

DIETER SERGEI SARDELI DE PAIVA

**A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR DE
ADMINISTRAÇÃO: O PARADIGMA DO
PROFESSOR REFLEXIVO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UBERLÂNDIA -2005

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação

P149d

Paiva, Dieter Sergei Sardeli de, 1974-

A docência no ensino superior de administração : o paradigma do professor reflexivo / Dieter Sergei Sardeli de Paiva. - Uberlândia, 2005. 131f.

Orientador: Marisa Lomônaco de Paula Naves.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Professores - Formação - Teses. 2. Professores universitários - Teses. I. Naves, Marisa Lomônaco de Paula. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 371.13

A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO: O PARADIGMA DO PROFESSOR REFLEXIVO

DIETER SERGEI SARDELI DE PAIVA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Marisa Lomônaco de Paula Naves.

Dissertação defendida e aprovada em 19/08/2005, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Marcos Laffin

Prof^a. Dr^a. Mara Rúbia Alves Marques

Prof^a. Dr^a. Marisa Lomônaco de Paula Naves - Orientadora

UBERLÂNDIA
2005

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em especial, a dedicação e o carinho demonstrados pela Prof^a. Marisa Lomônaco durante o desenvolvimento deste trabalho. Ela foi, sem dúvida, uma orientadora extremamente profissional e uma valiosa amiga, auxiliando-me a superar os desafios de tal empreitada. Sei o quanto contribuiu para o resultado final de meu projeto de pesquisa e estou certo que não lograria pleno êxito sem sua presença e colaboração. É a ela que devo os mais sinceros agradecimentos, por tudo o que pude aprender ao seu lado.

Outras pessoas também estiveram ao meu lado durante esta jornada e, sob pena de esquecer muitos nomes, estendo meus protestos de estima a familiares, amigos e colegas de trabalho, dentre os quais destaco duas pessoas que julgo especiais: Lucilene Lamounier e Erika Maria Chioca Lopes.

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO.....	08
1. Construindo o problema da pesquisa.....	08
2. A delimitação do problema da pesquisa.....	17
3. Os colaboradores da pesquisa.....	20
4. O percurso metodológico adotado.....	25
5. A entrevista como instrumento de pesquisa.....	27
CAPÍTULO 1 - A PÓS-MODERNIDADE COMO MATRIZ EPISTEMOLÓGICA.....	31
1.1 A modernidade e o paradigma da racionalidade técnica	32
1.2 O paradigma pós-moderno.....	37
CAPÍTULO 2 - O PROFESSOR REFLEXIVO.....	42
2.1 A gênese do professor reflexivo.....	42
2.2 A prática docente reflexiva.....	47
2.3 Saberes docentes e reflexividade.....	52
CAPÍTULO 3 – A ADMINISTRAÇÃO	57
3.1 Breve história da ciência administrativa.....	57
3.2 O momento atual: a formação docente e a produção de conhecimento na área administrativa.....	72
CAPÍTULO 4 - REFLEXÃO SOBRE A REFLEXIVIDADE DOS PROFESSORES DE ADMINISTRAÇÃO.....	80
4.1. O início do “ser professor”: a opção pela docência e o enfrentamento dos primeiros desafios.....	82
4.2 A formação docente na visão dos colaboradores: caminho ou barreira para a prática reflexiva?.....	95
4.3 O impacto dos referências teóricos da Administração sobre a reflexividade dos professores.....	105
4.4 O desafio: a reflexão como prática coletiva.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
BIBLIOGRAFIA.....	122
ANEXO.....	129

RESUMO

O estudo tem por objetivo investigar a ocorrência do fenômeno da reflexividade, tal qual desenvolvido por Donald Schön (1992), entre professores universitários formados em Administração. Intenta desvendar, a despeito das bases racionalistas que caracterizam a formação do profissional desta área, a capacidade crítico-reflexiva dos professores, a fim de compreender as possibilidades de formação para o exercício de uma prática reflexiva no seio desse professorado. Utiliza uma abordagem qualitativa, na qual transparece a opção por um referencial epistemológico associado à pós-modernidade e pelo conceito do professor reflexivo. Foram realizadas entrevistas semidirigidas com seis professores e professoras do Curso de Administração da Universidade Federal de Uberlândia – MG que possuem larga experiência no meio acadêmico da docência. A análise dos dados mostra que existem limitações para uma prática reflexiva entre os professores de Administração, notadamente quando se observam os referenciais teóricos da ciência administrativa e a pouca preparação nos saberes pedagógicos, mas também que é possível encontrar e caracterizar uma reflexividade parcialmente consolidada, fruto de experiências e percursos individuais. Conclui que é possível inserir a perspectiva do professor reflexivo em programas de formação continuada na área e que esta se configura como uma oportunidade de desenvolvimento profissional dos docentes da área.

Palavras-chave – Administração – Educação – Ensino Superior – Professor Reflexivo

ABSTRACT

The aim of this search is to investigate the occurrence of reflexivity phenomenon as it was developed by Donald Shön (1992), among Management graduated college professors. The goal was to unveil, in spite of the rational basis which characterizes this kind of professional, their own-reflexive capacity, in order to understand the formation possibilities to the reflexive practice exercise in professors environment. The search uses a qualitative approach, in which is clear the option for an epistemological reference associated to post modernity and to the reflexive teacher concept. Half-guided interviews were done to six both sexes professors in Management Course in Federal University of Uberlandia, Minas Gerais. These professors have wide experience in docent academic environment. Data analysis shows that there are limitations to a reflexive practice among the Management professors, mainly when one observes the theoretical management approaches and the weak preparation in the pedagogical knowledge, but it is also possible to find and to characterize a half-consolidated reflexivity, as a fruit from personal experiences and routes; The conclusion is that it is possible to insert the reflexive teacher perspective in continued formation programs in this area as well it is configured as an opportunity for personal development of the professors in this area.

Key words – management – education – high school – reflexive teacher

INTRODUÇÃO

1. Construindo o problema da pesquisa

Um projeto de pesquisa inicia-se com a formulação de um problema coerente e relevante, que atenda a expectativas sociais e, também, a questionamentos surgidos na vida ou na experiência profissional do pesquisador, desde que associados a esta mesma relevância social. Espera-se, ainda, que o problema tenha profundidade, e tanto será mais fácil aprofundar-se em um tema quanto mais este for importante e instigante para o autor.

Foi este o meu desafio quando do início da reflexão sobre o caminho a dar ao projeto de pesquisa em curso. No meio de um emaranhado de idéias e diante de diferentes alternativas, um único caminho parecia óbvio, porque coerente, relevante e ainda carente de profundidade para mim e para meus pares profissionais. A escolha está relacionada a um problema vivido em minha formação acadêmica e na prática profissional como docente de um Curso superior.

Para tanto, julgo necessário apresentar meu percurso formativo, situado aqui principalmente a partir da Graduação, o que evitará uma longa apresentação dos períodos anteriores.

A formação que recebi na infância e juventude, no âmbito escolar, apesar de não ser excepcional, com professores apresentando práticas pedagógicas insuficientes, decorrentes muitas vezes das condições sócio-culturais de sua formação, projetos pedagógicos deficientes e a disseminação de uma visão

estanque do conhecimento, ainda assim esteve, certamente, acima da média ofertada em nosso País. Parte desse mérito advém não apenas de escolas razoáveis, algumas realmente boas, mas de um ambiente familiar estimulante e formador, com a presença de pais cultos, participativos e amigos.

Iniciei minha Graduação em Administração no ano de 1992, na Universidade Federal de Uberlândia - UFU, na qual recebi uma formação generalista e adequada para as demandas organizacionais. Mas, apesar de proporcionar uma boa formação técnica, o Curso de Administração da UFU enfrentava, nesse período, um momento de pouca produção científica e, por conseguinte, uma pequena disseminação entre os alunos, principalmente porque boa parte dos professores se encontrava em processo de formação no nível do Mestrado ou Doutorado em outras IES. O foco estava no ensino e sua qualidade dependia principalmente da presença e da iniciativa de alguns professores que compunham o quadro de docentes da Faculdade.

No geral, tratava-se de um ensino focado no repasse de teorias e técnicas dentro de uma visão linear. Isto significa que, hoje posso perceber, na ausência de um projeto pedagógico que pudesse orientar os professores na construção de suas disciplinas e na condução de suas práticas de ensino, as aulas eram essencialmente expositivas e didaticamente limitadas e, não raro, nos deparávamos com choques de conteúdo, disciplinas desatualizadas e sistemas de avaliação bastante limitados.

A análise crítica da ciência administrativa passava, quase sempre, ao largo da sala de aula, e debates sobre contextos sociais e políticos não eram muito profícuos, ou mesmo inexistentes. Os problemas da ciência administrativa – seus fundamentos epistemológicos, a sua visão dominante de mundo, a segregação de suas áreas de

conhecimento, as limitações de sua aplicação no contexto da prática e os desafios formativos do administrador – raramente entravam na pauta do dia.

Assim, ao nos depararmos, eu e meus colegas, com nossos primeiros empregos surgia o sentimento de que não sabíamos nada, que não estávamos aprendendo a administrar, de fato, uma empresa. Este sentimento assemelhava-se, certamente, àquele percebido pela grande maioria dos profissionais recém-formados: a sensação de que a formação recebida na Universidade pouco serve para resolver os problemas reais que encontramos na prática.

A “crise de confiança” que experimentei ao finalizar o Curso não é exclusiva, estou certo, da área administrativa. Muito se tem falado, nas últimas décadas, sobre o processo de inserção de profissionais das mais variadas áreas do conhecimento no mundo real do trabalho. Segundo Tardif (2000), nos últimos vinte anos vivemos uma crise geral do profissionalismo, a qual se assenta na crise da perícia e do poder profissional e no sentimento crescente de insatisfação contra a formação universitária oferecida nas faculdades e nos institutos profissionais, pois não seriam capazes de proporcionar uma formação assentada na realidade do mundo do trabalho profissional.

Para Schön (2000), assim como as profissões são, nos dias de hoje, duramente criticadas e acusadas de ineficiência e inadequação, as escolas que preparam os profissionais são igualmente criticadas por não conseguirem ensinar os rudimentos de uma prática ética e efetiva.

Por trás de tais críticas, está uma versão do dilema entre o rigor e a relevância. O que os aspirantes a profissionais mais precisam aprender, as escolas profissionais parecem menos capazes de ensinar. E a versão das escolas do dilema está enraizada, como a dos profissionais, em uma epistemologia da prática profissional pouco

estudada – um modelo de conhecimento profissional implantado em níveis institucionais nos currículos e nos arranjos para a pesquisa e a prática. (SCHÖN, 2000, p. 19)

E, de fato, ao me deparar com situações novas e ambíguas percebi, angustiado, quão relativo era o conhecimento científico aprendido, uma vez que ele não forneceria as soluções imediatas que eu ingenuamente almejava. Obviamente que parece por demais ingênuo acreditar que a teoria resolveria todos os problemas vividos na prática. O distanciamento temporal e os estudos subseqüentes, hoje, me permitem entender que as teorias são úteis para ajudar na compreensão de uma realidade, não para explicá-la em todos os seus níveis e desdobramentos. O que eu imaginava ser a ausência de conteúdos específicos que pudessem resolver os problemas da prática era, na verdade, a ausência de uma formação pautada na crítica da teoria e de sua ressignificação em contextos práticos.

Talvez por isso esta sensação de angústia só foi amenizada quando eu e outros colegas empreendemos a constituição de uma Empresa Júnior com o propósito de nos auxiliar em nosso desenvolvimento profissional. O contato com a realidade de pequenas empresas e a possibilidade de atuar nas diversas áreas administrativas, debatendo problemas e soluções com professores e colegas de Empresa Júnior, supriram muitas deficiências encontradas no Curso de Graduação. A vivência prática obtida nestes projetos de consultoria, que nos permitiram trabalhar como administradores e não como meros técnicos dentro das empresas, possibilitou-me uma nova significação da teoria e um renovado desejo de adaptá-la às várias realidades vividas.

Comecei, então, a perceber que os problemas enfrentados pelos administradores raramente teriam uma estrutura clara e definida e exigiriam um tratamento sempre único, específico de um contexto concreto. Além de teorias e de técnicas seria necessário sensibilidade e intuição para identificar os reais problemas enfrentados pelas organizações e, a partir daí, encontrar os caminhos mais efetivos que, suportados pelas teorias, permitiriam o alcance de resultados profícuos e duradouros dentro das empresas.

Ao mesmo tempo, a experiência que vivenciei no desenvolvimento daquele projeto de Empresa Júnior foi responsável por abrir uma perspectiva que seria decisiva para o meu futuro profissional. Ao recebermos novos membros, precisávamos prepará-los para que atuassem como consultores juniores. Era também comum ministrarmos treinamentos específicos para os funcionários das empresas para as quais prestávamos serviços. O meu contato com essas atividades foi extremamente positivo e pude perceber que minhas habilidades para planejar um curso, organizar os conteúdos e apresentá-los de forma clara eram adequadas para o ambiente de ensino, que até então eu conhecia, em Administração.

Assim, comecei a pensar na possibilidade de vir a ser professor, uma vez que me sentia realizado, ensinando, e gostava muito do ambiente acadêmico. As primeiras reflexões, ao mesmo tempo em que me levavam a descartar a área de treinamentos em empresas como caminho profissional, apontavam a docência universitária como uma alternativa que me agradava.

Ao término da Graduação iniciei, logo em seguida, um curso de Pós-Graduação *lato sensu* em minha área de atuação e, já tendo quase consolidada a idéia de seguir a carreira docente, prestei, em 1998, um concurso para professor substituto na FAGEN - Faculdade de Administração da UFU. Apesar de não possuir

experiência como docente e de estar apenas no início daquele curso de Pós-Graduação, obtive a primeira colocação no concurso e, aos 24 anos, comecei minha carreira como docente universitário, levando comigo uma enorme dúvida: como “ser” professor se nunca fui preparado para isso? Sentia-me jovem demais, despreparado e com um misto de insegurança e expectativa.

A formação específica da área de Administração que recebi no Curso de Graduação obviamente ajudou-me no que diz respeito aos conteúdos a serem ministrados. No entanto, somente as teorias e técnicas administrativas não poderiam suprir as demandas que se impunham ante a minha escolha pelo magistério, tornando evidente uma lacuna.

É certo que os cursos de Administração, sendo bacharelados, não têm por objetivo formar professores. Conhecimentos educacionais e pedagógicos, por conseguinte, não constam entre os conteúdos a serem aprendidos por estudantes de Administração. No entanto, a docência universitária apresenta-se como uma alternativa para alguns. No Brasil, a preparação para o exercício do magistério superior faz-se em nível de Mestrado e Doutorado e nessa formação a tônica recai, quase sempre, no aprofundamento de conhecimentos e no desenvolvimento de pesquisas na área específica. A lacuna a que me refiro estava, portanto, situada no âmbito pedagógico e apresentava-se, para mim, como uma limitação para o exercício docente.

Para superar as minhas limitações iniciais, vali-me da minha experiência como estudante e tomei como referência os professores considerados por mim como sendo os mais preparados. Esperava, assim, atuar com competência em sala de aula, evitando os “erros” que, a meu ver, tantos professores cometiam. Mas a lacuna pedagógica persistiria.

Em tempo, o Curso de Administração da UFU contava e conta com excelentes professores mas, como qualquer outra escola, o quadro docente também apresentava deficiências — e, em verdade, qual de nós não as possui? Parto, portanto, do reconhecimento de que todos nós temos não só limitações como um grande potencial e que cabe a nós mesmos refletir e agir sobre ambos, na tentativa de constituir, individual e coletivamente, a nossa identidade e nossa prática docente.

