisso? O que quero com meu ensino? Para que serve minha disciplina?”.

### **Dimensão técnico-científica**

Placco (2008) aponta que a dimensão técnico-científica refere-se aos conhecimentos técnico-científicos relacionados à área de conhecimento do professor e sua contínua ampliação e diversificação e afirma (PLACCO, 1992) que essa dimensão se revela a partir de uma tríade formada por: competências pedagógicas, domínio da área de conhecimento do professor e articulação desses dois aspectos com a realidade do aluno.

### **Dimensão humano-interacional**

A dimensão humano-interacional tem relação com a questão humana. Trata-se das relações que o professor mantém com seus alunos, mediadas por aspectos

afetivos, cognitivos e sociais, num trabalho integrado e cooperativo (PLACCO, 1992).

### **Dimensão da formação continuada**

Diante da realidade de que vivemos em uma sociedade que tem como eixo forte o conhecimento, em sua diversificação e constante desenvolvimento, Placco (2008, 192) afirma que:

O profissional que não se encontre conectado a esse desenvolvimento, rapidamente estará superado, desatualizado, sem condições de dialogar com sua própria área, com seus pares e com seus próprios alunos. Para evitar isso, precisa estar continuamente estudando, se formando. Esta flexibilidade, a habilidade de busca, o interesse e motivação para prosseguir deverão ser, assim, objeto de formação continuada. Esta deve ser entendida como processo que ocorre a partir da formação inicial e se estende para além de cursos e treinamentos, sendo provocadora de inquietação contínua com o já conhecido. Nesse processo, um contínuo movimento da teoria à prática, e vice-versa, possibilita o envolvimento do profissional inteiro no seu próprio processo de construção e reconstrução.

Para a autora (PLACCO, 2008), esse movimento, no entanto, exige outra dimensão de formação, a dimensão do trabalho coletivo, já explicitada acima.

### **Dimensão dos saberes para ensinar**

Segundo Placco (2008, p. 193), essa dimensão abrange:

[...] o conhecimento que os professores têm sobre seus alunos, sobre sua origem social, sobre suas experiências prévias, sobre seus conhecimentos anteriores, sobre sua capacidade de aprender, sobre sua inserção na sociedade, suas expectativas e necessidades. Abrange ainda o conhecimento sobre as finalidades e utilização dos procedimentos didáticos que sejam os mais úteis e eficazes para a realização da tarefa didática que devem desempenhar. Há que se mencionar os aspectos afetivo-emocionais, estreitamente ligados aos cognitivos e aos quais as ações de formação raramente ou nunca se referem.

### Dimensão crítico-reflexiva

Essa dimensão está relacionada ao conhecimento sobre o próprio funcionamento cognitivo pessoal, para uma autorregulação das ações realizadas com disponibilidade e compromisso (PLACCO, 2008).

De acordo com a autora, o professor não deve pensar apenas sobre seu agir, mas também sobre seu próprio pensar e sentir, ou seja, deve desenvolver um pensar crítico que, segundo ela (PLACCO, 2008, p. 195):

[...] envolve questionar as origens e os significados de nossos princípios e valores, de nossas certezas e confianças, de nossos saberes e conhecimentos, que envolve projetar as consequências de nossas ações em um amplo espectro de dimensões de nossa vida profissional e pessoal.

### Dimensão estética e cultural

Placco (2008, p. 196) aponta que a dimensão estética e cultural tem relação com as:

[...] experiências pelas quais o formando se aproxima de sua cultura, desenvolve o senso estético, apura sua capacidade de observação e identifica componentes importantes para sua formação identitária, como pessoa e profissional.

A autora expõe que tais experiências devem ser provocadas nos formandos, de modo sistemático e intencional, por meio de idas a museus, teatros, cinemas, exposições, aproximando-os de sua cultura e de outras também, e propiciando-lhes o desenvolvimento do senso estético.

Além dessas nove dimensões, há ainda as dimensões **identitária**, **comunicacional** e **transcendental**, que, embora não tenham sido apresentadas por Placco em seus textos (2006; 2008; 2009), as concepções acerca da existência delas já foi apontada e discutida pela autora em aula do curso de pós-graduação *stricto sensu* do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da PUC, nas disciplinas Aprendizagem do Adulto Professor (2010) e Movimentos Identitários de Professores (2011).

Nessas aulas, Placco, em relação a essas três últimas dimensões, explicitou que:

- a **dimensão identitária** revela que cada pessoa constrói e reconstrói sua identidade nas ações e relações de sua vida, portanto, ao longo de sua formação;
- a **dimensão comunicacional** refere-se ao como aprendemos a nos comunicar com outras gerações. Implica respeito, saberes, conhecimento. “Com quem estou falando? Criança, adolescente, adulto?”;
- a **dimensão transcendental** está relacionada à busca de sentido para a vida e deve ser considerada como constituinte dos professores.

Segundo a autora, todos nós, quando nos manifestamos, revelamos as doze dimensões explicitadas, que precisam ser trabalhadas, destacadas nos processos de formação, no momento em que ocorrem, não no sentido de se dizer: “Veja, isso faz parte de uma dimensão x...”, mas chamando a atenção para essa dimensão: “Veja, por que estamos dizendo isso? Qual é nossa intenção?...”.

[...] as dimensões da sincronicidade são aspectos a serem mobilizados e transformados na prática docente, sem perder de vista que não se organizam ou se estabelecem linear ou hierarquicamente, mas se relacionam e inter-relacionam na complexidade do humano (PLACCO, 2010, p. 70).

Além disso, a autora chama a atenção para o fato de que, nas relações cotidianas, sempre haverá:

[...] um movimento que envolve idas e vindas, circularidades, saltos, evoluções e retrocessos no tempo e no espaço em que essas relações se realizam. Nesse movimento é que pode identificar e confrontar a consciência da sincronicidade dos educadores, sabendo, contudo, que qualquer mudança não é definitiva, mas indicativa de tendências (PLACCO, 2010, p. 70).

Conhecer e entender todas as dimensões propostas pela autora permite-nos ampliar o entendimento do complexo processo de formar-se professor, razão pela qual este é um dos referenciais norteadores desta pesquisa.

De acordo com Placco (2009), considerar todas essas dimensões e incluí-las deliberadamente nos processos formativos pode trazer resultados importantes para os professores e para sua atuação em sala de aula.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atender ao objetivo deste estudo, que é contribuir para a formação de professores universitários da área de Administração, os procedimentos metodológicos percorreram quatro etapas:

1. Revisão bibliográfica;
2. Coleta de dados;
3. Análise dos dados coletados;
4. Organização, em quadros, dos dados categorizados.

### 2.1 Primeira etapa: revisão bibliográfica

Para a realização da revisão bibliográfica (ou revisão empírica da literatura), utilizamos informações contidas no *site* do Banco de Teses da CAPES<sup>5</sup>, no qual pudemos acessar os resumos das dissertações e teses realizadas no Brasil, no período de 2005 a 2009.

Para tanto, primeiramente, elegemos as seguintes palavras/expressões-chave de busca:

1. Professores de administração;
2. Formação didático-pedagógica;
3. Formação do professor universitário;
4. Curso de/graduação em Administração;
5. Didática em cursos superiores/na graduação;
6. Didática do professor universitário;
7. Docência no ensino superior;
8. Formação de administradores;
9. Ensino de Administração;
10. Docência/docente em Administração;
11. Formação do professor-administrador.

---

<sup>5</sup> Ver: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>. Acessos realizados no período de janeiro a abril/2011.

Em seguida, iniciamos o levantamento dos resumos referentes às dissertações, digitando essas palavras/expressões-chave no campo “assunto”, assinalando, dentre as três opções apresentadas, a opção “todas as palavras”. Os campos “autor” e “instituição” não foram preenchidos.

No campo “nível/ano base”, primeiramente foram assinalados o nível “mestrado” e os anos 2005 a 2009, um a um. Um exemplo de busca pode ser visto na figura 1, a seguir:

**Figura 1.** Exemplo de busca no *site* do Banco de Teses da CAPES, por assunto, nível e ano base.

A análise dos resumos foi realizada com base em uma ficha que continha as seguintes informações: autor, título, data, instituição, orientador, palavras-chave, área(s) do conhecimento, banca examinadora, linha(s) de pesquisa e resumo do trabalho, dentre outras.

A seleção dos resumos foi realizada tendo como foco o problema central deste estudo: a formação didático-pedagógica de professores universitários, mestrandos em Administração, e os elementos que constituem a percepção desses profissionais do que deva ser um bom professor nessa área. Resumos que fugissem desse foco, portanto, não foram selecionados. Essa seleção foi realizada,

primeiramente, a partir da leitura do título do trabalho e, num segundo momento, a partir da leitura dos resumos.

Inicialmente, foram selecionadas 280 dissertações, a partir das quais definimos os temas realmente afins à pesquisa que pretendíamos realizar, mantendo os trabalhos a eles relacionados e descartando os demais, ficando, ao final, com um total de 124 trabalhos.

Após a leitura atenta dos resumos desses 124 estudos, definimos 8 temas, que, desdobrados em “curso de Administração” e “outros cursos ou em geral”, totalizaram 16 temas, conforme quadro 2:

1	Concepções e percepções de professores universitários de Administração
2	Concepções e percepções de professores universitários de outros cursos ou em geral
3	Práticas pedagógicas e atuação de professores universitários de Administração
4	Práticas pedagógicas e atuação de professores universitários de outros cursos ou em geral
5	Papel do professor no processo de ensino-aprendizagem em Administração
6	Papel do professor no processo de ensino-aprendizagem em outros cursos ou em geral
7	Construção dos saberes docentes / aprendizagem da docência de professores universitários em Administração
8	Construção dos saberes docentes / aprendizagem da docência de professores universitários em outros cursos ou em geral
9	Proposta de projeto pedagógico em Administração
10	Proposta de projeto pedagógico em outros cursos ou em geral
11	Formação do professor universitário de Administração
12	Formação do professor universitário de outros cursos ou em geral
13	Reflexividade entre professores universitários de Administração
14	Reflexividade entre professores universitários de outros cursos ou em geral
15	Competências docentes/perfil profissional do professor universitário de Administração
16	Competências docentes/perfil profissional do professor universitário de outros cursos ou em geral

**Quadro 2.** Temas afins à pesquisa realizada.

Numa planilha do Excel, elencamos, primeiramente, todos os trabalhos referentes às dissertações, identificando o ano de realização da pesquisa, seus objetivos e os temas presentes em cada uma, conforme exemplo contido na figura 2:

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S
1	Nº da DM	Ano	Tema 1	Tema 2	Tema 3	Objetivo													
2	1	2005	1	3		Investigar concepções e aspectos da prática de três professores do ensino inicial de matemática de um curso superior de Administração													
3	2	2005	15			Investigar a ocorrência do fenômeno da reflexividade (Schön) entre professores universitários formados em Administração													
4	3	2005	3			Analisar as práticas educacionais exercidas em um curso de Administração buscando identificar os obstáculos ao processo de ensino-													
5	4	2005	3			Analisar a atuação do professor dos cursos de Administração em universidades particulares e os fatores que interferem na opção pela													
6	5	2005	4			Investigar quem é e como atua o professor de ensino superior em Biblioteconomia													
7	6	2005	2			Analisar a percepção de alunos e professores do curso de graduação em Odontologia a respeito do papel do professor no processo de													
8	7	2005	8			Compreender o processo de construção dos saberes docentes dos professores universitários em início de carreira													
9	8	2005	4			Fazer um estudo da atuação pedagógica do docente do ensino técnico / tecnológico													
10	9	2005	4			Analisar os resultados da aplicação de uma abordagem didática alternativa, analisando as reações dos alunos do curso de administ													
11	10	2005	2	4		Compreender o significado da Didática, tendo como premissa a percepção dos docentes de ensino superior, na formação inicial do pro													
12	11	2005	10			Fornecer uma proposta de um projeto pedagógico visando à implantação de um curso de engenharia de multimídia no CEFET/RJ													
13	12	2005	4			Investigar como os professores refletem a sua prática pedagógica e que impactos e mudanças esta reflexão produz na sua prática													
14	13	2005	12			Estudar as condições da formação de professores para o nível superior de ensino no Brasil, a partir da constatação da inexistência de													
15	14	2005	4			Analisar a prática pedagógica dos fisioterapeutas docentes de um curso de fisioterapia no sudoeste do Paraná, identificando os press													
16	15	2005	12			Refletir sobre a formação do docente de Publicidade – em especial do profissional-professor – e sua relação com o projeto político-pe													
17	16	2005	12			Investigar as principais influências que professores bem-sucedidos do ensino superior tiveram ao longo de sua trajetória de formação													
18	17	2005	12			Focalizar como os alunos-professores percebem a formação e as contribuições dessa formação para aprender a ser professor (alunos-													
19	18	2005	4			Conhecer e traçar um perfil de quem são os profissionais liberais da área da Saúde que atuam na docência do ensino superior, como													
20	19	2005	4	12	14	Desvelar e compreender o professor universitário através dos elementos constitutivos: sua identidade, docência e formação (nas área													
21	20	2005	14			Investigar o processo de constituição das identidades de professores de ensino superior													
22	21	2005	4	12		Compreender a receptividade dos/as discentes-professores/as à atual configuração da Prática de Ensino na formação docente (Faculd													
23	22	2005	12			Discutir como se desenvolve o processo de formação do profissional e do professor universitário dos cursos de comércio exterior													
24	23	2006	12			Avaliar a eficácia dos programas de mestrado acadêmico em Administração quanto ao desenvolvimento de competências para a docên													
25	24	2006	13			Investigar a constituição da identidade dos docentes universitários e o desafio deles quanto à formação de pessoas que atuarão com													
26	25	2006	3	11		Investigar a influência que a formação e a prática pedagógica dos professores do curso de Administração de Empresas exercem na apr													
27	26	2006	3	4		Analisar aspectos da prática pedagógica dos professores (seleção de conteúdos, metodologia e avaliação) nos cursos de Administraç													
28	27	2006	11	13		Investigar como o profissional de Administração, na vivência do magistério, vai consolidando sua aprendizagem profissional na persp													
29	28	2006	3			Investigar como se configuram as práticas pedagógicas no cotidiano do ensino de Administração, com vistas à construção de práticas t													
30	29	2006	12			Discutir sobre os aspectos da formação pedagógica do professor de Fisioterapia e sobre algumas das dificuldades e obstáculos enfren													
31	30	2006	12			Discutir sobre a formação didático-pedagógica na pós-graduação stricto sensu (cursos de pós-graduação em Educação Física )													

Figura 2. Planilhamento dos resumos referentes às dissertações.

Após termos feito o planilhamento das 124 dissertações selecionadas, procedemos com a busca das teses de doutorado, seguindo as mesmas etapas descritas: 1) digitando as palavras/expressões-chave no campo “assunto”, assinalando, dentre as três opções apresentadas, a opção “todas as palavras”, e 2) assinalando o nível “doutorado” e os anos 2005 a 2009, um a um, no campo “nível/ano base”. Novamente, os campos “autor” e “instituição” não foram preenchidos.

Esse levantamento resultou na seleção de 40 trabalhos referentes às teses, os quais também foram planilhados, porém, visando a um maior detalhamento das informações, o planilhamento ocorreu de forma diferente ao anterior: em vez de trazer apenas o ano de realização da pesquisa, seus objetivos e os temas presentes em cada uma, o planilhamento dos resumos das teses trouxe também as principais informações da ficha levantada no banco de teses consultado, tais como: autor, título, data, instituição, orientador, palavras-chave e resumo (Figura 3).

	A	B	C	D	E	F
1	Nº da TC	Ano	Tema 1	Tema 2	Tema 3	Identificação do estudo
2	1	2005	12	18		JORGE LUIZ KNUPP RODRIGUES. O PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR, SUAS CARACTERÍSTICAS E SUAS COMPETÊNCIAS: UM PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO. 0103/2005
3						1v. 138p. Doutorado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO (CURRÍCULO)
4						Orientador(es): Marcos Tarciso Masetto
5						Biblioteca Depositária: PUC/SP
6						Palavras - chave:
7						DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR; DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS;
8						Resumo te se dissertação: No contexto universitário, os docentes não são homogêneos. São indivíduos egressos de formação diferenciada, uns possuem formação didática, de acordo com o seu curso de formação; outros, como os que atuam na área do Direito, Administração, Engenharia, Economia etc. possuem apenas experiência profissional; muitos, ainda, não possuem experiência alguma. Visando observar e buscar mais dados sobre o quadro citado anteriormente, que não é raro encontramos nas universidades, desenvolvemos este trabalho que analisa através de um estudo teórico o posicionamento de diversos autores sobre as características e competências do docente do ensino superior, o professor como um profissional do ensino, o processo de formação de professores etc.. Para observação de alguns aspectos ligados a prática docente, além do estudo teórico, elaboramos também um projeto exploratório que orientou a realização de algumas atividades que podem contribuir para o estímulo do desenvolvimento de características e competências do professor do ensino superior, auxiliando a profissionalização docente. O projeto exploratório foi desenvolvido com a participação de 10 professores de uma faculdade particular do Litoral Norte Paulista e baseou-se em um curso denominado "Professores em ação através da EAD", que utilizando-se de atividades presenciais e virtuais, essas últimas apoiadas no ambiente Teleduc e utilizando as ferramentas chat, portfólio e e-mail, buscou estimular os professores para o debate e reflexão sobre as competências do profissional do ensino superior. Após a realização deste trabalho, podemos afirmar que tivemos como resultado diversos pontos positivos, dentre eles os seguintes: a) Aumento da minha crença sobre as possibilidades de melhoria dos processos ensino e aprendizagem desenvolvidos no seio da organização escolar através da utilização de diferentes estratégias, inclusive aquelas ligadas as inovações tecnológicas; b) Maior conscientização dos professores sobre a necessidade do desenvolvimento de competências pedagógicas e sobre a necessidade de utilização de diferentes estratégias; c) Maior conscientização da faculdade sobre a necessidade de investir mais em capacitação docente, estimulando e proporcionando condições para que os docentes possam desenvolver-se continuamente; Costaria de destacar que a contribuição desta iniciativa, ou seja, o desenvolvimento de um curso e uma pesquisa para subsidiar uma tese de doutorado, pode parecer algo simples, mas para a realidade do Litoral Norte Paulista e especificamente para as Faculdades Integradas Módulo, isto tem um significado especial, pois representa o marco inicial de um grande projeto de capacitação de professores através estratégias inovadoras incluindo ambientes informatizados e colaborativos, que se apresentam neste momento como algo necessário e que já demandam inclusive alguma ação de planejamento e contato com autoridades da área para a realização do mesmo.
9						
10						
11	2	2005	8	12		0104/2005
12						1v. 314p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - EDUCAÇÃO
13						Orientador(es): Maria da Graça Nicoletti Mizukami
14						Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar
15						Palavras - chave:

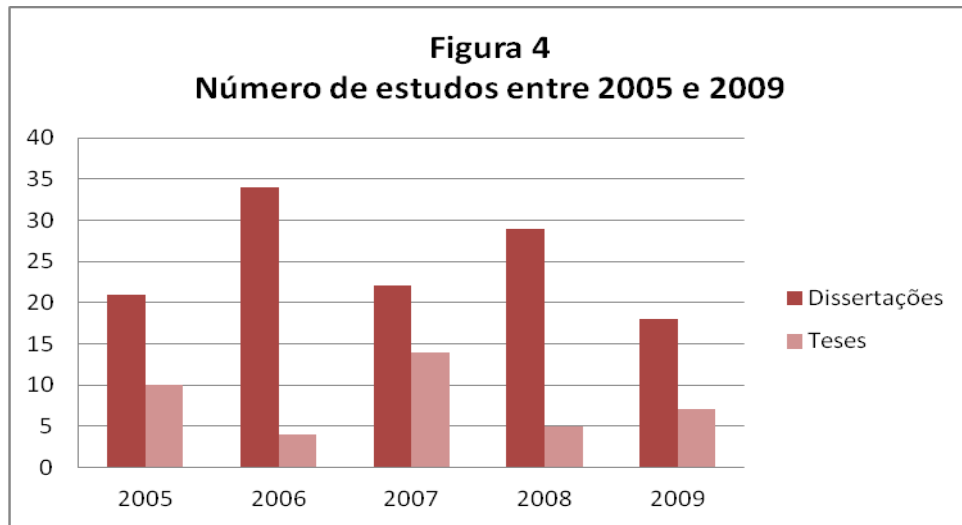
Figura 3. Planilhamento dos resumos referentes às teses.

Na revisão bibliográfica, portanto, foram selecionados, ao todo, no Banco de Teses da CAPES, 173 trabalhos, distribuídos entre 2005 e 2009 da seguinte forma:

Tabela 1. Trabalhos selecionados na revisão de literatura no período de 2005 a 2009 (n)

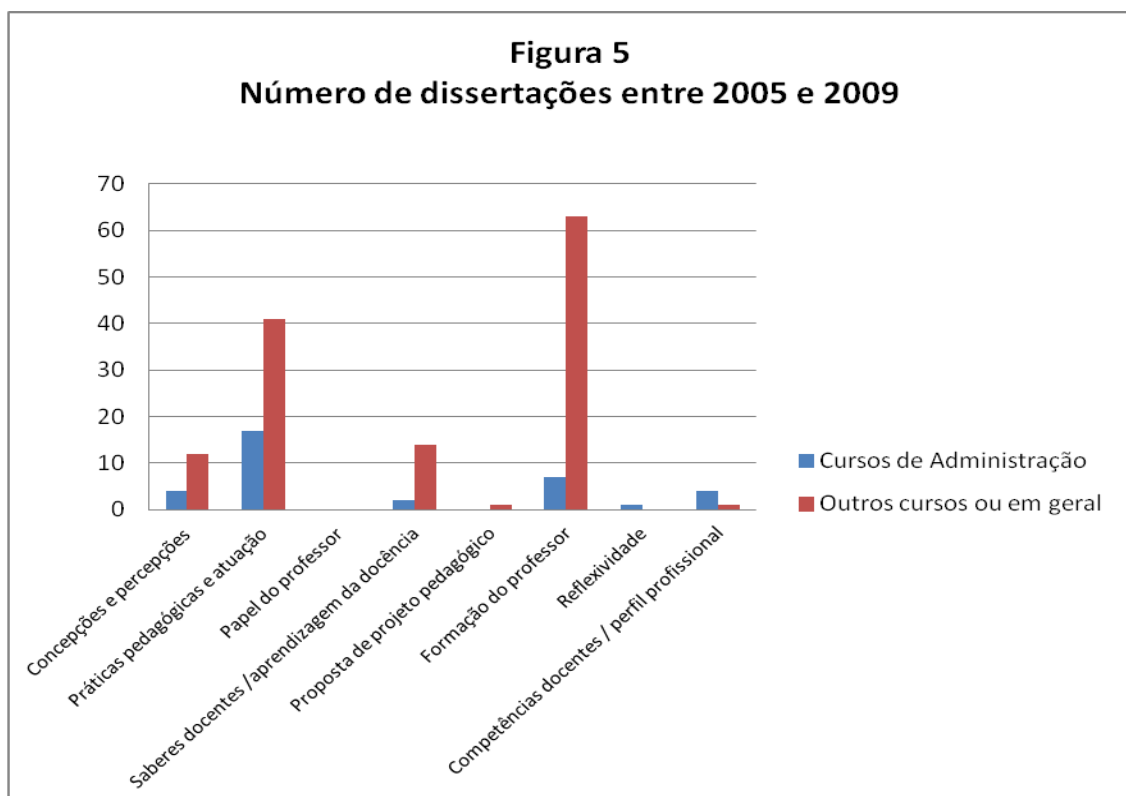
	2005	2006	2007	2008	2009	Total
Dissertações	21	34	22	29	18	124
Teses	10	4	14	5	7	40
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>38</b>	<b>36</b>	<b>34</b>	<b>25</b>	<b>164</b>

Na tabela 1, podemos observar que a quantidade de trabalhos em nível de mestrado, direcionados para os temas citados, superaram os estudos em nível de doutorado em pelo menos três vezes, o que também pode ser facilmente visualizado na figura 4:



Em relação aos temas estudados, cabe ressaltar que, no planilhamento, pelo fato de terem sido elencados até três temas em cada trabalho, a somatória dos números que serão apresentados a seguir poderá ultrapassar os 100%.

