

A PRÁTICA DOCENTE E O DOCENTE NA PRÁTICA: UM ESTUDO COM EDUCADORES DO ENSINO SUPERIOR DE CURSOS DE GESTÃO

Francisco Vicente Sales Melo¹

Professor do Departamento de Ciências Administrativas
Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Recife, Brasil
vicsmelo@gmail.com

Elielson Oliveira Damascena²

Professor do Núcleo de Gestão
Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Caruaru, Brasil
elielson27damascena@gmail.com

Resumo: O objetivo deste trabalho foi verificar quais práticas docentes são comuns aos professores do ensino superior que lecionam em cursos na área de gestão. Trata-se de um estudo qualitativo básico que adota uma perspectiva descritivo-analítica com coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas. O instrumento de coleta foi desenvolvido a partir das dimensões de saberes necessários à prática educativa de Freire (1996). Os resultados mostram que os acordos e definições de critérios e regras com os estudantes, bem como a reflexão crítica sobre os conteúdos e práticas, são as dimensões que são mais praticadas pelos participantes, sendo estas muito relevantes para formação de futuros gestores. A questão que fica é saber se estas práticas são comuns à maioria dos professores da área de gestão.

Palavras-chave: Aprendizagem. Ensino. Prática docente.

ENSEÑANZA PRÁCTICA Y ENSEÑANZA EN LA PRÁCTICA : UN ESTUDIO CON EDUCADORES DE GESTIÓN CURSO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Resumen: El objetivo de este estudio era determinar qué prácticas de enseñanza son comunes a los profesores de educación superior que imparten cursos en la gestión. Se trata de un estudio cualitativo básico que adopta una perspectiva descriptiva analítica con la recopilación de datos a través de entrevistas semi-estructuradas. El instrumento fue desarrollado a partir de las dimensiones de los conocimientos necesarios para la práctica educativa de Freire (1996). Los resultados muestran que los acuerdos y las definiciones de criterios y reglas con los estudiantes, así como la reflexión crítica sobre los contenidos y prácticas, son las dimensiones que son ampliamente practicadas por los participantes, que son muy relevantes para la educación de los futuros directivos. La pregunta que queda es si estas prácticas son comunes a la mayoría de los maestros en el área de gestión.

Palabras clave: Aprendizaje. Educación. La práctica docente.

THE TEACHING PRACTICE AND THE TEACHER ON PRACTICE: EDUCATOR WITH A STUDY OF HIGHER EDUCATION COURSE MANAGEMENT

Abstract: The aim of this study was to determine which teaching practices are common to higher education teachers who teach courses in management. This is a basic qualitative study that adopts a descriptive-analytical perspective with data collection through semi-structured interviews. The instrument was developed from the dimensions of knowledge necessary for educational practice of Freire (1996). The results show that the agreements and definitions of criteria and rules with students, as well as critical reflection on the content and practices, are the dimensions that are most practiced by the participants, which are very relevant to train future managers. The question that remains is whether these practices are common to most teachers in the area of management.

¹ Professor do Departamento de Ciências Administrativas da Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Recife, Brasil. Doutorando em Administração pelo PROPAD/UFPE.

² Professor do Núcleo de Gestão da Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Caruaru, Brasil. Doutorando em Administração pelo PROPAD/UFPE.

Keywords: Learning. Teaching. Teaching practice.

1 Introdução

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa com o objetivo de realizar algo. Não é um evento que paira no espaço: o saber dos professores é composto pelos seus saberes e está relacionado com a própria pessoa, com a história primordial, com a sua experiência de vida e história profissional, com as suas relações com os estudantes em sala de aula e com os outros atores na escola (TARDIF, 2002). Os saberes constituem-se em um conjunto de aspectos cognitivos instituídos por meio de vivências construídas ao longo da vida, partilhada por grupos sociais que garante a sustentação, legitimidade e reconhecimento (VYGOTSKY, 1996). “Adquirem corpo enquanto agem sobre objetos sociais, portanto, não se trata de um projeto fechado em si mesmo, evolui com o tempo e de acordo com as mudanças sociais” (COSTA, 2004, p. 30).

Segundo Tardif (2002), o conhecimento é um saber construído socialmente e as dimensões que o compõe assemelham-se a uma cultura e práticas realizadas ao longo do tempo. Os saberes dos professores são pluralistas, constituídos a partir do que foi transmitido por instituições que formam e preparam professores para o ensino. Quando os saberes dos professores passam a incorporar a prática docente, esses podem transformar-se em prática científica; mobilizando os saberes pedagógicos decorrentes de uma teoria (COSTA, 2004).