Assim, esta primeira experiência na UFU e uma posterior inserção no universo das IES privadas configuraram, então, minha escolha profissional: optei pela docência universitária. Logo percebi que seria necessário embrenhar-me, de fato, no cerne dessa profissão e decidi preparar-me adequadamente para exercê-la. Ingressei no Curso de Mestrado em Educação da UFU, que, a meu ver, poderia ampliar os meus conhecimentos sobre a docência e me prover uma formação pedagógica.

Apesar do receio de estudar e pesquisar em outra área, já que nada conhecia sobre Pedagogia ou Educação, o percurso trouxe a certeza de que a escolha fora adequada. Já nas primeiras disciplinas cursadas, pude vislumbrar um enfoque científico que, mesmo longe de responder a todas as perguntas – e talvez tenha produzido o efeito contrário de gerar novas e mais densas perguntas – ampliou minha percepção para os condicionantes sociais, culturais e pedagógicos que envolvem as ações em Educação.

Assim, como eu mesmo já havia suspeitado, compreendia que não poderia trilhar o caminho docente apenas conhecendo bem os conteúdos das disciplinas que ministrava, a ciência administrativa e a sua tradição teórica dominante baseada no cientificismo positivista. Como poderá ser visto no decorrer deste trabalho, a Administração configura-se como uma ciência essencialmente ligada ao ideário

positivista sendo pautada pela racionalidade técnica. Os estudos realizados e as discussões feitas ao longo do Curso de Mestrado em Educação, diferentemente daquilo a que estava acostumado, eram e são feitos em outra base epistemológica. A sociedade não é esquecida, os planos histórico e cultural são reconhecidos e o conhecimento não advém de uma única fonte, nem postula uma única verdade. Existem diferentes caminhos e diferentes respostas, quase todas válidas. Não é apenas possível, mas necessário, aceitar as diferenças, produzir teorias e conhecimentos a respeito delas, inverter a lógica da pesquisa e fugir das prescrições únicas. Estes são alguns aprendizados que realizei, a partir de inúmeras reflexões.

Esse encontro entre concepções tão diferentes de mundo e ciência promoveu em mim um dilema interno. A formação pessoal e acadêmica que recebera na Graduação teria moldado em mim uma “personalidade racional” de modo que o conhecimento configurava-se de forma lógica, pragmática. O meu pensamento, a minha prática, o meu texto, denunciavam, aos meus olhos, os fundamentos de uma lógica cartesiana. Diferentemente, era-me apresentada uma nova forma de conceber o conhecimento, a partir de referenciais epistemológicos que demandavam outra postura diante da ciência e da docência.

Penso que o dilema surgira de minha compreensão sobre as diferenças entre os paradigmas epistemológicos que fundamentam a ciência administrativa e as mais recentes reflexões sobre a Educação e a docência. De um lado um arcabouço “iluminista” baseado na racionalidade técnica instrumental e, de outro, uma perspectiva baseada na superação de dualismos do certo x errado, teoria x prática, professor x aluno, com ênfase no que é processual, construído coletiva e refletidamente e contrário a prescrições e reducionismo.

Se aprendi ser um administrador de empresas, prático, econômico, pouco atento às questões sociais, para ancorar uma atuação docente e uma prática de produção de conhecimento na área educacional, esse aprendizado apresentava-se como limitado e perigoso. O dilema, ou, talvez, o desafio não estava ligado a dificuldades de estabelecimento de relações teóricas entre as duas correntes de pensamento, mas a uma expectativa de superação de crenças e comportamentos aprendidos ao longo do tempo, que poderiam ter impregnado o meu pensamento e a minha prática.

Paralelamente ao meu ingresso no Mestrado, um outro fato relevante no meu percurso profissional confirmou, para mim, a importância das reflexões que fazia sobre a prática docente, especialmente na área da Administração. Com pouco tempo de estudos no Mestrado assumi a coordenação de um Curso de Administração e tive que ampliar ainda mais o foco de minha visão: era preciso pensar e praticar a docência de forma coletiva e não mais como algo feito por mim individualmente. A reflexão sobre a educação como prática social envolvia agora um número maior de discentes e docentes. Além disso, a gestão do curso exigiu-me conhecimentos sobre currículo, projeto pedagógico, práticas de ensino aprendizagem, formação de professores e outros assuntos vinculados à área educacional.

Eu poderia simplesmente, agir como um coordenador formado em Administração, orientando um grupo de professores de acordo com o pensamento administrativo que me fora ensinado, ou utilizar aquilo que vinha conhecendo, aprendendo e refletindo na preparação de um ambiente acadêmico no qual fosse possível trabalhar o processo educativo sob uma nova ótica. Não era, pois, apenas o desafio de ser um bom professor, mas o de pensar e estabelecer um bom ensino de

Administração, e o de encaminhar um processo de formação continuada para administradores que exercem a docência.

Para tanto, seria preciso superar a visão empresarial com foco no resultado imediato e integrar uma perspectiva educacional histórica e social mais ampla. Ainda estou longe de lograr o êxito esperado, não obstante, pensei que o delineamento de meu problema de pesquisa pudesse estar referenciado nessa preocupação, ligado, portanto, ao tema da docência em cursos de Administração.

Assim, conhecidas as inquietações que me moveram para este estudo, pude situar o problema da pesquisa e apresentar a forma como este foi analisado e em quais frentes teóricas esteve ancorado.

2. A delimitação do problema da pesquisa

O estudo que realizei está situado, de modo mais geral, no tema da docência universitária. De modo mais particular, situa-se no processo de formação e desenvolvimento profissional de docentes dos cursos de Administração, com ênfase na pessoa do professor, seu percurso profissional e sua capacidade de refletir sobre sua própria prática docente.

A realidade formativa e a prática profissional vivenciada pelos professores de Administração, tratadas no breve relato de minha experiência profissional e ainda objeto de discussão no decorrer deste trabalho, permitiram-me traçar algumas considerações ou idéias que aqui anuncio como pressupostos que orientaram na realização desta pesquisa: o paradigma moderno é a referência mestra para a ciência administrativa; os administradores que seguem o caminho da docência são

formados numa visão tecnicista, desconhecem aspectos pedagógicos e nem sempre reconhecem a necessidade de formação no campo do ensinar para o exercício da docência no ensino superior; finalmente, é preciso considerar a possibilidade de caminhos alternativos para a formação de docentes em Administração, uma vez que os professores, certamente, criam e seguem percursos formativos pessoais e distintos daquele que é tradicionalmente conhecido.

Se, ao longo dos últimos anos, venho tentando superar minhas lacunas e ampliar as bases reflexivas de minha atuação docente, é possível que outros professores venham trilhando seus próprios caminhos e desenvolvendo suas próprias reflexões acerca da docência, com resultados às vezes similares, algumas vezes díspares. Que caminhos são estes? Com este estudo, pretendo conhecê-los e, também, conhecer os professores de Administração, sua formação, prática docente e reflexividade.

Da questão acima surgem, também, outras questões importantes para o trabalho: como os professores formados em Administração superam as limitações de sua formação? De que forma eles atuam nas diversas dimensões educativas e resolvem os problemas que surgem em sua prática cotidiana em sala de aula? Como “vêm” e refletem a sua prática de ensino?

Estas questões partem, é verdade, da minha experiência e de meus estudos sobre os dilemas profissionais vividos pelos docentes formados em Administração. Acredito, no entanto, posso compartilhá-los com vários colegas de profissão que trabalharam, trabalham comigo, ou não, nos diversos cursos de Administração espalhados pelo Brasil. Elas não são, posso afirmar, unicamente “privilégio” de meus dilemas profissionais.

A minha busca por caminhos e reflexões que pudessem auxiliar os professores de Administração no desempenho de sua profissão docente foi o que permitiu a definição de meu problema de pesquisa. Ao procurar novas alternativas para pensar a docência e a formação do professor na área administrativa, aproximei-me das abordagens teóricas que pensam a prática do professor dentro de uma perspectiva crítico reflexiva. E, dentre essas, pude perceber as contribuições e os desafios que trariam à minha área o modelo do professor reflexivo proposto por Donald Schön (1992).

O meu problema de pesquisa circunscreve-se, portanto, no propósito de desvendar, a despeito das bases racionalistas que caracterizam a formação do professor formado em Administração, a capacidade reflexiva dos professores da área, para estabelecer o quão são reflexivos. Com este estudo pretendo alimentar o debate sobre o paradigma do professor reflexivo no contexto da docência do ensino superior em Administração.

A formulação do problema mostra, então, que a inserção de uma perspectiva baseada no paradigma da reflexividade, tal como proposta por Schön (1992), pode não encontrar um terreno propício na seara da ciência administrativa, seja pelas diferenças epistemológicas encontradas, seja pelo desinteresse ou pelo desconhecimento dos professores ante os estudos da área pedagógica. Por outro lado, no entanto, mostra a crença nesse modelo como um suporte valioso para uma prática profissional de docentes formados em Administração. Daí a configuração do problema.

3. Os colaboradores da pesquisa

Alguns professores da Faculdade de Gestão e Negócios da UFU – FAGEN – foram os meus colaboradores no desenvolvimento deste estudo. A FAGEN é a instituição que perpassa a minha formação profissional mas foi escolhida, principalmente, pelo fato de ser reconhecida como uma das melhores escolas de Administração do País. Atualmente, o Curso de Administração da UFU está listado entre os quinze melhores Cursos de Administração do Brasil, tendo obtido sete conceitos “A” no extinto exame nacional de cursos – ENC.

Desde a sua criação, em 1969, até os dias atuais, o Curso de Administração da UFU tem participação relevante na formação de profissionais para a região. O crescimento empresarial da cidade de Uberlândia, nas últimas décadas, encontrou no Curso de Administração da UFU um suporte de formação técnica para a expansão dos negócios.

Além disso, a FAGEN apresenta um quadro de professores que reúne vasta experiência profissional no campo da docência universitária, fator preponderante para os objetivos deste trabalho. O corpo docente da FAGEN é composto por trinta professores, sendo aproximadamente vinte efetivos e dez substitutos. Entre os primeiros, a grande maioria possui titulação de Doutorado e encontra-se envolvida em atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão. A FAGEN oferece cinco cursos de Pós-Graduação *lato sensu* à comunidade e, desde 2003, oferta o programa de Mestrado em Administração.

A seleção de professores deste quadro foi feita, de uma forma mais ampla, com base no critério da *performance*. Escolhi os professores cujo percurso na

docência universitária pudesse representar uma diversidade de formações, experiências profissionais e de vida. A identificação de tais professores assumiu, pois, uma dimensão subjetiva visto que se baseou em minha própria percepção como aluno e professor que fui, no Curso de Administração da UFU.

Os professores ora selecionados foram, em sua maioria, meus professores e também meus pares profissionais durante minha experiência como professor substituto na FAGEN. Esta dupla experiência permitiu-me conhecê-los e facilitou o julgamento de escolher professores competentes e, ao mesmo tempo, com diferenciações em sua forma de ver o ensino, as relações escolares e a própria ciência administrativa. Ao optar por selecionar *performances* competentes obtive respaldo, portanto, num julgamento pessoal referenciado por minha experiência e no *status* dos mesmos junto a seus pares profissionais e alunos, o que é notadamente disseminado em todo o ambiente escolar.

O critério da *performance* do bom professor está suportado nos estudos de Donald Schön (2000), que propõe uma epistemologia da prática referenciada na prática dos bons profissionais. Segundo Schön (2000, p.22), esses profissionais utilizam um conjunto de competências “que vão além do conhecimento técnico e que são manifestações de talento, de sagacidade, de intuição e de sensibilidade artística”. Por isso e, conforme o autor, é importante estudar estes professores, não para considerá-los modelos únicos a seguir, mas para examinarmos o que fazem e o que são, para colhermos lições sobre questões relacionadas à formação de professores.

Ainda segundo o autor, é preciso inverter a lógica existente entre o conhecimento científico e a competência profissional e, para isso, não precisamos perguntar-nos apenas de que forma podemos fazer uso do conhecimento oriundo da

pesquisa, mas, também, o que podemos aprender a partir de um exame detalhado das *performances* mais competentes, que denotam a presença de algo denominado pelo autor como talento artístico. O talento artístico ganha, nesses estudos de Schön, a característica de um exercício de inteligência, uma forma de saber.

Ao considerarmos o talento artístico de profissionais extraordinários e explorarmos as formas pelas quais eles realmente o adquirem, somos inevitavelmente levados a certas tradições divergentes de educação para a prática – tradições estas que se colocam fora dos currículos normativos das escolas ou paralelamente a eles. (SCHÖN, 2000, p. 24)

Também para Alarcão (1996), um bom desempenho inerente à prática profissional deve ser visto como um profissionalismo eficiente, um saber fazer que quase se aproxima da sensibilidade de um artista e que permite agir no indeterminado. Para a autora, este é um conjunto de competências que completa o conhecimento que advém da ciência e da técnica que o profissional, necessariamente, também deve dominar.

Assim, referendado por Schön, assumo uma abordagem segundo a qual o talento não é visto como algo cercado de mistério e de certa forma inalcançável para a maioria dos profissionais. É possível aprender sobre ele, por meio do estudo das *performances* mais competentes. O talento dos bons professores deve, pois, ser analisado e explorado, à medida que procuramos estudar as formas pelas quais ele é adquirido e desenvolvido.

Por este motivo, ao pretender conhecer percursos de formação que pudessem ser úteis para os professores de Administração em seus processos de constituição como docentes, optei pela seleção de “professores competentes”, com

os quais possamos aprender. Se pretendo criticar as limitações apresentadas pelos professores formados em Administração no seu exercício profissional, o que ora faço nesta pesquisa, ainda assim é possível reconhecer aqueles que mais se aproximam daquilo que Schön denomina uma boa *performance* profissional.

Como já adiantei, para realizar a escolha de meus colaboradores, ancorei-me em minha análise pessoal, já que fui aluno e professor da FAGEN, e no fato de que, uma vez estando no meio acadêmico, é corriqueiro que alunos e colegas de profissão sempre estejam a comentar sobre nós mesmos, o que acaba por produzir, de maneira oficiosa, uma diferenciação entre os professores. O professor, passo a passo, constrói junto à comunidade estudantil uma imagem que é o reflexo de suas aulas e de seu desempenho profissional.

Um outro fato relevante para a consistência dessa escolha, que mesmo assim não elimina o seu caráter subjetivo, foi a colaboração de um dos professores da FAGEN no processo de identificação dos nomes. Trata-se de um professor engajado na crítica aos modelos vigentes da ciência administrativa, que já desempenhou o papel de coordenador e diretor da Faculdade em anos recentes, e com quem tive a oportunidade de estabelecer um diálogo sobre as minhas inquietações de pesquisa, beneficiando-me com uma visão interna à própria instituição.

Obviamente existem muitos professores “competentes” no Curso de Administração da FAGEN, o que exigiu o estabelecimento de outros critérios auxiliares para a seleção de meus colaboradores. Uma preocupação foi selecionar professores de “gerações” diferentes, que tenham vivido momentos sociais e culturais diferentes em suas vidas e dentro da própria Universidade Federal de Uberlândia. Esta diferença de idade e de período formativo pôde refletir visões

diferentes sobre a profissão do administrador e do docente, bem como possibilitou a evidência de uma diversidade, salutar para este trabalho.