No planilhamento das dissertações, pode-se observar que os temas apontam para uma preocupação com a formação do professor universitário (56,45%) e sua prática pedagógica/atuação (46,77%), conforme figura 5:



Em relação ao tema “formação do professor universitário”, embora ele esteja presente em 70 trabalhos, apenas sete (10%) referem-se ao professor de Administração.

O mesmo ocorre com o tema “prática pedagógica/atuação”. Dentre os 58 estudos dos quais esse tema faz parte, apenas 17 (29%) referem-se a esse profissional.

Em ambos os casos, os demais estudos dizem respeito a professores de outros cursos ou ao docente universitário de modo geral.

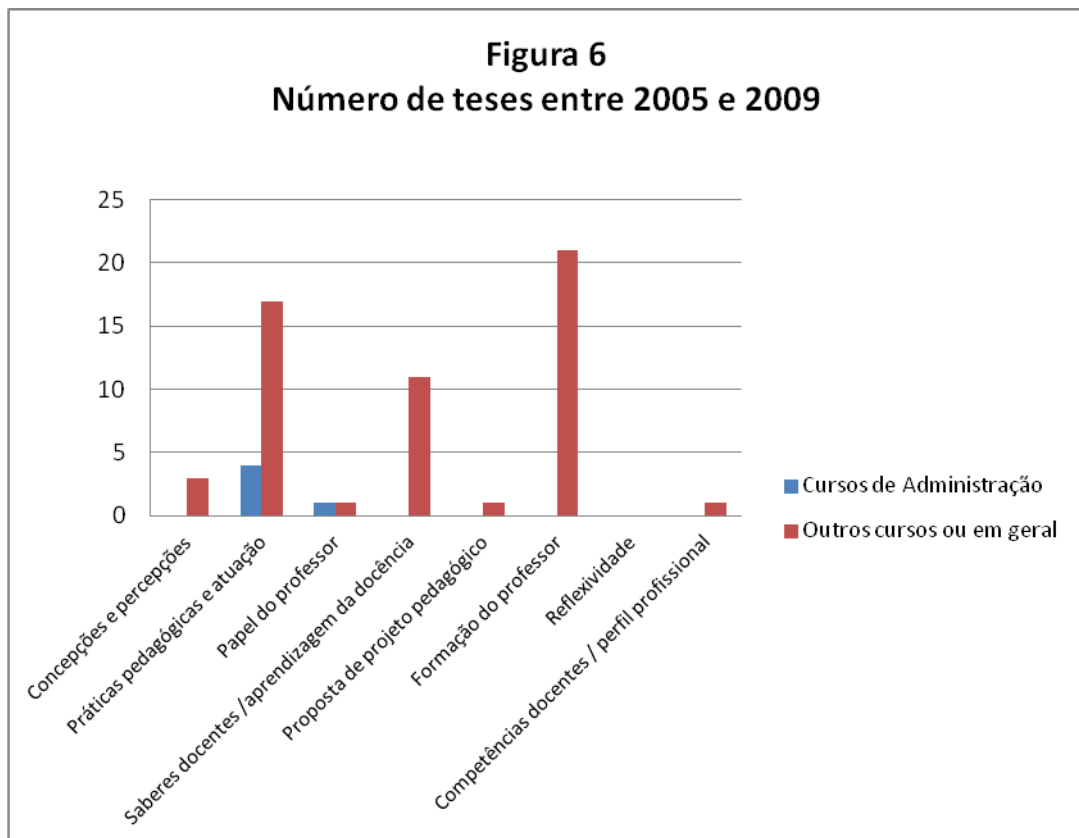
Os temas “concepções e percepções do docente universitário” e “saberes docentes / aprendizagem da docência” aparecem em 12,9% dos trabalhos, cada um; “proposta de projeto pedagógico” e “reflexividade”, em menos de 1% (0,08%) cada; e, por fim, “competências docentes / perfil profissional”, em 4,03%.

Um dado bastante interessante é que, dentre todos os temas, o único cujo número de trabalhos é maior em relação ao professor de Administração é o tema “competências docentes”: dos cinco trabalhos selecionados, quatro (80%) referem-se a esse profissional.

A temática das “competências docentes” tem estado presente nas discussões dos profissionais dessa área, assim como de professores ligados a ela, o que acaba por gerar maior número de estudos. É como se os profissionais estivessem percebendo que não é suficiente controlar o conteúdo, mas que devem desenvolver habilidades e competências didáticas. E, como não sabem quais seriam essas competências, os trabalhos de pesquisa começaram a ser realizados.

Não foram encontrados trabalhos com foco no tema “papel do professor”.

Em relação às teses, os resultados mostram ainda mais a falta de estudos sobre o docente de Administração. Conforme se observa na figura 6, esse profissional é estudado em apenas dois dos oito temas levantados, a saber: “papel do professor” (de dois trabalhos, um refere-se ao docente de Administração) e “práticas pedagógicas / atuação” (de 17 trabalhos, apenas quatro referem-se a ele).



No geral, os temas mais estudados foram “formação do professor”, “práticas pedagógicas / atuação” (ambos presentes em 52,5% dos trabalhos) e “saberes docentes / aprendizagem da docência” (presente em 27,5% dos trabalhos).

Os temas “papel do professor”, “propostas de projeto pedagógico” e “competências docentes / perfil profissional” apareceram em apenas 5%, 2,5% e 2,5% dos trabalhos, respectivamente. Não foram encontrados trabalhos que tratassem do tema “reflexividade”.

Cabe retomar que, em ambos os níveis – mestrado e doutorado –, foram levados em consideração até três temas, podendo haver, portanto, desde estudos que focalizavam apenas um tema (“saberes docentes”, por exemplo), como estudos focalizando dois ou três temas (“concepções e percepções”, “práticas pedagógicas” e “formação do professor”, por exemplo).

Ao ler os resumos dos 164 trabalhos levantados, pudemos observar que:

- dos 91 trabalhos que focaram a formação didático-pedagógica de docentes universitários, apenas sete (7,69%) centralizaram seus estudos no docente de Administração;

- dos 27 trabalhos que focaram os saberes docentes, apenas dois (7,4%) referem-se a esse profissional.

## **2.2 Segunda etapa: coleta dos dados**

Em 2010, Igari defendeu sua tese de doutorado “Contribuições do processo de mestrado para a formação do docente em Administração”. Para desenvolver seu trabalho, realizou 45 entrevistas com coordenadores, professores e alunos de cursos de mestrado em Administração (alguns dos alunos eram também professores universitários). A riqueza do material coletado foi parcialmente aproveitada, na tese, mas muitos aspectos e dados disponibilizados se constituíram possibilidades de novos e instigantes estudos. Assim, no presente estudo, foi possível explorar as entrevistas realizadas com mestrados em Administração, já atuantes como professores universitários, buscando, à luz do referencial teórico já apresentado, respostas para as seguintes questões:

1. O que leva um profissional de Administração a se tornar professor universitário e a querer permanecer na carreira docente?
2. Como um profissional da área da Administração aprende a ser professor universitário?
3. Há preocupação dos profissionais pesquisados com o processo de ensino-aprendizagem?
4. Como os professores sem formação didático-pedagógica buscam esse conhecimento?
5. O que o professor universitário dos cursos de Administração precisa saber?

Ao final deste trabalho, apresentamos o roteiro de entrevistas elaborado e utilizado por Igari (2010) (Anexo A) e, a título de exemplo, uma das entrevistas realizadas pela autora (Anexo B), destacando, em cor diferente, as questões que utilizamos em nossa análise, embora as respostas a elas pudessem aparecer (e apareceram) em outros segmentos da entrevista, razão pela qual os arquivos foram explorados na íntegra.

A seguir, no quadro 3, apresentamos uma correlação entre as questões utilizadas por Igari (2010), em sua pesquisa, e as que foram elaboradas para este estudo<sup>6</sup>.

IGARI (2010)	SIGALLA (2012)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que o motivou a ingressar na docência em ensino superior?</li> <li>• Hoje, o que o motiva a permanecer na docência em ensino superior?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que leva um profissional de Administração a se tornar professor universitário e a querer permanecer na carreira docente?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais são as características que você acredita serem importantes para o professor em Administração?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que o professor universitário dos cursos de Administração precisa saber?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como você se preparou para a docência em ensino superior de Administração?</li> <li>• De alguma forma, o processo de mestrado contribuiu para sua formação docente?</li> <li>• Você considera importante a introdução, na grade curricular, de disciplinas relacionadas à formação de professores?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como um profissional da área da Administração aprende a ser professor universitário?</li> <li>• Há preocupação dos profissionais pesquisados com o processo de ensino-aprendizagem?</li> <li>• Como os professores sem formação didático-pedagógica buscam esse conhecimento?</li> </ul>

**Quadro 3.** Correlação entre as questões de Igari (2010) e Sigalla (2011).

Na pesquisa de Igari (2010), foram entrevistados três coordenadores, 18 professores e 24 mestrandos de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) em Administração de três instituições da capital paulista, totalizando 45 sujeitos.

Para a presente pesquisa, os sujeitos foram selecionados a partir dos seguintes critérios:

<sup>6</sup> Vale mencionar que a elaboração de nossas questões foi anterior ao contato com o estudo de Igari (2010).

- Ser mestrando de um dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração (os coordenadores e os professores dos cursos, portanto, não foram selecionados para esta pesquisa);
- Estar atuando como docente em curso(s) de Administração, seja no nível de graduação, seja no de pós-graduação *lato sensu* (atuantes em outros cursos que não Administração ou não atuantes, portanto, não foram selecionados).

Dentre os 24 mestrandos que participaram da pesquisa de Igari (2010), foram selecionados, para esta pesquisa, 10 sujeitos, que serão caracterizados no item 2.2.2 (Caracterização dos sujeitos).

Caso houvesse necessidade de aprofundamento das informações obtidas nas entrevistas já realizadas, esses sujeitos seriam contatados novamente – desta vez, por nós –, para a realização de entrevistas recorrentes. No entanto, isso não foi necessário, dada a riqueza das informações já disponíveis nas entrevistas realizadas.

A seguir, apresentamos uma breve caracterização das instituições e dos sujeitos selecionados para esta pesquisa.

### 2.2.1 Caracterização das instituições

No momento em que Igari (2010) realizou sua pesquisa, os sujeitos selecionados para nosso estudo cursavam o mestrado em Administração em três instituições da capital paulista, as quais identificaremos, aqui, pelos números 1, 2 e 3.

#### 2.2.1.1 A instituição 1

A instituição 1, de natureza confessional, foi fundada há pouco mais de 60 anos e é considerada uma das melhores universidades particulares do país e a melhor universidade particular do estado de São Paulo (IGARI, 2010).

O curso de mestrado em Administração teve início em 1978, pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Administração, e busca a formação de mestres, por

meio da reflexão teórico-crítica sobre o desenvolvimento da prática administrativa, em diferentes contextos socioeconômicos, notadamente no Brasil.

Os objetivos do programa são:

1. Preparar professores e pesquisadores para organizações de ensino na área de Administração;
2. Preparar e instrumentar outros profissionais para organizações públicas e privadas;
3. Promover e orientar a realização de pesquisa na área, visando a elevar o padrão científico, técnico e didático da área;
4. Estimular a publicação dos trabalhos de pesquisas. (IGARI, 2010, p. 80)

O público-alvo do programa são alunos egressos da graduação em Administração ou em outras áreas do conhecimento, que passam por duas etapas de seleção: teste ANPAD (Associação Nacional de Pesquisa em Administração), cuja nota mínima requerida para aprovação é de 250 pontos, e entrevista, com apresentação do pré-projeto de pesquisa, de acordo com a área de concentração e linha de pesquisa escolhidas pelo candidato (IGARI, 2010).

O curso de mestrado em Administração não oferece nenhuma disciplina voltada para a formação didático-pedagógica do professor de Administração.

A nota do curso, nas avaliações da CAPES, é 4, tanto na época em que Igari (2010) realizou sua pesquisa, como no presente momento.

### 2.2.1.2 A instituição 2

A instituição 2, de natureza particular e confessional, foi fundada há 140 anos e é considerada referência no ensino superior (IGARI, 2010).

Seu curso de mestrado em Administração foi criado em 1999, pelo Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas, buscando contribuir, efetivamente, para a melhoria da competitividade empresarial no país.

O curso tem como objetivo “[...] formar pesquisadores com profunda e excelente base científica, comprometidos com a geração, transmissão e facilitação do processo de aprendizagem de conhecimento novo relacionado com a gestão das organizações [...]” (IGARI, 2010, p. 99).

O público-alvo do curso são professores universitários ou profissionais, graduados ou não em Administração, que apresentem um perfil interessado e motivado para a investigação científica e para orientar o aprendizado de pessoas no ambiente educacional e profissional. É necessário que o candidato tenha o domínio de técnicas e conhecimentos básicos, bem como possua experiência profissional em empresas (IGARI, 2010, p. 99).

O processo seletivo está dividido em três etapas: 1) teste de inglês (eliminatório), 2) avaliação da capacidade de análise e interpretação de conceitos de Administração (eliminatória) e 3) análise do *curriculum vitae* e entrevista individual.

O curso de mestrado em Administração oferece a disciplina eletiva *Ensino em Administração*.

Atualmente, a nota do curso, nas avaliações da CAPES, é 5.

### 2.2.1.3 A instituição 3

A terceira instituição é de natureza pública estadual, referência entre as 100 melhores instituições do mundo e entre as 50 melhores na formação para gestão de negócios (IGARI, 2010).

O curso de mestrado em Administração:

[...] foi o primeiro da cidade de São Paulo e um dos primeiros do Brasil, implementado em meados da década de 60, com a missão de iniciar a formação de seus alunos nas atividades de pesquisa e docência em Administração (IGARI, 2010, p. 119).

O público-alvo do curso são alunos graduados em Administração ou em outras áreas do conhecimento, com ambições acadêmicas.

O processo seletivo está dividido em três etapas: 1) teste ANPAD, com exigência de pontuação superior a 400 pontos, e inscrição no teste de conhecimentos gerais de Administração (se atingida a pontuação exigida no primeiro), 2) apresentação de pré-projeto, de acordo com a área de concentração e a linha de pesquisa escolhidas e 3) entrevistas com a Comissão de Seleção de Mestrado e os professores envolvidos nas áreas de concentração e nas linhas de pesquisa escolhidas.

O curso de mestrado em Administração oferecia, no momento em que Igari (2010) realizou sua pesquisa, a disciplina (obrigatória) *Didática do Ensino em Administração*<sup>7</sup>.

Atualmente, a nota do curso, nas avaliações da CAPES, é 7.

### 2.2.2 Caracterização dos sujeitos

No quadro 4, apresentamos uma breve caracterização dos sujeitos da pesquisa, trazendo, além de sua identificação (nome fictício e idade) e da instituição onde cursavam o mestrado em Administração, no momento da realização das entrevistas, outras informações relevantes para este estudo: formação inicial, tempo de docência e atividade profissional mantida paralelamente à docência, se houver.

SUJEITO <sup>8</sup>	IDADE <sup>9</sup>	IES	FORMAÇÃO INICIAL	TEMPO DE DOCÊNCIA <sup>10</sup>	OUTRA ATIVIDADE PROFISSIONAL
Carlos	30	1	Engenharia Elétrica	3 anos	-
Diogo	32	1	Administração	6 anos	Consultor e Conselheiro da Associação Paulista dos Administradores
Fabiano	35	1	Administração	4 anos	Consultor
Letícia	30	1	Administração	6 meses	-
Carolina	46	2	Psicologia	13 anos	Consultora
Daniel	49	2	Engenharia	10 anos	Consultor
Samuel	56	2	Economia	5 anos	Consultor
Artur	41	3	Comunicação	3 anos	Gerente de Pesquisa de Mercado
Irineu	32	3	Administração	3 anos	Projetos de EAD
Walter	31	3	Administração de Empresas	1 ano	-

**Quadro 4.** Caracterização dos sujeitos da pesquisa: formação inicial, tempo de docência e atividade profissional paralela à docência, se houver.

<sup>7</sup> Em contato com Camila Igari, esta me informou que a disciplina *Didática do Ensino em Administração* deixou de ser obrigatória e passou a ser eletiva.

<sup>8</sup> Os nomes dos sujeitos apresentados nesta pesquisa são fictícios e diferentes dos utilizados por Igari (2010).

<sup>9</sup> Tempo contado até a data das entrevistas, realizadas no 2º semestre de 2007.

<sup>10</sup> Tempo contado até a data das entrevistas, realizadas no 2º semestre de 2007.

Vale comentar que, como podemos observar, os sujeitos da instituição 2 têm mais tempo de docência e mais idade que os demais.

## 2.3 Terceira etapa: análise dos dados

A categorização das entrevistas foi realizada em três momentos, descritos a seguir.

### 2.3.1 Primeiro momento: definição das categorias

Neste primeiro momento, foram pensadas quais categorias serviriam de referência para a análise das entrevistas, a partir do objetivo desta pesquisa, que é contribuir para a formação de professores universitários da área de Administração.

Chegamos, então, ao número de quatro categorias:

- Motivações para ingresso e permanência na docência;
- Aprendizagem da docência / Formação didático-pedagógica;
- Atuação didático-pedagógica;
- O docente em Administração.

De acordo com Franco (2007, p. 59), a categorização “[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”.

A autora aponta, ainda, que, para a elaboração de categorias, dois caminhos podem ser seguidos:

- Categorias criadas *a priori*: “[...] as categorias e seus indicadores são pré-determinados em função da busca a uma resposta específica do investigador.” (FRANCO, 2007, p. 60);
- Categorias não definidas *a priori*: “As categorias vão sendo criadas à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas.” (FRANCO, 2007, p. 62).

Neste trabalho, a opção foi pelo primeiro tipo – categorias criadas *a priori* –, de modo que, ao serem criadas, as categorias apresentassem total relação com as perguntas que desejávamos responder:

- O que leva um profissional de Administração a se tornar professor universitário e a querer permanecer na carreira docente? (*Categoria 1. Motivações para ingresso e permanência*)
- Como um profissional da área da Administração aprende a ser professor universitário? (*Categoria 2. Aprendizagem da docência / Formação didático-pedagógica*)
- Há preocupação dos profissionais pesquisados com o processo de ensino-aprendizagem? (*Categoria 3. Atuação didático-pedagógica*)
- Como os professores sem formação didático-pedagógica buscam esse conhecimento? (*Categoria 2. Aprendizagem da docência / Formação didático-pedagógica*)
- O que o professor universitário dos cursos de Administração precisa saber? (*Categoria 4. O docente em Administração*)

### 2.3.2 Segundo momento: categorização dos dados das entrevistas

Num segundo momento, com o intuito de identificar os dados que atendessem ao objetivo da pesquisa, foram realizadas leituras minuciosas das entrevistas e, por meio de recortes, foram selecionados os dados considerados relevantes.

Conforme aponta Franco (2007, p. 12): “O ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela: verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”.

Portanto, procuramos nos atentar às mensagens transmitidas pelos entrevistados, buscando realizar, como recomenda Franco (2007), não apenas a análise do conteúdo manifesto e explícito, mas, na medida de nosso entendimento, também do conteúdo “oculto” dessas mensagens e de suas entrelinhas, visando a valorizar o material analisado.

Nesse sentido, é importante apontar o que nos diz Franco (2007) quanto à interpretação dos dados por parte do pesquisador: “[...] o investigador tem seu próprio processo de decodificação e por meio dele analisa, infere e elabora interpretações acerca do processo de codificação do produtor”. (p. 26).

Dessa maneira, é certo que a análise a ser apresentada neste estudo é **pessoal** – portanto, **relativa** –, fruto de nosso contato com os dados coletados por meio das entrevistas realizadas por Igari (2010).