A reflexão sobre o considerado real, que é composto e mutável, permite superar a fragmentação dos conhecimentos da docência. Além disso, permite que os profissionais da educação vejam esses saberes como uma teia, articulada pelo objetivo da formação docente, permeada pelos saberes que parte do cotidiano, sustentada pela reflexividade do passado para o presente (TARDIF, 2002; COSTA, 2004).

A reflexão crítica sobre a prática, segundo Freire (1996), se torna uma exigência da relação teoria e prática sem a qual a teoria pode se fragilizar no discurso e a prática virar ativismo. Freire (1996, p. 22) tenta discutir e alinhar alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista, considerando que “esses aspectos devem ser conteúdos obrigatórios à formação programática da formação docente”. Considera que o profissional da educação se convença que ensinar não é transferir conhecimento e sim, criar possibilidades para sua produção ou a sua construção.

Conhecer buscando a compreensão dos significados das trajetórias docentes, é o primeiro passo para descortinar as representações que minaram e minam as histórias e estórias da formação como parte de um tempo próximo e distante da constituição do ser docente. Por se fazerem presente na cultura, as representações da docência antecedem a escolha profissional e estão além de todo o processo de escolarização. Fazem parte da vida e compõem a teia das relações mais simples e cotidiana do sujeito. À medida que as pessoas envolvidas no ensino passam a conhecer suas trajetórias, tendem a melhor compreender o pensar e o fazer docente profissionalmente (AZAMBUJA; FORSTER, 2006).

Observa-se que a teoria apresenta inúmeras questões que devem ser trabalhadas pelos docentes. A expansão do ensino superior no Brasil demandou, expressivamente, uma quantidade de pessoal titulado, tanto para instituições públicas quanto privadas, porém, em alguns casos são jovens docentes que muitas vezes não tem formação para educar. Considerando o contexto de expansão do ensino superior brasileiro, considera-se importante investigar as práticas dos docentes dessas instituições de ensino para tentar conhecer um pouco da realidade atual levantando questões para discussões futuras.

Assim, com o propósito de contribuir com a evolução do conhecimento nessa área, a pesquisa buscou respostas para o seguinte problema: Quais práticas docentes são comuns aos professores do ensino superior? O objetivo deste trabalho foi verificar quais práticas docentes são comuns aos professores do ensino superior.

2 A prática docente: breves considerações

Reinventar a escola tornando-a como um local de trabalho e reinventar a si mesmo como pessoas e profissionais da educação, são desafios que os educadores devem enfrentar para contribuir com as reformas educacionais (FREITAS, 2002). Essa perspectiva provoca uma reflexão de que o professor deve repensar suas atitudes e práticas educativas objetivando facilitar o processo de

aprendizagem do discente, já que o conhecimento acontece por meio do processo de interação entre o professor e o estudante.

Segundo Souza (2004), o ofício de ensinar se constitui em uma das atividades que dão configuração ao exercício profissional, em pé de igualdade com outras atividades, de grande responsabilidade, sendo ao mesmo tempo fundamentalmente social, e de cunho, acentuadamente, humano. Para o autor, é social porque seu propósito é viabilizar o acesso ao patrimônio cultural da humanidade, a centenas de gerações que passam pelos cuidados de todos quanto a ele se dedicam, ao longo de determinados períodos, durante a formação escolar básica e em nível superior. E, “é humano, por se tratar de um procedimento de intervenção, intencional, que se implementa de forma interativa, entre seres humanos, com posições sociais definidas, mas com particularidades constituídas dessa posição social e, das peculiaridades próprias de cada um, enquanto indivíduos singulares” (SOUZA, 2004, p. 209).

Neste sentido, o educador precisa contextualizar sua prática docente, considerando que as pessoas são seres sociais, constituídos historicamente a partir das suas histórias de vida. Deve ainda procurar entender que o mesmo foi formado por meio da interação com o ambiente em que está inserido e tem uma identidade que além de individual, é também coletiva e isso o liga a sua classe social de origem (VYGOTSKY, 1996). Para tanto, alguns saberes são necessários a docência.

De acordo com Tardif (2002), o ensino é concebido freqüentemente como uma técnica que basta combinar seus meios e fins de modo eficaz para se ter bons resultados. Considera também que é uma atividade orientada ao desenvolvimento pessoal, inclusive podendo ser realizada por meio de terapia. A docência, segundo Freire (1996), pode ser vista também como uma ação ética e política (FREIRE, 1996), bem como uma interação social construída a partir da interação entre docentes e discentes. Há ainda quem defenda que seu desenvolvimento pode ser feito por meio da arte (READ, 1982). Embora existam várias perspectivas sobre a educação, considera-se que para praticá-la é preciso antes aprender sobre educar.