Por outro lado, era importante contemplar professores especializados nas diferentes áreas do conhecimento em Administração, uma vez que possuem objetos e características próprias. Os professores de finanças, envoltos em técnicas e modelos matemáticos, que determinam e apuram a lucratividade das organizações; os professores de operações e sistemas de informação, que estudam processos e ferramentas em busca de eficiência e os professores de *marketing* e os de recursos humanos, que se preocupam, mais profundamente, com as questões que envolvem os indivíduos e as relações sociais. Assim, foram escolhidos professores das seguintes áreas: finanças, recursos humanos, operações e *marketing*.

Uma outra preocupação referiu-se à questão de gênero. Pareceu-me importante o cuidado de captar a visão de professores e professoras, uma vez que características intrínsecas a cada sexo poderiam aparecer como fatores de influência. Sejam tais características frutos de heranças biológicas, convenções sociais ou internalizações de valores culturais, o certo é que homens e mulheres sentem e agem de forma diferente, sem que isto represente crédito ou descrédito para qualquer um dos lados. Entre os colaboradores, contei com quatro professoras e dois professores que representaram as áreas acima mencionadas, totalizando seis participantes.

Por esses motivos, optei por uma seleção direcionada, evitando um simples sorteio ou uma escolha aleatória dos professores participantes. Nessa perspectiva, os critérios foram suficientes para garantir a diversidade pretendida e a riqueza de depoimentos necessária para os objetivos do trabalho. Tratou-se, portanto, de um

processo de escolha qualitativo, refletido, não tendencioso e, ao mesmo tempo, representativo da coletividade dos professores de Administração da FAGEN.

Para conseguir a riqueza citada, realizei junto aos colaboradores entrevistas nas quais procurei evidenciar o percurso profissional de cada um, privilegiando a palavra e o discurso dos professores. Assim, esperei recolher dados descritivos na linguagem dos colaboradores, que permitiram a análise sobre a forma como estes resolvem e interpretam as questões a eles formuladas.

4. O percurso metodológico adotado

O enfoque que imprimi a esta empreitada não permite a escolha de opções metodológicas que se enquadram na perspectiva de uma ciência universalista concebida como única produtora do conhecimento. Ao contrário, ao considerar o saber prático como referência para a construção de conhecimentos e teorias acerca do fenômeno estudado, ele distancia-se, em definitivo, de uma abordagem assentada na racionalidade técnica e em suas variantes quantitativas.

Assim, ao propor a realização de uma pesquisa na área de formação de professores que leva em consideração a prática, os valores e as histórias de formação dos sujeitos, na perspectiva teórica da reflexividade, situo-a nos moldes da pesquisa qualitativa, uma vez que pretendi recolher dados pormenorizados a partir da compreensão que os professores têm sobre o tema estudado, sem definir, de antemão, questões prévias ou hipóteses a serem respondidas.

De acordo com Bogdan (1994), a pesquisa qualitativa privilegia a coleta descritiva de dados, notadamente através de discursos e imagens, e não de

números. E, ao analisar os dados de forma indutiva, buscando sempre compreender o significado que diferentes pessoas dão às suas vidas, a perspectiva qualitativa se interessa mais pelo processo do que unicamente pelos resultados ou produtos: a preocupação central é a de compreender e interpretar o fenômeno estudado, considerando o significado que os professores dão às suas práticas e percursos de formação.

Assim, este estudo buscou construir o sentido, à medida que os dados particulares foram se agrupando. Nas palavras de Bogdan (1994),

Não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. (BOGDAN, 1994, p. 50)

O fato de tratar-se de uma abordagem que parte do contexto, do significado e do subjetivo reforça a importância do referencial teórico usado para filtrar e delimitar o tipo de visão que se espera ter no meio do emaranhado de informações que são coletadas. Daí a importância dada ao modelo do professor reflexivo, como forma de sedimentar referenciais que pudessem circunscrever o objeto de pesquisa e orientar análises e proposições.

Nesse sentido, o conceito do professor reflexivo é tomado como fundamental e constitui o elo que me auxiliou no desvelamento das reflexões realizadas pelos professores durante os seus processos formativos e prática cotidiana. O conceito de professor reflexivo, os saberes docentes, a consideração de subjetividades particulares e de percursos múltiplos de formação profissional, tomados como

elementos de construção e análise nesse trabalho, encaminharam a opção teórico-metodológica assumida nesse trabalho, uma vez que se alinham ao tema da pós-modernidade. Deste modo, seria difícil, em minha visão, apresentar o conceito de reflexividade, sem associá-lo a uma discussão epistemológica mais ampla, na qual se postam os referenciais modernos e pós-modernos.

5. A entrevista como instrumento de pesquisa

É flagrante a necessidade, cada vez maior, que as pessoas sentem de encontrar espaços discursivos que permitam a inserção de todos no jogo social, mas este mesmo jogo cria mecanismos de defesa e repúdio que separam as pessoas e cerceiam o pensamento coletivo. As escolas precisam formar alunos críticos e politizados, encontrando linguagens acessíveis ao seu estado sócio-cognitivo. Os professores precisam ser formados numa ótica interacionista que privilegie a construção coletiva do conhecimento.

E a linguagem, acredito, é um instrumento importante para possibilitar e estimular uma análise reflexiva que permita a mudança de pensamento e de ações entre os professores. Podemos associar-nos a uma corrente epistemológica que se apresente como instrumento do discurso hegemônico, ou constituir espaços sociais e teóricos que sedimentem uma nova forma de construir a ciência, mais humana e reflexiva.

A linguagem assume, portanto, um papel de destaque no contexto de uma pesquisa qualitativa que almeja a produção de conhecimento e sentido a partir das relações dos indivíduos com o seu meio social. Nesse tipo de investigação, a

compreensão dos fenômenos estudados passa pelo entendimento dos discursos e da linguagem daqueles que colaboram com as pesquisas. E, para que haja compreensão e capacidade de análise, torna-se necessário o uso de um ferramental adequado, tanto do ponto de vista teórico como do ponto de vista instrumental.

Nesse sentido, foi oportuno o contato com a abordagem da *entrevista reflexiva* apresentada por Szymanski (2002), uma vez que, nela, a entrevista é lapidada para o uso em pesquisas qualitativas de caráter subjetivo. Para tanto, e segundo a mesma autora, a entrevista passa a considerar os critérios de representatividade da fala, a questão da interação social que está em jogo na relação pesquisador-pesquisado e o entrelaçamento do linguajar e das emoções, criando um processo interativo e reflexivo.

Ao analisar a reflexividade presente entre professores universitários — algo complexo e também muito subjetivo — passei a compreender que o uso da entrevista poderia auxiliar na construção de significados, criando um processo reflexivo e interativo com os valores, crenças, sentimentos e experiências vividas pelos professores.

Daí a minha opção por uma entrevista semi-dirigida que buscou a construção de significado durante a própria interação com os colaboradores, sem perder o objetivo da pesquisa, mas permitindo a fluidez necessária para a introdução de elementos e falas que pudessem enriquecer os discursos e, conseqüentemente, o resultado final da pesquisa. Fugiu, portanto, de instrumentos padronizados e essencialmente fechados.

As entrevistas foram conduzidas em um clima cordial e interativo, quando não mesmo informal, dadas as ligações que tive com os colaboradores na condição de

aluno e colega de trabalho. Certamente, esse contexto auxiliou-me sobremaneira durante todo o processo, possibilitando a reestruturação de muitas idéias e a coleta de informações que inicialmente não tencionava encontrar.

Os colaboradores falaram de suas histórias profissionais, de dilemas e desafios enfrentados no desenvolvimento do ofício de professor e também das oportunidades e benefícios que envolvem a docência. Assim, acredito, as informações que pude levantar foram suficientes para realizar a análise que pretendia.

Transcritas as gravações de todas as entrevistas realizadas, detive-me, então, em um trabalho reflexivo que, partindo do todo, ou seja, da leitura completa de todas as entrevistas, diversas vezes, permitiu-me chegar ao delineamento de categorias de análise e de unidades de significado, como forma de permitir o entendimento do “não dito” e a busca de relações e inferências que pudessem facilitar a compreensão do tema estudado. Este processo reflexivo, como afirma Szymasnski (2002), teve o sentido de refletir a fala dos entrevistados, expressando a minha compreensão das mesmas.

As categorias de análise foram criadas, portanto, a partir das entrevistas e da possibilidade de agrupar assuntos que, consolidados, levaram a unidades de significado que se mostravam relevantes para a compreensão do fenômeno da reflexividade entre professores de Administração. São elas: caminhos formativos; opções / crenças epistemológicas; prática docente e reflexividade.

As falas e as impressões dos colaboradores foram assim relacionadas e tratadas, para que permitissem transparecer um quadro sobre o fenômeno da reflexividade. E, mesmo com a categorização e a busca pelo rigor epistemológico

(referenciais utilizados), em nenhum momento este trabalho deixou de ser qualitativo, subjetivo, vivo e, por isso mesmo, ainda e sempre incompleto.

Considero, assim, que ficam claras as minhas opções teóricas e metodológicas baseadas numa perspectiva qualitativa e reflexiva, todas perpassando os referenciais epistemológicos mais amplos assentados na pós-modernidade. Da mesma forma, o referencial que circunscreve o objeto do trabalho, qual seja o conceito do professor reflexivo de Schön (1992), insere-se nessa mesma abordagem.

Assim, a discussão sobre pós-modernidade apresentada a seguir no capítulo 1 é, antes de tudo, a contextualização histórica do saber e do conhecimento científico que tomei como referência para situar este estudo do ponto de vista epistemológico. No âmbito pedagógico, o conceito de professor reflexivo, como poderá ser visto no capítulo 2, fundamenta a análise empírica que realizei sobre a reflexividade entre os professores de Administração. A discussão posterior sobre a ciência administrativa, apresentada no capítulo 3, procura situar os pressupostos teórico-metodológicos da formação recebida pelo administrador e referenda o caminho percorrido pela ciência administrativa ao longo do tempo. E o capítulo 4 apresenta os resultados da pesquisa realizada e as discussões e conclusões daí decorrentes.

CAPÍTULO 1

A PÓS-MODERNIDADE COMO MATRIZ EPISTEMOLÓGICA

Este capítulo pretende contextualizar o trabalho numa perspectiva histórica e epistemológica mais ampla, que permita entender os debates atuais sobre a ciência e o processo de elaboração do conhecimento científico na perspectiva da pós-modernidade. Com ele, apresento o referencial teórico-metodológico em que me apoiei para desenvolver a pesquisa. Mas, para fazê-lo adequadamente, considero ser necessário antes discutir o paradigma da modernidade, sua construção e limitações, para depois adentrar o tema da pós-modernidade e seu impacto na pesquisa educacional de modo geral.

Apresentado o percurso a seguir, cabe informar que faço o uso do termo pós-modernidade ciente de suas limitações semânticas: não vivemos uma época posterior à modernidade, nem superamos a construção de uma sociedade baseada no mercado e no capitalismo. O uso do termo pós-moderno deve ser aqui entendido como uma nova postura epistemológica, uma transição cultural, em que é dada a importância a elementos que o pensamento moderno e, portanto, a ciência administrativa, insistia em esconder: a noção de que os “centros” são vários, o resgate das diferenças, a busca da identidade, os movimentos culturais etc. Para Rouanet (1987), a pós-modernidade significa um estado de espírito, uma consciência de ruptura, mais que uma realidade cristalizada, posto que nem sempre há concordância entre a consciência da ruptura e a ruptura de fato.

A minha preocupação não está no uso de um nome, mas em empreender um debate inclusivo, extremamente necessário para aqueles que se põem a discutir sobre educação e formação de professores. Esta é uma busca por novas identidades, por diferenciação e caminhos alternativos, fugindo de prescrições e técnicas. Tomo o pensamento pós-moderno como aquele que possibilita enxergar os fenômenos sociais de uma forma diferente, rompendo com os parâmetros da modernidade naquilo em que ela não foi capaz de desenvolver e admitindo as contribuições que esta fez à ciência e à sociedade.

1.1 A modernidade e o paradigma da racionalidade técnica

A modernidade significou uma revolução cultural e política que acompanhou e possibilitou a expansão europeia pelo mundo e a instauração de uma nova ordem política, econômica e social nos países ocidentais. Refutando a tradição medieval, baseada na cultura teocêntrica e metafísica, a modernidade surgiu como projeto de cultura antropocêntrica, secular e voltada para o desenvolvimento da ciência, da moralidade e da liberdade individual. Tendo os seus primórdios no Renascimento e estando associada aos eventos históricos da reforma, das grandes navegações e da Revolução Francesa, a modernidade instaurou uma nova sociedade baseada no Estado burocrático, na empresa capitalista e no desenvolvimento científico pautado pela racionalidade técnica.

Segundo Georgen (2001), as principais características do projeto moderno são a ilimitada confiança na razão, capaz de dominar os princípios naturais em proveito do homem e a crença num futuro melhor, ou seja, para ele, a modernidade

gira ao redor da “fé” na racionalidade e no progresso, colocando o homem como criador do futuro. A modernidade rompeu com o discurso religioso do passado e prometeu um futuro libertário e glorioso, *o porvir glorioso*. Mas também favoreceu a fragmentação da realidade em dualismos, centrando-se numa análise abstrata da subjetividade humana que reconhece apenas o igual, o universal, o imutável.

Trata-se, portanto, de uma jornada iniciada ainda em meados do século XV e realmente consolidada no século XIX, tanto do ponto de vista de seu ideário político-filosófico – positivismo e marxismo – como do ponto de vista de sua abrangência econômico-social, quando identificada com o capitalismo e seu projeto de modernização. No século XIX e, fundamentalmente no século XX, a modernidade e o capitalismo parecem ser as duas faces de uma mesma moeda. As promessas da modernidade cumprir-se-iam com o desenvolvimento do projeto capitalista, preconizador da acumulação de capital e da crescente ampliação dos mercados e das relações entre os mesmos.

Aquela íntima associação, à medida de seu percurso, mostrou-se, porém, perversa para a grande maioria dos seres humanos e de todos os seres vivos do planeta. Promoveu a progressiva conversão das energias emancipatórias em energias reguladoras (SANTOS, 2001). O mercado e o Estado, tomados como agentes promotores de mudanças, suprimiram as identidades diversas, ao mesmo tempo em que estimularam apenas o desenvolvimento da racionalidade cognitivo-instrumental, relegando a um plano inferior a moral, a ética e a justiça. A razão iluminista, que “prometia” emancipar o ser humano de amarras arcaicas e medievais, acabou transformando-se num poder que não conhecia barreiras nem limites. Segundo Adorno (1985, apud GEORGEN, 2001), o ser humano permaneceu submisso. Mas, se na época medieval o homem estava submisso à religião, desta

vez ele é subjugado pela razão, torna-se escravo de sua lógica e destituído dos elementos presentes no senso comum para nortear a sua conduta moral e ética. A razão dominante é, portanto, a lógica dos mercados e da acumulação ilimitada, mas restrita a poucos, de capital.

O desenvolvimento das ciências naturais, ainda em meados do século XVI, é o ponto de partida para a criação do modelo científico da racionalidade técnica. Os avanços na Física e na Matemática deflagrados por Copérnico, Kepler, Galileu e, posteriormente, Newton, revolucionaram a forma de explicar o mundo e as relações dos homens com este, delimitando uma nova forma de intervir sobre a natureza e fazer a ciência. Concomitante a esta revolução nas ciências naturais, delineia-se a base filosófica da modernidade.