### 2.3.3 Terceiro momento: definição dos indicadores

Neste momento, foram encontrados, dentro das quatro grandes categorias, os indicadores, a saber:

#### **1ª Grande categoria: Motivações para ingresso e permanência na carreira docente superior**

##### *Indicadores (ingresso):*

- Escolha de carreira promissora
- Não intencional
- Possibilidade de transmitir / construir / trocar conhecimentos e experiências
- Influência familiar
- Por indicação
- Contato / interação com pessoas
- A convite
- Valorização do professor
- Gostar de ensinar
- Ideal /idealismo
- Comprometimento com a educação

*Indicadores (permanência):*

- Possibilidade de pesquisar e aprofundar conhecimentos
- Identificação com a docência
- Liberdade
- Qualidade de vida
- Contato / interação com pessoas
- Ambiente acadêmico
- Tem perfil
- Gostar de ensinar
- Gostar de motivar para a aprendizagem
- Retorno financeiro
- Flexibilidade de horário

**2ª Grande categoria: Aprendizagem da docência / Formação didático-pedagógica**

*Indicadores:*

- Espelhar-se em professores que teve e reproduzir seus “modelos”
- Experiências adquiridas como aluno
- Valorização da prática na formação docente
- Valorização da formação didático-pedagógica
- Preocupação com o processo de ensino-aprendizagem
- Valorização da formação continuada em nível stricto sensu
- Por intermédio da experiência de outros (no caso, os pares)
- Desempenhando papéis no dia a dia
- Contribuições do mestrado / dos professores do mestrado
- Estágio em docência
- Graduação na área de atuação
- Desempenhando a função de professor
- Experiências profissionais anteriores
- Necessidade de estudar os aspectos psicológicos e sociológicos da educação

- Perfil como aliado
- Experiência com monitoria
- Autodidatismo
- Cursos: teatro e oratória
- Feedbacks (dos colegas de turma, dos professores)

### **3ª Grande categoria: Atuação didático-pedagógica**

#### *Indicadores:*

- Preocupação com o processo de ensino-aprendizagem
- Valorização do outro no processo de ensino-aprendizagem (no caso, o aluno)
- Experiências adquiridas como aluno
- Valorização da construção (e não apenas transmissão) do conhecimento
- Valorização da prática (da relação teoria-prática)
- Ser professor do seu tempo
- Enfrentamento professor x aluno
- Interesse pelos alunos
- Companheirismo
- Troca de experiências e conhecimentos
- Boa relação com os alunos
- Domínio da área de conhecimento
- O professor deve ensinar aos alunos mais do que conteúdos da área
- Prática pedagógica condizente com o respeito às diferenças
- Valorização da aula
- Ser exigente com os alunos
- Autoavaliação pelo professor
- Co-responsabilidade (professor e aluno são responsáveis pelo sucesso da aprendizagem)
- Atribuições do professor
- Dedicção / comprometimento com a docência
- Valorização do *feedback* dado ao aluno (avaliação)

#### **4ª Grande categoria: O docente em Administração**

##### *Indicadores:*

- Exercício profissional em campo / conhecimento prático
- Conhecimento teórico / domínio do conteúdo
- Saber lidar com pessoas
- Companheirismo
- Troca de experiências e conhecimentos
- Boa relação com os alunos
- Relacionar teoria e prática
- O professor deve ensinar aos alunos mais do que conteúdos da área
- Estar aberto para novas abordagens
- Valorização da “práxis”
- Saber ensinar
- Promover a interação entre os alunos e o conteúdo estudado
- Tornar o conhecimento dinâmico e significativo
- Estimular os alunos
- Co-responsabilidade (professor e aluno são responsáveis pelo sucesso da aprendizagem)

##### *2.3.4 Quarto momento: organização, em quadros, dos dados categorizados*

Por último, para melhor visualização dos dados selecionados, os recortes foram organizados em quadros, conforme as categorias e os indicadores aos quais pertenciam (Anexo C).

### 3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS ANALISADOS

A descrição dos resultados que segue procura estabelecer as possíveis relações entre os quadros de categorização e o quadro teórico que norteia este trabalho e o posicionamento de autores de outros estudos pertinentes a este.

#### 3.1 Motivações para ingresso e permanência na carreira docente superior

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010, p. 104), pesquisadores e profissionais de diversas áreas “[...] *adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência natural de suas atividades e por razões e interesses variados*”.

Nesta pesquisa, ao analisarmos a categoria “Motivações para ingresso e permanência na carreira docente superior”, pudemos observar que nem sempre a motivação se deu de forma intencional, deliberada, ou seja, nem sempre a decisão partiu intencionalmente do sujeito, embora isso tenha ocorrido na maioria dos casos.

Com relação às motivações para ingresso na carreira docente, dentre as aquelas em que se observa a intencionalidade da escolha, a possibilidade de transmitir, construir, trocar conhecimentos e experiências, pondo em relevo as dimensões identitária, humano-interacional e ético-política, foi a que mais se destacou entre os sujeitos, aparecendo nas falas de cinco deles:

Como oportunidade de **passar conhecimento**, de **trocar experiência** e por acreditar que a docência é o caminho para **desenvolver novas teorias e novos conhecimentos**. (Fabiano – IES 1) (Grifos nossos)<sup>11</sup>

Eu gostava de [...] **trocar conhecimentos**. Aí, eu achei que fazer o **mestrado poderia me levar para a área docente**. Eu queria ir para a sala de aula. (Letícia – IES 1) (Grifos nossos)

[...] porque eu acho também que o ser humano tem que **dar uma coisa em troca por aquilo que conseguiu**, então eu acho que **a docência é um pouco disso**; é você estar disposto **a trocar e a passar um pouco da experiência** que você adquiriu. **Isso que me atrai**. (Daniel – IES 2) (Grifos nossos)

<sup>11</sup> Utilizaremos “grifos” (negrito) para destacar os trechos das falas dos sujeitos que mostram a existência das dimensões da sincronicidade (PLACCO, 2006; 2008; 200; 2010), apontadas no decorrer de toda a análise e discussão dos dados.

Eu **gosto de ensinar, transmitir experiência** e a ideia de você fazer o mestrado é você **adquirir conteúdo acadêmico, profissional, para você poder passar isso para os alunos**. Essa é a ideia. (Samuel – IES 2) (Grifos nossos)

[...] isso é legal; a **troca toda que você tem com os alunos**, independente do nível deles, você está sempre **atingindo com seu conhecimento**, de alguma forma. (Irineu – IES 3) (Grifos nossos)

Essa possibilidade de transmitir, construir, trocar conhecimentos e experiências só é possível num grupo, uma vez que, segundo Placco (2009, p. 92), é somente neste:

[...] que ocorre a interação que favorece a atribuição de significados, pela confrontação dos sentidos. Significados da ordem do coletivo, sentidos da ordem do privado. No coletivo, portanto, os sentidos construídos a partir das experiências de cada um circulam e conferem ao conhecimento novos significados – agora partilhados.

Nessa direção, a docência é privilegiada pelo lócus em que ocorre a maior parte das interações: a sala de aula. Nela, professores e alunos têm a oportunidade de vivenciar relações propiciadoras de desenvolvimento de ambos (PLACCO, 2009).

Um dos sujeitos acima, Daniel, também aponta que, além da possibilidade de transmitir, construir, trocar conhecimentos e experiências, um segundo motivo que o levou à docência foi por ele acreditar que essa carreira envolve fatores que estão além da questão da passagem do tempo. Para ele, o professor é um profissional que não deixa de ser valorizado por ficar mais velho. Enquanto outras áreas deixam de contratar profissionais que estejam acima de determinada idade (35, 40, 45 anos), a docência não coloca esse limite. Uma pessoa, em quaisquer dessas faixas de idade, não deixa de ter emprego na área docente por estar “madura”. A fala de Daniel destaca a dimensão ético-política:

[...] pensando numa aposentadoria. Esse é um aspecto que, ao contrário de outras profissões, **o docente, quanto mais velho, mais valorizado ele é** em função da **experiência, conteúdo** etc. (Daniel – IES 2) (Grifos nossos)

Carlos, de maneira semelhante a Daniel, também vê a docência como uma opção de carreira promissora, justamente pelo fato de ela extrapolar tempo e espaço, valorizando a experiência e o conteúdo do professor, oferecer-lhe oportunidades de trabalho e por não correr risco de ser extinta, mesmo com o ensino

a distância (dimensão ético-política). Para ele, o computador jamais substituirá o professor (dimensão humano-interacional):

O futuro dos jovens é estudar, aí eu **analisei o mercado**. No mercado de trabalho, a carreira docente é a que **tem muito tempo e espaço**. Dificilmente vai ser substituída. Tem aula via computador, mas **nunca vai substituir o professor**. **Cada professor tem uma didática diferente**. Por isso eu decidi ser professor, vir para a área docente. (Carlos – IES 1) (Grifos nossos)

O contato com as pessoas, a interação que advém desse contato (dimensão humano-interacional) e o gosto por ensinar (dimensão ético-política) também foram motivações carregadas de intencionalidade, assim como o compromisso com a formação de outras pessoas e o ensino de valores (dimensão ético-política), como pode ser observado nas falas de Letícia e Samuel:

Eu gostava de **interagir com pessoas** [...]. (Letícia – IES 1) (Grifo nosso)

Bom, primeiro eu acho que se a pessoa não tem dentro dos seus **valores pessoais** importantes o fato de **desenvolver uma pessoa, desenvolver um ser humano** através do **seu próprio conhecimento** – isso você encontra na docência, na medicina, na enfermagem, ou seja, o que você faz ajuda alguém –, se você não tem isso como valor, dar aula significa corrigir prova, só pelo lado ruim. Então, **eu ensino os valores que eu tenho** pessoalmente; só fui descobrir isso depois de muito tempo. Eu **gosto de ensinar** [...]. (Samuel – IES 2) (Grifos nossos)

Sobre esse contato com as pessoas, essa interação de que fala Letícia, Placco (2010, p. 64-65) aponta que é na interação que cada um dos sujeitos envolvidos:

[...] expõe seus pensamentos, seus modos de interpretar a realidade, suas perspectivas de ação e reação, seus motivos e intenções, seus desejos e expectativas – seus afetos, enfim. E essa exposição afetiva se encontra e se embate com os pensamentos, modos de interpretação, sentimentos, reações e motivos do outro. Nesse encontro, ocorrem transformações que constituem ambos os sujeitos da relação como identidades separadas, ao mesmo tempo que imbricadas com o ambiente social e cultural de que provêm e no qual estão.

[...] Há um sentido de parceria e cumplicidade nessa troca interpessoal, na qual a construção e a transformação do conhecimento ao mesmo tempo constroem e transformam os sujeitos da relação.

As interações têm, portanto, “[...] *repercussão significativa na aprendizagem e no desenvolvimento dos sujeitos delas participantes* [...]” (PLACCO, 2010, p. 65),

sendo fundamentais, a nosso ver, para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Essa ideia é corroborada por Tardif (2008, p. 49-50) quando ele afirma que:

[...] A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o **elemento humano** é determinante e dominante. [...] (Grifo nosso)

Para o autor (TARDIF, 2008), as interações aqui consideradas ocorrem em um meio social (a escola – ou, em nosso caso, a universidade), em meio a normas, obrigações, prescrições que os professores devem conhecer e respeitar e são mediadas por diversos canais (discurso, comportamentos, maneiras de ser etc.), exigindo dos docentes mais do que um saber sobre um objeto de conhecimento ou sobre uma prática; exigem deles a capacidade de se comportarem como sujeitos, atores e de serem pessoas em interação com pessoas.

Irineu aponta como principal motivação seu ideal de comprometimento com a Educação, mostrando o relevo das dimensões identitária e ético-política:

Bom, o que me motivou a entrar na docência, na verdade, é que **eu sou muito idealista**. Assim, eu sempre fui muito ligado aos movimentos estudantis, grêmio, centro acadêmico e essas coisas todas. Aí, a ideia era muito de mobilizar, sabe, **de tentar criar um novo lugar** e eu achava que na docência você tem um espaço de alcance grande assim. Outro motivo forte também é que eu me sinto como se eu tivesse um grande **comprometimento com a educação**. Para ser professor, você precisa ser grande guerreiro para enfrentar os desafios de sala de aula. [...] (Irineu – IES 3) (Grifos nossos)

O único a mencionar a influência da família (dimensão identitária) – composta, no caso, de vários professores (tio, mãe, irmã) – em seu ingresso na docência superior, foi Fabiano, cujo início na carreira se deu por indicação de um professor, embora Fabiano já tivesse intenção de lecionar (dimensão identitária), desde que realizou o MBA (dimensão da formação continuada):

[...] A minha **família** é de professor: meu **tio** é professor, minha **mãe** é professora, minha **irmã** é professora, muita gente na **família do pai** é professor.

Eu sei que, para se posicionar no mercado, é preciso ter **graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado**. Aí, você tem um caminho certo que valorize isso.

[Ingressei nessa carreira] Por ter orientação familiar e profissional e por **acreditar que é um bom caminho**.

*[O ingresso na carreira docente foi]* Fácil. Minha primeira experiência foi em uma faculdade no interior de São Paulo. [...] Eu sempre trabalhei com os professores, com indicação deles, que olham seu perfil e indicam. Eu já tinha uma **intenção pela docência** quando eu entrei no MBA, mais por **orientação familiar**, como eu te falei antes. Era com foco de compreender, também, o formato da empresa. (Fabiano – IES 1) (Grifos nossos)

Pensando na influência da família como motivação para o ingresso na carreira docente, vale ressaltar que Tardif (2008) aponta esse como um dos motivos que levam as pessoas a optar pela docência. Nesse caso, há uma influência direta da história de vida do sujeito, em especial, de sua família, fazendo com que a escolha pela docência tenha se concretizado quase como um autorrecrutamento, uma vez que o sujeito – no caso, Fabiano – espelhou-se em seus próximos (tio, mãe, irmã) e adotou-os como “modelos” de profissionais a seguir, induzido “*[...] pela observação, em casa, do habitus familiar e de um dos pais concentrado em tarefas ligadas ao ensino*” (TARDIF, 2008, p. 76).

Semelhantemente a Fabiano, três outros sujeitos – Carolina, Daniel e Artur – ingressaram na docência por meio de convites, pondo em relevo as dimensões identitária e técnico-científica, quando falam de suas experiências profissionais anteriores, e da dimensão humano-interacional, quando falam do contato com as pessoas, nessas experiências:

[...] Eu sou oriunda da área de Recursos Humanos, eu trabalhava nas empresas com **recrutamento e seleção, treinamento e desenvolvimento**, então, **em treinamento você já vivencia a sala de aula**, e eu fui fazer uma substituição de uma consultora amiga minha na [...] *[diz o nome da IES]*. Eu fui substituí-la numa aula que era um tema que eu trabalhava. E, numa dessa, eu fui convidada e eu **gostei muito da experiência**. [...] Desde então já faz 13 anos, não parei mais. Foi assim... Eu fui fazer uma substituição e fiquei. (Carolina – IES 2) (Grifos nossos)

[...] Com base nessa experiência, e **o pessoal me conhecer** já também – eu participo de várias associações, **dou muito curso externo** –, e aí começam a surgir os convites, então eu me especializei nessa área de Excelência em Gestão. Eu fui um dos caras que começou com o prêmio nacional da qualidade aqui no Brasil; eu fiquei muito conhecido em função disso, recebo convite para dar aula sobre isso. Então foi aí; comecei meio que a convite das pessoas. Não fui atrás; o pessoal me convidou, **acabei gostando e aí me interessei**. (Daniel – IES 2) (Grifos nossos)

Aconteceu por acaso. Eu **faço muitas palestras** pelo... *[diz o nome de uma instituição]*. Eu **tenho muitas propostas para dar aulas**, principalmente em pós-graduação. Eu sempre relutei, e um dia um grande amigo me deu o pontapé inicial; ele pediu para que cobrisse umas aulas dele e eu fui contratado como professor inicial. [...] (Artur – IES 3) (Grifos nossos)

Pimenta e Anastasiou (2010, p. 142) chamam-nos a atenção para o fato de que a contratação para a docência por meio de convite se dá devido à:

[...] reconhecida competência profissional do convidado na área de atuação específica, relacionada à disciplina que irá lecionar. Nesse caso, o pressuposto institucional é o de que, por dominar a área relacionada à disciplina, o profissional já possui em si a competência para se tornar num docente. [...]

Tal pressuposto reforça a ideia disseminada pelo senso comum de que “quem sabe, sabe ensinar”.

Já para Diogo, não houve uma motivação propriamente dita, ou seja, o ingresso não foi planejado, intencional, mas fruto de uma “brincadeira”. Por ele já realizar palestras em uma instituição (dimensões identitária, humano-interacional e técnico-científica) e ser conhecido por isso, ao surgir a oportunidade, por intermédio de uma amiga, Diogo começou a lecionar e se identificou com essa profissão (dimensões identitária e ético-política):

O que me motivou? Mais ou menos uma brincadeira. Eu era **palestrante** na... *[diz o nome de uma instituição]*. Em Campinas, estava abrindo uma faculdade nova e a secretaria é minha amiga. Eu perguntei se estava precisando de professor lá e ela disse que sim e pediu para eu mandar o currículo. Numa terça-feira, foi a entrevista, no horário típico, 21 horas e 30 minutos, e eu comecei. No primeiro bimestre, eu odiei; queria matar todo mundo. No final do primeiro semestre, comecei a pesar os prós e os contras. Eu sentei e analisei com calma e **vi que a docência era o meu caminho, pela identificação** que eu tive e pela experiência que eu tive no mercado convencional anteriormente. (Diogo – IES 1) (Grifos nossos)

Para Walter, que desejava deixar suas atividades na iniciativa privada, ingressar na carreira docente foi uma forma de resolver tal situação, revelando a importância da dimensão identitária como guia para suas escolhas:

Então, eu **tive alguns problemas profissionais**, fiquei numa encruzilhada em certo momento, **não sabia exatamente qual era o melhor caminho** naquele instante, aí, considerar que **partir para a docência** e abandonar a iniciativa privada **ia ser o mais adequado**. (Walter – IES 3) (Grifos nossos)

Do ponto de vista do ingresso na carreira docente, portanto, as motivações são muito diversas. Em alguns casos, observamos que houve intencionalidade e, em outros casos, não.

Dentre tudo o que foi apontado pelos sujeitos, o que pesa mais está relacionado à interação entre as pessoas e ao que essa interação promove: a possibilidade de transmitir, construir, trocar conhecimentos e experiências.

Com relação à permanência na carreira docente, as motivações também são muito diversas. Vão desde motivações relacionadas à possibilidade de uma formação continuada por meio da pesquisa, do aprofundamento de conhecimentos para melhor lecionar, até questões relativas ao dia a dia, como liberdade/autonomia de trabalho, qualidade de vida, retorno financeiro e flexibilidade de horário.

Para Carlos, o que o motiva a permanecer é a continuidade que se pode dar às pesquisas (dimensão da formação continuada), propiciando que se busquem resultados a partir de pesquisas realizadas e se tenha a oportunidade de aprofundá-los (dimensões da formação continuada, dos saberes para ensinar e ético-política):

O que me motiva [*a permanecer*] é pensar assim, que tudo aquilo que a gente trabalha no mestrado, **continuando pesquisas** de outras pessoas e outras pessoas vão continuar as nossas pesquisas. O que motiva é **pesquisar com os alunos e estar passando para os outros** de ensino superior. **Não é chegar e falar:** “Marketing é isso, isso e isso...”, mas **conseguir que eles descubram e que eles busquem a pesquisa.** (Carlos – IES 1) (Grifos nossos)

Fabiano, Daniel e Samuel também se sentem motivados por razão bastante semelhante à de Carlos. Para eles, a motivação em permanecer na carreira docente se dá porque esta lhes exige constante estudo, propiciando-lhes a construção de novos conhecimentos e o desenvolvimento contínuo. Suas falas mostram a importância das dimensões ético-política, da formação continuada e dos saberes para ensinar:

A **busca pelo conhecimento constante** e o **desenvolvimento profissional**. Cada aula, cada semestre você traz uma coisa, num **caminho de construção e desenvolvimento da pessoa**. [...] Você se torna um desbravador, não um executor de uma teoria de outra pessoa. Você deixa de seguir caminho e **abre novos caminhos**, pela sua experiência e pela sua visão de mundo. É importante ter uma visão de negócio para a Administração; é muito importante. (Fabiano – IES 1) (Grifos nossos)

[...] O que me motivaria a seguir essa carreira é o **aperfeiçoamento**, a **discussão**, a **pesquisa**. Isso aí é interessante, é outro lado, é outra carreira que você está iniciando. É interessante para quem já tem experiência profissional de ter atuado no mercado, indústria; quando você vai para esse lado acadêmico, é outro mundo, é outra carreira, então é motivador nesse aspecto; você está começando de novo um lado de pesquisa. (Daniel – IES 2) (Grifos nossos)

[...] O que motiva *[a permanecer]* é, sem dúvida, **poder contribuir para a formação do aluno**, porque **eu gosto**, acho que... não estou dizendo que é um trabalho filantrópico, não; ganha-se bem, se você faz um bom trabalho. [...] mas acho que, primeiro, porque **eu gosto**; segundo, porque **me força – eu sou obrigado a me manter atualizado** e isso complementa a minha carreira de consultor. Uma coisa impulsiona a outra e você é obrigado a se **manter atualizado através do estudo**. Então, esses são os principais motivadores. (Samuel – IES 2) (Grifos nossos)

Ao analisarmos a fala de Samuel, vemos que ele também aponta como motivação para a permanência na carreira docente o gostar de ensinar, motivação esta que é compartilhada por Carolina, Artur e Letícia, cujas falas destacam as dimensões identitária, humano-interacional, da formação continuada e dos saberes para ensinar:

Eu **adoro o que eu faço**, eu **adoro estar em sala de aula**, eu **adoro estar trocando com aluno**. É uma coisa que eu **faço com prazer**; eu **gosto de estudar, sabe, de ir lá e falar**. Olha, tem uma coisa nova, eu gosto do desafio que me proporciona de eu estar em **constante atualização**. (Carolina – IES 2) (Grifos nossos)

O que me motiva realmente é o **gosto por dar aula**, que está intimamente ligada à questão da **troca e da motivação de fazer o aluno aprender**. Eu pretendo **estudar um pouco mais** esta questão de processo de aprendizagem, principalmente se eu for me dedicar realmente à docência de forma mais profissional. [...] (Artur – IES 3) (Grifos nossos)

[...] Eu quero continuar porque **eu gosto muito mesmo**. (Letícia – IES 1) (Grifo nosso)

Artur aponta, ainda, outro fator que contribui para que ele mantenha sua atuação como docente em cursos de pós-graduação, paralelamente ao trabalho em empresa: o retorno financeiro, que, em sua opinião, é muito bom nesse nível de ensino.

Vale comentar que, quando se trata da escolha pela profissão “professor”, o retorno financeiro como aspecto positivo determinante para essa escolha ou permanência na docência raramente é apontado.

[...] Ah, tem outra questão; a docência em pós pode ser uma **boa fonte de renda**. Esta hipótese que não pode ser descartada. Se eu decidir me dedicar mais, esta será uma **fonte significativa de renda**. (Artur – IES 3)

Para Diogo, foram várias as motivações: identificação com a docência (o que não ocorreu no mercado convencional), a liberdade de trabalho (o professor gerencia seu planejamento), a liberdade de expressão, a especialização constante

(seja pelo estudo, seja pelo contato com os alunos), a qualidade de vida adquirida, o contato com as pessoas e o ambiente acadêmico, destacando as dimensões identitária, humano-interacional, da formação continuada e dos saberes para ensinar:

[...] Outro fator que me faz ficar na docência é a **liberdade**; você tem um programa e tem que cumprir aquilo até o final do bimestre, aí **você gerencia**. Gerencia o seu tempo, gerencia como você vai aplicar este programa e a ementa, você tem **flexibilidade para trabalhar do seu jeito** e não sob a supervisão acirrada. Tem lugares onde eu trabalhei que só para você levantar e tomar um copo de água era motivo de reclamação. *[A docência]* Começou por acaso, mas o que motivou foi a **liberdade de trabalho** e **poder me expressar** e a **especialização constante**, inclusive através de alunos.