Apresentando alguns saberes necessários à prática educativa, Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, discute vinte e sete pontos necessários para o exercício da prática educativa. Os saberes são organizados em três partes que facilita o entendimento das perspectivas colocadas, organizados da seguinte forma:

1. *Não há docência sem discência*: nesta parte considera-se que ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e a assunção da identidade cultural. Freire (1996) evidencia a importância do estudante e a interação do professor, já que essa é a razão de ser da atividade educativa;
2. *Ensinar não é transferir conhecimento*: considera-se que ensinar exige consciência do inacabamento, o reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível e curiosidade. Esse item chama atenção para uma série de exigências que circundam o ato de ensinar, destacando que as dimensões sociais e humanas devem guiar a prática;
3. *Ensinar é uma especificidade humana*: nesta última parte, considera-se que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreenderem que educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos. Nesta parte, verifica-se que as dimensões estão estruturadas também na interação mediatizada pela realidade social e a busca do conhecimento.

Corroborando com Souza (2004), esta chamada de atenção de Freire (1996), leva o educador à reflexão para a questão principal da sua tarefa enquanto viabilizador do acesso das novas gerações. Supõe ainda a recusa à fragmentação e à busca da revitalização histórica do conhecimento, pela via da totalidade (SOUZA, 2004). Essas questões irão fazer parte do processo de formação e essas ações podem facilitar a interação interpessoal, pela maneira como o professor propicia o estudante interagir com o conhecimento.

Com relação à formação, Garcia (1999, p.21) considera que uma ação de formação "corresponde a um conjunto de condutas, de interações entre formadores e formandos que pode ter

múltiplas finalidades explícitas ou não, e em relação às quais existe uma intencionalidade de mudança". Assim, a relação entre atuação e formação não é linear, mas é instituidora de modelos onde princípios, valores, éticos e morais colaboram para a produção e reconstrução dos significados em relação à profissão; ao ser professor (AZAMBUJA; FORSTER, 2006). A prática ainda exige o conhecimento do teórico para que o professor possa analisar as transformações que ocorrem a partir de suas práticas, produzindo conhecimento revolucionando o que está dado, sendo este um processo de transformação da realidade (KUENZER, 2003), contribuindo de maneira eficaz com o aprendizado do estudante.

Donald Schön contribuiu para a compreensão da teoria e da prática do aprendizado. Seu pensamento em torno de noções sobre aprendizagem de circuito duplo, sociedade de aprendizagem e reflexão-em-ação, tornou-se parte da linguagem da educação. Embora seu trabalho seja sobre aprendizagem organizacional, a prática reflexiva tende a receber maior atenção na literatura. A sua exploração da natureza dos sistemas de aprendizagem e a importância da aprendizagem nas sociedades em mudança ajudou a definir os debates em torno da chamada sociedade de aprendizagem (SMITH, 2001). Na verdade, Ranson (1998, p. 2), descreve Donald Schön como "o grande teórico da sociedade da aprendizagem".

Schön defende a formulação de modelos de projeção que possam ser transportados para outras instâncias (um aspecto fundamental de sua obra – a prática reflexiva). As sociedades e os processos pelos quais elas se transformam, precisam aprender sobre si mesmas através da política, pois a essência da política é a aprendizagem por meio da deliberação pública, que é a característica de sistemas eficazes de aprendizagem (RANSON, 1998, p. 9).

"O caminho aberto pela necessidade da reflexão, como modelo de formação, propôs uma série de intervenções que tornou possível, ao nível teórico e prático, um novo modo de ver, perceberem e atuar na formação dos professores". Ghedin (1997, p. 1) inicia esse texto com esta afirmativa e em seguida enfatiza que embora tenha sido alvo de críticas, a proposta de Schön proporcionou uma nova visão da formação. Para Ghedin (1997), a questão central é que o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisto. O autor acredita que isso seja o maior alvo das críticas, pois nesta redução que se faz da reflexão situada nos espaços estreitos da sala de aula, situa a crítica ao conceito de professor reflexivo.

A racionalidade técnica defende a ideia de que os profissionais solucionem problemas instrumentais mediante a seleção dos meios técnicos. Para Schön (1992) os profissionais da prática que são rigorosos resolvem problemas instrumentais bem estruturados mediante a aplicação da teoria e a técnica que derivam do conhecimento sistemático. O problema disso é a possibilidade de redução dos instrumentos teóricos e instrumentais construídos a partir dos referenciais do ser humano. O que Schön está criticando é que o conhecimento não se aplica a ação, mas está tacitamente encarnado nela e é por isso que é um conhecimento na ação. Mas isto não quer dizer que seja exclusivamente prático (GHEDIN, 1997).

