



VII Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil
"Educação e Contemporaneidade" 19 a 21 de setembro de 2013
ISSN 1982-3657



A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO: O TRABALHO DO PROFESSOR NO CURSO DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO

Maria de Lourdes Santos Figueiredo Leite¹

EIXO TEMÁTICO: 11. Educação, Sociedade e Práticas Educativa

RESUMO

Este trabalho trata de uma pesquisa desenvolvida na Dissertação de Mestrado em Educação apresentado em Fevereiro de 2013. Consiste em um estudo que buscou contextualizar as representações dos professores do Curso de Administração de uma Instituição Particular de Ensino Superior em - Aracaju (SE), turnos matutino e noturno, a respeito do seu trabalho docente nesse curso (obtidas via entrevistas semiestruturadas realizadas durante a Dissertação no período de 2012/2). Pode ser classificada como uma investigação qualitativa, descritiva, porque, é baseada substantivamente na transcrição e análise de depoimentos de professores do curso de bacharelado em Administração. Teve como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, realizado com doze (12) professores. Teoricamente, ampara-se em autores que contribui com essa temática.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Ensino Superior. Formação Continuada.

ABSTRACT

This work is a survey developed in Dissertation in Education presented in February 2013. It consists of a study that sought to contextualize representations Teachers Course Directors of a Private Institution of Higher Education - Aracaju (SE), morning and evening shifts, regarding their teaching this course (obtained via semi-structured interviews during dissertation for the period 2012/2). It can be classified as qualitative research, descriptive, because it is based substantially on the transcription and analysis of testimonials from teachers of the Bachelor in Business Administration. Had as an instrument of data collection semistructured interview conducted with twelve (12) teachers. Theoretically supports up authors who contributed to this thematic example of Pepper and Anastasiou (2008.2010), Nóvoa (1997), Paro (2001), Tardif (2002: 2010), Marx (1998:2003) among others.

Keywords: Teaching Work. Higher Education. Continuing Education.

INTRODUÇÃO

Como fruto das minhas reflexões no Curso de Mestrado em Educação, entendo hoje que a eficácia do

ensino superior tem uma relação direta com diversos determinantes, inclusive com a insuficiência de conhecimentos didáticos, entendida a didática não como conjunto de técnicas e procedimentos, mas como uma prática social de formação humana comprometida não somente com a reprodução como também com a mudança das relações sociais instaladas. Os docentes dos cursos de bacharelado, independentemente da sua formação, têm capacidades e habilidades a desenvolver para o exercício da docência potencializada em grau diferenciado pela formação inicial e continuada, importando conhecer a avaliação dos alunos a respeito do trabalho docente. Nesse contexto, amparo-me no pensamento de Bezerra (2010):

O professor (força de trabalho docente) é, sem dúvida, o elemento subjetivo do processo do trabalho pedagógico escolar, embora a ênfase na sua função mediadora entre o aluno e o conhecimento leve alguns a considerá-lo como meio: suas atividades, especialmente a aula, nessa perspectiva, são vistas como recursos de socialização do conhecimento historicamente acumulado (BEZERRA, 2010, p.4).

No que diz respeito ao trabalho do professor, Paro (1993, p.109) argumenta que "o professor, entretanto, pela natureza do trabalho que exerce e pelos fins a que serve a educação, precisa avançar mais, atingindo um nível de consciência e de prática política que contemplem sua articulação com os interesses dos usuários de seus serviços". A educação é uma forma de intervenção no mundo, uma prática social que não é neutra, nem indiferente, que pode implicar tanto o desmascaramento da ideologia dominante quanto a sua manutenção. O ato de ensinar, portanto, tem intrínseca relação com o desenvolvimento do senso crítico do aluno. Conforme Damis:

(...) a teoria e a prática de uma forma de ensinar articulam as finalidades individuais de educação do homem a um modelo de sociedade, por meio da atividade de quem ensina, de quem aprende, do como se ensina e dos meios utilizados, e contribuem para a manutenção-superação da prática social mais ampla (DAMIS, 2010, p 10).

Muitas são as dificuldades encontradas pelos docentes dos cursos superiores de bacharelados e em especial na área das Ciências Sociais Aplicadas, objeto de preocupações atuais por parte de educadores que atuam no ensino superior. As dificuldades de (re) construção do conhecimento da área são marcadas pela insuficiência do aprofundamento pedagógico por parte dos respectivos professores bem como pela ausência de uma literatura quer verse sobre a didática nesses cursos. Os docentes dos cursos de bacharelado, não são preparados para lecionar e atender às demandas atuais dos processos de ensino e aprendizagem.