A **qualidade de vida** que eu ganhei, muito, em relação ao mercado convencional. Eu tenho alguns intervalos, apesar da carga horária ser bem puxada, além de perder um tempinho na estrada: [...]. Tenho um pouco de tempo para mim durante toda semana. [...] A motivação é o **contato com as pessoas**, tendo uma **interação** e uma **atualização de conhecimentos**, e o próprio **ambiente** em que está inserida a **academia**. (Diogo – IES 1) (Grifos nossos)

O contato com as pessoas, mencionado por Diogo como uma de suas motivações, é também o que faz com que Walter permaneça na carreira docente, além da flexibilidade de horário para o trabalho:

Bom, em primeiro lugar, a **flexibilidade de horário**; em segundo lugar, a possibilidade de estar **interagindo com muitas pessoas**; isso eu acho legal. (Walter – IES 3) (Grifos nossos)

Letícia é a única a dizer que o fator que a mantém na docência, além de gostar de ensinar (dimensão identitária), como já foi apontado, é seu perfil: ela gosta de ler, de escrever, de estudar, de pesquisar, de apresentar trabalhos e de dar aula (dimensões da formação continuada e dos saberes para ensinar). Ela gosta mais disso do que de trabalhar em empresa:

Todo mundo diz que eu tenho um **perfil mais acadêmico**; eu **gosto mais de ler, de estudar e escrever**. Eu e o meu orientador estamos escrevendo capítulos de livros juntos. [...] Eu **gosto muito de ler**. Eu **estou gostando muito do que eu estou fazendo, de pesquisar, de escrever, de apresentar trabalho, de dar aula**; e eu gosto mais disso do que empresa. Eu quero continuar porque eu **gosto muito mesmo**. (Letícia – IES 1) (Grifos nossos)

Após a análise das motivações para ingresso e permanência na carreira superior docente, observamos que algumas dimensões da sincronicidade se destacaram nas falas dos entrevistados.

Em relação ao ingresso, as falas dos sujeitos mostraram as dimensões identitária, humano-interacional, ético-política, técnico-científica, da formação continuada e dos saberes para ensinar.

Dentre essas cinco dimensões, as que mais se destacaram foram a **identitária**, a **humano-interacional**, a **ético-política** e a **técnico-científica**, visto que as motivações mais apontadas foram a possibilidade de transmitir, construir, trocar conhecimentos e experiências, o gostar de interagir com as pessoas e o ser comprometido com a educação.

Em relação à permanência na carreira, as falas apontaram cinco dimensões: da formação continuada, dos saberes para ensinar, identitária, humano-interacional e ético-política, sendo que os destaques foram as dimensões da **formação continuada** e dos **saberes para ensinar**, visto que a principal motivação apontada foi que a carreira docente exige estudo constante, propiciando aos professores a construção de novos conhecimentos, a continuidade de pesquisas já realizadas e um desenvolvimento contínuo.

### 3.2 Aprendizagem da docência / Formação didático-pedagógica

Como vimos no item anterior, a motivação para ingresso e permanência na carreira docente se deu, em alguns casos, de maneira intencional e deliberada, e em outros, não, tendo como destaques nas falas dos entrevistados seis dimensões da sincronicidade: as dimensões **identitária**, **humano-interacional**, **ético-política**, **técnico-científica**, da **formação continuada** e dos **saberes para ensinar**.

De qualquer forma, em ambos os casos – tendo sido esse processo intencional, deliberado, ou não –, nossos sujeitos, ao se inserirem na docência, sofreram uma transição – passaram de “profissionais” a “profissionais-professores” –, o que implicou, para cada um, uma **aprendizagem particular** da docência, ou seja, a forma como aprenderam a ser professores variou entre eles.

Carlos, por exemplo, não se preparou para atuar como docente. A partir da necessidade de “ser um”, baseou-se no modelo de professor que conhecia e se lembrou de quando era aluno, mostrando, assim, a dimensão identitária:

Nada, nada. Eu simplesmente fui. Eu fui convidado para dar uma aula-teste e já me deram o material e me colocaram em sala de aula. Neste ponto, eu não tive nenhuma preparação. No máximo, **lembrar aquilo que você já viveu como aluno** e lembrar que **o professor fazia daquela maneira**.  
(Carlos – IES 1) (Grifos nossos)

Para Irineu, sua preparação também se deu seguindo modelos de professores que teve (dimensão identitária) e acrescentando aquilo que ele considerava importante para lecionar, tais como: lidar com o público (dimensão humano-interacional), conduzir um projeto (dimensão dos saberes para ensinar) e conduzir seus alunos a determinados assuntos (dimensão técnico-científica), conforme observamos em sua fala:

[...] Essas coisas de **lidar com público** já não era algo que me assustava, mas quando eu percebi que você tem que **conduzir um projeto**, você tem que estar aqui toda semana para **conduzir o pessoal** num determinado assunto, isso me deu um pouco de frio na barriga. Com o passar do tempo e as aulas, eu comecei a me libertar desta sensação. Eu lancei a **minha forma** de dar aula com os **modelos** que eu aprendi, **vendo os meus professores**, mais coisas que eu achava importante e funcionou. Aí, o pessoal aderiu e, então, as coisas caminharam, mas acho que a minha primeira sensação foi um pouco de insegurança mesmo. (Irineu – IES 3) (Grifos nossos)

Letícia, que já capacitava pequenos grupos em seu trabalho, tinha experiência em interagir (dimensões humano-interacional e técnico-científica), mas, ao começar a atuar como docente e a lecionar para grupos grandes, deu-se conta de que havia uma diferença entre ambas as atividades (dimensões crítico-reflexiva e dos saberes para ensinar). Sem conhecimentos didático-pedagógicos, encontrou, por si, um caminho: também decidiu colocar-se no lugar do aluno e fazer o que gostaria que o professor lhe fizesse (dimensão identitária):

Talvez, porque eu dava treinamento, eu tinha a visão da **interação**, eu tinha desenvolvido. Mas, por mais que eu tenha, você está dando aula para apenas algumas pessoas, isso é diferente. Treinamento, de aula, é bem diferente. Talvez, para a questão de **enfrentar pessoas**, eu estava (*sic!*) preparada, mas, para o restante, não. Não sabia como eu ia **elaborar uma aula, qual é o objetivo da aula e os meios para desenvolver**; eu não sabia. O que eu fiz mesmo foi o que eu te falei, foi me colocar no lugar do aluno e ficar imaginando o que eu gostaria de fazer na aula. (Letícia – IES 1) (Grifos nossos)

Esse “colocar-se no lugar do outro” significa praticar a empatia, um exercício, segundo Bruno e Almeida (2010, p. 92), “[...] *de colocarmo-nos no lugar do outro para que, a partir de suas próprias referências – e não das nossas – possamos melhor compreendê-lo; é a tentativa de ‘calçar os seus sapatos’*”.

Como vemos, nossos sujeitos adentraram na docência “[...] *com crenças pessoais acerca do ensino, com imagens de bom professor, imagem de si mesmos como professores, e a memória de si mesmos como alunos*” (MARCELO, 2009, p. 117).

A docência é, sem dúvida, a única profissão que possibilita esse adentrar mais clarificado, uma vez que “[...] *todas aquelas experiências como estudante, que contribuem para formar uma ideia acerca do que é ensinar e qual é o trabalho do professor*” (MARCELO, 2009, p. 117), já produziram uma “aprendizagem” do que é ser professor, aprendizagem esta que, “[...] *em muitas ocasiões, não se produz de maneira intencional, mas que vai penetrando nas estruturas cognitivas – e emocionais – dos futuros professores de maneira inconsciente [...]*” (MARCELO, 2009, p. 117).

Para Diogo, a observação de como os outros professores realizavam algumas de suas tarefas contribuiu para sua aprendizagem em aspectos que se referem à elaboração e preparação das aulas, mostrando as dimensões técnico-científica e dos saberes para ensinar:

[...] uma coisa é **dar aula** e outra coisa é fazer a aula. **Fazer a aula** é o mais difícil; você tem que fazer a aula, fazer todos os slides, arrumar todo o material. Depois, preparar para dar a aula e verificar aquilo que você fez, colocar mais exemplo, atualizando o **recurso**. Então, não sabendo isso, foi o que eu não gostei. [...] na disciplina que eu ministrava, éramos três professores e aí nós dividimos, para todas as salas ficarem em igualdade de conteúdo. Cada um, em uma semana, fazia a aula e depois cada um **preparava** a sua. Então, eu comecei a aprender a trabalhar. (Diogo – IES 1) (Grifos nossos)

Fabiano percebe que sua aprendizagem da docência se dá no desempenho dos diferentes papéis que exerce na vida (Quem sou eu? Que papel exerço? Sou profissional da área de Administração, sou professor, sou aluno), destacando as dimensões crítico-reflexiva e ético-política:

Quando você está dando aula, querendo transformar o abstrato no concreto, existe, sim, tal aplicação; você sai naquele caminho de discutir as coisas. Há uma troca de papéis; você **passa a ser professor**, mas você **também é aluno** em outros espaços. Você tem um pouco de “**eu sou professor**”, “**agora eu sou profissional**”, “**agora eu sou aluno**”; tem certa mobilidade, com vários papéis que contribuem para a minha construção de conhecimento. (Fabiano – IES 1) (Grifos nossos)

E defende que, para atuar como docente em uma área, é necessário ser graduado nessa área, pois é a graduação que dá a base do conhecimento necessário para lecionar, e não a especialização, nem o mestrado, mostrando a existência da dimensão técnico-científica, valorizando o conhecimento do conteúdo da área de atuação:

Tem gente de todas as áreas em Administração: engenheiros, economistas, contadores, psicólogos, todo mundo. **Como um cara que não é formado em Administração vai dar aula de Administração?** [...] [o avaliador do MEC] disse que, **para você dar aula em Administração, é importante ter um diploma de graduação em Administração**. O MEC vai fechar a entrada no curso. Eu acho que **não pode ser professor em Administração formado em outra área que não seja a Administração**, porque não tem a visão genérica que tem um administrador. Quanto mais você tem uma formação genérica, mais você se vira quando o aluno pressiona. **Precisa de uma formação estrutural em Administração**. (Fabiano – IES 1) (Grifos nossos)

Fabiano não se preparou para a docência por meio de um curso específico, embora o MBA, o mestrado e um curso de oratória que ele realizou tenham contribuído para essa formação (dimensões da formação continuada e dos saberes para ensinar). Sua preparação se deu seguindo seus modelos de professores

(dimensão identitária) – a exemplo de Carlos e Irineu – e atuando como professor, ou seja, ele aprendeu a ser professor, sendo professor:

[...] eu tinha os **modelos dos meus professores**. Eu acompanhei alguns deles na graduação e no MBA. **Eu acho que eu me preparei também no MBA, com alguns conhecimentos**. Mas, minha mente abriu no mestrado; pude questionar mais. [...]

O que realmente me preparou para ser professor foram **as minhas aulas**. Lá que eu aprendi a **estruturar a aula e a ser professor**. O começo é muito difícil, mas você pega um **exemplo aqui e outro ali**.

Eu fiz um **curso** de treinamento prático de oratória antes de iniciar na docência que me ajudou muito. Eu nunca achei que eu ia **ser professor**; eu não gostava de ir à frente **fazer seminário**. (Fabiano – IES 1) (Grifos nossos)

Com relação a “aprender a ser professor sendo professor”, Tardif (2008, p. 48) aponta que:

[...] para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. [...] é ainda a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão. [...]

Nessa perspectiva, “[...] para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar [...]” (TARDIF, 2008, p. 61).

De acordo com Marcelo (2009, p. 120): “A prática forma o docente muito mais que a teoria adquirida na formação inicial”. Para ele, é na prática docente diária que os professores aprendem a ensinar.

Segundo esse autor (MARCELO, 2009, p. 127-128):

[...] há algumas coisas que só se aprendem na prática e isso repercute em que esse primeiro ano [*refere-se ao primeiro ano como docente*] seja um ano de sobrevivência, descoberta, adaptação, aprendizagem e transição. As principais tarefas com que se deparam os professores principiantes são: adquirir conhecimentos sobre os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional.

Alguns sujeitos desta pesquisa apontam o mestrado e alguns de seus professores nesse curso como algo que também contribui para a aprendizagem da

profissão. Trata-se de ver a formação continuada como um dos caminhos para a construção do *ser professor*.

De acordo com Almeida (2010, p. 10-11):

[...] a formação inicial é o primeiro momento da formação continuada e que esta, portanto, não é apenas uma etapa de atualização daquela; ou seja, todos nós temos um percurso de formação profissional que começa na formação inicial e se prolonga por toda a vida. [...]

Em parte, o mestrado está contribuindo com a formação docente de Fabiano (dimensão da formação continuada), pois o faz buscar novos conhecimentos para aprofundar o que estuda e desenvolve sua capacidade de discorrer sobre o que sabe (dimensões técnico-científica e dos saberes para ensinar). No entanto, ele acredita que um passo muito importante seria que as IES's possibilitassem a seus alunos uma "formação mista", do tipo *ping-pong*, aliando, por exemplo, seis meses de formação teórica e seis meses de formação prática, como algumas universidades já vêm realizando:

[O mestrado] te desperta umas coisas mais teóricas e desafiadoras; aí você vai **buscar o conhecimento** e vai **começar a ensinar isso**. Você não vai ficar com isso para você. Indiretamente, sim, porque você tem uma capacidade de discorrer muito mais do que um curso de graduação ou de MBA. [...] Agora, tem a formação de administradores *ping-pong*: eu passo seis meses na **formação teórica** e passo seis meses na **experiência prática**, assim, ao longo do curso, eu tenho contato com o mercado. Isso seria muito **importante para a formação do professor**. (Fabiano – IES 1) (Grifos nossos)

Letícia, ao apontar, a exemplo de Fabiano, o mestrado como preparação para a docência e dizer que seu orientador contribuiu para sua formação didático-pedagógica dando-lhe muitas "dicas", também mostra as dimensões dos saberes para ensinar e da formação continuada:

Escolhi o **mestrado como caminho para a docência**. [...] meu orientador, durante todo o semestre, te dá muitas dicas com relação ao **papel do docente**, com as **diferenças entre aula, artigo, congresso e palestra**, em todas as etapas, para a gente ter algumas dicas. (Letícia – IES 1) (Grifos nossos)

Daniel vê no mestrado algo que o ajuda em sua formação como docente, além de ser também uma exigência das universidades para quem pretende lecionar,

destacando as mesmas dimensões (dos saberes para ensinar e da formação continuada):

[...] o que me trouxe [*ao mestrado*] foi o interesse em **continuar nessa carreira de docência** e, como eu dou aula como professor convidado, e agora **as universidades estão exigindo** que o pessoal tenha **mestrado, doutorado**, eu me interessei em fazer [...]. (Daniel – IES 2) (Grifos nossos)

Irineu buscou o mestrado porque queria continuar estudando e por acreditar que o curso também o ajudaria na formação como docente:

[...] eu queria **continuar estudando**, então eu achava que eu precisava de uma formação melhor; **só a graduação não bastava**. [...] para mim, o que me chama mais é a docência e a **formação para docência**. É onde eu **me sinto mais realizado**, onde eu quis investir, pensando no mestrado. (Irineu – IES 3) (Grifos nossos)

Em sua fala, Irineu mostra não apenas as dimensões da formação continuada e dos saberes para ensinar, mas também a dimensão identitária, uma vez que afirma se sentir realizado na carreira docente, ou seja, Irineu se identifica com a docência.

As experiências profissionais vividas anteriormente ao ingresso na carreira docente foram apontadas por alguns sujeitos como importantes, em determinados aspectos, para a aprendizagem da docência:

Para ser docente, não [*não teve preparação específica*]. Eu me preparei para ser **instrutora de treinamento**. [*E isso*] [...] me ajudou. Porque **eu sabia montar plano de aula**, eu **sabia como estruturar conteúdo**. E, então, eu fiz uma **transposição** daqui num outro contexto daquilo que eu já fazia. (Carolina – IES 2) (Grifos nossos)

Eu, na verdade, eu não me preparei [*para a docência*]. [...] essa experiência como **consultor interno da empresa ou facilitador, treinador**, é que me deu certa habilidade para a docência. Com base nessa experiência, e **o pessoal me conhecer** já também – eu participo de várias associações, **dou muito curso externo** –, e aí começam a surgir os convites [...]. (Daniel – IES 2) (Grifos nossos)

[...] Eu **já tinha dado algumas palestras**, tinha participado de **workshop** e sempre há as oportunidades de **exercitar a docência em sala de aula, como mestrando**. Essas coisas de **lidar com público** já não era algo que me assustava, mas, quando eu percebi que você tem que **conduzir um projeto**, você tem que estar aqui toda semana para **conduzir o pessoal** num determinado assunto, isso me deu um pouco de frio na barriga. [...] (Irineu – IES 3) (Grifos nossos)

Em suas falas, esses três sujeitos dão relevo a algumas dimensões: no caso de Carolina, às dimensões técnico-científica e dos saberes para ensinar; no caso de Daniel, à dimensão identitária e a humano-interacional; no caso de Irineu, à dimensão dos saberes para ensinar, à humano-interacional e à ético-política. Em relação a essa última, observamos que Irineu percebe que “dar palestras” e “lecionar” são atividades bastante distintas e que lecionar implica mais do que dominar um conteúdo e transmiti-lo a um público; lecionar exige um comprometimento que ele denomina “condução de um projeto”.

Ao ser questionado sobre como se preparou para a docência, Samuel apontou o que, para ele, é necessário ter para poder atuar como docente: dominar o conteúdo (dimensões técnico-científica e dos saberes para ensinar) e falar bem em público, não ter inibição (dimensões humano-interacional e dos saberes para ensinar). Usou, portanto, o domínio do conteúdo e a habilidade de falar em público para iniciar sua carreira docente:

[...] eu fui **falar de temas que eu domino**, que eu entendo, que eu trabalho, que é a gestão de carreira. O desenvolvimento da habilidade de **falar em público** é algo que eu venho [?] na minha carreira inteira profissional. O fato de você fazer **apresentações em vários países**, isso, ao longo do tempo, foi criando certo conforto em falar em público. Então, eu não vi problema nesse sentido, que é um problema que alguns têm – falar com um monte de gente [...]. [...] **você tem que se preparar para poder dar aula**. Então, eu **nunca me atrevi a dar aula daquilo que eu não dominasse**; dar aula ou mesmo palestra. [...] (Samuel – IES 2) (Grifos nossos)

A monitoria também foi apontada por Artur e Walter como algo que contribuiu para a aprendizagem da docência:

Foi uma experiência também significativa. Eu sou monitor da minha orientadora e ela me deu certa autonomia para estar em sala de aula. No começo, cobrando e controlando os alunos, mas depois, como alguém que pode **participar ativamente da aula**. (Artur – IES 3) (Grifos nossos)

[...] teve uma coisa que eu aprendi fazendo monitoria, que foi ver que **pedir muita coisa para o aluno é ruim**, também porque você vai ter muita coisa para corrigir (risos).

[...] a monitoria é um trabalho braçal, precisa **corrigir prova**, vai **tirar xerox** de folhas, e na **internet**... coisas de estagiário. Você não tem aquele espaço dentro de sala de aula para você falar “olha, eu vou dar uma aula”. **Às vezes, você tem a oportunidade de dar uma aula**, eu inclusive vou dar uma, daqui a duas semanas. (Walter – IES 3) (Grifos nossos)

Tanto a fala de Artur como a de Walter mostram a dimensão dos saberes para ensinar.

Walter também afirma que, além da monitoria, o que aprendeu em cursos de teatro e oratória contribuiu para sua aprendizagem da docência, destacando, em sua fala, as dimensões dos saberes para ensinar e da formação continuada:

[...] eu ter feito **monitoria** com a professora, contribuiu; eu ter feito **teatro** lá atrás, contribuiu e eu ter os  **cursos de oratória** que eu fiz; contribuiu. **Tudo isso ajudou.** (Walter – IES 3) (Grifos nossos)

No curso de mestrado, Carlos sente falta de uma disciplina relacionada à docência e de um trabalho voltado para a prática docente, o que também destaca as duas dimensões acima (dos saberes para ensinar e da formação continuada):

O que eu acho que realmente poderia facilitar e seria mais interessante, já que se trata de um mestrado acadêmico, é **que a gente tivesse mais contato acadêmico, em nível superior.** Por exemplo: **estar dando aula** na “IES1”, ou em outro lugar que tivesse um convênio. Não a “IES1”, mas que o curso de mestrado tivesse uma **disciplina relacionada à docência.** (Carlos – IES 1) (Grifos nossos)

E diz que pretende preencher essa lacuna (de não ter uma disciplina voltada para a formação docente), realizando outro curso ou disciplina que possibilite o contato com pessoas de outra área, mostrando preocupação com a formação didático-pedagógica (dimensões da formação continuada e dos saberes para ensinar). Para Carlos, lecionar sem ter tido formação pedagógica gera uma sensação incômoda de despreparo para atuar e reconhece que mesmo o mestrado pode não ser suficiente para prover essa formação (dimensão crítico-reflexiva):

Eu penso em **fazer uma disciplina ou curso em outro lugar para a docência em ensino superior.** É um público diferente; é bom saber e o curso mostrar o que este público pensa.  
Na verdade, a gente acaba se sentindo meio isolado e meio órfão. Você tem que dar aula, procura dar aula e **começa a dar aula sem preparo.** A gente sabe até, você ouve por alto algumas histórias de pessoas que fizeram mestrado e foram para a sala de aula, mas não estavam bem preparadas. (Carlos – IES 1) (Grifos nossos)

Para Carlos, o mestrado, pela base que dá aos alunos e pela possibilidade de aprofundar em alguns conhecimentos (dimensões dos saberes para ensinar e da

formação continuada), é importante tanto para quem vai atuar no mercado como para quem vai atuar na docência:

Se o mestrando for para o mercado de trabalho, ele **vai estar muito melhor preparado**; ele **vai saber a base e um conhecimento maior**. Para a docência, isso é importante também. (Carlos – IES 1) (Grifos nossos)

Samuel, no momento em que concedeu a entrevista, havia acabado de realizar sua inscrição numa disciplina voltada para a docência em Administração, pondo em relevo a dimensão dos saberes para ensinar, e falou de suas expectativas, apontando, principalmente, que esperava estudar algo relacionado à prática docente: preparação da aula e atuação do professor em sala:

[...] eu acho que o que eu espero é **metodologia, como estruturar uma aula**. Isso, um pouco do **lado prático**, apesar de que nós temos dentro do curso. Você ter um pouco da visão de como é que chama, não é *trainee*. Você **dá aula junto com o professor**. Você participa do **estágio em docência**. Você deve ficar atrás carregando mala de algum professor, **aprendendo como é que dá aula, como é que ele faz, como ele prepara**. (Samuel – IES 2) (Grifos nossos)

Letícia considera importante a introdução, na grade curricular do curso de mestrado, de disciplinas relacionadas à formação de professores, que não fossem obrigatórias, mas que atendessem aqueles que desejassem lecionar. Isso também mostra, de sua parte, a valorização da formação didático-pedagógica, a dimensão dos saberes para ensinar:

[...] *[a introdução da disciplina]* principalmente no começo. **Não precisaria ser uma disciplina obrigatória**; poderia ser início para quem quisesse, para começar por aí, para dar um **guia nos primeiros passos**. (Letícia – IES 1) (Grifos nossos)

Artur, que realiza seu mestrado numa IES que foca mais a pesquisa e a docência, acredita que a introdução de uma disciplina voltada para a formação didático-pedagógica seria excelente para os profissionais que desejassem exercer ou continuar exercendo a docência, mostrando, em sua fala, as dimensões dos saberes para ensinar e da formação continuada:

O enfoque aqui é a academia, seja como pesquisador ou como professor. Eu acho essencial integrar estas duas áreas; **o professor ganha muito com a pesquisa**. Eu já vivi isso e valorizo muito o professor pesquisador; **a qualidade do trabalho é potencializada**. O professor consegue trazer para o aluno o espírito da pesquisa. (Artur – IES 3) (Grifos nossos)

Conforme apresentado no item 2.2.1 (Caracterização das instituições), no momento da realização da pesquisa de Igari (2010), a IES 1 não oferecia, no curso de Mestrado em Administração, nenhuma disciplina voltada para a formação didático-pedagógica do professor de Administração, enquanto que a IES 2 oferecia a disciplina eletiva Ensino em Administração e a IES 3, a disciplina obrigatória Didática do Ensino em Administração.