Se assim o for estar-se reduzindo todo saber a sua dimensão prática e excluindo sua dimensão teórica. Pensa-se que este seria um momento de refletir sobre um equilíbrio para o processo de desenvolver conhecimento. É preciso desenvolver sim a capacidade de reflexão e auto-questionamento, para que fique claro que teoria e prática são coisas indissociáveis.

Quando se defende a ideia do professor como profissional reflexivo não se está revelando nenhum conteúdo para a reflexão. Não se está propondo qual deve ser o campo de reflexão e onde estão situados seus limites. Pressupõe-se que o potencial da reflexão ajudará a reconstruir tradições emancipadoras implícitas nos valores de nossa sociedade (GHEDIN, 1997).

A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão também os elaboram, defendem e re-interpretam. Daí a prioridade de se realizar pesquisas para se compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, de seu profissionalismo, o desenvolvimento da profissionalização e condições de trabalho (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 36).

3 Procedimentos metodológicos

Embora existam vários estudos que abordam a prática docente em gestão de empresas observa-se a necessidade de se desenvolver mais investigações empíricas para compreender melhor o exercício da docência nesta área. Realizou-se um estudo qualitativo básico que adota uma perspectiva descritivo-analítica com coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas. (GODOY, 1995; DEMO, 2009). Assim, tiveram-se como unidade de análise os relatos de professores do ensino superior que estão na docência na área de gestão de empresas há no mínimo três anos em instituições públicas ou privadas do Nordeste do Brasil.

A investigação foi realizada por meio de entrevistas (GODOY, 1995; MARCONI; LAKATOS, 2006) com um grupo de cinco professores. Na entrevista, procurou-se seguir o que Flick (2004) se refere como entrevistas parcialmente padronizadas. Utilizou-se um roteiro constituído por questões que serviram como provocação à manifestação dos entrevistados, mas que levou em conta a flexibilidade e a preferência do entrevistado para a ordem das respostas (FLICK, 2004).

Ainda segundo Flick (2004), a vantagem dessa técnica é que o uso de um roteiro consistente aumenta a comparabilidade dos dados. O roteiro derivou da obra *Pedagogia da Autonomia* de Freire (1996), estando as suas questões fundamentadas nas análises realizadas e dimensões propostas pelo autor. As entrevistas foram realizadas de forma on-line no mês de maio de 2011. O material final coletado e editado foi constituído de trinta e oito páginas sendo este o *corpus* de pesquisa.

Foi realizada a transcrição *ipsis litteris* e o tratamento do material empírico por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2000; CRESWELL, 2010). Para uma melhor apreensão e posterior análise dos dados, procedeu-se da seguinte forma: a) organização das informações; b) exploração do material e c) análise e interpretação (BARDIN, 2000). Como o estudo apresenta características exploratórias, considerou-se que os resultados poderiam gerar apenas hipóteses e não conclusões definitivas. Assim, teve-se a preocupação de descrever detalhadamente as respostas dos participantes, organizando as informações a partir dos tópicos do roteiro utilizado na condução da pesquisa.

Após a análise de conteúdo e interpretação das respostas, procedeu-se com o processo de triangulação. Quatro tipos de triangulação podem ser feitas, conforme propõe Denzin (1978): múltiplos investigadores, múltiplas teorias, múltiplas fontes de dados e múltiplos métodos. No estudo a triangulação adotada foi a de múltiplos investigadores, sendo este o critério de validação e confiabilidade da análise e interpretação das declarações dos participantes da pesquisa.

Com relação ao perfil dos sujeitos, todos são do sexo feminino e tem no máximo 9 anos de experiência com docência do ensino superior na área de gestão de empresas. A participante 1 tem entre 41 e 50 anos, é especialista cursando mestrado em psicologia. A participante 2, tem de 21 a 30 anos, é mestre em administração cursando doutorado em administração de empresas. A participante 3, tem entre 31 e 40 anos e é doutora em economia. A respondente 4, tem de 21 a 30 anos, e está cursando mestrado em administração de empresas. A respondente 5, tem entre 31 e 40 anos e é doutoranda em administração.

No tocante as dimensões ou categorias analisadas, estas foram definidas a partir das três categorias da obra de Paulo Freire (1996): Não há docência sem discência, ensinar não é transferir conhecimento e ensinar é uma especificidade humana, considerando as dimensões de cada categoria. Esse procedimento é definido como grade de análise fechada, já que as análises serão analisadas a partir destas (VERGARA, 2005).