Isso posto, questionamos se os docentes estão apenas reproduzindo modelos vividos por eles enquanto estudantes, sem qualquer aprimoramento resultante da formação continuada na área da pedagógica. Responder a essa questão não é simples e pode envolver modelos concebidos ao longo desta formação, principalmente, o que envolve o desafio da passagem de ex-alunos para o exercício efetivo da profissão em uma instituição de ensino superior, uma vez que grande parte dos docentes, quando chega às universidades, traz consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Todavia, estudos têm demonstrado que os saberes da experiência não são suficientes para a formação desse profissional (Pimenta e Anastasiou, 2008).

Os saberes pedagógicos são também apontados por Pimenta (2002) como indispensáveis aos saberes da docência: é o saber ensinar, uma vez que o futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer.

Gil (2009) afirma:

[...] a maioria dos professores universitários não dispõe de preparação pedagógica. [...] muitos professores universitários exercem duas atividades: a de profissional de determinada área e a docente, com a predominância da primeira. Por essa razão, tendem a conferir menos atenção às questões de natureza didática que os professores dos demais níveis, que são os que receberam sistematicamente formação pedagógica.[...] no Ensino Superior é onde menos se verifica menor diversidade em relação às práticas didáticas. [...] As aulas expositivas são as mais frequentes e o professor de modo geral aprende a ensinar por ensaio e erro (p.5).

A formação de professor representa uma área de conhecimento que já acumula princípios, pesquisas e toda uma literatura de modo a tornar-se imprescindível para o conhecimento do aspirante a professor, em qualquer dos níveis de ensino, destacando-se seu amplo desenvolvimento a partir das últimas décadas do século XX. O professor universitário, assim como o da educação básica, necessita não apenas de sólidos conhecimentos na área em que pretende lecionar, mas também de habilidades pedagógicas e outros atributos para a garantia não só do aprendizado eficaz, mas da formação integral do homem e da socialização ampla da cultura produzida e acumulada historicamente. Trata-se de uma perspectiva dialética na qual não se separam forma e conteúdo, teoria e prática, formação geral e educação profissional.

Atualmente é reconhecida entre educadores e instituições educativas, como imprescindível, a necessidade de que se desenvolva na educação superior uma proposta pedagógica de acompanhamento e formação continuada docente, a partir da qual seja possível refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Nesse sentido, Schön (1992) ressalta a importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao ensino e às condições sociais que o influenciam. Segundo esse autor, isso depende de uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores, condições de trabalho propiciadoras da formação efetiva e contínua dos docentes no local de trabalho, o que, por sua vez, requer um processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, em favor da ressignificação identitária dos professores.

Charlot (2008) ressalta a ideia de que os professores vivem em constantes tensões que contrapõem movimentos distintos e, às vezes, até opostos, sendo ora considerado herói e ora vítima. Nesse sentido, o exercício da reflexão permite-lhes o autoconhecimento e o reconhecimento de que detêm conhecimentos capazes de contribuir com as boas práticas docentes. Assim, como em toda categoria profissional, impõe-se o aprimoramento do conhecimento. Na educação não é diferente, visto que os novos paradigmas vêm traçando um novo perfil de profissional bem mais definido diante, inclusive, das atuais demandas do mercado de trabalho.

Os desafios atuais do professor que atua no ensino superior, especificamente em um curso de Administração, com conhecimentos específicos, são sem dúvida, transformar a ideia de professor técnico em professor reflexivo. Schön (1983) retrata que a prática reflexiva é a base que consolida os trabalhos em sala de aula.

[...] tanto as pessoas comuns quanto aquelas no exercício da sua profissão pensam frequentemente no que estão fazendo, às vezes até enquanto o fazem. Pegos de surpresa, eles voltam à sua atividade e também ao conhecimento que está implícito na ação. (SCHÖN, 1983, p. 50, tradução de Paulo Boa Sorte).

Diante das novas configurações das relações de trabalho, propiciadas pelo advento da tecnologia e da expansão da globalização, novos postos de trabalho foram surgindo e, com isso, outros postos estão sendo extintos, demandando novos conhecimentos. A necessidade de mão de obra com diversidade de conhecimento que possa atender a essa demanda emergente está centrada na reflexão do professor. Esse processo de transformação vem refletindo nas Instituições de Ensino de forma imediata, em especial, sobre os projetos pedagógicos, com ênfase às propostas curriculares.

O desafio contemporâneo do professor é acompanhar a evolução da tecnologia juntamente com a evolução do conhecimento humano e humanização dos novos tempos.