A partir da leitura de importantes pensadores como Descartes, Bacon, Rousseau, Kant, Hegel e Marx, entre outros, é possível vislumbrar a evolução do pensamento filosófico moderno e sua capacidade de entremear todos os espaços da vida social e política, tornando-se um verdadeiro paradigma epistemológico e sócio-político-cultural. A ciência separada do senso comum ganhou *status* de único conhecimento válido e assegurou o reinado da técnica e da racionalidade positivista. Assim, os preceitos usados nas ciências naturais – separação estrita entre sujeito e objeto, teoria e prática, o bem e o mal – passaram a valer, também, para as ciências humanas e as relações sociais.

O pensamento moderno, centrado na razão, no progresso, na ciência positivista, teve, pois, pretensões totalizantes, seja no campo social, seja no campo político. No plano epistemológico a situação não difere das anteriores: o saber moderno seria único, inquestionável e presente em todas as rodas da ciência contemporânea, portanto, o saber universal.

Na sua ânsia de ordem e controle, a perspectiva social moderna busca elaborar teorias e explicações que sejam as mais abrangentes possíveis, que reúnam num único sistema a compreensão total da estrutura e do funcionamento do universo e do mundo social... O pensamento moderno é particularmente adepto das grandes narrativas, das narrativas mestras. As grandes narrativas são a expressão de domínio e de controle dos modernos. (SILVA, 2000, p.112)

As grandes narrativas são discursos que apresentam respostas universais para os questionamentos e práticas respaldados pela razão áurea e pela supremacia de valores modernos. Conforme analisa Veríssimo (1999) esse poder lhes foi outorgado pelo caráter científico e universalista que o conhecimento adquiriu no paradigma da modernidade.

A racionalidade técnico-instrumental, por seu grau de cientificidade e controle, é tendencialmente universalista e generalista, porque baseada em metanarrativas que constituem critérios absolutos de seleção do que vale a pena ser ensinado: os conteúdos universalmente válidos para todos. (VERÍSSIMO, 1999, p.112)

Respaldada pela ordem e crente num futuro emancipador e utópico, a ciência moderna disseminou e dependeu dos metarrelatos totalizantes e universais veiculadores de verdades absolutas que não devem ser questionadas.

Assim, a racionalidade científica, inicialmente voltada para o estudo da natureza, transformou-se, no século XX, num modelo global que referencia também o estudo da sociedade. Esse século configurou-se, pois, como o ápice do projeto moderno. Isso, tanto do ponto de vista de suas conquistas e evoluções científicas e tecnológicas – que levaram à cura de várias doenças, ao seqüenciamento do DNA

humano e às descobertas espaciais, como do ponto de vista das misérias e grandes tragédias que lhe são associadas.

Para os que se dedicam à análises históricas, sociológicas, filosóficas ou antropológicas desses tempos modernos, as grandes guerras, o holocausto, a intensificação das desigualdades mundiais e a devastação da natureza deitaram por terra qualquer esperança de que o futuro poderia ser aquele prometido ainda no século XIX. Para muitos deles, a modernidade passa por uma crise paradigmática.

Os problemas de natureza econômica, a crise do Estado Liberal, a crise identitária do indivíduo e a luta entre localismos e transnacionalidade, situações apontadas por Santos (2001) como sendo consequências inevitáveis da implementação e do desenvolvimento do projeto da modernidade, constituem hoje, grandes desafios ou perplexidades sociais que precisam ser enfrentados sob uma nova ótica. Para Moraes (1997), trata-se de uma crise de dimensões planetárias, envolvendo todos os indivíduos, nações e ecossistemas.

A crise paradigmática pela qual passa o modelo técnico-racionalista não significa, contudo, o fim da modernidade, mas sinaliza a emergência de uma nova forma de pensar e de produzir o conhecimento.

Silva (2000) analisa bem a limitação do pensamento moderno:

Filosoficamente, o pensamento moderno é estreitamente dependente de certos princípios considerados fundamentais, últimos e irredutíveis. [...] Eles constituem absolutos – axiomas inquestionáveis. No jargão pós-modernista, por se basear nessas ‘fundações’, o pensamento moderno é qualificado como fundacional. Do ponto de vista do pós-modernismo, entretanto, não há nada que justifique privilegiar esses princípios em detrimento de outros. Embora sejam considerados como últimos e transcendentais, eles são tão contingentes, arbitrários e históricos quanto quaisquer outros. (SILVA, 2000, p.113)

Em suma, trata-se de falar, nas palavras de Santos (2001), em um *novo paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente*, no qual estejam presentes o reconhecimento de muitas e alternativas formas de conhecimento, contrariando a lógica da racionalidade e a produção de uma única forma de conhecimento válido. Da mesma forma, é preciso reconhecer novos padrões de transformação social que valorizem as experiências e as culturas locais. Como cita o autor, o reconhecimento do conflito paradigmático tem por objetivo reconstituir o nível de complexidade a partir do qual é possível pensar e operacionalizar novas alternativas de desenvolvimento societal.

1.2 O paradigma pós-moderno

O arauto da pós-modernidade em filosofia é Jean-François Lyotard (2002). Para ele, a pós-modernidade é a incredulidade em relação aos metarrelatos. Como condição cultural, a condição pós-moderna descrê do metadiscurso filosófico-metafísico, abandona a utopia emancipatória e questiona a ordem encontrada na ciência moderna. O pensamento pós-moderno vem para considerar o acontecimento particular e o acaso, preocupa-se com o presente, ataca a metafísica ocidental e deslegitima a ciência como única produtora de conhecimento. Para os autores pós-modernos, não podem existir as verdades absolutas que a tudo cercam e tudo explicam, nem pode ser a ciência a única forma de buscar as respostas.

Como nos explica Georger (2001), a crítica dos pós-modernos configura-se na negação da idéia de progresso histórico em direção a uma sociedade melhor pelo

uso correto da razão. Livres do fetiche modernista que iludiu a todos com suas promessas irrealizáveis, iniciou-se uma fase de contestação, que produziu o que Bernstein (1985 apud HARVEY, 1998) chama de “raiva do humanismo e do legado do iluminismo”. A descrença com o futuro glorioso que não chega e com a igualdade entre os povos que nunca virá levam à consideração dos opostos a estes: as diferentes vozes e os diferentes atores, a preocupação com o presente e com o local. É por isso que, nos limites deste trabalho, vejo a ruptura com o pensamento moderno como algo que ocorre efetivamente no plano epistemológico, do saber.

A pós-modernidade é tida por mim como o referencial epistemológico que autoriza a realização de um trabalho qualitativo e alinhado ao tema do professor reflexivo, conquanto preconize uma concepção alternativa para enxergar e produzir conhecimento, usando, sim, a racionalidade para refletir sobre o estado atual dos fenômenos científicos e dos relacionamentos humanos, mas evitando um único ponto de vista e uma única verdade. São os referenciais epistemológicos dispostos pela pós-modernidade, portanto, que corroboram o desenvolvimento de um trabalho dessa natureza. Assim como Santos (2001), acredito que não é possível sustentar, nas ciências de uma forma geral, e na Administração em particular, a separação entre ciência e senso comum, tal como realizada sob a ótica dos princípios da modernidade.

Não estou a falar, portanto, de uma pós-modernidade que se associa à emergência do capitalismo tardio ou multinacional e que descarta o passado, destrói as tradições e as expectativas, que visa à eficácia e à performatividade e que suspeita da razão, principal agente de dominação da modernidade. É possível criticar a modernidade e o capitalismo sem, no entanto, propugnar o fim da razão. A razão pode ser uma condição da modernidade, mas não é privilégio exclusivo dela.

A razão está no cerne do pensamento reflexivo e orienta as ações conscientes e comprometidas com um mundo melhor.

A contextualização que faço do pensamento pós-moderno deve ser compreendida como uma tentativa de situar uma ruptura que penso ser fundamental fazer com uma única forma de pensar e de conduzir a ciência, que abre espaço para o particular, o específico, o inusitado e o inesperado. O respeito à diversidade de opiniões e formas de produzir conhecimento configura-se como uma frente epistemológica contrária à razão pura e “iluminista”, não como uma corrente que, ao descartar a verdade absoluta e questionar a fragmentação da ciência, determina o fim de uma era e processa uma mudança social concreta, alterando as relações sociais e as motivações dos indivíduos em um mundo ainda enraizado no modo capitalista.

É preciso lembrar, o fato de podermos caracterizar e nos posicionar dentro de diferentes correntes associadas à pós-modernidade – como agora o fiz – abre espaço para ferrenhas críticas e questionamentos, que vão desde a discussão semântica à acusação de que nunca houve nada que não fosse a própria modernidade, ou seja, para muitos a pós-modernidade, de fato, nunca existiu.

Os próprios teóricos engajados seriamente com o tema da pós-modernidade sabem que ela é, antes da superação da modernidade, a mudança produzida em seu seio e que pode, quem sabe, levar a uma real superação no futuro. Lyotard (2002), por exemplo, apresenta a pós-modernidade como uma condição universal do saber num dado momento histórico e não como o fim da história e o decorrente descompromisso com qualquer debate, julgamento ou regulamentação da vida em sociedade.

Dentre os críticos do pensamento pós-moderno está Villa (2002) que afirma ser a repulsa dos estudiosos originária principalmente do simples uso do termo pós-modernidade. Uma vez substituída por alta modernidade, modernidade tardia ou hipermodernismo minimiza a “ojeriza”, tornado-se possível discutir aquilo que, de fato, interessaria: os conteúdos filosóficos de uma nova fase na ciência e na vida social. O próprio Villa afirma que o termo pós-modernidade tem direito a existir, principalmente se consciente de sua inserção dentro da modernidade. Lyon (1999 apud VILLA, 2002) também adianta que o importante é compreender o que está ocorrendo, mais do que estar de acordo sobre o termo que o capte. Para Bauman (2003) a pós-modernidade é a modernidade sem ilusões. As promessas de um futuro glorioso que está logo adiante são irrealizáveis e agora vivemos a negação daquilo que a modernidade nos prometia: a indeterminação, a fragmentação, o esquizofrênico, o ilusório e o fugidio.

Corroboradas pelas contribuições de autores como Boaventura Santos, Lyotard, Lipovtsky, Bauman etc, são essas as análises que me interessam e que auxiliam na fundamentação deste estudo. Assim, diante dos problemas que foram criados no bojo do projeto moderno e da quase inexistência de alternativas que possam superar o nosso modelo societal, vejo com naturalidade que muitos autores pós-modernos tenham assumido uma atitude de celebrar o presente, o local e o precário, mas também, que afirmar a multiplicidade das direções históricas, recusar uma única história global, suspeitar da lucidez da razão técnico-instrumental e do projeto de “um futuro glorioso” não leva ao imobilismo. Uma época como a nossa, cheia de antagonismos, desigualdades, oportunidades, pede reflexão e ação, enquanto é tempo de reagir e interferir de algum modo.

Reis (2003), no contexto da prática, orienta-nos para a postura científica desses tempos pós-modernos. Não podemos mais aceitar os princípios da racionalidade técnica: documentação incerta, visão universalista, submissão do real complexo a idéias muito simples e a sistemas fechados. Partir-se-á para a valorização da alteridade, da diferença regional e local, microrrecortes no todo social, apego à micronarrativa e à descrição densa, com ênfase no individual, no irracional, no imaginário, nas representações. O sujeito retorna como problema histórico. Um sujeito menos central, negociando a representação que fará do mundo e a sua própria inserção neste.

São estas as opções epistemológicas que me guiam na condução de um trabalho que trata de um objeto subjetivo e particular, qual seja a reflexividade presente entre professores universitários. A preocupação de apresentar os referenciais epistemológicos mais amplos justifica-se pelo fato de se constituírem num suporte importante para as discussões decorrentes, ou seja, não me parece possível discutir a formação do administrador e o modelo do professor reflexivo sem apresentar, mesmo que parcialmente, os paradigmas da ciência e da vida em sociedade que moldaram, ao longo do tempo, a Administração e a formação dos professores.

CAPÍTULO 2

O PROFESSOR REFLEXIVO

Este capítulo tem o propósito de circunscrever a discussão teórica que orienta o desenvolvimento do projeto de pesquisa. Partindo de uma perspectiva social e histórica mais ampla, na qual se encontra o referencial pós-moderno, cheguei ao arcabouço teórico do professor reflexivo que, em específico, contempla o problema e as questões da pesquisa e permite a análise e a interpretação dos dados coletados.

Para tanto, analisei o conceito da reflexividade, ou do professor reflexivo, sua ligação ao pensamento pós-moderno, a importância deste para a prática pedagógica e a constituição dos saberes docentes necessários para a efetiva atuação dentro da abordagem reflexiva.

2.1 A gênese do professor reflexivo

O conceito do professor reflexivo surge em contraposição ao modelo de professor e da educação baseados nos princípios da racionalidade técnica positivista. Esse modelo, relacionado à estrita separação entre teoria e prática, à supremacia da razão e da técnica e ao uso de meios para alcançar finalidades específicas, está ancorado no pressuposto das verdades totalizantes e universais, característica da modernidade. O conceito de professor reflexivo, ao contrário, estuda a atuação docente a partir de referenciais associados à pós-modernidade

que valorizam a heterogeneidade, a diferença e a criação de conhecimentos a partir do senso comum.

O conceito de professor reflexivo, então, aparece como um segundo referencial importante para o desenvolvimento do trabalho. Se a pós-modernidade é a matriz epistemológica científica que autoriza a proposição do problema a ser estudado, o conceito do professor reflexivo permite sua análise e interpretação à luz de uma epistemologia da prática docente. Fica clara, portanto, a incompletude de se discutir a teoria do professor reflexivo sem abordar os elementos colocados à mesa pela pós-modernidade, o que justifica, a meu ver, a explanação feita no capítulo 1.

Villa (2002) identifica a reflexividade como o elemento fundamental do pensamento pós-moderno e como ponte entre as diferentes correntes que identificam a crise de identidade do projeto moderno. Na sua concepção, a extrema reflexividade é que permitiu a crítica à modernidade e a criação de uma consciência coletiva que subjugou as falsas promessas irrealizáveis desta. É essa mesma reflexividade que deve agir como mediadora da ação, evitando os excessos propugnados em nome da modernidade e do avanço tecnológico da humanidade. A reflexividade expõe as fragilidades e rupturas de nossas construções sociais e, em tese, aumenta a consciência geradora de respeito e tolerância, valores que considero necessários para a construção de uma sociedade justa e ética.

Benassuly (2002) designa o professor reflexivo como o sujeito político, capaz de refletir as mediações que estão postas no espaço de seu mundo vivido e no espaço social, em que as interações se constituem em uma rede de intersubjetividades, mediadas pela linguagem. Essa é uma postura embebida no corolário pós-moderno, a partir da qual a identidade do sujeito, a sua capacidade de

reconhecer as diferenças, de buscar o diálogo e o uso da linguagem adequada fundamentam a ação e as reflexões decorrentes.

O precursor do movimento do professor reflexivo, como citei anteriormente, é Donald Schön (1992). Partindo da crítica ao modelo de formação profissional baseado na racionalidade técnica instrumental, Schön propõe um modelo de formação e atuação baseado numa epistemologia da prática profissional, ou seja, na valorização da prática como momento de construção e reconstrução do conhecimento.

Dentro desta perspectiva, a formação e a prática do professor assumem papel de destaque: ele reflete, possui cultura, atenta para a diferença e o diverso, assumindo a condição de professor, mas também de aprendiz que conhece e cria em conjunto com seus alunos. A análise da atividade profissional feita por Schön reforça o valor do conhecimento que brota da prática refletida e que ajuda o professor a buscar respostas para situações inusitadas e complexas. Segundo Alarcão (1996), por trás da epistemologia da prática está uma perspectiva do conhecimento construtivista, e não uma visão objetiva e objetivante como a que subjaz ao racionalismo técnico.