4 Resultados e análises

Antes de apresentar os resultados, é importante lembrar que os participantes apresentam características relativamente semelhantes destacando-se pequenas diferenças nas idades médias dos grupos e tempo de magistério. Os resultados serão apresentados conforme cada categoria da obra de Paulo Freire (1996). A questão central da obra é a “formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 13).

Não há docência sem discência

Nesta categoria, o primeiro capítulo da obra, Freire (1996) considera que apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina

aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Ao iniciar as análises das respostas, verifica-se que a Participante (P) 1, inicia suas respostas com a seguinte frase: “*Amo o que faço e além de ser uma professora me sinto uma educadora. Sempre fui além do que a ementa exige*”. Palmer (1997) considera que, o intelectual relaciona-se com a nossa maneira de pensar sobre ensino e aprendizagem, com a forma e o conteúdo de nossos conceitos, como as pessoas sabem e aprendem e a natureza de nossos estudantes. Já o emocional, diz respeito a maneira que nós e os nossos estudantes se sentem e da maneira como ensinamos e aprendemos. Esses sentimentos podem aumentar ou diminuir no intercâmbio entre nós. Por espiritual e é aí que a afirmativa da participante alinha-se, relaciona-se com as diversas maneiras de respondermos aos anseios do coração para ser conectado com a grandeza da vida – um desejo que anima o amor e o trabalho, especialmente o trabalho chamado de ensino.

Analisando as dimensões propostas por Freire (1996) nesta parte, verificou-se que alguns aspectos são considerados pelos participantes e o mais comuns estão relacionados com a rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, estética e ética e reflexão crítica sobre a prática. Alguns extratos apresentados a seguir mostram as visões dos participantes:

A questão ética para mim é essencial, e principalmente a congruência do discurso com as atitudes. Acredito na liderança pelo exemplo (P1).

Acredito que, de fato, ensinar exige do professor uma dedicação significativa, não apenas se qualificando para tal, metodológica e teoricamente, mas também respeitando toda a heterogeneidade do aluno. Almeja-se, sempre, a reflexão crítica tanto acerca do conteúdo apresentado, quanto sobre a realidade dos alunos. É preciso também estar aberto às mudanças sociais (P2).

Na minha prática de ensino são definidos critérios e regras que são seguidas durante todo o semestre. As aulas são expositivas, porém busca-se adotar técnicas que busque captar os saberes dos educandos. Nesta última perspectiva, busca-se a aplicação de trabalhos aos quais os alunos devem colocar em prática as teorias estudadas e eles dispõem de liberdade de refletir e criticar as teorias, além de tentar acompanhar as mudanças educacionais (P3).

As práticas que adoto a meu ver são: A rigorosidade metódica, a partir do momento que possibilito que os alunos sejam sujeitos ativos na construção do saber, ao valorizar suas iniciativas e experiências, centrando-os no processo como agente de mudança. Ajusto o conteúdo programático das disciplinas aos saberes dos alunos (P4).

Pode-se considerar que a rigorosidade metódica esteja relacionada também com as regras que a participante 3 destaca na sua resposta. Embora o conteúdo dos demais participantes não apresente esse aspecto, essa prática é comum entre os professores, principalmente aqueles que trabalha com aulas expositivas. O que chama atenção é que os acordos em sala de aula já no primeiro dia é comum. A participante 3 os critérios e regras são definidos para uma boa condução da disciplina ao longo do semestre. A participante 1, afirma que “*procura, no primeiro dia de aula, fazer um “contrato psicológico”, na verdade um contrato de convivência com os estudantes*”. É um ponto interessante já que a quantidade de estudantes nas turmas pode prejudicar o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem. Esta realidade, segundo a participante 2, prejudica o processo de ensino:

Em virtude do elevado número de alunos e turmas que leciono, a capacidade do professor fica limitada e é impossível atentar para a subjetividade de cada aluno. Deste modo, por mais que se tente, é possível que não se alcance sempre o nível ideal de desprendimento para o ensino (P2).

Observou-se que nas respostas da participante 3 há uma ideia de reflexão crítica sobre a prática além do destaque na questão da pesquisa: *Na minha prática de ensino, busco fazer alterações e adaptações que busquem atender melhor a necessidade da turma. A pesquisa é constante, para a adição de conteúdo e atualização (P3).*

Ensinar não é transferir conhecimento

Nesta categoria, segundo capítulo da obra, Freire (1996) considera que ensinar é criar possibilidades para sua própria produção ou construção. Destaca a necessidade e as dificuldades de se pensar certo. Verificou-se que alguns participantes consideram que o conhecimento é algo que construído e desconstruído à medida que vai evoluindo na pesquisa e até mesmo no momento de ensino. Isso já demonstra que os participantes não concordam que ensinar é transferir conhecimento

já que concordam com a sua construção e desconstrução e o importante é a reflexão para o aprendizado.