Com relação à IES 1, conforme já foi citado, Carlos pretende preencher a lacuna que ficará, Fabiano sugere a formação mista (“ping-pong”), para aliar formação teórica e prática do docente superior, e Letícia considera importante a introdução, na grade curricular do curso de mestrado, de disciplinas relacionadas à formação de professores.

Quanto à IES 2, Carolina, ao ser questionada se havia participado da disciplina voltada para docência, oferecida no curso, respondeu que não e que, mesmo se tivesse a oportunidade de cursá-la depois, não o faria. Depois, pensando um pouco mais, e destacando em sua fala a dimensão crítico-reflexiva, disse que talvez cursaria a disciplina mais no final do curso, pois o mestrado, por ocorrer em um período curto, exige que o aluno escolha as disciplinas que mais lhe trarão contribuições para seu trabalho de pesquisa:

**Não. A hora que eu terminar, se eu puder fazer a matéria...** Tem uma questão que é assim: o dia continua tendo 24 horas, embora eu jure que tenha apenas 16, e você tem que fazer algumas escolhas. [...]  
**Eu provavelmente teria deixado um pouco mais para o final**, porque tinham outras que me chamariam mais atenção. Eu acho que, inclusive, eu tiraria melhor proveito da matéria não logo de cara. [...]  
 [...] Eu continuaria deixando mais para o final mesmo. A gente fica encantada com o cardápio de disciplinas, mas chega uma hora que você tem que focar na sua dissertação, no seu trabalho. [...] (Carolina – IES 2) (Grifos nossos)

Daniel, também da IES 2, afirma que ainda cursará Ensino em Administração e espera estudar aspectos psicológicos e sociológicos do ensino (dimensão dos saberes para ensinar), e não técnicas de “como ensinar”:

O que eu espero dessa disciplina de ensino é alguma **orientação mais para o lado psicológico**, alguma coisa na linha de **como lidar, psicologicamente**, e de **lidar com aluno**, [do] que **técnico**. Não sei se vai caminhar por aí, mas a minha expectativa é essa que sejam **mais aspectos psicológicos, sociológicos, do que técnicas de ensino**. (Daniel – IES 2) (Grifos nossos)

Nessa disciplina, há um estágio de dois meses em docência e Samuel espera estudar metodologia, o que também corrobora, em sua fala, o relevo da dimensão dos saberes para ensinar:

[...] são dois meses, um bimestre, mas acho que mais o conteúdo das disciplinas, você, supostamente, estaria preparado para dar aula. Então, eu **espero mais dele metodologia**. Palco não é um assunto que eu estou esperando, até porque o *[nome do professor]* mesmo tem muito palco, ele é um cara que eu admiro muito, ele é **um cara que sabe transmitir**. [...] (Samuel – IES 2) (Grifos nossos)

De acordo com Artur, a disciplina voltada para a formação docente – Didática do Ensino em Administração –, oferecida pela IES 3, trabalhou técnicas de apresentação – “como dar aula” (dimensão dos saberes para ensinar), entendimento sobre o aluno em suas atitudes, a importância do olhar sobre o aluno, da atenção (dimensão humano-interacional) – e muito contribuiu, segundo ele, para o trabalho com plateias “mais resistentes” (dimensão comunicacional):

[...] Você tem contato com as **técnicas** e você tem a oportunidade de **apresentar aulas** – não seminários – onde os colegas têm a oportunidade de te **avaliar** e você recebe o **feedback**. [...] Dentre as muitas dicas que ele *[o professor]* nos deu sobre a atitude do aluno, ele trouxe a questão do **olhar**, da importância de o professor manter um **campo de contato**, um a um, com o aluno. Eu uso isso diariamente com os meus alunos e na empresa. Eu vejo muito resultado. É impressionante em todos os sentidos, principalmente com plateias mais resistentes, como gente que é obrigada a assistir a sua aula. (Artur – IES 3) (Grifos nossos)

Walter, que, assim com Artur, também participou dessa disciplina, enfoca os conteúdos estudados que foram significativos para ele em sua aprendizagem da docência: processos de aprendizagem, técnicas de apresentação; técnicas de elaboração de planos de aula, reflexões sobre a docência e apresentações filmadas e assistidas, com *feedback* dos colegas e da professora, mostrando, assim como Artur, a dimensão dos saberes para ensinar e a humano-interacional:

*[Na disciplina voltada para formação] [...] o que gerava maiores contribuições para as discussões eram temas relacionados ao **processo de aprendizagem**, ou mesmo os **estruturais, como dar aula ou como montar um plano**. Toda a **parte de instrumental** e a parte também de **refletir sobre a docência**. Uma diferença em relação à outra turma, cada aluno especificamente produziu três apresentações para a turma. Alguns dos temas, os próprios alunos montaram a condução, o seminário e outros, os próprios alunos traziam; eles eram filmados e aí o aluno podia se ver apresentando. Fazia isso no começo e no final do curso; era uma mistura também com **técnicas de apresentação**. Embora não tenha este enfoque e não teve detalhes sobre isso, o aluno, ao se apresentar e receber algum **feedback** da turma, ele passava por uma experiência de sala de aula. Os **feedbacks** são muito interessantes. Após a apresentação, você tinha que fazer um relatório e a professora também apresentava um relatório com essa **parte instrumental**. (Walter – IES 3) (Grifos nossos)*

Na análise das falas dos sujeitos, observamos oito dimensões: ético-política, técnico-científica, humano-interacional, da formação continuada, dos saberes para ensinar, crítico-reflexiva, comunicacional e identitária.

Dentre elas, as que mais se destacaram foram: a dos **saberes para ensinar** (evidenciando uma preocupação com a técnica), a **humano-interacional** (evidenciando o relacionamento com o aluno, a preocupação com sua aprendizagem), a **técnico-científica** (evidenciando a necessidade de domínio de conteúdo e experiência em campo) e a da **formação continuada** (evidenciando a necessidade de aprimoramento e atualização), seguidas das dimensões identitária, crítico-reflexiva, ético-política e comunicacional.

### 3.3 Atuação didático-pedagógica

Ao tratarmos da atuação didático-pedagógica dos sujeitos desta pesquisa, buscamos identificar se esses profissionais mostram preocupação com o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos e como lidam com essa questão.

Para nós, é fundamental que o professor se preocupe com esse processo, uma vez que, de acordo com Libâneo (1990, p. 29), trata-se de:

[...] uma atividade conjunta de professores e alunos, organizado sob a direção do professor, com a finalidade de prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções.

Como poderemos constatar adiante, muitos deles mostram, sim, essa preocupação, como outras também, a saber:

- Valorização do *outro* (o aluno) no processo de ensino-aprendizagem;
- Valorização da construção do conhecimento, e não de sua mera transmissão;
- Valorização da relação teoria-prática;
- Domínio da área de conhecimento;
- Valorização de conteúdos procedimentais e atitudinais, e não apenas dos conceituais;
- Prática pedagógica condizente com o respeito às diferenças.

A preocupação com o processo de ensino-aprendizagem pode ser observada nas falas de Carlos, Leticia e Carolina, reafirmando que “[...] *a função específica de ensinar já não é hoje definível pela simples passagem do saber [...]*” (ROLDÃO, 2007, p. 95). (Grifo nosso)

Para Roldão (2007, p. 95):

O entendimento de *ensinar* como sinónimo de *transmitir um saber* deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo da função em causa, num tempo de acesso alargado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital global. [...]  
A função de *ensinar*, nas sociedades actuais, [...] é antes caracterizada, na nossa perspectiva, pela figura da *dupla transitividade* e pelo lugar de *mediação*. *Ensinar* configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de *fazer aprender alguma coisa* (a que chamamos *currículo*, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a *alguém* [...]. (Grifos da autora)

Carlos aponta que não basta o professor “dar a aula”; é preciso que os alunos entendam, ou seja, aprendam (dimensões ético-política e humano-interacional). Observa-se, em sua fala, uma preocupação com o processo de ensino-aprendizagem e uma valorização do *outro* (o aluno) nesse processo (dimensões ético-política e humano-interacional). Para ele, o ensino deve gerar aprendizagem (dimensões ético-política e dos saberes para ensinar):

[...] nas aulas que eu ministrava, eu pensava muito: “Como eu consigo fazer que **o aluno entenda** pelo menos o principal, o básico, a informação principal?”

Tem muita coisa que a gente aprende na escola que você decorou para a prova e acabou. Antes de entrar na sala de aula, eu pensava: “**Como eu posso passar a mensagem para eles?**”. Eu procuro fazer a avaliação, a prova em cima do que eu dou em sala de aula. [...] Eu pegava um negócio, como teoria organizacional, e procurava **ensinar de uma forma bem bacana**; e nas provas [*os alunos*] iam muito bem. Eles sabiam que eu **não ia fazer nada para prejudicá-los**. (Carlos – IES 1) (Grifos nossos)

Segundo Letícia, há, no mercado, muitos profissionais que lecionam, mas que não se **dedicam** à docência, às aulas, tendo como única preocupação o retorno financeiro que terão. Para ela, esses profissionais prejudicam aqueles que mostram preocupação com o processo de ensino-aprendizagem, que estudam, pesquisam e se dedicam à docência (dimensões ético-política, dos saberes para ensinar e da formação continuada):

[...] Tem muita gente querendo dar aula, mas não com uma **dedicação de preparar aula** e de **fazer um mestrado**, mas para ir lá e ganhar um dinheiro extra; para ter um pouco de dinheiro a mais no final do mês. **Acha que dar aula é fácil**. Eu acho que isso acaba prejudicando quem realmente **pesquisa e se dedica**. (Letícia – IES 1) (Grifos nossos)

Já Carolina aponta uma preocupação com os alunos recém-graduados, que trazem pouca ou nenhuma experiência na área da Administração. Ela procura trazer sua experiência para a sala de aula, por meio de exemplos, de discussões, relacionando teoria e prática (dimensões comunicacional, humano-interacional, ético-política e técnico-científica):

[...] se eu pego pessoal que eles são **recém-egressos da graduação**, tem coisas que eu falo que eles não conseguem processar [...]. [...] porque tem coisa que ela [*a pessoa, referindo-se ao aluno*] não vivenciou, então ela trabalha muito mais na elaboração teórica, porque ela não tem vivência. [...] E, assim, eu **procuro de que maneira fazer isso** [*trazer para os alunos essa vivência*]; eu **vou exemplificando**. Os alunos querem saber como que

se bota isso na **prática**. Ele não quer uma coisa puramente **teórica**; a gente discute teoricamente, mas é sempre muito **contando as experiências**. Eu trago as minhas **experiências** e monto atividades em que eles tenham que praticar, mesmo em sala de aula, sim. (Carolina – IES 2) (Grifos nossos)

Carolina se preocupa com o processo ensino-aprendizagem e acredita que, como professora, deve levar seus alunos a aplicar o conhecimento obtido em aula (dimensões ético-política, humano-interacional, dos saberes para ensinar e técnico-científica):

[...] eu não quero que o pessoal saia de lá [*refere-se à aula*] **só com o conhecimento**; eu quero que o pessoal saia de lá com **conhecimento na perspectiva aplicada**. Eu coloco sempre para os alunos que **nós vamos trocar experiências**, eu vou dar **abordagens teóricas**, nós **vamos alinhar** etc. e tal. [...]. (Carolina – IES 2) (Grifos nossos)

Essa valorização da relação teoria-prática que Carolina aponta também pode ser observada nas falas de Fabiano e Letícia. Aqui, além das dimensões ético-política, humano-interacional e técnico-científica, estão presentes também as dimensões crítico-reflexiva e identitária:

Eu **cutuco os alunos** para as tensões do mercado e exigências dos mercados. [...] Eu não vou dar nota ou dinheiro para eles estarem em sala de aula, mas eu vou **dar a oportunidade de eles questionarem e trocarem experiências**. É um **compromisso que eu faço com os alunos**; em sala de aula, eu sou um administrador da minha aula e eu faço algumas exigências nos moldes da empresa. [...] Eu procuro **trazer as vivências** e pressões do mercado; eu quero **que os alunos se posicionem**, façam seminários e apresentações para os colegas. [...] A Administração é a oportunidade e a sala é um local para o exercício para, quando surgirem as oportunidades, eles [*os alunos*] **estejam preparados**. (Fabiano – IES 1) (Grifos nossos)

[...] eu tento, quando eu estou preparando a aula ou dando a aula, **entrar no lugar dos alunos**; eu procuro me fazer de aluna e ver o que eu gostava e gosto, para tentar fazer a mesma coisa, **invertendo os papéis**. Como sou aluna – e já fui aluna por muitos anos –, eu sei o que o aluno acha mais importante, a parte **prática**. **É a coisa mais importante quando eu penso em dar aula**. (Letícia – IES 1) (Grifos nossos)

Quando se trata da relação teoria-prática, é importante lembrar que essa é inerente à atividade humana. De acordo com Tardif (2009, p. 27):

[...] toda atividade humana, quer seja uma pesquisa científica, quer seja **uma aula em sala**, mobiliza necessariamente dimensões cognitivas e praxiológicas. [...] o ser humano age ao mesmo tempo em que pensa, e pensa ao mesmo tempo em que age. Enfim, ele elabora sem cessar saberes de sua própria ação, saberes que são incorporados à ação e servem para guiar, regular, realizar e transformar essa ação. (Grifos nossos)

Assim como Letícia, Carlos também traz suas experiências vividas como aluno (dimensão identitária) para refletir sobre sua atuação como professor (dimensão crítico-reflexiva):

O que eu fazia era **me colocar no lugar dos alunos** para eles aprenderem. Era uma sensação muito boa, muito legal. (Carlos – IES 1) (Grifos nossos)

A valorização da construção do conhecimento, e não apenas de sua transmissão, pode ser observada nas falas de Fabiano, Carlos e Irineu.

Fabiano mostra a existência das dimensões ético-política, técnico-científica e dos saberes para ensinar, apontando que:

[...] *[Existe]* Esta responsabilidade de **mostrar o caminho, e não** como está hoje, **de seguir caminho**. Você sempre ouve “Faça isso, faça aquilo”. Eu digo “**Vamos fazer**”. O peso da responsabilidade. (Fabiano – IES 1) (Grifos nossos)

Carlos incentiva os alunos a se tornarem ativos no processo de ensino-aprendizagem; incentiva-os a pesquisar, a aprender, a relacionar o que aprendem com a realidade (dimensões ético-política, dos saberes para ensinar e da formação continuada):

Eu procuro utilizar aquela ideia do programa aprendiz para dar aula. Na verdade, o professor fica naquela condição: **ele fala muito pouco e passa a informação básica e ele coloca as pessoas para buscar e para criar**; toda aula, podia ser o curso que fosse para lecionar, eu procurava jogar esse desafio para o aluno; ele procurar pesquisar. [...] **Incentivar a pesquisa começa a despertar a curiosidade, juntar informações e fazer relações com a realidade**. [...] Que professor que faz isso? Se você for pegar professor especialista, você vai ter o perfil do professor que saiu da faculdade, onde o professor tinha um escopo e passava; ele fez uma especialização com informações que são passadas. **Quando ele faz o mestrado**, é onde ele passa por outro processo. **Antes do mestrado, eu dava aula dando a informação. Depois que eu iniciei o mestrado, eu faço eles pesquisarem**.

[...] Não é chegar e falar “Marketing é isso, isso e isso”, mas conseguir **que eles descubram e que eles busquem a pesquisa**. (Carlos – IES 1) (Grifos nossos)

E é exatamente neste ponto, a partir da fala de Carlos, que é apontada uma preocupação que será recorrente entre alguns sujeitos: o estabelecimento, nas aulas, de relações com a realidade, com o mercado de trabalho na área da Administração, por meio da **experiência** do professor, relatada aos alunos.

Neste momento da análise, Vera Placco, autora que fundamenta “as dimensões da sincronicidade” e orientadora desta pesquisa, ao analisar esta dissertação, concluiu pela necessidade de uma 13ª dimensão, a **da experiência**, dado que esta aparece fortemente, nas falas de alguns entrevistados.

Placco sugere-a, então, como uma dimensão a ser considerada nos processos formativos de professores, enfatizando a necessidade do resgate, a valorização e a reflexão das experiências docentes, para a própria formação profissional do professor e mesmo sua formação identitária (tomada de consciência dos próprios processos experienciais).

A partir daqui, portanto, incluiremos nesta análise a mais recente dimensão proposta por Placco: a **dimensão da experiência**.

Irineu valoriza a construção do conhecimento relacionado com a pesquisa (dimensões técnico-científica e ético-política) e procura ter uma boa relação com os alunos, trazê-los para perto de si, para poder mostrar o conhecimento (dimensão humano-interacional). Principalmente com alunos de graduação, Irineu considera importante agir assim, pois eles estão iniciando os estudos que os levarão ao exercício de uma profissão (dimensão comunicacional). Diz que os alunos ainda são “imatuross”, se comparados aos da pós-graduação, os quais já são profissionais formados (dimensão técnico-científica), estão no mercado de trabalho (dimensão da experiência) e estudam porque querem se aprimorar, conhecer mais, aprofundar o que estudaram na graduação (dimensão da formação continuada):

[...] Quando eu ia dar algum treinamento, eu **pensava em passar uma informação**; mesmo como aluno de graduação, eu tinha esta preocupação em receber informações dos professores. Agora, **como mestrando e professor**, a minha **preocupação é construir um conhecimento** mais profundo e inter-relacionado com a pesquisa. Aqui, eu tenho oportunidade, como aluno de uma instituição que privilegia este aspecto, mas com os meus alunos que não vivem este contexto, apesar das limitações de recursos, eu **procuro levar dados daqui da pós**.

[...] quando você pega um **aluno de pós**, ele já está ali meio que por opção, já está numa carreira, ele sabe as coisas que ele quer aprimorar, aonde que ele quer chegar, então a aula flui muito. Você trabalha muito com base nas **necessidades concretas** dele; o **aluno de graduação**, ele ainda está muito em busca e está muito cru. Aí tem aquela coisa do Paulo Freire mesmo, **tem que ter sentido, tem que ser contextualizado**, sabe? Tem

que **partir da realidade das pessoas**, e como o aluno de graduação ainda está se formando, não sabe direito o que ele quer, ele está mais ali porque sabe que tem que fazer faculdade; acho que isso dificulta um pouco. Então, o desafio é trazer o aluno para você, naquele momento de aprendizado, e mostrar até onde a gente pode chegar juntos. (Irineu – IES 3) (Grifos nossos)

Conforme afirma Behrens (2009, p. 187), o professor deve oportunizar aos alunos a construção e a produção de conhecimento “[...] *que implique competências, habilidades e aptidões para manusear informações e instrumentos e atuar sobre eles*”.

O interesse pelos alunos também é mostrado por Diogo. Em sua prática em sala de aula, ele diz gostar que seus alunos se sintam bem (dimensão ético-política). Procura saber qual é o interesse deles (dimensão humano-interacional) para fazer com que a disciplina ministrada seja estimulante, motivadora, mostrando as correlações existentes entre sua área de atuação e as demais áreas (dimensões técnico-científica e da experiência).

Para Diogo, o “companheirismo” e a “troca de conhecimentos” são a base de uma boa relação com os alunos (dimensões humano-interacional e técnico-científica), e não o autoritarismo:

Eu procuro **trazer o meu aluno para o meu lado**; ao invés da autoridade, eu procuro o **companheirismo**, a **troca de conhecimento**. Eu acho isso fundamental, até porque, em Administração, você aborda um tema e este tema tem uma horizontalidade muito grande, que não é matemática, uma equação, que é algo probabilístico e determinístico, “você vai fazer isso e vai ter resultado aquilo”. Aqui, a horizontalidade é muito grande. O professor tem que chegar o mais próximo possível desta horizontalidade e atingir o ouvido e a subjetividade que tem a disciplina e passar isso para o aluno. (Diogo – IES 1) (Grifos nossos)

Carlos, por sua vez, fala da necessidade de o professor saber lidar com as pessoas e com as mudanças (dimensão humano-interacional) sem, no entanto, deixar de se posicionar (dimensão ético-política), e usa a palavra “enfrentar” quando se refere à relação com o aluno (dimensão humano-interacional), em algumas condições (aluno que estuda porque é obrigado, ou faz um curso de que não gosta, ou não simpatiza com o professor), apontando que é importante que o professor saiba lidar com isso (dimensão dos saberes para ensinar):

Você sabe que precisa ter aquele **jogo de cintura para enfrentar o aluno** que é obrigado a estudar pelo pai, ou aquele que entrou no curso e não era aquilo que ele queria fazer, ou não simpatizou com você. Então, **você tem conviver com estas coisas**. Você precisa ter uma noção de **como lidar com estas coisas**.

**O como fazer vai mudando**. Na minha época, era diferente: você sabia que tinha que respeitar o pai, a mãe e o professor. Hoje, o aluno já chega discutindo e batendo boca com o professor. Acho que argumentar é uma coisa, questionar... Já, discutir... parte para a falta de respeito. **É importante saber como lidar**. Comigo nunca aconteceu, mas poderia chegar a acontecer. (Carlos – IES 1) (Grifos nossos)

Fabiano aponta a necessidade de atuar tendo domínio de sua área de conhecimento (dimensão técnico-científica). Segundo ele, quando o professor tem esse domínio, passa credibilidade para os alunos (dimensão ético-política):

[...] quando você fala, tem **pessoas ouvindo e acreditando que você fala a verdade**. [...] o aluno sabe quando o professor sabe o conhecimento, instigando o aluno. Eu sempre tive isso na vida profissional, com treinamento e desenvolvimento de palestras. [...] (Fabiano – IES 1) (Grifos nossos)

Uma preocupação recorrente entre Fabiano, Carolina e Irineu é que o professor deve ensinar aos alunos mais do que conteúdos da área (dimensão ético-política).