Uma vez que os pressupostos da racionalidade técnica mostram-se, na minha concepção, limitados para explicar e produzir a prática educativa, um novo paradigma precisava mesmo surgir, carregando consigo uma preocupação com os aspectos humanísticos e subjetivos do exercício do magistério. E, ainda, uma vez que a educação não deve ser vista como um fato abstrato, mas como uma prática social complexa, parece oportuno superar a educação instrumental que caracteriza a sociedade industrial e buscar uma nova alternativa.

A valorização da prática como sendo um dos fundamentos para a formação docente é também considerada nos estudos de Tardif (2002). Segundo o autor, uma epistemologia da prática profissional é o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço cotidiano para desempenhar as suas tarefas. As finalidades dessa epistemologia seriam: revelar a natureza dos saberes; compreender a sua integração à prática cotidiana e entender a influência destes sobre a identidade dos docentes.

Nessa mesma direção encontramos as análises de Pimenta (2002):

As recentes abordagens da epistemologia da prática – compreendendo o ensino como fenômeno complexo, o espaço escolar como uma totalidade e valorizando a pesquisa, em colaboração entre pesquisadores da universidade e professores nas escolas, no movimento de reflexão crítica e coletiva das práticas – estariam apontando para a possível superação de uma perspectiva individualista em prol de uma perspectiva pública, de compromisso social, das práticas escolares. (PIMENTA, 2002, p.50)

A pesquisa e prática educacional, assim conduzidas, evita os esquemas prévios e as prescrições superficiais, e considera as situações concretas como insumo e objeto para o seu desenvolvimento. É a reflexividade no centro da pesquisa sobre a docência. Não uma reflexividade qualquer. É preciso, como bem aponta Pimenta, distinguir entre reflexão, como adjetivo – atributo de todos os seres humanos – e como conceito – o movimento teórico de compreensão do trabalho docente. Todos os seres humanos pensam sobre o que fazem e, portanto, são reflexivos. Mas apenas ter consciência dos próprios atos não caracteriza uma prática reflexiva. Daí a grande confusão e o porquê de professores se auto-intitulem reflexivos, quando ainda estão longe de entender ao que o conceito de fato remete.

Sacristán (2002) apresenta três níveis de reflexividade: o primeiro corresponde a um distanciamento da prática para “vê-la” e entendê-la; o segundo nível incorpora a ciência disponível ao senso comum, ou seja, ao fazer cotidiano e às representações dos professores; o terceiro nível constitui a reflexão sobre as práticas de reflexão, ou uma meta-reflexão. Assim, a reflexividade exige uma apropriação teórica da realidade, que favoreça articulações com os conteúdos disponíveis ao professor. Nessa perspectiva, o professor é considerado como capaz de refletir sobre procedimentos e metodologias que sejam facilitadores do aprendizado, mantendo um distanciamento que lhe permite enxergar, de fora, os condicionantes sociais que determinam a sua prática.

Pérez Gómez (1992) também contribui para este debate. Para ele, a natureza do processo de reflexão possui as seguintes características: a reflexão não é determinada biológica ou psicologicamente, nem é pensamento puro. Antes, expressa uma orientação para a ação e refere-se a relações entre o pensamento e a ação; a reflexão não é um trabalho mental individual, mas pressupõe a prefiguração de relações sociais. E, ainda, a reflexão não é independente dos valores, pois serve a interesses humanos, políticos e sociais particulares. A reflexão não é um processo mecânico, nem um simples exercício criativo de novas idéias. É uma prática que exprime o poder de reconstruir a vida social por meio da ação.

Nesse contexto, parece-me coerente afirmar que os professores deveriam aprender a dominar estratégias de pensar e de pensar sobre o próprio pensar. Se a formação docente contém apenas o percurso ciência – teoria – aplicação, não se pode exigir que o professor consiga exercitar com seus alunos uma prática reflexiva efetiva. Outro ponto importante diz respeito a uma raiz cultural: se os professores não possuem uma cultura geral ampla e sedimentada o suficiente, dificilmente

transmitirão cultura aos seus alunos. Em Administração, a simples reprodução do conhecimento pode preparar técnicos para funções rotineiras dentro de empresas, mas não forma seres humanos completos na acepção da palavra: críticos, éticos e socialmente responsáveis.

2.2 A prática docente reflexiva

Em sua prática cotidiana, o professor se depara com situações rotineiras e que exigem o uso de um repertório construído ao longo do tempo, repertório esse baseado em suas experiências e na sua formação e que, ao mesmo tempo, abre inúmeras oportunidades ao professor que se vê diante de situações nunca vividas e, para as quais precisa colocar em funcionamento recursos cognitivos e emocionais pouco ou nunca testados. As regularidades existentes referem-se às situações certamente menos complexas e dissonantes, pois que a docência é uma prática em que prevalece o diferente e a indeterminação. Nenhuma situação de ensino é igual à outra, assim como são diferentes as salas de aula e os próprios alunos.

Os modelos educacionais e de formação docente, baseados na perspectiva tecnicista, ao adotarem prescrições e ferramentas generalizáveis para qualquer realidade de ensino, tentam uniformizar o pensamento e a diversidade humana, com claros prejuízos ao processo de ensino e aprendizagem. É nesse contexto que a didática, assim concebida, limitar-se-ia a um conjunto de puras técnicas a serem aplicadas em todas as situações de ensino, ficando a prática subjugada à teoria e à pesquisa.

Pimenta (2002) pensa a pesquisa sobre a prática docente como base para a constituição de novos saberes em didática e, segundo Grillo (2001), é clara a legitimidade das teorias geradas na e pela ação docente que postulam a necessidade de investigações sobre a prática numa perspectiva teórico-reflexiva e sobre o próprio docente, seu pensamento e sua experiência, projetos, valores e ideais. Nesse sentido, não será a teoria a definir, sozinha, o caminho do professor. Vivendo a sua prática e utilizando as teorias e experiências acumuladas ao longo do tempo, o professor redireciona, a todo o momento, a sua atuação e cria os seus próprios modelos teóricos que renovam a ciência.

No meu entendimento, portanto, a teoria do professor reflexivo rompe, em definitivo, com a dicotomia entre teoria e prática. Os processos mentais orientados à ação e à reflexão passam a estabelecer novas formas de atuação e permitem a transformação concreta das situações para uma direção mais adequada.

Segundo Schön (1992), são três os conceitos que integram o pensamento prático nessa concepção: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. O conhecimento na ação é o componente que orienta o fazer e se manifesta no “saber fazer”. A cada experiência vivida, seja esta em sala de aula ou não, o professor aprende novas possibilidades, incorpora novos conhecimentos e habilidades, aumentando a sua capacidade de solucionar pequenos impasses durante o processo de ensino-aprendizagem e, nas palavras de Grillo (2001),

O conhecimento na ação, presente em todo agir humano, revela-se por atividades espontâneas e habilidades no enfrentamento das situações cotidianas, de forma imediata, intuitiva e experimental. (GRILLO, 2001, p.145).

Para a autora, trata-se, portanto, de um saber fruto da experiência, consolidado em esquemas tácitos, mecânicos ou semi-automatizados. Para Schön, se trata de um *know-how* inteligente, que se manifesta com espontaneidade em situações já conhecidas.

Usarei a expressão *conhecer na ação* para referir-me aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes – *performances* físicas, publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise instantânea de uma folha de balanço. Nos dois casos, o ato de conhecer está na ação. Nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da *performance*, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita. (SCHÖN, 2000, p.31)

A reflexão na ação é um processo de diálogo com as situações inusitadas e/ou problemáticas que surgem para os profissionais e que mesmo constrangido pelas pressões de tempo e de contexto, permite o uso da improvisação e da criatividade para a criação de um novo conhecimento. Diante de situações novas, tão comuns em sala de aula, o professor terá dificuldade em usar soluções pré-concebidas, utilizadas com sucesso em outros momentos. Ele deve relacionar os conhecimentos internalizados com a realidade encontrada, buscando equilíbrio em uma ação que almeja ser racional, sem esquecer os condicionantes emocionais e pessoais dos alunos.

De acordo com Schön (2000), quando as respostas de rotina produzem uma surpresa ou um resultado inesperado, fora dos padrões conhecidos, esta surpresa leva à reflexão no próprio momento da ação e, conseqüentemente, a um novo experimento, ou seja, o profissional ou professor testa novas ações para tentar responder a um novo fenômeno observado.

Contudo, independentemente da distinção de seus momentos ou da constância de sua seqüência, o que distingue a *reflexão na ação* de outras formas de reflexão é sua imediata significação para a ação. Na reflexão na ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer na ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos – na situação em questão e talvez em outras que possamos considerar como semelhantes a ela. (SCHÖN, 2000, p.34)

A reflexão na ação é de extrema riqueza na formação de professores. Este é, sem dúvida, um momento de grande aprendizado em contato com a sua própria prática, ao estimular uma análise crítica sobre o que levou à ocorrência de uma situação difícil ou uma oportunidade e o estabelecimento de novas estratégias de ação e de resolução de problemas.

A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, outro processo importante no pensamento do professor reflexivo, contempla a análise realizada a posteriori sobre as características e processos da sua própria ação. O professor, então, distancia-se criticamente de sua própria prática, como forma de avaliar os procedimentos utilizados para resolver problemas e para buscar novos esquemas de pensamento. Para Grillo (2001), o conhecimento na ação e a reflexão na ação são partes fundamentais de uma prática reflexiva, mas somente a reflexão sobre a reflexão na ação sedimenta o pensar dentro do modelo.

Esta tem sempre uma dimensão retrospectiva, por dirigir um novo olhar sobre a situação problemática em seu contexto, sobre a sua própria prática e sobre a reflexão realizada, e uma dimensão prospectiva, no sentido de compreensão e de reconstrução de uma nova teoria. (GRILLO, 2001, p.146)

A reflexão sobre a reflexão na ação ajuda a determinar as ações futuras e a compreender os acontecimentos que virão e as possíveis soluções, ampliando a capacidade do professor de construir a sua forma pessoal de trabalho e produção de saberes e conhecimentos. Assim, o processo reflexivo torna-se completo ao levar o professor não apenas a agir e pensar durante a sua atuação mas, também, ao conseguir construir novas formas de agir e pensar através de uma análise reflexiva posterior.

Talvez possamos aprender com a reflexão na ação, aprendendo primeiro a reconhecer e aplicar regras, fatos e operações-padrão; em seguida, a raciocinar a partir das regras gerais até casos problemáticos, de formas características daquela profissão, e somente, então, desenvolver e testar novas formas de compreensão e ação, em que categorias familiares e maneiras de pensar falham. (SCHÖN, 2000, p.41)

Os conteúdos deste processo reflexivo, contudo, não devem estar circunscritos apenas às situações vividas em sala de aula, à necessidade de resolver problemas de ensino. O professor reflexivo é um pesquisador de sua própria prática e um sujeito político, capaz de refletir sobre as questões que estão postas na sociedade. A sua prática é meditada a respeito das finalidades da educação e das condições sociais presentes no contexto de sua atuação. Ele ensina em um ambiente incerto e complexo e precisa agir para que os seus alunos possam ser mais críticos, caminhando rumo a condições de vida mais igualitárias e humanas.

Esse posicionamento amplia o conceito do professor reflexivo, ao designá-lo professor crítico reflexivo (cf. CONTRERAS, 2002). O educador crítico reflexivo delimita os conteúdos da prática reflexiva, estabelecendo referenciais políticos e morais. Existe, portanto, um engajamento social.

Entretanto, é preciso dizer que, apesar das importantes contribuições da prática baseada na reflexividade, esta não pode ser vista como a solução de todos os problemas enfrentados pelos professores. A obsessão pela reflexividade pode ser tão prejudicial quanto a obsessão pelo conteúdo, pela técnica ou pelo aluno (PORLÁN, 1995 apud GRILLO, 2001). Buscar na reflexividade um modelo universal, sem considerar as particularidades e limitações de cada sujeito, seria transformar a reflexividade em uma teoria similar àquelas fundamentadas na racionalidade técnica, com fins previamente definidos. É preciso levar em conta que as respostas são parciais, porque não existem caminhos únicos e pré-definidos; que as teorias e práticas são, muitas vezes, incapazes de dar conta da realidade humana, tão complexa e dicotômica. As orientações conceituais não precisam aparecer como dogmas, e nem impor a exclusão daqueles que vivem e pensam de uma forma diferente, precisam, sim, incitar para uma busca pessoal que, compartilhada com os outros, encontra sua totalidade.

2.3 Saberes docentes e reflexividade

O conceito de professor reflexivo passa pela consideração dos saberes docentes, porque a formação do professor é a formação de seus saberes, conforme pensam Tardif e Gauthier (2001). Mas antes de apresentar as fontes dos saberes docentes cabe discorrer sobre a própria definição destes.

O risco que se corre, segundo os dois autores, é considerar que qualquer produção, prática ou construção discursiva, seja considerada saberes docentes. São favoráveis ao reconhecimento de diversos e distintos saberes profissionais, mas

suspeitam de análises que denominam a tudo como saberes. Para falar de saberes é preciso que eles, mesmo que longe do rigor científico, cumpram as exigências de racionalidade.

Segundo os mesmos autores (2001, p.195), serão chamados de saber “unicamente os pensamentos, as idéias, os julgamentos, os discursos, os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade”. A racionalidade prende-se à necessidade de apresentar razões e motivos para as condutas e posições tomadas; uma razão pública que valida e é validada por julgamentos e argumentações. Assim, ao mesmo tempo em que se evita considerar tudo como saber, delimita-se o espaço concreto daquilo que se poderia considerar como sendo saberes dos práticos. E programas de formação bem sucedidos devem, no meu entendimento, reconhecê-los e considerá-los, se pretendem reverter um quadro de fracasso escolar e descrédito frente às práticas formativas.

Pimenta (2002) apresenta três tipos de saberes docentes: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.

Os primeiros remetem-se às experiências acumuladas sobre o que é o ensino, o que é ser um professor e sobre os modelos apreendidos durante toda a vida do professor, estando estas experiências ligadas diretamente ou não ao ambiente escolar. A esta experiência anterior ao exercício docente, somam-se os saberes produzidos no cotidiano escolar pelos professores, em contato com alunos, gestores e professores. Concepções prévias e prática misturam-se num processo reflexivo que orienta a ação diária do professor.

Os saberes do conhecimento são condição prévia para o exercício profissional. Não é possível exercer o magistério sem conhecer adequadamente sua

ciência, disciplina ou conteúdo, da mesma forma que apenas o conhecimento é insuficiente para garantir uma boa prática docente. Pimenta cita dois pontos importantes ligados aos saberes do conhecimento. O primeiro refere-se à necessidade dos professores se perguntarem sobre os significados que têm os conhecimentos de sua área para si próprios e para a sociedade. É preciso refletir sobre a produção do conhecimento como fonte geradora de poder e de desigualdade. Não basta, por exemplo, o professor conhecer em profundidade o conteúdo de finanças ou *marketing*, sem, no entanto, associar este conhecimento à realidade social e econômica que o circunda. A teoria deslocada da realidade social mostra-se insuficiente para resolver os problemas concretos da prática. O professor deve entender a relevância e a atratividade de seu conteúdo para os alunos, na tentativa de buscar caminhos que mostrem porque os alunos devem aprendê-lo. O outro ponto diz respeito à própria delimitação do que significa conhecimento. Para a autora, conhecimento não se reduz à informação, mas à capacidade de classificar, analisar e contextualizar as informações disponíveis, usando de inteligência, consciência e sabedoria. O papel do professor é o de mediar o processo de aprendizado, permitindo que o aluno não apenas se informe, mas consiga operar as informações disponíveis para chegar ao conhecimento. Seria preciso, então, discernir sobre o que é conhecimento e como este impacta e molda a vida social. Fechar-se na redoma restrita do seu conteúdo não significará, necessariamente, desenvolver saberes do conhecimento.