Eu acredito que o conhecimento é (des)construído a cada dia, a cada aula, a cada conversa entre professores x autores x alunos. Nenhum conteúdo, por mais consolidado teoricamente que esteja, está livre de retificações e ratificações. Como aluna, penso desta forma, e costumo me questionar sempre sobre cada assunto lido e estudado, de modo que, como professora, seria um contrasenso disseminar aos meus alunos a crença de um conhecimento estático e acabado. Cada sujeito tem sua percepção do mesmo, e tento orientar meus alunos de maneira que consigam perceber a verdade que lhes cabe. Todavia, para que possam propor modificações de quaisquer conhecimentos, precisam conhecê-lo a fundo, compreender como aquele pesquisador chegou àquelas conclusões, e, a partir deste estágio de 'maturidade', propor sua perspectiva de análise daquele conteúdo (P2).

Busco não apenas expor os conteúdos, sempre faço pontes entre os saberes práticos dos alunos com as teorias que necessitam serem expostas, levando os alunos a se envolverem nos fatos expostos. Busco aperfeiçoar minha prática pedagógica, através da participação em cursos, leitura de textos na área, observação de colegas e com a interação com meus alunos buscando aprender em toda a situação e com todos (P4).

Observa-se que o conteúdo da fala do participante 2 alinha-se com as dimensões dessa categoria. Os conteúdos relacionam-se com a ideia de ensinar exige consciência do inacabamento, o reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso e humildade. A participante 3 considera em seu discurso a ideia de respeito à autonomia do ser do educando à medida que possibilita que os estudantes pesquisem sobre determinados assuntos e os apresentem em sala de aula.

Acredito que o conhecimento é uma construção e que boa parte dele é construído por que o está adquirindo. Assim, busco a participação contínuo dos alunos, passando exercícios e trabalho de forma a desafiar-los na busca de conhecimento. Por muitas vezes, encaminho atividades que necessita de pesquisa e que eles a apresentem em sala de aula (P3).

As disciplinas que eu ministro não dão muita abertura para esta possibilidade, por terem caráter mais aplicados (técnicos). Pelo menos, ainda não havia refletido sobre esta possibilidade em algumas das disciplinas. No entanto, faço um grande esforço para discutir questões éticas relacionadas a certas práticas, mesmo com um tempo muito curto para isso, diante de grande quantidade de conteúdos que a ementa definida pelos membros do colegiado de curso exige para tais disciplinas que ministro (P5).

Ensinar é uma especificidade humana

Freire (1996) considera que ensinar é uma especificidade humana e acredita que uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos estudantes é a auto-segurança do professor. Para o autor, a segurança que se expressa na firmeza com que o professor atua, decide, respeita a liberdade dos outros, discute suas próprias posições e aceita revê-las. Esta parte está bem relacionada com a questão da segurança e autoridade do professor.

A participante 3 enfatiza em suas respostas as dificuldades que tem de saber escutar as dúvidas, embora demonstre disponibilidade para o diálogo e o bem querer aos estudantes. Observa-se ainda que o domínio do conteúdo possa dar segurança ao professor, conforme relato da participante.

Acredito que o saber é necessário, assim busco estudar e dominar aquilo que estou ensinando. Mas observo que a capacidade de transmitir de forma fácil e com uma linguagem simples é fundamental. Além disso, a abertura para tirar dúvidas, dentro e fora de sala de aula tem sido uma prática constante em minha didática. Muito embora, às vezes falta paciência para escutar a mesma pergunta várias vezes, mas, gosto dos alunos (P3).

Entende-se que, no conteúdo da fala da participante 2, exista certo reconhecimento de que a educação é ideológica. Observa-se também que a preparação e o domínio dos conteúdos dão maior segurança para esta professora e essa segurança possibilita uma relação saudável com os estudantes.

Mesmo sendo relativamente nova no exercício da docência, este foi o modelo que compreendi como o mais coerente para estabelecer uma boa relação de ensino. É preciso que o professor seja capaz de se 'despir' de suas vaidades e pedantismos, e saiba compreender cada aluno como um

sujeito único e, assim, encontre a melhor forma de se comunicar com ele. Pra mim, ainda existe muito caminho a ser percorrido, muito conteúdo a ser estudado e/ou aprofundado... Mas, é o que procuro fazer a cada dia, estar comprometida e preparada em termos de conteúdo, o que me dá uma maior segurança para estabelecer uma relação saudável com meus alunos, que, muitas vezes, serão amigos próximos e colegas de profissão (P2).