Na construção do marco teórico da pesquisa, dialogo com clássicos como: Marx (1982), no que se refere ao método dialético e à concepção ontológica de trabalho; Gramsci (2000), quanto ao papel dos intelectuais na organização da cultura; Nóvoa (2002), sobre a profissão docente e histórias de vida de professores; e Tardif (2002, 2010), no tocante ao reconhecimento dos saberes constitutivos do trabalho docente, recorrendo oportunamente a outros autores contemporâneos que também discutem nessa perspectiva.

É nesse contexto que se define o objeto de estudo desta pesquisa: as representações dos alunos do Curso de Administração de uma Instituição Particular de Ensino Superior em - Aracaju (SE), turnos matutino e noturno, sobre o trabalho dos seus professores (coletadas na avaliação institucional online de 2011/1 e 2011/2) e as representações dos próprios professores a respeito do seu trabalho docente nesse curso (obtidas via entrevistas semiestruturadas realizadas durante a Dissertação no período de 2012/2). Para complementar essas informações, também realizei um conjunto de observações (com registros cursivos) desenvolvidas em 2012/1, junto a esses professores em suas interações com os alunos em salas de aulas, as quais antecederam as entrevistas.

Entendo por representações, a partir dos estudos de Moscovici (2003), a pluralidade com que os sujeitos apreendem e reconstróem a realidade, considerando as mudanças que ocorrem, tanto no âmbito afetivo quanto comportamental e cognitivo, não cabendo a concepção de sociedade fechada. As representações não podem ser entendidas como algo preestabelecido, pois, conforme esse autor, "existe uma necessidade de reconstruir o senso comum"; assim, as representações não se caracterizam mais como coletivas e sim como subjetivas.

O objetivo geral da investigação é caracterizar as representações docentes e institucionais sobre o trabalho do professor do Curso de Administração de uma Instituição Particular de Ensino Superior em - Aracaju (SE) e suas relações com a respectiva formação inicial. Em busca de atender a esse objetivo geral, delineei os objetivos específicos: analisar as representações dos sujeitos sobre si como docentes da educação superior (autoimagem docente), sobre os saberes que são privilegiados nesse exercício e a necessidade da formação continuada para o desenvolvimento de saberes pedagógicos, confrontando-os com a avaliação institucional feitas pelos alunos, identificar os saberes exigidos pelo respectivo projeto pedagógico do curso, bem como as ações estabelecidas nesse documento para suprir, manter e desenvolver um trabalho de formação continuada, confrontando-os com as representações docentes; observar e caracterizar o exercício docente de bacharéis e licenciados em sala de aula, no Curso de Administração da Instituição particular de ensino superior, mediante explícito consentimento dos sujeitos, com foco nos saberes.

Com esses propósitos, tomo como referência objetiva imediata as representações dos professores coletadas via entrevistas semiestruturadas, bem como dos alunos do curso em questão, estas obtidas mediante instrumento de avaliação institucional docente on-line. Inspiro-me no método dialético, conforme Marx (1982), de modo a buscar explicações coerentes de interpretação da realidade, sob uma lógica concreta que contemple o dinamismo e as contradições da realidade, da sociedade e do pensamento, na qual estão inseridos os sujeitos investigados, na perspectiva da transformação.

Ao se estudar uma realidade, através de um "olhar" crítico, faz-se necessária uma maior exigência

metodológica. Para Gil, (2009), não pode ser uma metodologia fixa, engessada, determinada e sem abertura para as tantas possibilidades novas que surgem, a cada momento, na procura de se produzir conhecimento.

Nesse sentido teórico-metodológico as categorias básicas de análise são: totalidade, historicidade e contradições.

[...] Marx observa o movimento social como um processo histórico-natural, governado por leis independentes da vontade, da consciência e das intenções dos seres humanos, e que, ao contrário, determinam a vontade, a consciência e as intenções. [...] meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia, é o criador do real, e o real é apenas uma manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. (MARX, 1982, p. 15 e 16).

No sentido de Hegel, o real passa a ser uma manifestação do pensamento no seio de si próprio. Na contestação marxista, o método dialético parte não do pensamento. Marx (1982) argumenta que mesmo o pensamento mais simples só existe como relação unilateral e abstrata de um todo concreto, vivo, já dado. "É neste sentido que para ele o real é anterior ao pensamento" (p.16).

É sob esse enfoque que avanço na direção do conhecimento do cotidiano docente, na abordagem etnometodológica, amparada na afirmação de Gil (2009): "[...] a pesquisa etnometodológica analisa as crenças e os comportamentos do senso comum. Os etnometodólogos têm a pretensão de estar mais perto das realidades correntes da vida social" (p.23). Nesse sentido, justifica-se a inspiração na abordagem etnometodológica que apresenta condições possibilitadoras da apreensão dos significados atribuídos ao trabalho docente por cada indivíduo representante dos segmentos da comunidade acadêmica.