Os saberes pedagógicos se prendem ao saber ensinar. O saber ensinar associa-se à didática, mas uma didática que considere a prática social como ponto de partida para o processo de formação do professor. Nas palavras de Pimenta (2002, p.25), “à didática contemporânea compete proceder a uma leitura crítica da

prática social de ensinar, partindo da realidade existente, realizando um balanço das iniciativas de se fazer frente ao fracasso escolar”.

Se, apresentei os conhecimentos sobre educação e sobre a pedagogia como importantes, será, no entanto, preciso assinalar que não são eles que produzem os saberes pedagógicos. Estes são constituídos a partir do *fazer* de cada professor, ou seja, os saberes pedagógicos são criados na ação concreta do professor, quando ele utiliza os saberes advindos da educação e da pedagogia para questionar o que ele faz em sala de aula. Dentro dessa visão a prática é tida como o ponto de partida para a constituição da teoria. Daí a importância de investigar a prática e as experiências dos professores, com a contribuição da teoria pedagógica. Dessa forma, produzir-se-ão saberes pedagógicos relevantes para os professores.

Tardif (2002) aproxima-se de Pimenta e cita quatro fontes do saber docente: disciplinares, curriculares, experienciais e da formação profissional. As duas classificações aproximam-se e denotam um mesmo ponto, qual seja o fato de que os saberes são provenientes de várias fontes e estão intimamente ligados à pessoa do professor, sua vida e trabalho.

Se quis saber como os professores de Administração resolvem os seus problemas, superam as limitações de sua formação pedagógica e refletem sobre a sua própria prática, pareceu-me oportuno fazê-lo a luz da constituição dos saberes da experiência, do conhecimento e da pedagogia. O professor age e reflete de acordo com a constituição de seus saberes docentes.

No contexto deste trabalho, os saberes da experiência, irrelevantes dentro do modelo da racionalidade instrumental, assumem posição de destaque, uma vez que catalisam todos os demais saberes e permitem a reflexão crítica e a ressignificação

de teorias e conceitos à luz da experiência prática. É, portanto, com sua experiência que o professor interpreta a teoria e estabelece a sua adequação ao contexto social e político que cerca o ambiente de ensino. Da mesma forma, a experiência supre as carências de uma formação que passa ao largo das questões pedagógicas e didáticas, como é o caso em Administração.

O estudo dos saberes deve ser parte integrante dos programas de formação baseados na idéia de um professor crítico reflexivo. É importante que os professores conheçam e reconheçam os seus próprios saberes, para que possam iniciar um percurso de reflexão na ação e de reflexão sobre a reflexão na ação. A discussão da reflexividade nas áreas como a descrita neste trabalho deve começar pelo reconhecimento dos saberes experienciais dos profissionais envolvidos. Afinal de contas, não é possível produzir um processo formativo que não leve em consideração a prática, a identidade e a experiência dos professores.

Conhecido o conceito do professor reflexivo cabe, portanto, conhecer um pouco mais sobre a ciência administrativa e os seus pressupostos históricos e epistemológicos para, então, proceder à análise da parte empírica à luz dos referenciais utilizados.

CAPÍTULO 3

A ADMINISTRAÇÃO

Este capítulo apresenta brevemente os antecedentes históricos que suportam a ciência administrativa, situando-a no contexto de nossos referenciais epistemológicos mais amplos, o que permitirá entender o porquê de a perspectiva reflexiva configurar-se como um desafio para os docentes formados em Administração. Assim, conhecidos os meus referenciais teóricos, cabe conhecer um pouco mais sobre a ciência administrativa, para, depois, apresentar e discutir os dados coletados nesta pesquisa.

3.1 Breve história da ciência administrativa

A Administração é uma ciência intrinsecamente ligada aos valores associados à cultura secular, à expansão comercial, à riqueza material, à divisão do trabalho e à criação de novas estratégias de produção, próprios dos projetos iluminista e burguês dos séculos XVII e XVIII. Se, antes deste período histórico, a administração consistia numa prática ligada aos empreendimentos humanos, desenvolvida de acordo com os desafios impostos pelo ambiente e a complexidade da estrutura social, as transformações sociais e econômicas ocorridas com o advento da revolução industrial e aquelas ocorridas no âmbito das ciências físicas e naturais prepararam o terreno para uma mudança radical nos modos de produção do trabalho e nas condições de vida da população.

Ao mesmo tempo, as novas crenças e valores emergentes preparavam também mudanças significativas no âmbito do comércio, no sistema monetário, nos modos de operacionalizar conceitos a respeito do mundo dos negócios e das organizações. As práticas de negócios assentadas no sistema feudal tornaram-se obsoletas e inadequadas para uma realidade empresarial que crescia vertiginosamente, já antecipando um movimento de globalização dos mercados.

A Administração nasce em consonância com o projeto moderno, já apresentado brevemente neste trabalho, quando expus o seu antagonismo frente a uma visão epistemológica tida como pós-moderna. Para que possamos compreender a ligação da Administração com referenciais modernos e o seu impacto no âmbito da presente pesquisa, pretendo aqui resgatar o percurso histórico da ciência administrativa, que esteve associada a organização do sistema produtivo, desde o sistema familiar de produção, na Europa, até o fabril, em que a ciência da Administração se torna premente. Dessa forma, será possível compreender como essa história impacta, nos dias atuais, a formação do administrador e a prática docente dos professores formados na área.

As práticas produtivas do feudalismo, observadas nos séculos IX, X e XI, estruturavam-se de modo que os membros de uma família, residentes nos feudos e sob o jugo de um senhor de terras, produziam artigos tão somente para seu consumo, visto que o trabalho não era realizado no sentido de atender demandas de mercado e, sim, direcionado para a subsistência das famílias.

Já nos séculos seguintes, até meados do século XII, segundo Huberman (1986), mudanças tecnológicas, tais como o rodízio de terras e o uso de animais no arado, desembocaram em aumento da produção agrícola. Essas alterações permitiram a aceleração do crescimento populacional e, simultaneamente, um

grande contingente de pessoas se torna desnecessário para realizar as atividades agrárias. Inicia-se, portanto, um processo de emigração dos trabalhadores rurais para as incipientes cidades da época.

Tem-se, desse modo, o princípio de formação de centros urbanos, onde o trabalho se estruturou de forma distinta do período anterior. A produção passou a ser realizada por artesãos direcionados para um pequeno mercado. Estes mestres artesãos contavam com aprendizes que os auxiliavam na elaboração dos produtos. Contavam, também, com o domínio de todas as etapas de produção, desde a aquisição da matéria-prima até a venda do produto acabado. Eram suas as ferramentas e todo o processo ocorria no interior de sua oficina havendo, portanto, total independência. Esse período ficou caracterizado como *Sistema de Corporações*, em que várias oficinas, no sentido de deter maior poder, reúnem-se e formam as chamadas Corporações de Ofício.

O mercado, inicialmente pequeno e estável, começou a sinalizar crescimento. As antigas práticas feudalistas cederam lugar, em definitivo, ao Mercantilismo e este, no período circunscrito entre os séculos XVI a XVIII, sedimentou o propósito de acumulação de riqueza entre as nações, notadamente ouro e prata. A partir daí, países como Inglaterra e França fomentaram a criação da manufatura para exportar produtos mais elaborados, o que os permitiu a manutenção de uma balança comercial favorável. A adoção dessa política econômica por estes e outros países teve, como consequência direta, a base para o processo de industrialização que desembocaria na Revolução Industrial.

O que se observou, paralelamente, na organização dos sistemas de produção, foi a incapacidade de as oficinas atenderem a procura por mercadorias, propiciando o surgimento do intermediário entre o mestre artesão e o consumidor

final. O mestre, apesar de continuar trabalhando em sua oficina, deixou de ser independente e tornou-se um mero assalariado. Ele não mais detinha o poder sobre a aquisição da matéria-prima e a venda de seu produto final. Tais etapas encontravam-se nas mãos do intermediário que conseguia, ao realizar transações com diversos proprietários de oficinas, obter elevados rendimentos, tornando-se a figura do capitalista por excelência. Esse foi o sistema doméstico de produção ou “... do bota-fora, no qual o mercador comprava os produtos dos artesãos [...] para vendê-los num mercado mais amplo. O simples crescimento do comércio inevitavelmente criou condições rudimentares para um precoce capitalismo industrial”. (Hobsbawm, 2000, p. 36)

E foram exatamente os detentores de capital que conseguiram minar as forças mercantis e obtiveram a chance de comercializar livremente. Com as possibilidades de negócios ampliadas em grandes proporções, a produção requereu também uma guinada. O trabalho passou a ser cada vez mais especializado e dividido. O intermediário-capitalista optou por ter suas próprias instalações e foram construídas as fábricas. Estas abrigavam em seu interior um contingente de pessoas que deviam operacionalizar, de forma simples e automática, máquinas que permitissem elevados índices de produtividade quando comparados com a produção artesanal.

Tal estruturação persistiu até a segunda metade do século XIX, quando tem início a produção em larga escala. Como aponta Santos (2001), a partir deste momento o trajeto histórico da modernidade ficou intimamente ligado ao desenvolvimento do capitalismo nos países centrais. A expansão comercial, o movimento migratório para os grandes centros urbanos e a disseminação de modos de vida baseados no consumo e materialismo, expressão do pensamento capitalista,

dinamizaram o parque industrial dos países desenvolvidos, demandando um desenho de produção baseado na escala e na produtividade.

Foi nesse contexto que surgiu a necessidade de organizar racionalmente o trabalho, no sentido de otimizar processos e obter ganhos em termos de produtividade. A idéia era produzir muito, com menor custo e em menor tempo. Aqui a Administração começou a surgir como uma ciência, e os trabalhos de F. Taylor, nos Estados Unidos da América, e H. Fayol, na França, compreenderam os esboços da racionalização aplicada à esfera produtiva.

A visão de mundo secular passa a prevalecer, dentro de uma perspectiva baseada no racionalismo cartesiano, que vislumbrou o mundo como uma grande máquina, cujas partes poderiam ser decompostas e entendidas por meio de leis físicas e matemáticas. Iniciou-se, como já mencionei no primeiro capítulo, a era do progresso e da razão que alteraria, em definitivo, não apenas a forma de produzir a ciência, mas também a forma de entender as relações entre os seres humanos. Segundo Georgen (2001), de especulativo e pouco relacionado com as questões práticas da vida, o conhecimento passou a plenificar o seu sentido na *transformação*, sendo a técnica o elemento que asseguraria ao homem a superioridade sobre a natureza.

Assim, a evolução do pensamento administrativo acompanhou, desde os últimos anos do século XIX, as mudanças ocorridas no seio do capitalismo. As Escolas da Administração, como são conhecidas as principais concepções e teorias administrativas, tiveram ênfases diferenciadas no decorrer do tempo, frutos das necessidades do capital, e influenciadas pelas perspectivas filosóficas dominantes no período. A ciência da Administração seguiu um percurso no qual, primeiro, foi dada importância às tarefas e à estrutura organizacional e, depois, às pessoas e ao

ambiente. Partiu do estudo de tempos e movimentos de processos e funcionários para, ao longo do tempo, também se preocupar com o comportamento humano nas organizações, mas sem nunca perder o seu caráter subserviente perante o mercado e o capitalismo.

Deste modo, considero importante compreender os aspectos centrais que permeiam as Escolas da Administração, principalmente aquelas consideradas como as de maior destaque: Clássica, Humanística, Estruturalista, Sistêmica e Contingencial.

A Escola Clássica comporta, dentro de si, a Teoria da Administração Científica de Taylor e a Teoria Clássica de Fayol. Dentre os motivos que levaram ao surgimento da Administração e, mais especificamente, da Administração Científica, tem-se o enorme aumento no tamanho das empresas, o surgimento dos monopólios e a aplicação de métodos racionais e científicos à produção. Nesse panorama, Taylor desenvolveu técnicas de organização do trabalho, adaptando-o às necessidades do capital.

Taylor, engenheiro norte-americano, iniciou seus trabalhos combatendo violentamente o modo como as atividades eram efetuadas na empresa onde trabalhava. Para ele, o operário era capaz de produzir muito além do que realmente fazia, e só não o fazia por descaso e preguiça. Por meio de suas investigações, observou o modo como os funcionários executavam seu trabalho, dissecou atividades e os movimentos inerentes à estas e cronometrou o tempo, sedimentando o famoso *Estudo de Tempos e Movimentos*.

As análises de Taylor permitiram estipular o que seria um “ótimo dia de trabalho”. Assim, os empregados foram obrigados a agir conforme os movimentos

indicados como os ideais e dentro de limites estreitos de tempo. Buscava-se, portanto, a máxima produtividade. Estes padrões, inicialmente fixados para os operários, foram expandidos, posteriormente, para os engenheiros industriais, planejadores e gerentes. E as alterações no trabalho eram acatadas, pois os funcionários tinham interesse em receber maiores recompensas financeiras em virtude do aumento de produtividade gerada.

Mas o que se percebeu é que a remuneração pouco aumentava. O sistema de produção criou um excedente de mão-de-obra que facilitou, sobremaneira, a vida dos gerentes. Qualquer operário era facilmente substituído, visto que sua atividade era bastante simplificada. Assim, qualquer outra pessoa poderia executar a mesma função e em um período breve, sendo necessário apenas um rápido treinamento.

Os trabalhos que eram solicitados a desempenhar eram simplificados em grau máximo, de tal forma que os trabalhadores seriam baratos, fáceis de treinar; fáceis de supervisionar e fáceis de substituir. Exatamente como o sistema de produção em massa requeria que os produtos fossem montados por partes intercambiáveis, o sistema de Taylor racionalizava o ambiente de trabalho para que este pudesse ser 'tocado' por trabalhadores substituíveis. (MORGAN, 1996, p. 34).

Ao administrador científico, ou gerente, cabia seguir alguns princípios. Braverman (1987) destaca três deles. O primeiro é o da "dissociação do processo de trabalho das especialidades do trabalhador", em que o operário deveria ser totalmente desprovido de conhecimento acerca do processo. As atividades eram extremamente simples e rotineiras em virtude da elevada divisão e especialização do trabalho.

O segundo princípio consiste na “separação de concepção e execução”, ou seja, seria necessário separar o trabalho mental do manual, aquele que pensa dos que seriam meros executores. Caberia ao gerente planejar e controlar, bastando ao operário apenas executar a sua atividade, sem qualquer reflexão. Como consequência, o empregado perdia sua dignidade como ser humano, passando a ser visto como uma mera extensão da máquina. Para a Escola Científica, o conhecimento sobre o trabalho e, portanto, a ciência administrativa, não deveria ser desenvolvida pelo trabalhador, pois este não possuía capacidade intelectual para tanto. E, ainda que tivesse, não seria interessante que ele perdesse seu tempo pensando e divagando, visto que perderia o ritmo e incorreria em queda de produtividade. As funções mentais que consomem tempo seriam atribuições da gerência, a classe que pensa. “Conforme Taylor gostava de dizer aos trabalhadores: ‘Não se espera que vocês pensem. Há outras pessoas por perto pagas para pensar’” (Morgan, 1986, p. 34)

O terceiro princípio faz uso do monopólio do conhecimento, por parte da gerência, para controlar todas as fases do processo de trabalho e suas maneiras de execução. Buscava-se um controle exacerbado, em que vigorava um rígido sistema de disciplina e punições. E essa disciplina não era apenas dos corpos, mas também das mentes (Foucault, 1994).