Com relação à competência profissional e generosidade, o conteúdo da resposta da participante 3 chama atenção. A maneira na qual a professora apresenta suas ações práticas com os estudantes do ensino superior mostra sua generosidade e preocupação não apenas com o aprendizado do estudante, mas com a pessoa em si. A professora informa que generosidade é preparar o estudante, por exemplo, para falar em público, principalmente para aqueles que têm medo e receio. A professora procura aprender o nome de todos os estudantes acreditando que isso dá confiança ao estudante, respeito e o mesmo tempo sentem-se mais comprometido com os estudos. Além disso, procura manter um relacionamento de afetividade no decorrer do período. O relato apresenta melhor a crença da participante:

Tenho uma memória visual muito boa, e procuro trabalhar a auditiva. Semestre passado tive mais ou menos 330 alunos e sabia o nome de todos eles. Quando sentia a falta de algum em 2 a 3 aulas, ligava para o mesmo para saber o que estava acontecendo. Sei que isso parece estranho para um curso de nível superior, mas eu estava preocupada com a pessoa, independente de ser aluno ou não. Muitos estranhavam a minha ligação. Nos primeiros dias de aula, cadastro todos em meu arquivo com celulares, telefones fixos, e-mails e até mesmo data do aniversário. Procuro ter um tratamento personalizado com cada um. No início é um pouco mais complicado, mas quando aprendo os nomes, facilita bastante. Procuro enviar um cartão de aniversário para cada um deles, na data do seu aniversário.

A professora ainda considera que a utilização de vídeos, dinâmicas e análises de estudos de caso, possibilitam o aprendizado e facilita o relacionamento com a turma, principalmente porque procura, sempre que possível, estimular um clima interno de cooperação e ajuda mútua. Essas atitudes reforçam o que Vygotsky (1996) e Souza (2004) consideram como a singularidade do docente. As práticas da professora alinham-se com as ideias de Tardif (2002), pois, o autor considera que o ensino é concebido freqüentemente como uma técnica que basta combinar seus meios e fins de modo eficaz para se ter bons resultados. Considera também que é uma atividade orientada ao desenvolvimento pessoal, inclusive podendo ser realizada por meio de terapia.

Com relação à terapia, a participante 3 acredita que a utilização de outros recursos não relacionados ao conteúdo obrigatório da disciplina ajuda no desenvolvimento pessoal dos estudantes.

Além do material didático obrigatório da disciplina, todo semestre adoto um paradidático para ajudá-los a construir uma visão sistêmica da vida social que o ajudará no mercado de trabalho. Semanalmente envio, via e-mail, pequenos arquivos como pequenos artigos, mensagens e arquivos para ajudá-los nas pesquisas. Preocupo-me em fazer uma diferença, também no ambiente de sala de aula. Coloco até “Bom ar” deixando a sala mais agradável. E sempre procuro pedir ajuda da administração quando alguma coisa na sala encontra-se com avarias (P1).

Busco ser aberta, escutar os questionamentos de forma afirmativa, dando-os segurança. Ter uma autoridade baseada na liberdade. Através da afetividade com o aluno é possível mostrar a alegria no ofício, no sacro ofício, de ser professor (P4).

A participante 3 ainda considera que o comprometimento com os prazos e as informações frequentes facilita o relacionamento. Ela informa que sempre recebe *feedback* dos estudantes dela falando que a mesma é uma das poucas que insere nota no sistema logo após as avaliações. Informa ainda que procura sempre deixar os estudantes informados e afirma que “*uma comunicação falha é uma pedra no sapato de qualquer instituição, gerando uma má impressão*” (P1). Com base nas afirmativas entende-se que as práticas docentes são diversas e algumas delas alinham-se com as dimensões propostas por Freire (1996).

5 Considerações finais

Anima perceber que mesmo com as mais diversas limitações que ainda se têm no ensino superior, os professores que participaram deste estudo, demonstram comprometimento e estão abertos às mudanças no cenário social e educacional. Isso porque o ensino na área de gestão é complexo e necessita de habilidades teóricas e ao mesmo tempo práticas. As práticas adotadas demonstram que eles acreditam no ensino e procuram contribuir com o desenvolvimento e crescimento das pessoas; não apenas para uma carreira profissional, mas também para a vida.