Trata-se de campo de pesquisa marcado por vasta teoria e diversas interfaces com outros campos epistemológicos dentro das ciências humanas, de modo que, para fundamentar a trajetória teórico-metodológica da pesquisa, revisei referenciais teóricos pertinentes à temática e mergulhei na pesquisa empírica, com inspiração também no estudo de caso considerando que este, de acordo com Yin (2005), caracteriza-se como uma investigação empírica que estuda o fenômeno dentro do seu real contexto.

Um estudo de caso, conforme Yin (2005), examina uma realidade em particular, em seu meio natural, consideradas suas conexões mais amplas, a partir de múltiplas fontes de evidência (indivíduos, grupos, organizações), e pelo emprego de instrumentos diversificados de coleta de dados: entrevistas, observações e, no caso, avaliação institucional on-line.

A pesquisa exposta neste artigo foi fruto do trabalho desenvolvido na Dissertação de Mestrado apresentado em Fevereiro de 2013 pode ser classificada como uma investigação quali-quantitativa, descritiva, porque, embora baseada substantivamente na transcrição e análise de depoimentos e observações de formadores e alunos do curso de bacharelado em Administração, considera também dados quantitativos (especialmente da avaliação institucional) que no momento não será apresentado.

Na abordagem qualitativa, a coleta e a análise de dados amparam-se nos instrumentos: entrevista semiestruturada e observações diretas com registros cursivos, manuseando e interpretando à luz do marco teórico as transcrições de depoimentos e observações de docentes do curso de bacharelado em Administração de uma Instituição Particular de Ensino Superior em Aracaju-SE. A revisão bibliográfica, que contemplou material impresso, livros, revistas, teses e anais de eventos científicos, representou o ponto

de partida para reconstrução desse marco teórico. A análise documental, desenvolvida paralelamente, abrangeu desde o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Instituição Particular de Ensino Superior em Aracaju-SE.

Segundo Gil (2009, p175), a análise qualitativa de conteúdo passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador. Para Bardin (1977, p.31), a análise de conteúdo se define como sendo um "conjunto de técnicas de análise das comunicações (quantitativos ou qualitativos) que aposta no rigor do método, visando obter a descrição do conteúdo da mensagem". O autor ainda define que a análise de conteúdo surge a partir de três componentes assim definidos: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Dessa forma, essa abordagem analítica de conteúdo é apropriada também por fazer uso de depoimentos de sujeitos sobre temáticas referentes à docência no ensino superior, na área de formação em Administração. Essa análise, com foco nos dados coletados, depoimentos dos professores, não tem a intenção de avaliá-los nem de rotulá-los a partir da formação.

Trata-se de uma análise que se encaminha para caracterizar a situação em seu estado atual, visando contribuir para subsidiar um programa de formação continuada dos professores, com destaque à questão sociopedagógica. A análise de conteúdo qualitativo permite ao pesquisador proceder à interpretação dos dados com maior autonomia e criatividade, ou seja, possibilita um estudo interpretativo, que procura compreender com mais profundidade o problema em questão.

Por esse motivo, é importante considerar o que afirma Creswell (2007):

[...] a pesquisa qualitativa ocorre em um cenário natural. O pesquisador qualitativo sempre vai ao local onde está o participante para conduzir a pesquisa. Isso permite ao pesquisador desenvolver um nível de detalhamento sobre a pessoa sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes. [...] Os passos da coleta de dados incluem estabelecer as fronteiras para o estudo, coletar informações através de observações e entrevistas semi-estruturadas, documentos e materiais visuais, bem como estabelecer o protocolo para registrar informações.[...] A pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados. Isso inclui o desenvolvimento da descrição de uma pessoa ou de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e, finalmente, fazer uma interpretação ou tirar conclusões sobre seus significados. (CRESWELL, 2007, p.186-189).

Na etapa de pré-análise ocorreu a organização do material. Inicialmente, fiz leitura de textos, normas institucionais, normas acadêmicas, indicadores, métodos de pesquisa, delimitar os objetivos, construir tabelas, quadros, gráficos, codifiquei e, conseqüentemente, a leitura dos teóricos que fundamentou a análise posterior.

O processo de exploração do material compõe-se de codificação, a qual, para Bardin (1977):

[...] caracteriza-se por uma transformação – efetuada segundo regras precisas dos dados brutos do texto transformando esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto (p.103).