Essa preocupação, atrelada à importância dada à construção do conhecimento, e não a sua mera transmissão (dimensão ético-política), apontada anteriormente nas falas de Fabiano, Carlos e Irineu, vai ao encontro do que afirma Behrens (2009, p. 183):

[...] a aprendizagem é muito mais que compreender, escutar e aceitar os conhecimentos passados pelo professor, mas implica interpretar, elaborar, dar sentido, simular, experienciar, chegar às suas próprias conclusões e entendê-las como provisórias, chegando aos processos que possibilitem a criação, a invenção e a intervenção.

Segundo Fabiano, o professor deve ensinar os alunos a priorizar atividades, relacionar conhecimentos advindos de diferentes áreas, questionar, identificar problemas e encontrar soluções (dimensões ético-política e técnico-científica):

[...] Eu sempre digo que uma contribuição é **fazer com que os alunos priorizem as atividades**. O que acontece, ainda, é que o aluno não sabe interligar as disciplinas para aperfeiçoar os temas e fazer as suas conexões entre as disciplinas. [...] Eu **quero trazer questionamentos**. É **um despertar**. Você também tem que mostrar que, como professor, você tem

seus questionamentos, para **que ele busque também conhecimentos**. Eu quero **que os alunos identifiquem os problemas**. Em Administração, ao identificar bem o problema é mais fácil encontrar as soluções. (Fabiano – IES 1) (Grifos nossos)

Para ele, o administrador é um profissional tomador de decisões, por isso é importante despertar nos alunos o senso crítico (dimensão crítico-reflexiva). Fabiano se coloca no papel de “semeador” e mostra uma preocupação em conhecer cada aluno (dimensões humano-interacional e ético-política) e reconhece que cada perfil de aluno exige uma ação diferente do professor (dimensões ético-política e dos saberes para ensinar). Segundo Fabiano, não adianta querer ensinar todos da mesma maneira (dimensões ético-política, dos saberes para ensinar e comunicacional):

Quando eu penso na **formação do aluno**, eu penso que **devo mostrar** que o administrador é um tomador de decisões. [...]

Eu pretendo **despertar o senso crítico** em meus alunos. Eu **jogo sementes** para ver as que caem. Na primeira aula, eu peço para eles me apresentarem uma proposta de produto e investimento para ver se eu compro a ideia ou não. A partir daí, eu **começo a ter uma ideia sobre o aluno** e sobre a argumentação, para **conhecer um pouco de cada um**.

Em sala de aula, você, como professor, já identifica os perfis: o aluno bagunceiro, o aluno dedicado, para fazer um **plano de ação para atingir os diferentes alunos**. A vantagem é que **nas turmas mais avançadas você consegue trazer mais questionamentos**, não apenas os práticos da profissão, mas outros mais pessoais. Você acaba, como professor, **dando uma orientação**. [...] (Fabiano – IES 1) (Grifos nossos)

Fabiano acredita que seja importante estimular os alunos para que eles pensem e relacionem o que aprenderam com a realidade, com o contexto da Administração (dimensões técnico-científica, crítico-reflexiva, ético-política e da experiência), diferente de alguns colegas que, em suas palavras, “*dão suas aulas, expõem os conteúdos e vão embora*” e ainda o criticam por ele se preocupar com a aprendizagem de seus alunos (dimensão ético-política). Exigente, Fabiano quer que seus alunos se preparem para as aulas por meio das leituras indicadas por ele e reclama daqueles que não cumprem essa tarefa (dimensões ético-política, técnico-científica e dos saberes para ensinar):

Eu procuro **estimular os alunos**, e alguns colegas professores criticam e questionam se os alunos não reclamam. Muita gente diz que dá sua aula e expõe os conteúdos e vai embora. Eu **quero que os alunos pensem**. Minha prova é com consulta da teoria nos livros, mas **eu exijo um contexto prático**. É difícil fazer o aluno se soltar e **fazer conexão com a realidade**. O maior exercício é **fazer o aluno contextualizar**. Eu acho um absurdo o

aluno me pedir uma apostila; eu não estou no colégio. Eu até montei uma apostila onde eu coloco: “a apostila não substitui a leitura dos textos obrigatórios e recomendados”. Tem aluno que tem livro que nunca foi usado; não há uma cultura de **pesquisa**, nem em biblioteca ou mesmo internet. O que me irrita é que **eu mando o material antes** por e-mail e os alunos, muitas vezes, nem imprimem. **Se eu mandei** [enviei por e-mail], **o mínimo é ler**. (Fabiano – IES 1) (Grifos nossos)

Carolina gosta de deixar claro que suas opiniões são pessoais e que os alunos têm todo o direito de pensar de forma diferente (dimensões humano-interacional, ético-política e crítico-reflexiva). Para ela, emitir sua opinião significa mostrar seu ponto de vista, mas quer garantir que seus alunos desenvolvam o senso crítico-reflexivo e aprendam a se posicionar conforme aquilo que pensam e acreditam:

[...] Quando eu tenho uma discussão que é uma opinião muito minha, eu coloco e digo: “Olha, **esta é a minha posição** com relação a isso, **não quer dizer que ela represente uma verdade absoluta**, não é porque eu estou falando que pega (pelo, ‘engole, né’) e tudo bem”. É claro, com aquele cuidado durante o processo de análise, e ir aparando as arestas que sejam oriundas de uma compreensão inadequada da abordagem teórica, também tem que tomar cuidado com relação a isso. (Carolina – IES 2) (Grifos nossos)

Cabe destacar, aqui, a importância que Almeida (2010, p. 19) atribui à observação da existência de diferentes pontos de vista:

É importante, no processo de formação, levar o formando a examinar os fatos e as pessoas de diferentes pontos de vista. Levá-lo a entender que seu ponto de vista – o lugar do qual se vê – está condicionado pelas crenças, desejos, expectativas, conceitos de que dispõe no momento, assim como pelo ponto de vista do outro. Entra aqui em jogo o processo de autoconhecimento, condição indispensável para o desenvolvimento.

Nessa direção, Irineu valoriza o questionamento e ensina seus alunos a fazer isso, a não aceitar algo pronto (dimensões humano-interacional, ético-política e crítico-reflexiva). Para ele, o ponto crucial do processo de ensino-aprendizagem é o foco no aluno, e não no professor; é construir conjuntamente o conhecimento, e não simplesmente transmiti-lo, reproduzi-lo. E diz que aprendeu isso no mestrado (dimensão da formação continuada):

Então, **o mestrado me ensinou** a ser assim com os meus alunos. Eu busco **trazer o questionamento** para a sala de aula: “Olha, o que eu falo, não é bem o que eu falo! Exatamente, eu não tenho que saber nada aqui; eu tenho que contribuir para que você possa construir a sua [?], eu sou muito mais um facilitador”. E aí eu acho que o mestrado também me ajudou muito nisso, porque **o grande “x” é a aprendizagem**. Ela não é mais centrada no professor; **ela é centrada no aluno. O professor é visto como um facilitador**; ele é um colega a mais dentro de uma comunidade virtual batendo papo contigo. Quebra barreira, você **deixa de ser o sabedor**. (Irineu – IES 3) (Grifos nossos)

Fabiano se preocupa em avaliar sua atuação e acredita que isso deva ser feito ao longo do curso, ou seja, tem uma visão de autoavaliação como um processo contínuo que serve para “corrigir rotas” (dimensões avaliativa, crítico-reflexiva e ético-política):

Eu **faço avaliações com os alunos sobre minhas aulas**. Eu sento virado para a parede e peço para **que eles falem o que acham**. Uma avaliação não pode ser feita na última aula, até para **poder melhorar as aulas** para aqueles alunos, não para os próximos. [...] (Fabiano – IES 1) (Grifos nossos)

Afirma que ele e seus alunos dividem a responsabilidade do sucesso do processo ensino-aprendizagem; trata-se de um “compromisso conjunto” (dimensões humano-interacional e ético-política). Sua parte é aplicar o conteúdo, ajudar os alunos na construção do conhecimento (dimensões técnico-científica, ético-política e dos saberes para ensinar) e, para tanto, utiliza a experiência que ganhou no mercado e no mestrado, onde aprendeu a relacionar os conhecimentos da área e a entender o funcionamento desta (dimensões técnico-científica, da experiência, da formação continuada e dos saberes para ensinar):

[...] Eu digo que **eu tenho 50% de responsabilidade** de aplicar o conteúdo e **50% é do aluno. Eu te prometo entregar a minha parte e te ajudar na construção da sua**, na sua argumentação e na sua contestação. Eu falo que nossa nota é conjunta com o **nosso compromisso**. Da minha parte, vem da **minha experiência de mercado**, de treinamento, de desenvolvimento, da correria, de fazer as coisas acontecerem, de ter perfil empreendedor. **Eu sei como fazer e como comprometer. Eu sei como exigir e estimular os alunos**. Eu **procuro também compreender o mundo do aluno** e peço para que os alunos compreendam o mundo ao seu redor para fazer todas as **conexões** que exigem as tomadas de decisão em Administração. Esta **capacidade de fazer relações** você tem que passar para os alunos; **é no mestrado onde você faz isso**. Como aluno de mestrado, você tem entendimento do sistema. Se você é da área de Administração, você tem **conhecimento do funcionamento** de todos os sistemas, que é a diferença. Há uma **diferença entre o professor que tem mestrado e o professor que só tem MBA**. (Fabiano – IES 1) (Grifos nossos)

Os alunos reclamam que estudam e trabalham. **Eu estudo, trabalho, escrevo e coordeno grupo de pesquisa. O aluno tem que adquirir responsabilidade** também. Se ele se propõe a cuidar da sua educação, ele tem que fazer isso também. Você tem que ter responsabilidade. Entrou em sala de aula, **o aluno tem que se esforçar e exigir aula também**. Eu trabalho com o incentivo da troca: se você faz prova e trabalho, você merece a nota. **O meu compromisso é dar aula e o seu é vir e participar das atividades**. Eu deixo bem claros meus objetivos; me apresento e depois, imediatamente, já começamos. Eles reclamam, mas é o meu esquema de trabalho. (Fabiano – IES 1) (Grifos nossos)

Essa fala de Fabiano sobre a co-responsabilidade pelo sucesso do processo de ensino-aprendizagem é corroborada por Marcelo (2009, p. 124), quando este afirma que:

[...] existe também a ideia de que os professores são responsáveis por tudo o que acontece em sua sala de aula. Há uma espécie de hiper-responsabilização do docente, como se tanto as condições de acesso dos alunos, quanto as próprias condições em que se desenvolve sua atividade profissional não estivessem limitadas por diretrizes, normas e relações de poder, tanto na escola, como na sociedade.

E Fabiano, falando de suas atribuições como professor, completa que:

Por dia, tem mais de 40 e-mails; para cada aula, é o tempo de uma aula de preparo. Não é só você **preparar uma aula**; tem o **preparo de um case** e mesmo as **rotinas com os alunos, corrigir uma prova**, você tem que **explicar para o aluno onde ele errou**; eu faço uma **correção minuciosa** para que o aluno não conteste, e quando [*acontecer, eu*] tenha mais argumentos. Quanto trabalho dá tudo isso? (Fabiano – IES 1) (Grifos nossos)

A fala de Fabiano destaca a dimensão dos saberes para ensinar, a técnico-científica e a ético-política.

Walter valoriza em sua atuação o *feedback* para o aluno. Para ele, “corrigir” não significa apenas apontar se está certo ou errado, mas discutir com o aluno o que ele escreveu (dimensões humano-interacional, avaliativa, ético-política e dos saberes para ensinar):

Eu **peço uma resenha por semana**, mas não é uma boa prática, porque você tem muita coisa para corrigir; a menos que você dê só visto, como é comum. Agora, se você for **corrigir tudo como se deve** – como se deve é exatamente **discutir com o aluno o que ele escreveu**, esse tipo de coisa... – não será possível, principalmente se a turma for grande, que aí não vai dar. (Walter – IES 3) (Grifos nossos)

Neste item, que trata da atuação didático-pedagógica dos sujeitos entrevistados, um maior número de dimensões foi evidenciado nas falas desses sujeitos: dez dimensões da sincronicidade, dentre as treze agora existentes.

Aqui, tiveram destaque a dimensão **ético-política**, a **técnico-científica**, a **humano-interacional**, a dos **saberes para ensinar**, a **crítico-reflexiva** e a da **formação continuada**, seguidas das dimensões comunicacional, da experiência, avaliativa e identitária.

### 3.4 O docente em Administração

Este item pretende responder ao que, na opinião dos entrevistados, o professor universitário dos cursos de Administração precisa saber. Em outras palavras: quem pode ser considerado um bom professor em Administração? Que características esse profissional precisa ter?

Dentre as respostas, as que mais se destacaram foram que esse profissional precisa ter domínio do conteúdo (conhecimento teórico) e experiência profissional em campo (conhecimento prático).

Alguns dos sujeitos apontam também como caminhos para uma boa docência em Administração: saber lidar com pessoas, ter companheirismo, ter boa relação com os alunos, estimulá-los e propiciar a troca de experiências e conhecimentos (entre professor-aluno e aluno-aluno).

A valorização da “práxis”<sup>12</sup> (ação-reflexão-ação), o estabelecimento da relação teoria e prática e a promoção da interação entre os alunos e o conteúdo estudado, a fim de tornar o conhecimento dinâmico e significativo, também estão presentes, entre os sujeitos, como requisitos para uma boa docência em Administração.

Alguns sujeitos apontam, ainda, que o bom professor de Administração precisa estar aberto para novas abordagens, deve ensinar aos alunos mais do que conteúdos da área, precisa saber ensinar e deve se colocar como co-responsável pelo sucesso da aprendizagem, mostrando ao aluno que ele também tem responsabilidade nesse processo.

Com relação aos aspectos que mais se destacaram – domínio do conteúdo (conhecimento teórico) e experiência profissional em campo (conhecimento prático) –, é interessante notar que dois sujeitos apontam o primeiro aspecto apenas, dois sujeitos apontam o segundo aspecto apenas e três sujeitos apontam ambos os aspectos, isto é, para estes, ambos são importantes e devem estar presentes na prática de um professor de Administração.

Samuel, um dos sujeitos que mencionam apenas o conhecimento teórico, diz que o bom professor em Administração precisa ter o domínio do conteúdo (dimensão

---

<sup>12</sup> Segundo Paulo Freire, a práxis “[...] é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (1983, p.40), ou seja, a função da prática é a de agir sobre o mundo para transformá-lo.

técnico-científica), mas que também precisa saber transmitir esse conteúdo com clareza para o aluno, ou seja, precisa “saber ensinar” e manter os alunos atentos, interessados, prender-lhes a atenção (dimensões dos saberes para ensinar e humano-interacional), nem que para isso tenha de fazer cursos complementares, como de oratória, por exemplo (dimensão da formação continuada):

[...] **Não adianta você só ter conteúdo.** Eu conheço muito professor que tem conteúdo – para ele; renomado, cientista, pesquisador, brilhante, mas **não sabe passar**; é só pra ele. [...] Você **tem que ter conteúdo**, que é o produto, e tem que saber entregar, que é distribuição. Se a pessoa não sabe entregar, é um problema sério; tem que **fazer um curso complementar**, de oratória, de interação, de manter interesse aceso, manter atenção das pessoas; isso é uma arte.

[...] eu vejo alguns que têm muita dificuldade de se expressar [*referindo-se a professores do mestrado*]. Você sabe que ele sabe, mas sabe para ele, e eu não estou lá pra avaliá-lo; **estou lá pra que ele me passe o que ele sabe**, e ele não consegue. Agora, você até percebe que há outros que têm palco. É como apresentador. Apresentador, não de televisão; apresentador de uma palestra. Sabe que tem alguns que têm palco, presença, sabem como **manter a atenção** das pessoas, **coordenar tempo**, e tem outros que, efetivamente, ficam lá lendo um monte coisas e não sabem passar. Você sai de uma palestra dessas, sai de uma aula dessa sem efetivamente ter aprendido muito. Você vai ter que pesquisar por sua conta aquilo que poderia ter sido de uma forma mais fácil, **ter sido passado pelo professor**. Acho que isso é responsabilidade dele. Professor tem que ter; se não tem, não é professor. [...] (Samuel – IES 2) (Grifos nossos)

É interessante observar que, mesmo valorizando o saber ensinar, Samuel o faz da perspectiva do “transmitir”, revelando seu posicionamento em relação à educação e ao ensino. Fica claro que, para ele, “saber ensinar” é “saber transmitir conteúdos”.

Daniel, por sua vez, também coloca que o professor de Administração, na graduação, precisa ser paciente e ter domínio das várias teorias existentes na área, trabalhando-as com os alunos sem tanto aprofundamento (dimensões técnico-científica, dos saberes para ensinar, humano-interacional e comunicacional). Tratando-se da pós-graduação, o docente precisa ter essa visão geral também, mas precisa ser um especialista, aprofundar em alguma teoria (dimensões técnico-científica e comunicacional):

[...] **Na graduação**, tem que **ter paciência**, tem que ter **conhecimento de várias teorias** da administração, sem se aprofundar muito; isso, na graduação. **Na pós-graduação**, ele tem que se **especializar em alguma teoria**; tem que ter uma visão geral do contexto todo, mas ele tem que se especializar em alguma coisa, porque a demanda do pessoal do mestrado, de doutorado é muito maior. Nesse aspecto, eu acho que os professores

que a gente valoriza mais no curso são aqueles que **se aprofundaram e têm um algo mais para te passar**. Se tiver só o básico, o básico, aí que a gente brinca; no mestrado, fica vazio. [...] (Daniel – IES 2) (Grifos nossos)

Quanto ao domínio do conteúdo (conhecimento teórico), Marcelo (2009, p. 118) afirma que:

Uma das chaves de identidade profissional docente é proporcionada, sem sombra de dúvida, pelo conteúdo que se ensina. Isso é especialmente verdadeiro à medida que avançamos no nível educacional: menor na educação infantil e maior no ensino médio e universitário. De qualquer ponto de vista, é importante – e daí sua influência na construção da identidade profissional docente – um conhecimento profundo do conteúdo que se ensina. [...] Quando o docente não possui conhecimentos adequados da estrutura da disciplina que está ensinando, pode expor o conteúdo erroneamente aos alunos. O conhecimento que os professores possuem do conteúdo a ensinar também influi no que e no como ensinar.

Carlos e Irineu, por outro lado, apontam apenas o conhecimento prático, ou seja, o exercício profissional em campo, para uma boa atuação docente em Administração (dimensão da experiência).

Para ele, o docente em Administração necessita ter a visão da prática, ou seja, ter experiência de mercado, pois, em sala de aula, ele precisa falar de algo que realmente conhece, porque vivenciou aquilo (dimensões da experiência e técnico-científica):

A **experiência** é muito importante. É muito difícil ser um professor de Administração sem ter tido experiência. Eu acho que o bom professor também é um bom consultor. Ele **tem que ter experiência de trabalho**, senão ele começa a viajar em sala de aula; passa alguma coisa que é diferente da realidade. Imagina falar de teoria das organizações, se ele nunca viveu o ambiente de uma organização... (Carlos – IES1) (Grifos nossos)

Irineu comenta que a experiência em campo é importante porque:

É inevitável a pergunta: “Professor, o senhor trabalha também ou só dá aula?”. [...] Então, **essa coisa da prática é muito importante**; o aluno de Administração quer saber como funciona isso dentro da empresa. [...] Eles vão testando e vão querendo saber se você sabe do mundo corporativo. Então, **é importante você ter um pé na empresa**, poder citar muitos casos, muitas situações concretas. (Irineu – IES 3) (Grifos nossos)

Se, em princípio, domínio do conteúdo e exercício profissional em campo são apontados por esses sujeitos como aspectos independentes, observa-se que, para Letícia, Carolina e Artur, ambos os aspectos caminham juntos.

Letícia mostra, em sua fala, as dimensões técnico-científica e da experiência, quando aponta que:

Para a área, é importante ter um pouco, ou melhor, muito da **visão prática, não só dá teoria**. Muita gente do nosso programa é do mercado, mas precisa ter uma visão da teoria e dos conceitos, ou seja, a ciência das coisas, na tentativa de trazer as coisas para o mundo real da empresa. Então, se o professor tiver os dois, a empresa e o acadêmico, é o ideal. (Letícia – IES 3) (Grifos nossos)

Para Carolina, há dois pontos importantes que devem constituir o docente em Administração: 1) ter uma visão sistêmica, ampla da área, que implica domínio do conteúdo e experiência em campo (dimensões técnico-científica e da experiência) e 2) ter convicção, mas não a ponto de se tornar inflexível; é preciso estar aberto para outras abordagens (dimensão ético-política):

Eu acho que ele [*o professor*] precisa ter uma **visão sistêmica**, em termos do que é organização. [...] eu tenho que ter uma visão mais ampla; eu tenho que trabalhar com uma perspectiva muito mais ampla para poder chegar com a discussão no patamar em que essa discussão faça uma diferença, no dia a dia das pessoas.

O primeiro ponto, eu acho assim, que tem que **conhecer bem do que está falando**, mas isso eu acho que é condição *sine qua non* para todo professor. O segundo ponto, não ter muita certeza das suas próprias certezas. Eu acho que **ter convicção** é uma coisa importante, mas **não pode se tornar inflexível** com relação a determinadas abordagens. [...] (Carolina – IES 2) (Grifos nossos)

Artur parece ter descoberto que a experiência profissional (dimensão da experiência) deve levar à continuidade da aprendizagem, à construção de novos conhecimentos (técnico-científica e da formação continuada):

Eu, antes, achava que o professor tem que ter **experiência prática**, mas agora, **depois do mestrado**, minha visão é outra. Eu penso que o professor tem que ter um **suporte metodológico e teórico**. A minha **construção de conhecimento**, efetivamente, **depois da minha experiência profissional**. Hoje, eu **valorizo muito a construção do conhecimento metodológico e teórico**, que você só se dá conta da importância quando faz um **mestrado**. [...] (Artur – IES 3) (Grifos nossos)

Carlos afirma que o maior desafio do professor de Administração é ensinar a seus alunos que, como futuros administradores, eles lidarão diretamente com pessoas (dimensão humano-interacional) e que a área da Administração é imprevisível, uma vez que os planejamentos realizados podem sofrer mudanças a qualquer momento (dimensão da experiência):

A maior dificuldade da Administração é o professor passar para os alunos que, na Administração, eles estão **lidando com pessoas**. A Administração não é uma matemática, onde dois e dois são quatro; pode ser qualquer coisa, em Administração. **Não dá para prever nada**. Você pode ter o melhor planejamento, mas tem uma mudança no governo ou caiu uma árvore na rua... desestabiliza tudo; você pode ter certeza que aquilo funcionava e não funciona. Você tem uma pessoa na equipe mal intencionada, você pode perder um bom profissional na equipe. A primeira coisa que o aluno tem que saber é que ele está **trabalhando com pessoas**. (Carlos – IES 1) (Grifos nossos)

Indo mais para o lado das relações interpessoais, Artur nos diz que o professor precisa estabelecer *rapport*<sup>13</sup>, empatia, olhar o aluno, ter atenção sobre ele (dimensão humano-interacional):

[...] Outras características [do bom professor em Administração] são o **rapport** e a **empatia**. Eu fiz um curso que focava estes aspectos e, na aula de Didática, o professor [...] enfatizava a importância de manter **contato visual e atenção aos alunos**. (Artur – IES 3) (Grifos nossos)

A fala de Artur é corroborada por Almeida (2010, p. 15) quando a autora afirma que, sendo o ensino uma atividade relacional:

[...] em que a comunicação e o diálogo estão presentes, é o professor, com suas palavras, seus gestos, seu corpo, seu espírito que dá sentido às informações que quer fazer chegar aos alunos. [...] É preciso, então, que o professor cultive nele mesmo e nos seus formandos determinadas habilidades, atitudes, sentimentos que são o sustentáculo da atuação relacional: o olhar, o ouvir, o falar, o prezar.