Toda essa sistemática de aumento de produtividade e controle também estava presente na chamada Teoria Clássica, cujo principal representante foi o francês Henry Fayol. Este desenvolveu seus estudos de modo distinto a Taylor, com ênfase na estrutura e não nas tarefas (Wahrlich, 1986). O também engenheiro Fayol desenvolveu seus principais estudos, assim como Taylor, nos primeiros anos do século XX.

Seguindo as proposições da Teoria Clássica, Fayol fixou uma série de elementos e princípios, no sentido de garantir o sucesso na administração de uma empresa. Mas, distintamente da Administração Científica, é possível perceber um caráter um pouco mais humanitário na teoria deste autor. Dentre os princípios, encontravam-se recomendações de fomentar o espírito de equipe, a iniciativa, a estabilidade do funcionário, a equidade entre pessoas. Ainda que a prática fosse bem distinta, a Teoria Clássica caminhava para uma vertente mais amena na relação empresa-funcionário.

No final da década de 1920 e início da década de 1930, o panorama mundial sofreu alterações, com destaque para a quebra da bolsa de Nova York, e isso repercutiu na construção do conhecimento científico na área da Administração. Após a primeira guerra mundial, enquanto surgiram governos de ideais totalitaristas e fascistas na Europa, nos Estados Unidos observou-se o desenvolvimento de pressupostos democráticos. Além disso, destaca-se o surgimento da Psicologia do Trabalho na primeira década do século XX, que se preocupou inicialmente com o aspecto produtivo, para depois abarcar o fator social e pessoal do trabalho.

A ciência administrativa sofreu, então, uma mudança de enfoque, substituindo o paradigma da máquina e da produção pelo paradigma do homem e seu grupo social. Delineava-se, dessa maneira, a abordagem Humanística. Essa nova visão só foi possível em um ambiente mais aberto, como o que se presenciava nos EUA, sendo aceita na Europa somente após o término da segunda guerra mundial, quando os regimes totalitários começam a ceder lugar para políticas mais democráticas.

Em virtude da crise gerada em 1929, as empresas buscaram aumentar a sua lucratividade, pelo aumento dos seus níveis de eficiência e produtividade no

trabalho. Na impossibilidade de garantir maiores recompensas monetárias aos funcionários, surgiu a Teoria das Relações Humanas, na qual o funcionário era motivado com base no seu nível de integração social, participação e aceitação entre os membros do grupo.

Na teoria de Relações Humanas a “ênfase” era dada ao ser humano. As pesquisas e estudos, dentre as quais se destacou aquela produzida por Elton Mayo e denominada como o *Experimento de Hawthorne*, pretenderam avaliar o impacto das condições laborais sobre os indivíduos. Os resultados surpreenderam os envolvidos nas investigações, levando-os a constatar que o fator psicológico era uma variável importante, no que concerne aos hábitos e práticas no trabalho.

À medida que as pesquisas avançavam novas conclusões eram tiradas. O aspecto psicológico foi considerado inerente a qualquer relação humana e, no trabalho, isso não seria distinto. O nível de produtividade dos operários passou a ser considerado como resultante da integração entre os mesmos, isto é, quanto mais socialmente integrado mais o funcionário estaria disposto a produzir, ou seja, o comportamento deste perante suas atividades seria influenciado por normas ditadas pelo grupo em que estava inserido. Braverman (1987) sintetiza bem esse novo quadro.

A principal conclusão da escola de Mayo era de que as motivações dos trabalhadores não podiam ser compreendidas numa base puramente individual, e que a chave de seu comportamento reside nos grupos sociais da fábrica. (BRAVERMAN, 1987, p.128).

Embora seja possível destacar problemas decorrentes da aplicação dessas idéias – como, por exemplo, a apresentação de sanções e punições aos operários que não correspondessem aos padrões definidos – pode-se considerar que as

contribuições da teoria de Relações Humanas foram bastante significativas para o desenvolvimento teórico na área da Administração. Passou-se a discutir e estudar, por exemplo, motivação, liderança, dinâmica de grupo, comunicação.

Assim, ainda que as proposições iniciais da referida teoria tenham uma conotação de superficialidade e ingenuidade consideráveis, as Escolas da Administração que se seguiram atuaram no sentido de tentar aprofundar os temas. A Teoria Comportamental, ou Behaviorista, por exemplo, a partir da década de 30, traçou tipologias com o intuito de apreender os sistemas administrativos e as formas como as organizações funcionavam. Contudo, apesar de possibilitar uma compreensão mais apurada do funcionamento de uma empresa, visto que as investigações abordavam a dinâmica organizacional, persistia, dentro do behaviorismo, um caráter descritivo e normativo. A mudança do foco, da máquina para o homem, trouxe contribuições e melhorias no ambiente de trabalho, mas não foi capaz de fazer com que a Administração perdesse totalmente seu caráter alienatório. As formas de exploração foram apenas suavizadas, amenizadas por um discurso psychologizante e, conforme Braverman (1987) serviam para confirmar uma ênfase na produtividade muito mais do que em formas alternativas de organização do trabalho.

...os trabalhadores não são destruídos como seres humanos, mas simplesmente utilizados de modos inumanos [...] o modo capitalista de produção [...] está, ainda, sendo continuamente requintado e aperfeiçoado, de modo que sua pressão sobre os trabalhadores é incessante. [...] O aspecto básico dessas diversas escolas e das correntes no seio delas é que, diferentemente do movimento da gerência científica, não se interessam em geral pela organização do trabalho, mas pelas condições sob as quais o trabalhador pode ser induzido melhor a cooperar... (BRAVERMAN, 1987, p.125-126).

Foi com essa marca que o Comportamentalismo tornou-se uma síndrome que acometeu as organizações. Delimitaram-se padrões de comportamento. Os grupos sociais foram estimulados, programas motivacionais foram criados e implementados com o claro escopo de se obter maior produtividade. Para Guerreiro Ramos (1989),

A síndrome comportamentalista é uma disposição socialmente condicionada, que afeta a vida das pessoas quando estas confundem as regras e normas de operação peculiares a sistemas episódicos com regras e normas de sua conduta como um todo. [...] Essa ciência trata de socialização, de aculturação e de motivação como se os padrões do bem fossem inerentes a uma tal sociedade. (GUERREIRO RAMOS, 1987, p.52)

Somente na década de 50 é que começou a ser delineada uma visão mais ampla das organizações. Esse novo olhar contou com a influência do estruturalismo. A empresa deixou de ser estudada em suas parcialidades, seja em seu aspecto formal (abordagem clássica) ou informal (abordagem humanística). Em uma perspectiva que ficou conhecida como Abordagem Estruturalista da Administração, surgiram duas correntes de pensamento: o Modelo Burocrático e a Teoria Estruturalista.

O Modelo Burocrático na Administração tem suas raízes na Sociologia de Max Weber que "... estudou as organizações sob um ponto de vista *estruturalista*, preocupando-se com sua *racionalidade*, isto é, com a relação entre os meios e recursos utilizados e os objetivos a serem alcançados pelas *organizações burocráticas*". (Chiavenato, 2000, p.300).

Percebo aqui, claramente, uma retomada de aspectos pertinentes à visão Clássica como, por exemplo, o racionalismo, a divisão sistemática do trabalho, a hierarquia. Nesse sentido, concordo com Merton (apud LODI,1993) quando adverte sobre os danos que uma exacerbada ênfase no controle administrativo pode gerar:

1) a despersonalização do relacionamento; 2) a internalização das diretrizes; 3) e maior uso da categorização no processo decisório. Estas conseqüências levaram, por sua vez, a outras conseqüências mais visíveis e perigosas: a rigidez de comportamento, a propensão dos membros da burocracia a se defenderem contra pressões externas, o acrescido grau de dificuldade com os clientes da própria organização, o apego aos regulamentos e a exibição dos sinais de autoridade. (LODI, 1993, p.94).

A visão limitada aos fatores internos das instituições passou, pois, a ser revista e ampliada, abarcando um espectro maior. Caminhou-se, então, em direção à Teoria Estruturalista que busca focalizar o todo da organização. Um todo que está em constante interação com suas partes e estas em relação de interdependência. Nesse novo contexto passou a ser possível admitir que, no interior das organizações, existem divergências e conflitos. Contudo, os estruturalistas não consideram diferenças e divergências de forma negativa. Pelo contrário, para eles os conflitos são essenciais à vida de qualquer empreendimento.

Perdeu-se, portanto, a ingenuidade de se considerar a existência de interesses em harmonia (Taylor), ou a idéia de que fosse possível à Administração manter o equilíbrio nas relações humanas (Mayo). Em qualquer tipo de organização os conflitos existem, basta, para isso, confrontar quais são os interesses dos proprietários e dirigentes e quais são os dos funcionários. De um lado, tem-se a busca incessante pela sobrevivência no mercado, competitividade, lucro. E, de outro,

verificam-se aspectos de caráter individual, como a empregabilidade, promoções, crescimento pessoal e profissional. São interesses distintos, mas que podem vir a convergir, onde for possível o estabelecimento de relações de cooperação entre ambos os lados.

Acho oportuno destacar, também a respeito da teoria Estruturalista, a ressalva feita por Wahrlich (1986). Segundo o autor esta corrente pode estar situada numa fase de transição para uma visão sistêmica, não merecendo destacá-la como uma teoria administrativa.

... os estruturalistas não constituem uma categoria própria e distinta na teoria de organização, mas sim um dos grupos que vieram a dar origem à integração sistêmica – que o estruturalismo não é propriamente uma teoria, mas, antes, um método, cujas enormes potencialidades de aplicação nas ciências sociais foram demonstradas por Lévi-Strauss, que o tomou emprestado da lingüística, potencialidades essas que já estão hoje amplamente evidenciadas no estudo da economia, da psicologia, da sociologia e da ciência política. (WAHRLICH, 1986, p.121)

Os estudos em Administração começaram, a partir daí, a relevar o fato de que as organizações estabelecem uma relação de interdependência não só internamente, mas também externamente. Ou seja, o macroambiente (clientes, concorrentes, fornecedores, práticas governamentais etc) que as cerca é capaz de influenciá-las e é por elas influenciado. A empresa passou, então, a ser vista como um sistema aberto.

Essa idéia de sistema delinea-se, na Administração, a partir de influências distintas. Como aponta Maximiano (2004), ela tem origem na Biologia, passando pela Psicologia e a Cibernética. A partir dela, as empresas passaram a ser tratadas

como seres vivos, compostas de partes, órgãos, sistemas que, para sobreviverem, devem estabelecer relações de reciprocidade. Assim, qualquer alteração em um sistema irá gerar repercussões em outros. A instalação de novos equipamentos e o uso de novas tecnologias implicam mudanças no sistema técnico-estrutural. Tais alterações repercutem no chamando sistema social, campo este que abarca, por exemplo, as organizações informais, cultura e clima organizacional. Assim, segundo essa concepção, a organização deve ser vista em sua totalidade e não fragmentada.

Como todo e qualquer sistema, a instituição deve ser capaz de se auto-regular por meio de informações que lhe permitam, sempre, manter-se funcionando da maneira almejada. Caravantes, Panno e Kloeckner (2005) apresentam os componentes e características de um sistema. Parte-se da idéia de um sistema aberto em constante intercâmbio com o meio, em que o sistema é alimentado por entradas ou importações de energia: insumos básicos como matéria-prima, mão-de-obra e informações. As entradas passam por um processo de transformação e saem como produtos ou serviços acabados.

Segundo essa concepção, o processo deve ser cíclico, nunca se interromper, pois, dessa maneira, nega-se a morte que é comum a todos os seres com vida. Evita-se, assim, a entropia do sistema. Ao mesmo tempo, deve-se estabelecer uma homeostase de forma dinâmica, isto é, a empresa deve ser capaz de se auto-regular frente às pressões externas, vinda de sua concorrência, por exemplo. E notória, portanto, as contribuições da Biologia (processo entrópico, homeostase), da Cibernética (auto-regulação) e Psicologia da Forma (visão do todo, sistema).

Talvez por isso, a ênfase da Teoria Sistêmica esteja na variável ambiental. Nela há a preocupação constante com as variáveis externas. A mesma ênfase é perceptível na abordagem Contingencial. Essa abordagem parte do pressuposto de

que tudo, na Administração, é relativo, contrapondo-se, portanto, ao pensamento de escolas anteriores que se baseiam em pressupostos absolutos. Não considera, portanto, que exista o “*the best way*” apregoado pelo Taylorismo. Nesse sentido, vários pesquisadores desenvolveram seus estudos com o intuito de entender a relações possíveis entre estrutura organizacional e o alcance de bons resultados.

Um dos grupos que se destacou nessa busca foi o da socióloga britânica Joan Woodward. Fábricas de diferentes tamanhos foram estudadas e concluiu-se que os aspectos estruturais e tecnológicos exercem indiscutível influência no desenho que a organização adota. Segundo a socióloga não existe a melhor forma, mas sim aquela que melhor se adequar às características e particularidades de cada empresa. Tudo está em dependência, pois que tudo é relativo.

Estas seriam as principais Escolas Teóricas associadas à ciência administrativa. E, apesar dos claros avanços pelos quais passou o pensamento administrativo nas últimas décadas, ainda assim é realizada uma crítica sistemática ante o alinhamento destas teorias aos desejos do capital. Por trás dos avanços estariam discursos que apenas sedimentaram, ainda mais, a exploração e a submissão dos indivíduos.

3.2 O momento atual: a formação docente e a produção de conhecimento na área administrativa

Como síntese do que foi dito acima, parece correto afirmar que o paradigma moderno é, pois, a referência mestra para a ciência administrativa. Isto significa a primazia do método científico convencional como forma preponderante de pesquisa

na Administração. Tendo como objetivo o progresso tecnológico e material ilimitado, que poderia, na visão dos “modernos”, melhorar as condições de vida de todos os seres humanos, a ciência de modo geral passou a ser fragmentada, pragmática e utilitarista visto que visa a previsibilidade e o controle, ou seja, a vitória da razão sobre o irracional e o desconhecido. Assim também as teorias organizacionais, baseadas em referenciais positivistas e racionalistas, foram criadas com a perspectiva de um mundo estável e previsível, com extenso uso de uma abordagem reducionista e acrítica do todo social. Além disso, os estudos organizacionais buscaram, e ainda buscam, generalizações sobre a estrutura e o funcionamento das empresas, em nome da máxima eficiência. Estas características levaram à adoção, quase que exclusivamente, de procedimentos quantitativos, em detrimento de abordagens qualitativas.