Quanto ao tratamento dos resultados o Universo é representado pelo total de docentes e discentes do

Curso de Administração dessa Universidade Particular, nos anos de 2011 e 2012. O universo discente no período de 2011/1 era de 197 alunos do turno matutino e 573 alunos do turno noturno, totalizando 770 alunos; em 2011/2 o universo já era constituído por 187 alunos da manhã e 548 alunos do noturno, perfazendo 735 alunos. A esses discentes a Universidade Particular oportunizou a avaliação on-line docente. A população avaliadora, constituída por parte desse universo que, voluntariamente, procedeu a sua avaliação docente, configurou-se: em 2011/1, 96 alunos da manhã (43,73%) e 273 discentes do noturno (47,64%); assim, a população avaliadora correspondeu a 369 alunos (uma amostra de 47,92%). Em 2011/2, 74 discentes do turno matutino (39,57%) e 225 alunos do noturno (41,05%) avaliaram voluntariamente seus professores, totalizando 299 alunos abordados (amostra de 40,68%).

Quanto ao corpo docente do Curso de Administração em 2012/1, representou um universo de 50 docentes. Sobre o perfil do corpo docente da IES pesquisada apenas 05 têm formação inicial para o magistério (02 com formação licenciatura em Matemática, 02 com licenciatura em Letras Português e 01 com licenciatura em Pedagogia) e 01, embora bacharel em Administração também é licenciado em Pedagogia. Os bacharéis têm formação em Economia (4), Direito (3), Administração (6), Serviço Social (3), Psicologia (1), Engenharia (4), Ciências Contábeis (6), Tecnologia em Processamento de Dados (1), Artilharia (1), Ciências Sociais (1), Comunicação Social (3), Turismo (2), Desenho Industrial (1), Tecnologia em Gestão Pública (1). Deles 26 são mestres, 1 mestrando, 1 doutor, 14 especialistas e sobre 8 não obtivemos essa informação. A população docente abordada foi selecionada segundo critérios que contemplam os diferentes estratos do Universo. Assim, foram observados e entrevistados 12 professores, conforme, que indica as características da amostra.

O TRABALHO DOCENTE

Falar em trabalho docente em uma sociedade capitalista implica a retomada do trabalho como princípio educativo. O trabalho do professor, assim como o trabalho em geral, é uma prática social fundamental para (re)produzir a cultura, o cotidiano e a identidade do indivíduo ávido e sujeito de direito por conhecimento em quanto forma de construção de uma identidade coletiva.

Nessa perspectiva, "o processo de trabalho historicamente é constituído pela ação dos homens, mas também é elemento constituinte da espécie humana. Por intermédio do trabalho, o homem domina a natureza ao mesmo tempo em que se autotransforma, tornando sua existência cultural, historicamente transformadora"(YORDAKY,2006 p.194).

A análise desenvolvida nesta pesquisa intensifica a reflexão da educação não apenas como instrumentalização do saber, mas também como aquela que vislumbra munir os sujeitos protagonistas da história, particularmente da história de formação de bacharéis, de um exercício da crítica embasada no contexto vigente, visando à desmistificação dos condicionamentos institucionalizados como pressuposto metodológico de uma visão sistemática da didática, concebida como prática pedagógica na relação ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, podemos destacar o pensamento de Paro (2001), que contextualiza: "Educação é, pois, atualização histórica de cada indivíduo, e o educador é o mediador que serve de guia para esse mundo praticamente infinito da criação humana" (p.21).

O professor não é, hoje, um mero transmissor de conhecimento, mas também não é apenas uma pessoa que trabalha no interior de uma sala de aula. Não basta deter o conhecimento para saber transmiti-lo a alguém; é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de reorganizá-lo, reelaborá-lo e transpô-lo em situação didática em sala de aula. Para Nóvoa (1997, p.17), "a compreensão do conhecimento é, absolutamente, essencial nas competências práticas dos professores".

RESULTADO DA PESQUISA SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR NA PESPPECTIVA

DO PROFESSOR

A entrevista é um procedimento de pesquisa qualitativa que, para Gil (2009), possui técnicas bem definidas que possibilitam a coleta de dados: “é uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (p.109).

Nessa perspectiva e para os fins de observação em sala de aula e realização de entrevistas individuais semiestruturadas, os professores atuantes no curso de Bacharelado em Administração da Instituição Particular de Ensino Superior pesquisada foram escolhidos para esta pesquisa de modo a contemplar dois (2) estratos de formação: bacharelado e mestrado. A amostra foi composta por 12 (doze) professores, sendo 10 (dez) professores com formação em bacharelado nas áreas das ciências humanas e sociais e 2 (dois) professores com formação em licenciatura, obedecendo a critérios já apontados na Introdução. Ainda que houvesse uma escolha feita conforme critérios já mencionados e a conclusão do processo de observação de aula, a impossibilidade de um professor, dentre os selecionados para a pesquisa, culminou na redefinição do número da amostra para um total de 11 (onze) docentes.