Fabiano aponta que o docente em Administração deve ser capaz de relacionar teoria e prática (dimensões técnico-científica e da experiência); deve mostrar aos alunos a aplicabilidade da teoria na prática (dimensões dos saberes para ensinar e crítico-reflexiva):

---

<sup>13</sup> *Rapport*, neste caso, significa “relação humana”.

[O papel do docente em Administração] [...] **é o papel de mostrar as teorias e trazer para a prática.** Existe esta teoria e mostrar que é praticável; é importante mostrar este lado. Um professor fez isso comigo; ele perguntou: **“Para que serve isso?”**. É fazer **questionar** para saber por que acontece determinada coisa. Onde eu ensino, a filosofia é essa: **aprender na prática.** No curso, a maior parte dos alunos trabalha; eu tenho alunos gerentes, alunos funcionários e eles questionam: “Ah! Isso não tem na minha empresa” – então eu digo: “Vamos ver como a teoria foi interpretada e trabalhada”. [...] O professor tem que tornar os aspectos práticos, senão cria dúvidas: quem está certo? A empresa? A teoria? O professor? **Cabe ao professor articular;** não dá para a Administração resolver todos os problemas do mercado. [...] (Fabiano – IES 1) (Grifos nossos)

Carolina valoriza a práxis (ação-reflexão-ação), não apenas em relação ao trabalho realizado com os alunos, mas também em relação a ela mesma (dimensões avaliativa e crítico-reflexiva):

É a quebra [das verdades absolutas], por isso que eu te falo que eu também **preciso estar muito aberta** para fazer esse mesmo processo. Cada turma é uma turma, cada experiência é única. Eu posso dar a mesma aula, usar um mesmo exercício e virar uma abordagem diferente, uma perspectiva diferente, então eu acho que o grande desafio está aqui: **trabalhar a reflexão** [...]. (Carolina – IES 2) (Grifos nossos)

Artur vê essa preocupação de articular teoria e prática como sendo o maior desafio do professor (dimensões técnico-científica, da experiência e dos saberes para ensinar):

O maior desafio é **articular a teoria, a prática e a metodologia em sala de aula.** [...] eu acredito que **o professor tem que ser um hábil** em mostrar a importância do espaço da universidade para a sua formação. Eu mesmo fui um aluno que iniciou vários cursos universitários e não vi sentido em muitos deles. [...] (Artur – IES 3) (Grifos nossos)

Fabiano se preocupa com o tipo de profissional que ajudará a formar – não alguém resignado, mas alguém que pense e questione (dimensões ético-política e crítico-reflexiva):

[...] **Senso crítico, visão de mundo e poder de argumentação** são o que o mercado precisa. Eu não quero um funcionário que eu fale alto e ele diga: “Sim, senhor, eu vou fazer”. Eu **quero um funcionário que questione.** (Fabiano – IES 1) (Grifos nossos)

Carolina menciona que o professor precisa levar os alunos a refletir (dimensões ético-política e crítico-reflexiva):

[...] se a gente levar em consideração que todo trabalho que a gente faz, a gente desenvolve algum tipo de **competência** com as pessoas, o que acontece? Eu tenho que **potencializar** isso em cima **das experiências** das pessoas, **da formação** que elas têm, **elevá-las a um nível de reflexão**, aqui. Eu acho que **propiciar essa reflexão** que é o grande desafio, porque é quando você consegue dar uma desestruturada nos modelos mentais e **fazer as pessoas se questionarem**. (Carolina – IES 2) (Grifos nossos)

Para Walter, o professor precisa proporcionar ao aluno uma interação com o conteúdo, de forma que ele o assimile, faça suas críticas e o utilize em seu dia a dia, ou seja, que o conhecimento seja dinâmico e significativo para o aluno (dimensões ético-política, técnico-científica e crítico-reflexiva).

Segundo ele, o professor deve estimular o aluno a aprender (dimensão ético-política), deve mostrar a visão que tem do conteúdo que está ensinando (dimensão técnico-científica) e passar para o aluno sua experiência no mercado (dimensão da experiência), mas, para Walter, mesmo que o professor faça isso tudo, o fundamental é que o aluno se dedique aos estudos (dimensão técnico-científica):

[...] um professor precisa **fazer com que o aluno interaja com o conteúdo, assimile, critique**, possa usar em algum momento, enfim, assimilar o conteúdo, para isso tem alguns mecanismos. O professor tem que **estimular minimamente o trabalho do aluno** e o normal é que o professor não consiga fazer isso. Ou **tente passar, simplesmente, a sua visão pessoal do tema ou sua experiência**, que são duas coisas que podem ajudar o aluno a assimilar, ou não; não é garantia. O que realmente precisa é **que o aluno faça por si**, como um pesquisador. Que o aluno tenha essa **pré-disposição**. (Walter – IES 3) (Grifos nossos)

É interessante notar que Walter menciona, ao final de sua fala, aspectos considerados importantes por outros sujeitos para uma boa docência: o exercício profissional em campo – quando diz *“mostrar sua experiência profissional”* – e o domínio do conteúdo – quando diz *“mostrar sua visão sobre o conteúdo”*. No entanto, para ele, esses aspectos vêm após outras preocupações, como a interação entre os alunos e o conteúdo estudado, o conhecimento tornado dinâmico e significativo, o estímulo que se deve dar aos alunos.

Neste item, observamos nove das (agora) treze dimensões. Tiveram destaque a dimensão **técnico-científica**, a da **experiência** e a **crítico-reflexiva**, seguidas das dimensões ético-política, humano-interacional, dos saberes para ensinar, da formação continuada, comunicacional e avaliativa.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo contribuir para a formação de professores universitários da área de Administração. Para tanto, foram propostas, no início do trabalho, as seguintes questões:

1. O que leva um profissional de Administração a se tornar professor universitário e a querer permanecer na carreira docente?
2. Como um profissional da área da Administração aprende a ser professor universitário?
3. Há preocupação dos profissionais pesquisados com o processo de ensino-aprendizagem?
4. Como os professores sem formação didático-pedagógica buscam esse conhecimento?
5. O que o professor universitário nos cursos de Administração precisa saber?

Neste momento, retomamos essas questões, não com o intuito de “respondê-las definitivamente”, mas de expor nossos comentários acerca dos resultados obtidos na análise e discussão de dados.

Não pretendemos, portanto, apresentar qualquer tipo de “conclusão”, uma vez que a pesquisa apresenta limitações e toda a análise aqui apresentada, conforme já foi dito, tem caráter **pessoal**, portanto, **relativo**.

*Retomando as questões...*

**O que leva um profissional de Administração a se tornar professor universitário e a querer permanecer na carreira docente?**

Essa primeira pergunta pôde ser “respondida” a partir da análise da 1ª categoria da pesquisa – “Motivações para ingresso e permanência na carreira docente superior” –, na qual pudemos observar que nem sempre a motivação se deu

de forma intencional, deliberada, ou seja, nem sempre a decisão partiu intencionalmente do sujeito, embora isso tenha ocorrido na maioria dos casos.

Com relação às motivações para ingresso na carreira docente, pudemos observar que, dentre aquelas em que houve intencionalidade na escolha, as que mais se destacaram foram: a possibilidade de transmitir, construir e/ou trocar conhecimentos e experiências; o contato com as pessoas e a interação que advém desse contato; o gosto por ensinar; e o compromisso com a formação de outras pessoas.

Tais motivações estão diretamente relacionadas às dimensões identitária, humano-interacional e ético-política da sincronicidade, o que denota que o “outro”, no caso, o aluno, tem, para boa parte de nossos sujeitos, um peso importante na escolha de tornar-se professor, assim como o compromisso pessoal com a docência.

Sentir-se atraído pela possibilidade de transmitir, construir e/ou trocar conhecimentos e experiências, querer interagir com outras pessoas e sentir-se comprometido com a formação de alguém, para nós, são aspectos que só trazem benefícios à educação, não apenas à superior, que é o foco deste trabalho, mas a todos os níveis de ensino, uma vez que a docência é compreendida “[...] *como uma forma de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano [...]*” (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 8) (Grifo nosso).

Dentre as motivações não intencionais, o convite foi o mais apontado pelos sujeitos para justificar a entrada na carreira docente. O fato de terem experiência em seus campos de atuação, de estarem habituados a realizar palestras e de conhecerem muitas pessoas contribuiu para que se tornassem professores universitários, destacando o relevo das dimensões identitária, técnico-científica, da experiência e humano-interacional.

Observamos que essas motivações corroboram a ideia disseminada pelo senso comum de que “quem sabe, sabe ensinar”. Tanto é assim que estão em relevo a dimensão técnico-científica – que denota exigência de domínio teórico (do conteúdo) –, e a dimensão da experiência – que destaca a preocupação com o domínio prático (experiência em campo).

Embora tenham destaque também as dimensões identitária e humano-interacional, observamos que o “outro”, ainda que presente, assume um papel de interlocutor ou de contato para indicações profissionais, e não de “objeto” de

trabalho, como nas situações em que as motivações para ingresso na carreira docente foram intencionais, deliberadas.

Com relação à permanência na carreira docente, as motivações também são muito diversas, mas o destaque foi o fato de a docência possibilitar, segundo os sujeitos, uma formação continuada por meio da pesquisa, do aprofundamento de conhecimentos para melhor lecionar, motivação diretamente relacionada às dimensões da formação continuada e dos saberes para ensinar.

Chama-nos atenção, novamente, a preocupação de alguns sujeitos com o “outro”, o aluno. Observamos que, aqui, o destaque das dimensões da formação continuada e dos saberes para ensinar não está relacionado apenas a uma preocupação com a técnica, com o conteúdo, mas com uma formação continuada que também ofereça melhores condições para um trabalho pedagógico de qualidade, que irá refletir no processo de ensino-aprendizagem: professores mais bem preparados resulta em aulas melhores e alunos mais bem formados.

### **Como um profissional da área da Administração aprende a ser professor universitário? E como os professores sem formação didático-pedagógica buscam esse conhecimento?**

Aqui, algumas “respostas” surgiram durante a análise da 2ª categoria, que intitulamos “Aprendizagem da docência / Formação didático-pedagógica”.

A principal fonte de formação apontada pelos sujeitos, para a docência universitária, foi o curso de mestrado, mostrando uma valorização da formação em nível *stricto sensu* e, conseqüentemente, destacando as dimensões da formação continuada, dos saberes para ensinar e técnico-científica.

Outra fonte de formação muito citada pelos sujeitos foram as experiências profissionais anteriores, a partir das quais aprenderam a lidar/falar com o público, por meio de treinamentos e palestras que realizaram, mostrando o relevo das dimensões da experiência, identitária e dos saberes para ensinar.

O relevo dessas dimensões mostra-nos que, ao mesmo tempo em que alguns sujeitos acreditam que as habilidades desenvolvidas em experiências profissionais anteriores à docência sejam suficientes para lecionar, evidencia-se uma preocupação em manter-se aprendendo e se aprimorando (dimensão da formação

continuada), seja com relação à teoria (dimensão técnica-científica), seja com relação à prática (dimensão dos saberes para ensinar, que incluem a teoria, e dimensão da experiência), mostrando também uma preocupação com o “outro” (o aluno), no processo de ensino-aprendizagem.

Não podemos deixar de mencionar que muitos dos sujeitos também apontaram que, para se tornar docentes, espelharam-se em professores que tiveram na escola (ou no próprio curso de mestrado), reproduzindo “modelos”, ou, num exercício de empatia, colocaram-se no lugar de aluno e fizeram o que gostariam que o professor lhes fizesse. Aqui, tiveram destaque as dimensões identitária e humano-interacional, que têm como foco o ser humano e as relações humanas.

### **Há preocupação dos profissionais pesquisados com o processo de ensino-aprendizagem?**

Para “responder” a essa pergunta, recorreremos à 3ª categoria analisada – “Atuação didático-pedagógica” – e constatamos que parte dos sujeitos mostra preocupar-se, sim, com o processo de ensino-aprendizagem, valorizando o outro nesse processo (seus alunos), a construção do conhecimento (e não apenas sua transmissão), a relação teoria-prática (domínio do conteúdo e experiência em campo) e o ensino também de algo que vá além do conteúdo (valores, autonomia, reflexão, questionamento).

Aqui, tiveram destaque as dimensões ético-política, técnico-científica, humano-interacional, dos saberes para ensinar, crítico-reflexiva e da formação continuada.

Observamos que, para alguns sujeitos, a atuação didático-pedagógica envolve algo mais que saberes para ensinar. Embora sejam importantes o domínio do conteúdo e a experiência em campo, alguns sujeitos apontaram que, como docentes, sua atuação envolve “saber o que quer” e “por que se está fazendo algo”, o que também denota preocupação com o “outro” no processo de ensino-aprendizagem e um comprometimento com a educação.

## **O que o professor universitário nos cursos de Administração precisa saber?**

Na análise da 4ª e última categoria – “O docente em Administração” – buscamos “responder” o que esse profissional precisa saber, no sentido de ser um bom professor.

Aqui, chama a atenção o valor conferido pela grande maioria dos sujeitos ao domínio do conteúdo (conhecimento teórico) e ao exercício/experiência profissional em campo (conhecimento prático), corroborando o que apontamos logo no início: a ideia disseminada pelo senso comum de que “quem sabe, sabe ensinar” ou de que “quem sabe fazer, sabe ensinar”.

As dimensões da experiência e técnico-científica, sem dúvida, foram as que mais se destacaram nas falas dos sujeitos, neste eixo, ao passo que a dos saberes para ensinar foi revelada por apenas um professor.

Observamos que, mesmo tendo sido destacada a preocupação com o “outro” – no caso, o aluno –, em boa parte de nossa análise, o relevo das dimensões da experiência e técnico-científica ainda aparece quando o assunto é a atuação do professor de Administração. É dominante, entre os sujeitos, o “quem sabe, sabe ensinar”.

### *Em síntese...*

Sintetizando as considerações finais, podemos dizer que, em relação às questões propriamente ditas, esta pesquisa levou-nos a constatar que se faz realmente necessário repensar a “preparação” de profissionais que desejam ingressar na carreira docente universitária, no sentido de torná-la uma “formação”, uma vez que os sujeitos mostraram construir por si próprios seu conhecimento de docência, seja espelhando-se em professores que tiveram e reproduzindo seus “modelos”, seja observando os colegas mais experientes na realização de algumas de suas tarefas, utilizando as habilidades desenvolvidas em experiências profissionais anteriormente vividas, ou buscando na formação continuada em nível *stricto sensu* a formação para atuar melhor como docentes, uma vez que, mesmo antes do mestrado, esses sujeitos já lecionavam no ensino superior.

Em relação às dimensões da sincronicidade, observamos que, além das dimensões técnico-científica e da experiência, a preocupação com o “o outro” (o aluno, no caso) teve grande destaque nas falas dos sujeitos, corroborando a docência como forma de trabalho sobre o humano (TARDIF, 2009; TARDIF e LESSARD, 2009).

Observamos também que, enquanto algumas dimensões tiveram grande destaque, outras sequer apareceram nas falas dos sujeitos, como foi o caso das dimensões transcendental, estética e cultural e do trabalho coletivo.

As duas primeiras – transcendental e estética e cultural – acreditamos terem sido, de fato, de difícil percepção nesta análise, mas quanto à do **trabalho coletivo**, muito nos impressiona não ter sido posta em relevo por nossos sujeitos, razão pela qual sugerimos que, em futuras pesquisas, essa dimensão, presente, segundo Placco (2008), na formação e atuação docentes, seja investigada, uma vez que, conforme já apontado, a cada dia, ficam mais evidentes a dificuldade e a ineficácia do trabalho isolado, razão pela qual, segundo a autora, professores, dirigentes e outros profissionais da educação devem se congregarem em torno de um projeto pedagógico, a fim de se obter um trabalho significativo junto aos alunos.

Por fim, destacamos que, a partir desta pesquisa, Placco propõe mais uma dimensão da sincronicidade, a **dimensão da experiência**, que deve ser considerada nos processos formativos de professores, enfatizando a necessidade do resgate, da valorização e da reflexão das experiências docentes para sua formação profissional e identitária (tomada de consciência dos próprios processos experienciais).

A experiência vivida nesta pesquisa reafirma nossa visão de que os profissionais que desejam se tornar professores necessitam de uma formação didático-pedagógica, reiterando que não se trata de quisermos desvalorizar a formação técnica desses profissionais e sua experiência profissional em campo, mas de valorizarmos a formação didático-pedagógica, necessária para a compreensão do complexo processo de ensino-aprendizagem, que pode ser obtida por meio da formação continuada, em cursos direcionados à formação de professores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maria Célia de; MASETTO, Marcos T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 7. ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1989.

ALMEIDA, Laurinda R. de. Diretrizes para a formação de professores: uma abordagem possível. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 9-23.

BEHRENS, Marilda A. Paradigmas inovadores na aprendizagem para a vida: o saber e o fazer pedagógico dos professores. In: ENS, Romilda T.; VOSGERAU, Dilmeire S. R.; BEHRENS, Marilda A. (Orgs.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009, p. 177-192.

BENEDITO, Vicenç *et al.* **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1995.

BRASIL. MEC. CAPES. EDITAL PRÓ-ADMINISTRAÇÃO nº. 09/2008. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital\\_Pro\\_Administracao.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_Pro_Administracao.pdf). Acesso em: 05 mai. 2010.

BRASIL. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2011.

BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R. de. As relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 91-101.

FRANCO, Maria Laura L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2.ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. (Série Pesquisa, v. 6).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção O Mundo, Hoje, v. 21).

FREITAS, Maria Teresa M. A relação do ensino, da pesquisa e da extensão com a prática de ensino e a didática. In: ROMANOWSKI, Joana P.; MARTINS, Pura Lúcia O.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 219-230. (v.1)

IGARI, Camila O. **Contribuições do processo de mestrado para a formação do docente em Administração**. 2010. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez: 1990. (Coleção Magistério. Série Formação do Professor).

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MASETTO, Marcos T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos T. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**. Cristalina, GO, Edição Especial, v. 1, n. 2, p. 04-25, jul. 2009.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010. – (Coleção Docência em Formação)

PLACCO, Vera M. N. de S. **Formação de orientadores educacionais: questionamento da sincronicidade consciente e confronto com a mudança**. 1992. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

PLACCO, Vera M. N. de S. **Formação e prática do educador e do orientador**. Campinas: Papyrus, 2002.

PLACCO, Vera M. N. de S. A multidimensionalidade sincrônica da didática e da formação do professor. In: ROMANOWSKI, Joana P.; MARTINS, Pura Lúcia O.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais: aulas, saberes e políticas**. Curitiba: Champagnat, 2005. p. 95-104. (v. 5)

PLACCO, Vera M. N. de S. Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. In: SILVA, Aida M. M. et al. (Orgs.). **Educação formal e não-formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Recife: Edições Bagaço, 2006.

PLACCO, Vera M. N. de S. Processos multidimensionais na formação de professores. In: ARAÚJO, Maria Inês O.; OLIVEIRA, Luiz E. (Orgs.). **Desafios da formação de professores para o século XXI: o que deve ser ensinado? O que é aprendido?** Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2008, p. 185-198.

PLACCO, Vera M. N. de S.; SOUZA, Vera L. T. de. Saberes e trabalho do professor: que aprendizagens? Que formação? In: ENS, Romilda T.; VOSGERAU, Dilmeire S. R.; BEHRENS, Marilda A. (Orgs.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009, p. 81-98.

PLACCO, Vera M. N. de S. A sala de aula como lócus de relações interpessoais e pedagógicas. In: PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 61-73.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. O que é o saber da experiência no ensino? In: ENS, Romilda T.; VOSGERAU, Dilmeire S. R.; BEHRENS, Marilda A. (Orgs.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009, p. 25-39.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. de João Batista Kreuch. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

## ANEXO A

### Roteiro de entrevista (IGARI, 2010)<sup>14</sup>

#### Parte 1. Docência em ensino superior de Administração

- O que o motivou a ingressar na docência em ensino superior?
- Quais foram suas primeiras impressões no seu ingresso na docência?
- Hoje, o que o motiva a permanecer na docência em ensino superior?
- Do que você mais gosta na atividade docente em Administração?
- Quais são as características que você acredita serem importantes para o professor em Administração?
- Qual é seu maior desafio na docência em ensino superior em Administração?

#### Parte 2: Formação para docência em ensino superior

- Como você se preparou para a docência em ensino superior de Administração?
- Agora, no mestrado, qual o motivo para a escolha desse tipo de formação? Quais eram suas expectativas?
- Você conhece o enfoque da formação que é dado no mestrado que você cursa? Esse mestrado busca formar o pesquisador, o professor ou fornecer mais especialização ao profissional da Administração?
- De alguma forma, o processo de mestrado contribuiu para sua formação docente?
- Você considera importante a introdução, na grade curricular, de disciplinas relacionadas à formação de professores?
- Qual você considera o maior desafio do mestrado?
- O que você sugere para a melhoria dos cursos de mestrado em Administração?
- Você pretende dar continuidade a seus estudos acadêmicos, talvez em um processo de doutorado?

---

<sup>14</sup> As questões destacadas em vermelho são as que, conforme explicitado nas páginas 37 e 38, foram o foco de análise deste trabalho.

## ANEXO B

### ENTREVISTA COM CARLOS (IES 1)

#### DOCÊNCIA EM ENSINO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO

*O que o motivou a ingressar na docência em ensino superior?*

O futuro dos jovens é estudar, aí eu analisei o mercado. No mercado de trabalho, a carreira docente é a que tem muito tempo e espaço. Dificilmente vai ser substituída. Tem aula via computador, mas nunca vai substituir o professor. Cada professor tem uma didática diferente. Por isso eu decidi ser professor, vir para a área docente.