A reflexão sobre a prática também aparece nos relatos dos participantes e considera-se que essa atitude contribua de maneira eficaz para a construção do conhecimento, à medida que haja adequação as necessidades dos educandos e os problemas sejam resolvidos por meio da aplicação prática da teoria. De acordo com Schön (1992), os profissionais da prática que são rigorosos resolvem problemas instrumentais bem estruturados mediante a aplicação da teoria e a técnica que derivam do conhecimento sistemático; algo necessário para cursos nas áreas de gestão de empresas.

Com relação à primeira categoria analisada, verificou-se que os acordos e definições de critérios e regras com os estudantes, bem como a reflexão crítica sobre os conteúdos e práticas, são as dimensões que são mais praticadas pelos participantes. Já na segunda categoria, observa-se que as práticas relacionam-se com a ideia de ensinar exige consciência do inacabamento, reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso e humildade.

No que diz respeito à terceira categoria, verifica-se que a simplicidade na prática docente ajuda no processo de formação dos seus estudantes. Destaca-se a fala da participante 3, pois a simplicidade na prática da docente ajuda no processo de formação dos seus estudantes. A professora deixa claro que ama o que faz e sempre procura desenvolver ações que venham influenciar a vida dos seus educandos, embora sua missão na instituição seja apenas cumprir o que a ementa exige. Portanto, acredita-se que esta professora, mesmo dispondo da menor titulação, apresenta características e práticas que estão bastante alinhadas com os saberes necessários à prática docente de Freire (1996).

Embora existam limitações com relação à quantidade de participantes do estudo, considera-se que os resultados são relevantes e permitem que sejam feitas reflexões para o levantamento de questões para estudos futuros. É válido destacar que mesmo atuando lecionando na área de gestão de empresas os docentes são sujeitos sócio-culturais únicos e a pluralidade das situações e experiências vivenciadas ao longo de suas vidas faz com que tenham atitudes diferenciadas e seus papéis sociais vão além do ser professor. Com isso, as atitudes e formas de ensino com base em experiência, podem ajudar no processo de formação dos profissionais de uma área complexa e que, acima de tudo, lida com pessoas. Assim, a questão que fica é saber se estas práticas são comuns à maioria dos professores da área de gestão e como trabalhá-las de maneira relevante para o processo de formação gerencial.

Referências

- AZAMBUJA, G.; FORSTER, M. M. S. (2006) Diferentes dimensões da formação e da prática docente: culturas, representações e saberes. *UNIrevista*. v. 1, n. 2, abril.
- BARDIN, L. (2000) *Análise de conteúdo*. 70. ed. Lisboa: Edições.
- COSTA, D. H. R. (2004) *A prática docente e a disseminação de valores éticos no ensino médio e profissional*. (Dissertação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil.
- CRESWELL, J. W. (2007) *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman.
- DEMO, P. (2009) *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas.
- DENZIN, N. K. (1978) *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. 2. ed. New York, McGraw-Hill Book Company.
- FREIRE, P. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33ª ed., São Paulo: Paz e Terra.
- FREITAS, H. (2002) A pedagogia das competências como política de formação e instrumento de avaliação. In: VILAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). *Avaliação: Políticas e Práticas*. Papirus. São Paulo, p. 43-64.
- GARCÍA, C. M. (1999) *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora.
- GHEDIN, E. (1997) Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed.

- GODOY, A. S. (1995) Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v.35, n.2, p.57-63.
- KUENZER, A. Z. (2003) Linguagens, tecnologia e trabalho: novas demandas para a formação de professores. *Pedagogia: a revista do curso*. São Miguel do Oeste, ano 2, nº3, jan/jun. p. 7-24.
- PALMER, P. (1997) The heart of a teacher: identity and integrity in teaching. *Change Magazine*, v. 29, Issue 6, nov/dec, p. 14-21.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs). (2002) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- RANSON, R. (1998) *Lineages of the learning society*. Inside the Learning Society, London: Cassell.
- READ, H. A. (1982) *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- SCHÖN, D. (1992) Formar professores como profissionais reflexivos. In: *Os professores e sua formação*. (Org). De Nóvoa, Lisboa, Portugal, Dom Quixote, p.79-91.
- SMITH, M. K. (2001) Donald Schön: learning, reflection and change. *The encyclopedia of informal education*. Disponível em: www.infed.org/thinkers/et-schon.htm. Acesso em: 15 de julho de 2011.
- SOUZA, J. N. (2004) Prática docente comprometida e o apoio didático pedagógico no ensino superior: a experiência da FARN. *Revista da FARN*, Natal, v.3, n.1/2, p. 209-221.
- TARDIF, M. (2002) *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes.
- VERGARA, S. C. (2005) *Métodos de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas.
- VYGOTSKY, L. S. (1996) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.