Depreendeu-se das questões: Após ter concluído o curso de graduação, ingressou na área de sua formação inicial. Que dificuldades e facilidades nessa área e nesse período de recém-graduado destacaria hoje. As respostas dos docentes investigados - Os professores entrevistados possuem características semelhantes no que se refere à formação inicial, às suas dificuldades e facilidades como recém-graduados. Enfatizam que o início na área profissional (técnica) deu-se de forma bem gradual, reconhecendo algumas dificuldades, posto que muitos não possuíam experiências no campo de atuação do profissional Administrador, enquanto o mercado exige experiência.

Seguem algumas falas dos sujeitos, alternadas com análises voltadas para o objetivo da investigação.

Eu entrei no curso em virtude de já estar exercendo a atividade na área de administração [...] fui trabalhar no interior numa [...] Iniciei minhas atividades numa área de recursos humanos, na área de pagamentos e recolhimentos da área de pessoal também, e em 1985 foi quando eu fiz vestibular e busquei o Curso de Administração porque eu sentia fluir no sangue exatamente a vontade de exercer a atividade nessa área e fiz o curso com todos os meus esforços possíveis, trabalhando e estudando, e quando concluí eu percebi que tudo aquilo que eu tinha buscado na essência eu já estava vivenciando, eu vivia a universidade na prática. A teoria que eu tinha em sala de aula eu já tinha aplicabilidade no ambiente de trabalho. E foi muito gratificante porque facilitou por demais a conclusão do curso e, conseqüentemente, a busca por outras formações e especializações direcionadas para aquela área que eu vislumbrava a exercer atividade que não exatamente a parte pessoal de recursos humanos, mas a parte de administração que hoje aqui eu trabalho em sala de aula que é Marketing. Então o marketing surgiu na minha vida em 1987 quando da disciplina administração de marketing. Mas a minha paixão é a sala de aula, é nela que realmente me completo, me concentro e espero que isso também seja transferido e que os alunos entendam essa minha paixão através da forma como eu conduzo, não faço por fazer, eu faço por amor, por prazer [...] No mais, a saída é a educação continuada, as especializações, certo e aí! Temos que tentar sempre (A2).

Neste relato, chamam a atenção três (3) aspectos: primeiro a história de vida do professor para conseguir autonomia financeira, o que lhe levou ao âmbito da administração, determinando, de certo modo, a sua

formação inicial; em segundo lugar seu despertar posterior para a sala de aula, que lhe oportuniza socializar seus saberes profissionais que tanto domina;

Quando eu me formei em letras, eu já era formada em magistério na época, já atuava como docente do ensino fundamental menor, hoje chamado desta forma, e como eu gostava muito de trabalhar com crianças, eu permaneci durante uns 2 ou 3 anos, após a minha formação, com as crianças, trabalhando a língua portuguesa, mas atuando no ensino médio, no ensino fundamental maior não, só depois de três anos. As facilidades, como já disse, já estavam em sala de aula e não diferem muito, somente a faixa etária e alguns comportamentos, então eu tive essa facilidade. A dificuldade foi voltar a reler algumas questões pedagógicas que eu já tinha lido e estudado na faculdade há alguns anos, logo no início, alguma coisa de psicologia da educação, eu lembro porque eram adolescentes, com uma postura e comportamento diferente das crianças. Foi a maior dificuldade. (A05).

O professor A05, aquele cujo relato da observação evidencia certa contradição entre sua formação docente e sua dificuldade de controle de classe na Universidade, dá indicadores de que sua graduação em magistério deu-se por determinação da prática que já vinha desenvolvendo como normalista o que confirma a força das condições materiais de vida na escolha profissional.

Quanto às respostas das questões: Quando sentiu o interesse pela docência e em que momento optou por ela Como começou a ser professor Que dificuldades e facilidades você tem constatado

O interesse dos atuais professores pela profissão docente no ensino superior se constitui, conforme seus depoimentos, através dos encaminhamentos concretos que a opção pelo Curso de Bacharelado em Administração lhes proporciona.

Percebe-se, portanto, que não houve uma homogeneidade de fatores para o ingresso na docência, posto que os motivos decorrem de circunstâncias diferentes e muito particulares.