*Quais foram suas primeiras impressões no seu ingresso na docência?*

É muito gostoso. Pelo menos nas aulas que eu ministrava, eu pensava muito: “Como eu consigo fazer que o aluno entenda pelo menos o principal, o básico, a informação principal?” Tem muita coisa que a gente aprende na escola que você decorou para a prova e acabou. Antes de entrar na sala de aula, eu pensava: “Como eu posso passar a mensagem para eles?”. Eu procuro fazer a avaliação, a prova, em cima do que eu dou em sala de aula. Para mim, é importante também ver como era esse canal (comunicação). Eu pegava um negócio, como teoria organizacional, e procurava ensinar de uma forma bem bacana; e nas provas [os alunos] iam muito bem. Eles sabiam que eu não ia fazer nada para prejudicá-los. O que eu fazia era me colocar no lugar dos alunos para eles aprenderem. Era uma sensação muito boa, muito legal. Anos atrás, eu tinha dado aula de informática para pessoas carentes. Era muito bacana. Eu queria ter essa sensação.

*Hoje, o que o motiva a permanecer na docência em ensino superior?*

O que me motiva é pensar assim, que tudo aquilo que a gente trabalha no mestrado, continuando pesquisa de outras pessoas e outras pessoas vão continuar as nossas pesquisas. O que motiva é pesquisar com os alunos e estar passando para os outros de ensino superior. Não é chegar e falar “Marketing é isso, isso e isso”, mas conseguir que eles descubram e que eles busquem a pesquisa.

*Do que você mais gosta na atividade docente em Administração?*

Fazer esta continuação para que outras pessoas continuem as pesquisas.

*Quais são as características que você acredita serem importantes para o professor em Administração?*

A experiência é muito importante. É muito difícil ser um professor de Administração sem ter tido experiência.

Eu acho que o bom professor também é um bom consultor. Ele tem que ter experiência de trabalho, senão ele começa a viajar em sala de aula; passa alguma coisa que é diferente da realidade. Imagina falar de teoria das organizações, se ele nunca viveu o ambiente de uma organização... Na área comercial, imagina se ele não sabe o que motiva o vendedor no dia a dia... Como ele vai falar? Este professor está totalmente por fora.

*Qual é seu maior desafio na docência em ensino superior em Administração?*

O maior desafio do professor de Administração é saber que, na verdade, a empresa não existe, não é física. É diferente da física, onde eu altero um componente e um circuito, eu consigo imaginar os fluidos e coisa e tal. Na Administração, eu não consigo, porque você lida com pessoas.

Quando você lida com pessoas, você não tem parâmetros. Você pode chegar num dia para uma pessoa e falar “se você se empenhar mais, eu vou dar o dobro do seu salário”, e ele pode ficar motivado e trabalhar o dobro. No outro dia, eu posso falar que dou o dobro do salário se ele se empenhar, mas se acontece algum negócio, eventualmente com o pai ou com a mãe, a questão do aumento passa a não ter importância nenhuma. É difícil.

A maior dificuldade da Administração é o professor passar para os alunos que, na Administração, eles estão lidando com pessoas. A Administração não é uma matemática, onde dois e dois são quatro; pode ser qualquer coisa em Administração. Não dá para prever nada. Você pode ter o melhor planejamento, mas tem uma mudança no governo ou caiu uma árvore na rua... desestabiliza tudo; você pode ter certeza que aquilo funcionava e não funciona. Você tem uma pessoa na equipe mal intencionada, você pode perder um bom profissional na equipe.

A primeira coisa que o aluno tem que saber é que eles estão trabalhando com pessoas.

## **FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA EM ENSINO SUPERIOR**

*Como você se preparou para docência em ensino superior de Administração?*

Nada, nada. Eu simplesmente fui. Eu fui convidado para dar uma aula-teste e já me deram o material e me colocaram em sala de aula. Neste ponto, eu não tive nenhuma preparação. No máximo, lembrar aquilo que você já viveu como aluno e lembrar que o professor fazia daquela maneira.

*Agora, no mestrado, qual o motivo para a escolha desse tipo de formação? Quais eram suas expectativas?*

O que me motivou a fazer o mestrado em Administração é que eu fui fazer uma pós em Administração, porque eu era da área comercial, fiz uma pós na área de vendas. Aí eu vi que aquilo era o que eu fazia no dia a dia, mas não tinha muito conhecimento. Era bem superficial e eu queria aprofundar mais. Eu conversei com os professores e eles disseram que, se eu quisesse aprofundar, deveria fazer um mestrado, que é o primeiro passo e depois vem o doutorado... Resolvi fazer o mestrado.

A “IES1” tem um nome fantástico, reconhecida no país inteiro. É uma instituição séria, tão boa e tão criteriosa. Os professores que trabalham aqui podem achar que a instituição é muito travada ou difícil. Em relação à aula, os professores são muito bons. Não deixa a desejar a nenhum outro mestrado no Brasil.

Eu achei importante o rigor para entrar; tem muito a ver com a Administração. Como você vai delimitar o público que vai frequentar a sua casa noturna e o seu restaurante? Quem faz isso é a bilheteria. Quanto mais caro, mais selecionado. E a “IES1” consegue colocar critérios. No mestrado em Administração, você tem que passar pela ANPAD... É extremamente difícil. Você tem que se dedicar pra caramba. Isso é bacana, porque você vê que não é qualquer um que passa pela porta, entra e faz a matrícula. Isso é muito bom.

O processo é rigoroso durante o mestrado, até porque é isso que faz que a gente aprenda alguma coisa. Começa a chegar tanta informação, você tem que produzir e não sei o quê... Tem coisas que a gente pode deixar de lado e outras que você não tem como deixar de lado. O bacana é que os professores são bem capacitados; eles passam a matéria de uma forma que, se você for falar de determinado assunto, você tem um embasamento muito bom para falar sobre aquilo.

Antes de eu entrar no mestrado, eu li bastante a respeito. Eu já imaginava que ia ser assim: bastante difícil, ter uma dedicação muito grande. Não tem como deixar de lado determinado trabalho ou disciplina. Por exemplo, o mestrado de Administração, eu não sei se é diferente nos outros, é muito criterioso. Se você reprovar em uma matéria, você perdeu o direito de fazer o mestrado. Não tem como pensar “Eu não vou fazer agora; depois eu faço ou faço mais ou menos”; não pode substituir quando você repete. Você não pode bobear; tem que ser muito rigoroso. Isso faz com que o nível do curso aumente.

Com relação ao que eu imaginava, está sendo. O curso é extremamente puxado, o tempo é curto, principalmente para a publicação.

O que eu acho que realmente poderia facilitar e seria mais interessante, já que se trata de um mestrado acadêmico, é que a gente tivesse mais contato acadêmico, em nível superior. Por exemplo: estar dando aula na “IES1”, ou em outro lugar que tivesse um convênio. Não a “IES1”, mas que o curso de mestrado tivesse uma disciplina relacionada à docência.

*Você considera importante a introdução, na grade curricular, de disciplinas relacionadas à formação de professores?*

Seria, sim. Eu penso em fazer uma disciplina ou curso em outro lugar para a docência em ensino superior. É um público diferente; é bom saber e o curso mostrar o que este público pensa.

Na verdade, a gente acaba se sentindo meio isolado e meio órfão. Você tem que dar aula, procura dar aula e começa a dar aula sem preparo. A gente sabe até, você ouve por alto algumas histórias de pessoas que fizeram mestrado e foram para a sala de aula, mas não estavam bem preparadas. Você sabe que precisa ter aquele jogo de cintura para enfrentar o aluno que é obrigado a estudar pelo pai, ou aquele que entrou no curso e não era aquilo que ele queria fazer, ou não simpatizou com você. Então, você tem conviver com estas coisas. Você precisa ter uma noção de como lidar com estas coisas.

O como fazer vai mudando. Na minha época, era diferente: você sabia que tinha que respeitar o pai, a mãe e o professor. Hoje, o aluno já chega discutindo e batendo boca com o professor. Acho que argumentar é uma coisa, questionar... Já, discutir... parte para a falta de respeito. É importante saber como lidar. Comigo nunca aconteceu, mas poderia chegar a acontecer.

Eu procuro utilizar aquela ideia do programa aprendiz para dar aula. Na verdade, o professor fica naquela condição: ele [o professor] fala muito pouco e passa a informação básica e ele coloca as pessoas para buscar e para criar; toda aula, podia ser o curso que fosse para lecionar, eu procurava jogar esse desafio para o aluno; ele procurar pesquisar. No começo, eles não querem, porque eles acham que não vão aprender nada. Com o passar do tempo, eles passam a dominar aquele assunto, a partir da pesquisa. Incentivar a pesquisa começa a despertar a curiosidade, juntar informações e fazer relações com a realidade. O aluno fala de *surf* e o professor de Administração, ou o aluno, começa a relacionar o tema com o time dele e ele vai ver que pode conciliar. Que professor que faz isso? Se você for pegar professor especialista, você vai ter o perfil do professor que saiu da

faculdade, onde o professor tinha um escopo e passava; ele fez uma especialização com informações que são passadas. Quando ele faz o mestrado, é onde ele passa por outro processo. Antes do mestrado, eu dava aula eu dando a informação. Depois que eu iniciei o mestrado, eu faço eles pesquisarem.

*De alguma forma, o processo de mestrado está contribuindo para sua formação docente?*

O mestrado me trouxe duas contribuições: uma é esta, da pesquisa como instrumento de aprendizagem, e outra é a qualidade. Por exemplo: você não tem como passar pelo mestrado sem saber teoria das organizações, as escolas e as teorias, aprofundando o conhecimento. Você tem que se dedicar e buscar aprender.

Eu não entendo como muitas faculdades contratam especialistas, porque eu imagino um aluno fazendo uma pergunta para o especialista que, muitas vezes, tem o conhecimento da graduação e não tem suporte para fazer articulações.

*Você conhece o enfoque da formação que é dado no mestrado que você cursa? Esse mestrado busca formar o pesquisador, o professor ou o fornecer mais especialização ao profissional da Administração?*

Consegue articular os três aspectos. Se o mestrando for para o mercado de trabalho, ele vai estar muito melhor preparado; ele vai **saber a base e um conhecimento maior. Para a docência, isso é importante também.**

Para a pesquisa, ele é constantemente incentivado à pesquisa. A pessoa que não faz pesquisa durante todo o mestrado dificilmente consegue concluir o mestrado. Ele deixa e vai fazer os créditos; fica difícil fazer depois, porque ele vai ter uma quantidade tão grande de informações e acabou.

Isto é uma coisa muito importante com relação à “IES1”; você entrou aqui, já tem orientador e ele fala com você todo mês. Você tem que mandar sempre um negócio e pesquisar. Você vê que o negócio não está abandonado. Eu trouxe meu projeto estruturado da especialização, mas agora ele já está tão mudado, dentro da mesma linha.

*Qual você considera o maior desafio do mestrado?*

É publicar o artigo. O artigo requer tempo e tempo requer dinheiro... Como fazer isso nos tempos de hoje? Este é um ponto crucial, da publicação do artigo. A dissertação não é problema, porque é construída no processo, mas muita coisa você tem que ir atrás.

*O que você sugere para a melhoria dos cursos de mestrado em Administração?*

Algumas matérias mais atuais; não que estas estejam antigas... Antes, tinha uma disciplina que era Inteligência Artificial; seria legal se ela voltasse, principalmente coisas novas. No nosso programa, não tem uma matéria de Logística, que é importante para a Administração, nem uma também com foco na internet. Deveria diversificar as matérias. **A disciplina voltada à docência seria importante.**

*Você pretende seguir em seus estudos acadêmicos?*

Sim, eu gostaria muito, na área de Administração. Eu penso em fazer em Engenharia, mas antes eu quero continuar a pesquisar sobre o tema dos subempregos no setor imobiliário, que é meu foco de pesquisa.

**ANEXO C**  
**QUADRO DE CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS (CARLOS – IES 1)**

UNIDADES DE SIGNIFICADO	GRANDE CATEGORIA	INDICADOR
<p>O futuro dos jovens é estudar, aí eu analisei o mercado. No mercado de trabalho, a carreira docente é a que tem muito tempo e espaço. Dificilmente vai ser substituída. Tem aula via computador, mas nunca vai substituir o professor. Cada professor tem uma didática diferente. Por isso eu decidi ser professor, vir para a área docente.</p> <p>O que me motiva é pensar assim, que tudo aquilo que a gente trabalha no mestrado, continuando pesquisa de outras pessoas e outras pessoas vão continuar as nossas pesquisas. O que motiva é pesquisar com os alunos e estar passando para os outros de ensino superior. Não é chegar e falar “Marketing é isso, isso e isso”, mas conseguir que eles descubram e que eles busquem a pesquisa.</p>	<p>Motivações para ingresso e permanência na carreira docente superior</p>	<p><u>Ingresso:</u> Vê na docência uma opção de carreira que não se limita a tempo e espaço, que oferece muitas oportunidades e que não corre risco de extinguir, mesmo com o ensino a distância. O computador não substituirá o professor. <a href="#">Escolha de carreira promissora</a></p> <p><u>Permanência:</u> O que o motiva a permanecer é a continuidade que se pode dar às pesquisas, propiciando que outros busquem resultados obtidos e tenham a oportunidade de aprofundá-los. <a href="#">Possibilidade de pesquisar e aprofundar conhecimentos</a></p>
<p>Nada, nada. Eu simplesmente fui. Eu fui convidado para dar uma aula-teste e já me deram o material e me colocaram em sala de aula. Neste ponto, eu não tive nenhuma preparação. No máximo, lembrar aquilo que</p>	<p>Aprendizagem da docência / Formação didático-pedagógica</p>	<p>Não se preparou para atuar como docente. A partir da necessidade, baseou-se no modelo de professor que conhecia e se lembrou de quando era aluno. <a href="#">Espelhar-se em professores que teve e reproduzir seus “modelos”</a></p>

<p>você já viveu como aluno e lembrar que o professor fazia daquela maneira.</p> <p>O que eu acho que realmente poderia facilitar e seria mais interessante, já que se trata de um mestrado acadêmico, é que a gente tivesse mais contato acadêmico, em nível superior. Por exemplo: estar dando aula na “IES1”, ou em outro lugar que tivesse um convênio. Não a “IES1”, mas que o curso de mestrado tivesse uma disciplina relacionada à docência.</p> <p>Eu penso em fazer uma disciplina ou curso em outro lugar para a docência em ensino superior. É um público diferente; é bom saber e o curso mostrar o que este público pensa. Na verdade, a gente acaba se sentindo meio isolado e meio órfão. Você tem que dar aula, procura dar aula e começa a dar aula sem preparo. A gente sabe até, você ouve por alto algumas histórias de pessoas que fizeram mestrado e foram para a sala de aula, mas não estavam bem preparadas.</p> <p>Eu não entendo como muitas faculdades contratam especialistas, porque eu</p>	<p>Aprendizagem da docência / Formação didático-pedagógica</p>	<p><a href="#">Experiências adquiridas como aluno</a></p> <p>No curso de mestrado, sente falta de uma disciplina relacionada à docência e de um trabalho voltado para a prática docente.</p> <p><a href="#">Valorização da prática na formação docente</a></p> <p>Pretende preencher essa lacuna (de não ter uma disciplina voltada para a formação docente) realizando outro curso ou disciplina que possibilite o contato com pessoas de outra área (<i>educação?</i>).</p> <p><a href="#">Valorização da formação didático-pedagógica</a></p> <p>Lecionar sem ter formação pedagógica gera uma sensação incômoda de despreparo para atuar e reconhece que mesmo o mestrado pode não ser suficiente para prover essa formação.</p> <p><a href="#">Valorização da formação didático-pedagógica</a></p> <p><a href="#">Preocupação com o processo de ensino-aprendizagem</a></p> <p>Um professor universitário precisa ter mestrado, senão terá pouco a oferecer para seus</p>
--	--	--

<p>imagino um aluno fazendo uma pergunta para o especialista que, muitas vezes, tem o conhecimento da graduação e não tem suporte para fazer articulações.</p> <p>Se o mestrando for para o mercado de trabalho, ele vai estar muito melhor preparado; ele vai saber a base e um conhecimento maior. Para a docência, isso é importante também.</p>	<p>Aprendizagem da docência / Formação didático-pedagógica</p>	<p>alunos.</p> <p>Valorização da formação continuada em nível <i>stricto sensu</i></p> <p>O mestrado, pela base que dá e pela possibilidade de aprofundar em alguns conhecimentos, é importante tanto para quem vai atuar no mercado como na docência.</p> <p>Valorização da formação continuada em nível <i>stricto sensu</i></p>
<p>[...] nas aulas que eu ministrava, eu pensava muito: “Como eu consigo fazer que o aluno entenda pelo menos o principal, o básico, a informação principal?”</p> <p>Tem muita coisa que a gente aprende na escola que você decorou para a prova e acabou. Antes de entrar na sala de aula, eu pensava: “Como eu posso passar a mensagem para eles?”. Eu procuro fazer a avaliação, a prova em cima do que eu dou em sala de aula. [...]</p> <p>Eu pegava um negócio, como teoria organizacional, e procurava ensinar de uma forma bem bacana; e nas provas (os alunos) iam muito bem. Eles sabiam que eu não ia fazer nada para prejudicá-los.</p>	<p>Atuação didático-pedagógica</p>	<p>Não basta “dar a aula”; é preciso que os alunos entendam, ou seja, aprendam.</p> <p>Preocupação com o processo de ensino-aprendizagem</p> <p>Valorização do outro no processo de ensino-aprendizagem (no caso, o aluno)</p> <p>Preocupação com o processo de ensino-aprendizagem</p>

<p>O que eu fazia era me colocar no lugar dos alunos para eles aprenderem. Era uma sensação muito boa, muito legal.</p> <p>Eu procuro utilizar aquela ideia do programa aprendiz para dar aula. Na verdade, o professor fica naquela condição: ele [o professor] fala muito pouco e passa a informação básica e ele coloca as pessoas para buscar e para criar; toda aula, podia ser o curso que fosse para lecionar, eu procurava jogar esse desafio para o aluno; ele procurar pesquisar. No começo, eles não querem, porque eles acham que não vão aprender nada. Com o passar do tempo, eles passam a dominar aquele assunto, a partir da pesquisa. Incentivar a pesquisa começa a despertar a curiosidade, juntar informações e fazer relações com a realidade. O aluno fala de surf e o professor, de Administração; ou o aluno começa a relacionar o tema com o time dele e ele vai ver que pode conciliar. Que professor que faz isso? Se você for pegar professor especialista, você vai ter o perfil do professor que saiu da faculdade, onde o professor tinha um escopo e passava; ele fez uma especialização com informações que são passadas. Quando ele faz o mestrado, é onde ele</p>	<p>Atuação didático-pedagógica</p>	<p>Colocar-se no lugar do aluno e fazer o que gostaria que o professor lhe fizesse.</p> <p>Experiências adquiridas como aluno</p> <p>Incentiva os alunos a se tornarem ativos no processo de ensino-aprendizagem; incentiva-os a pesquisar, a aprender, a relacionar o que aprendem com a realidade.</p> <p>Preocupação com o processo de ensino-aprendizagem</p> <p>Valorização da construção (e não apenas transmissão) do conhecimento e da relação teoria-prática</p> <p>O mestrado contribuiu para essa postura/prática com os alunos.</p>
---	------------------------------------	---

<p>passa por outro processo. Antes do mestrado, eu dava aula eu dando a informação. Depois que eu iniciei o mestrado, eu faço eles pesquisarem.</p> <p>Não é chegar e falar “Marketing é isso, isso e isso”, mas conseguir que eles descubram e que eles busquem a pesquisa.</p> <p>Você sabe que precisa ter aquele jogo de cintura para enfrentar o aluno que é obrigado a estudar pelo pai, ou aquele que entrou no curso e não era aquilo que ele queria fazer, ou não simpatizou com você. Então, você tem conviver com estas coisas. Você precisa ter uma noção de como lidar com estas coisas.</p> <p>O como fazer vai mudando. Na minha época, era diferente: você sabia que tinha que respeitar o pai, a mãe e o professor. Hoje, o aluno já chega discutindo e batendo boca com o professor. Acho que argumentar é uma coisa, questionar... Já, discutir... parte para a falta de respeito. É importante saber como lidar. Comigo nunca aconteceu, mas poderia chegar a acontecer.</p>	<p>Atuação didático-pedagógica</p>	<p>Aqui, reforça a necessidade de o aluno “construir” o conhecimento (e não meramente “recebê-lo” do professor).</p> <p><a href="#">Preocupação com o processo de ensino-aprendizagem</a></p> <p><a href="#">Valorização da construção (e não apenas transmissão) do conhecimento</a></p> <p>O professor precisa saber lidar com as pessoas e com as mudanças sem, no entanto, deixar de se posicionar.</p> <p>Assim como Letícia, usa a palavra “enfrentar” quando se refere à relação com o aluno, em algumas condições (aluno que estuda porque é obrigado, ou faz um curso de que não gosta, ou não simpatiza com o professor), e aponta que é importante o professor saber lidar com isso.</p> <p><a href="#">Enfrentamento professor x aluno</a></p>
--	------------------------------------	--

<p>A experiência é muito importante. É muito difícil ser um professor de Administração sem ter tido experiência. Eu acho que o bom professor também é um bom consultor. Ele tem que ter experiência de trabalho, senão ele começa a viajar em sala de aula; passa alguma coisa que é diferente da realidade. Imagina falar de teoria das organizações, se ele nunca viveu o ambiente de uma organização...</p> <p>A maior dificuldade da Administração é o professor passar para os alunos que, na Administração, eles estão lidando com pessoas. A Administração não é uma matemática, onde dois e dois são quatro; pode ser qualquer coisa em Administração. Não dá para prever nada. Você pode ter o melhor planejamento, mas tem uma mudança no governo ou caiu uma árvore na rua... desestabiliza tudo; você pode ter certeza que aquilo funcionava e não funciona. Você tem uma pessoa na equipe mal intencionada, você pode perder um bom profissional na equipe. A primeira coisa que o aluno tem que saber é que eles estão trabalhando com pessoas.</p>	<p>O docente em Administração</p>	<p>O docente em Administração necessita ter visão da prática, ou seja, ter experiência de mercado. Em sala de aula, ele precisa falar de algo que realmente conhece, porque vivenciou aquilo.</p> <p><a href="#">Exercício profissional em campo</a></p> <p>Para Carlos, o maior desafio do professor de Administração é ensinar a seus alunos que, no trabalho, eles lidarão com pessoas e que se trata de uma área imprevisível, em que o planejamento pode sofrer mudanças a qualquer momento.</p> <p><a href="#">Saber lidar com pessoas</a></p>
---	-----------------------------------	--