Entre os professores entrevistados foi possível observar: optou pela docência a partir da mudança no panorama do mercado em que atuava, aliado à influência familiar, como também pela docência à convivência no trabalho com atividades voltadas para capacitação, a saber:

Eu entrei na docência como resultado da minha desistência com o jornalismo, após 17 anos como jornalista. Eu senti uma mudança no mercado da comunicação com o surgimento das novas tecnologias e percebi o mercado se encolhendo, sem muita perspectiva profissional. Os salários estavam caindo, então eu antecipei uma dificuldade futura de colocação e decidi que eu precisava mudar de área. Mas como mudar de área se eu já estava com 35 anos de idade e com quase 20 anos como jornalista Percebi então, na ocasião, que a carreira docente me permitiria um ingresso sem dificuldades em relação ao fato de estar mais madura. [...] no entanto, também surgiu em paralelo a sensação de não estar preparada, esse complexo da ignorância e isso me incomodava o tempo inteiro, mas eu comecei a ver uma vantagem em estudar e uma possibilidade de avançar, me especializar em alguma coisa e abrir uma alternativa profissional para mim, aonde a idade não vai pesar. (A12).

Esse professor, em sua narrativa, considerou ainda que o conhecimento que possuía não era suficiente para exercer a docência adequadamente e, assim, buscou o seu aperfeiçoamento na realização do

mestrado e doutorado, para só então, após capacitado e confiante, entrar no magistério. Trata-se de atitude reconhecimento da especificidade da área pedagógica.

[...] eu só pensei na docência após 15 anos de formado. Depois de ter uma experiência bem consolidada foi que eu me interessei por ensinar, mas, nessa época, eu cheguei a ministrar cursos práticos de curta duração. [...] a única dificuldade que eu vejo na docência é associar a parte prática e a parte teórica, que às vezes ficam muito distantes da realidade dos profissionais. A facilidade é quando você tem uma experiência prática. Aí sim, facilita bastante!(A13)

[...] eu não sentia interesse pela docência. Fui levado a ela pelo acaso. Após três meses de trabalho em um Banco, fui convidado para dar treinamentos e foi aí que eu percebi que eu nasci pra coisa! [...] As dificuldades partiram da evolução na educação. Ela mudou muito! Tínhamos professor-aluno e aluno-professor, onde você tinha a função de transmitir conhecimento para o aluno e o aluno buscava por ele. Hoje, com o advento da tecnologia e das facilidades que os alunos têm, inclusive pela internet, permitiram que eles deixassem de ler e compreender. Hoje, eu me sinto forçado também a exercer determinadas atividades individualizadas para que não oportunize aquele aluno descansado de copiar o que o colega pesquisou e responder diante daquilo que ele fez. (A2) .

A dificuldade é fazer o aluno despertar para o estudo, porque este sempre condiciona o estudar de determinada disciplina ao que acha prioritário para o seu curso. Quando eu ministro a minha aula, não faço distinção de aula em virtude do curso. Acredito que a valorização do conteúdo é importante para qualquer aluno ou curso que esteja fazendo. Principalmente a minha disciplina, pois, a matemática serve de base para o desenvolvimento do dia-dia do gestor e ou professor. (A21).

Nos relatos dos professores A2, A13, A21 encontramos como semelhança o reconhecimento das dificuldades e desafios da profissão docente, como aquilo que designam de descaso e falta de interesse dos alunos, o que atribuem à facilidade disponibilizada pela tecnologia e pelos meios de comunicação.

Continuadamente, a grande dificuldade constatada pelos professores entrevistados foi o desinteresse dos alunos para o estudo, o que chega a representar, de certa forma, um senso comum entre os integrantes desse estrato do magistério e merece reflexões e autoavaliação por parte dos professores.

No tocante as respostas dos docentes referente como você vê hoje o trabalho do professor na educação superior e, em especial, na IES pesquisada. Os docentes relatam:

Pouco valorizado. (A7)

O trabalho do professor na educação superior ainda deixa lacunas, merecendo uma reflexão sobre o que realmente é ser professor de ensino superior. A valorização do docente de nível superior tem que ser mais visível, sob pena de esse profissional buscar alternativas em outras profissões. Qualificar, pagar bons salários, oportunizar um ambiente salutar e agradável, são elementos importantes na vida de todo profissional. O trabalho do professor de ensino superior merece tudo isso e muito mais..(A16)

Eu entendo que qualquer que seja a circunstância do ensino superior, seja à distância ou presencial, a figura marcante do professor é de suma importância. Porém, este profissional é pouco remunerado e tem que estar em várias instituições para formar um salário justo que possa garantir o seu sustento e ainda qualificar-se. Acredito que o trabalho do professor deveria ser mais valorizado pelas instituições de ensino. Eu sou uma exceção, mas conheço colegas que possuem titulação de mestre ou doutor, porém são remunerados como especialistas. Isto precisa ser mudado! Eu, particularmente, me sinto motivado sempre que estou em sala de aula. Ensinar para mim é maravilhoso, eu amo! Esqueço qualquer coisa quando entro na sala de aula para ensinar, mas reconheço que a remuneração justa é importante, pois, não custeamos conhecimento só com paixão. Temos que pagar por ele! (A2)

Eu acho que o trabalho do professor é muito importante. É ele que consegue motivar e direcionar o aluno. Hoje, a gente nota que o professor é valorizado em termos de reconhecimento e pouco valorizado em termos de remuneração. (A13)

Outros fatores são ainda enfatizados, como a dificuldade de conciliação dos programas de ensino e de aprendizagem, especialmente quanto ao conteúdo programado, com o calendário acadêmico.

Quando indagado ao professor sobre a necessidade da Formação Continuada. As respostas foram contundentes, a saber:

A Formação Continuada foi reconhecida como importante e imprescindível para o bom desempenho do docente em sala de aula, pois permite maior segurança junto ao alunado.

Sinto. Mas você precisa é se aprofundar tecnicamente nos assuntos que você ensina. Nessa formação continuada geral ampla que é feita em cursos pra todos os professores, não acho importante. Claro que algumas coisas são importantes, mas o que eu sinto mais necessidade é aprofundar nos assuntos da disciplina que eu ensino. (A13)

A Formação Continuada é essencial para o Professor, o educador não pode parar de se aperfeiçoar. O que a Universidade oferece eu faço. Costumo buscar esse aperfeiçoamento dentro e fora da instituição, sempre tem coisas boas chegando. [...] Eu acredito que quanto mais conhecimento eu adquiro melhor eu consigo passar para os alunos. Dessa forma, quem vai ganhar é o aluno. Eu acho que a formação continuada deve ser no contexto geral atendendo a necessidade de sala de aula como específica na área que ministrou. (A32)

Contra-pondo-se ao posicionamento dos demais entrevistados, a professora A12 argumenta que a formação continuada deve ser voltada para atender uma especificidade da docência de um modo geral, ou seja, para o ensino propriamente dito e não apenas atender anseios específicos de determinadas áreas. Essa abrangência de conhecimentos, todos possuem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível identificar que o perfil do profissional docente atual consolida-se à medida que o professor

redimensiona sua consciência profissional, entre o saber e o fazer. É imperioso que este profissional tenha domínio dos saberes característicos do seu trabalho. Para que isso ocorra, os profissionais devem refletir criticamente, sistematicamente, individualmente e com os demais docentes, assim como com o alunado. Nessa perspectiva, é possível se pensar numa formação continuada que tenha como propósito atender aos interesses do professor para que este possa instituir uma prática pedagógica promissora que contenha valores educativos que, por sua vez, poderão vir a contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, organizando e gerenciando ações de ensino, percebendo situações e condições de trabalho, além de identificar dificuldades enfrentadas pelos alunos através de uma reflexão crítica. Dessa forma, o professor pode resgatar sua identidade sendo reconhecido como autoridade de seu próprio conhecimento.

Também ficou evidente que o todo processo de formação continuada deve conduzir à autonomia profissional e que um bom profissional docente é um ser reflexivo e crítico, capaz de interferir pedagogicamente e socialmente no meio em que atua, em benefício dos alunos e da própria educação.

BIBLIOGRAFIA

ANASTASIOU, L. das G. C. **Construindo a docência no ensino superior**: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, D.E. G. & SOUZA, V.C. (orgs.) Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro, Editora DP&A, 2002.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino. **A especificidade do trabalho pedagógico escolar no contexto do desenvolvimento socioeconômico**. In: IV COLÓQUIO EDUCON, 4., 2010, São Cristóvão, SE. Anais..., São Cristóvão: UFS, 2010. P.1-15.

CANDAU, V. M. F. **Formação Continuada de Professores**: Tendências Atuais. In: Reali, Aline & Mizukami, Maria (orgs.) Formação de Professores: Tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questão para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIL, C. **Didática do ensino superior**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Porto: Dom Quixote, 1997.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **"A Natureza do Trabalho Pedagógico"**. In: FEUSP. Revista da Faculdade de

Educação, v. 19, n. 1, p. 103 - 109, jan./jun. São Paulo: FEUSP, 1993.

YORDAKY, Wagner. **A autogestão como princípio educativo**: a educação no contexto da economia solidária. In: PARO, Vitor Henrique (Org.). A teoria do valor em Marx e a educação. São Paulo: Cortez, 2006.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

PIMENTA, S. G. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papirus, 2002.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

1 Mestra em Educação pela Universidade Tiradentes. Professora do Curso de Administração de Empresas da Faculdade José Augusto Vieira – SE. Membro Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor (GPGFOP/UNIT/CNPq). Voluntária do Projeto TRANSEJA/UNIT/CAPE. mlourdesfigueiredo@yahoo.com.br