Ao mesmo tempo, como afirma Misoczky (2003), os objetos de análise utilizados na área administrativa pouco ou nada se referem à sociedade. É como se coubesse à teoria organizacional abordar apenas as partes da estrutura social que estão localizadas dentro das empresas. Mas, se na gênese do capitalismo tais orientações pareciam suficientes para conduzir as empresas, ao longo do tempo as teorias organizacionais não mais conseguiram responder à complexidade da dinâmica social e organizacional, o que tem exigido a busca de novos referenciais epistemológicos para o desenvolvimento da ciência Administrativa. Knights (1992) explica que este distanciamento fez com que as teorias organizacionais acabassem sendo

...Expostas ao ridículo porque são incapazes de dar conta do rigor dos métodos que adora. Isto é, sua emulação das ciências positivas a localiza em uma armadilha de ter que produzir explicações causais, leis invariáveis e predições, o que demandaria que o conhecimento

sobre a gestão pudesse ser independente e, verdadeiramente, ignorar as condições de sua própria produção”. (KNIGHTS, 1992, apud MISOCZKY, 2003, p. 4)

O sustentáculo da formação de administradores centra-se, portanto, e conforme Salm (1993), na ênfase dos aspectos econômicos e na racionalidade instrumental, o que confirma a sua íntima ligação aos interesses do mercado. E, mesmo as aparentes tentativas de dissociar a Administração de um tecnicismo puro, como as escolas Humanística e Sistêmica, continuaram plenamente vinculadas à opressão do capital, uma vez que o enfoque estava no condicionamento e na submissão dos indivíduos aos propósitos e objetivos deste.

É nesse sentido que, para Salm (1993), a racionalidade que impera nas organizações seria a racionalidade dos negócios e os estudiosos da área “não teriam consciência” de que seus estudos se baseiam em um grande equívoco. Um equívoco que se expressa na adoção do paradigma do mercado para formar o administrador; para desenvolver nele competências técnicas e operativas, nas quais prevalece o pensamento linear e compartimentado, relegando a um patamar inferior os estudos sobre o homem e a sociedade. E isso, concordo com Salm, leva à atrofia do raciocínio crítico e a uma visão de curto horizonte.

Obviamente, a Administração não poderia deixar de tratar do lucro e da produtividade, pois que ambos permitem a sobrevivência das empresas — e esta é uma das preocupações primordiais da ciência administrativa. A minha crítica advém do fato de se tratar, dentro de uma lógica cartesiana, de fenômenos sociais, nos quais o homem é o centro dos acontecimentos.

O impacto dessas opções epistemológicas feitas ao longo do tempo pela Administração sobre a produção acadêmica na área, no passado e no presente,

ainda se faz perceber. Os referenciais teóricos que permearam o desenvolvimento da Administração como ciência, levaram, obviamente, a uma produção de conhecimento quase sempre associada a correntes de pensamento positivistas e funcionalistas. Com isso, as teorias produzidas no seio da área estiveram sempre mais próximas de uma abordagem tecnicista, relegando a segundo plano, perspectivas críticas, nas quais surgissem como preocupações questões sociais mais amplas.

Segundo Silva (2000), somente a partir da década de 1980 é que os pesquisadores de estudos organizacionais começaram a se interessar por novas correntes de pensamento social e político. Ainda assim, são poucos os autores e profissionais da área associados às novas visões sobre a Administração, dado o caráter dogmático e excludente de nossa tradição de pesquisa e a presença marcante de um pensamento pautado pela racionalidade técnica dentro das organizações.

Para confirmar esta visão, busquei o aporte de dois trabalhos recentes, desenvolvidos por Martins (1997) e Davel (2002), ambos analisando a produção científica na área administrativa. O primeiro analisa a produção de dissertações e teses de alguns programas *stricto sensu*, no período de 1980 a 1993; o segundo analisa a participação de estudos de cunho crítico dentro da produção brasileira em Administração na década de 1990.

A pesquisa de Martins (1997), desenvolvida na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo - FEA/USP, na escola de Administração de empresas da Fundação Getúlio Vargas - EAESP/FGV e na faculdade de Economia e Administração da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, ou seja, em três das mais conceituadas Escolas de Administração

do país, mostra uma clara preferência, entre os pesquisadores da área, por trabalhos de com origens positivistas e/ou funcionalistas e por abordagens metodológicas quantitativas, em detrimento de abordagens qualitativas. E isto ocorre mesmo com o reconhecimento, cada vez mais presente entre os estudiosos da área, de que a abordagem racional e empírica é insuficiente para fazer face às dinâmicas e complexas mudanças que tem ocorrido no campo organizacional.

Ao analisar a orientação epistemológica dos trabalhos, Martins concluiu que 68,5% das pesquisas seguiam correntes positivistas, empiristas ou funcionalistas. 14,5% baseavam-se em abordagens crítico-dialéticas, ligadas ao ideário do materialismo dialético, e apenas 4% tinham como orientação uma perspectiva fenomenológica, o que demonstra uma clara opção por abordagens convencionais, as quais se aproximam da produção historicamente produzida em Administração.

As opções metodológicas tradicionais permitem um diálogo concreto com o conhecimento racional e técnico e este, sem dúvida, tem relevância e contribuições a dar dentro da ciência administrativa. Mas esta prevaência por referenciais positivistas e metodologias quantitativas distancia a área de uma abordagem qualitativa que considera o irracional, o intuitivo, a arte, o emocional, todos aspectos fundamentais para compreender as relações que se desenvolvem dentro e fora das organizações. Ao mesmo tempo, estes são elementos que estão no cerne de uma perspectiva de formação docente baseada na reflexividade.

A preocupação em buscar a representatividade de uma perspectiva crítica no seio da produção acadêmica brasileira em Administração aparece no trabalho de Davel (2002). O autor analisou os artigos publicados nos principais periódicos da área, entre os anos de 1990 e 2000, buscando evidências de um enfoque crítico.

Para classificar um artigo como eminentemente crítico, era preciso que este respondesse a três elementos identificadores: visão desnaturalizada da Administração, não preocupação com *performance* e intenção emancipatória. Assim, o contexto social não poderia ser abstraído da análise empresarial e o foco não estaria na produção de conhecimento voltado ao lucro, mas na tentativa de emancipar os homens de mecanismos de opressão.

Segundo Davel (2002), a teoria crítica favorece um desenvolvimento racional e democrático das instituições, nas quais os cidadãos se tornam progressivamente menos dependentes de receberem entendimentos sobre suas reais necessidades. Assim, longe de pleitear o fim da Administração, ela busca desenvolver uma nova consciência, ciente das limitações que condicionam a nossa dinâmica social.

Mas, dos 3.702 artigos analisados pelo autor, apenas 80 artigos, ou seja, 2,16%, fundamentavam-se numa perspectiva crítica e seguiam, portanto, os critérios de desnaturalização, de intenção desvinculada da *performance* e de ideal emancipatório. O motivo para esta baixa produção, na visão do autor, pauta-se, principalmente, no fato da realidade empresarial brasileira preocupar-se quase tão somente com resultados e as Escolas de Administração seguem essa postura, difundindo banalidades, modismos e superficialidades gerenciais. Assim, a produção acadêmica com um enfoque crítico aparece como surreal e distante da realidade vivida pelas organizações.

Ao discutir e tornar claras as relações de poder que se encontram por trás dos discursos difundidos pelas teorias administrativas, os estudos organizacionais críticos adentram um terreno que não interessa aos detentores do capital e às organizações. A estes interessa a manutenção de uma produção acéfala e plenamente alinhada aos poderes instituídos, o que significa a exploração

permanente dos indivíduos sob a alcunha de maior participação, eficiência e comprometimento.

Ainda assim, segundo Davel, a produção crítica na área administrativa vem crescendo no Brasil, principalmente, na medida em que aumenta a consciência social e política dos indivíduos. Por exemplo, uma notícia alentadora no estudo deste autor é que, apesar do baixo percentual encontrado de artigos críticos, uma análise temporal mostra o aumento da produção crítica ao longo dos últimos anos. Com isso, começam a ganhar espaço pesquisas com abordagens associadas às correntes de pensamento pós-analítico, nas quais se enquadra a pós-modernidade, em contraposição à pesada influência da racionalidade instrumental.

Para Davel (2002), a perspectiva crítica na ciência administrativa, expondo as faces ocultas, as estruturas de controle e dominação e as desigualdades nas organizações, busca questionar permanentemente a racionalidade das teorias tradicionais e mostrar que as coisas não são necessariamente aquilo que aparentam. Busca também desmascarar iniciativas ditas humanas nas empresas, mas que, efetivamente, possuem um forte conteúdo de controle e dominação.

Trata-se, certamente, de uma abordagem pouco difundida entre pesquisadores e, conseqüentemente, dentro das escolas de Administração. Mas é inspirador notar que, pouco a pouco, esta vem ganhando espaço, permitindo o desenvolvimento de conhecimentos com referências epistemológicas antagônicas ao cientificismo positivista.

Se a análise que fiz até agora me permite considerar que a formação do administrador ainda tem um forte enfoque tecnicista, pois que a produção de estudos críticos ainda encontra-se longe das escolas de graduação, posso

inicialmente concluir que os profissionais da área que escolhem o caminho da docência são igualmente formados nessa sistemática. Ao mesmo tempo, os programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, opção formativa da maioria dos administradores, são, em geral, organizados a partir da perspectiva da especialização em determinado recorte do conhecimento e na capacitação para a pesquisa, ou seja, não fogem da tutela de uma ciência dita moderna.

Se esses modelos tecnicistas de formação do administrador constituem as únicas referências para o exercício da docência universitária, esta seria, na análise de Cunha (2001), então considerada como consequência natural do domínio do conhecimento específico e instrumental. Segundo Pimenta (2002), os professores universitários oriundos dos diferentes cursos de bacharelado, incluindo os administradores, trazem consigo um desempenho desarticulado das funções e objetivos da educação superior. Eles podem, é certo, trazer imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e atuação profissional, porém, na maioria das vezes, não se questionam sobre o que significa ser professor.

Este panorama poderia levar ao raciocínio, portanto, de que a atuação docente praticada por professores dos cursos de Administração é caótica e prejudicial ao processo de ensino. No entanto, encontramos a existência de pesquisadores e professores atuando em consonância com novas formas de enxergar as ciências e a produção de conhecimento da área administrativa. A parte empírica desta pesquisa pretende, portanto, revelar os elementos que possam contribuir para o exercício da reflexividade entre os administradores, bem como permitir um maior entendimento sobre a docência na área.

CAPÍTULO 4

REFLEXÃO SOBRE A REFLEXIVIDADE DOS PROFESSORES DE ADMINISTRAÇÃO

Este capítulo dedica-se à análise das entrevistas que realizei com os seis professores colaboradores desta pesquisa. O propósito foi o de verificar, a despeito das bases racionalistas que caracterizam a formação do administrador, a capacidade reflexiva existente entre os professores de Administração.

Para tanto, julguei necessário conhecer como os professores pensam, “vêem” e exercem seus papéis como docentes e administradores. Quis, portanto, compreender, a partir dos diálogos que mantivemos, como cada um, com sua história, conhecimentos e experiências, reflete sobre a docência, de modo a verificar os limites e/ou possibilidades de uma prática reflexiva entre os professores de Administração.

Na estruturação deste capítulo procuro então, explicitar a forma como cada um constituiu a sua prática profissional, abordando desde a opção pela docência até as barreiras que se impõem ao exercício de uma prática reflexiva. E, acredito, este percurso permite-me o alcance dos propósitos traçados, pois ao propor uma discussão ancorada nas concepções e práticas de cada professor, pude conhecer um pouco mais sobre a docência na área da Administração.

Como já visto anteriormente, a reflexividade, embasada pelo conceito de professor reflexivo proposto por Schön e outros autores utilizados neste trabalho, não se refere apenas ao exercício de pensar e ter consciência sobre o que fazemos.

Não é, portanto, apenas qualquer tipo de pensamento, mas uma prática que se orienta para a ação transformadora do processo educativo a partir de um exercício reflexivo racional sobre todos os elementos que o impactam. Daí o professor reflexivo caracterizar-se como um sujeito político, apto a refletir as mediações que estão postas na sociedade.

Schön (2000) e Tardif (2002) referem-se a uma “epistemologia da prática profissional”, que rompe a dicotomia entre teoria e prática, partindo da última para ressignificar a primeira. A reflexividade nasce de uma consciência social crítica e do reconhecimento dos saberes práticos utilizados pelos professores na constituição de suas identidades. Por isso, no plano epistemológico, o conceito distancia-se do modelo da racionalidade técnica, aproximando-se de um novo paradigma aqui descrito como a pós-modernidade.

Uma vertente pós-moderna parece mais adequada para anunciar um conceito que busca encontrar suporte na diferença e na alteridade de *performances* e identidades e na heterogeneidade que produz a riqueza das experiências práticas vividas e refletidas. Cada professor reflete de acordo com suas convicções epistemológicas e a partir de sua realidade profissional. Por este motivo, não almejo a prescrição de modelos reflexivos a serem adotados indistintamente por todos os docentes, mas revelar a reflexividade presente entre os professores de Administração e discutir a sua inserção nessa coletividade.

4.1 O início do “ser professor”: a opção pela docência e o enfrentamento dos primeiros desafios

Como são poucos os estudos que se referem aos professores na área da Administração, pareceu-me necessário descobrir as motivações destes para a docência e os caminhos que os levaram até ela. Da mesma forma, julguei oportuno conhecer os problemas enfrentados e as soluções obtidas, pois desse percurso emergiu a maneira como cada um reflete e caracteriza a docência universitária.

Tal como Tardif (2002), acredito que não é possível captar o que um professor pensa sobre a docência sem entender, minimamente, a sua trajetória de constituição como docente, uma vez que as crenças e práticas são elaboradas ao longo de uma história de vida. Segundo o mesmo autor, os saberes dos professores são temporais, pois uma boa parte do que sabemos sobre o ensino, os papéis dos professores e o como ensinar provém de nossa história pessoal, e sobretudo de nossa história de vida escolar.

Uma vez que a formação do administrador recebida na Graduação não contempla a docência como uma alternativa profissional, o que leva um profissional formado na área a escolher a docência? Por que os entrevistados tornaram-se professores? As entrevistas mostraram que, com exceção de uma participante, que se imaginava professora desde pequena, “achava demais ser professor” e tinha na família exemplos de professores, todos os demais vieram a se tornar professores “por acaso”, em função das oportunidades profissionais que apareceram em suas vidas.

O acaso aqui não é tido como algo realizado de forma inconseqüente ou irrefletida, fruto da sorte. Quero dizer que os professores não tinham previamente a docência como opção profissional e que esta surgiu em suas vidas em função de experiências vivenciadas durante a Graduação que abriram espaço para ela, permitindo que eles vislumbrassem aí uma possibilidade concreta de atuação profissional. Os colaboradores 1 e 5 exemplificam esta situação, respectivamente:

“Na verdade eu nunca tinha pensado em ser professor [...] eu fui monitor da disciplina introdução a administração e a professora achava que eu falava bem, que eu tinha muito potencial [...] aí vi que poderia ser professor, que eu tinha uma atração pela questão da docência, mas era algo que eu não sabia até então”.

“Eu nasci para dar aula? Não nasci. Quando eu comecei a dar aulas em cursinhos eu buscava algo que pudesse sustentar o meu curso e que não me cerceasse demais, pois eu tinha um horário flexível de trabalho [...] Posteriormente, vim a ser contratado pela Universidade e aí pronto: aí foi como ‘cachaça’”.

Da mesma forma, ao ser indagada sobre o porquê da opção pela docência, a colaboradora 2 também não teve dúvida:

“Foi ‘por acaso’. Eu fazia Graduação em Administração e, modestamente, era uma boa aluna e acabei sendo convidada para ser monitória de algumas disciplinas. Já no último ano eu praticamente assumi a disciplina e ao final do Curso me chamaram para compor o quadro de professores da faculdade”.

É interessante notar, nestes e em outros relatos, dentre os quais o meu próprio, que o envolvimento em atividades acadêmicas tais como monitorias, projetos de empresas juniores e projetos de pesquisa tenham sido referências para a escolha profissional pela docência. Parece-me que a participação e a experiência adquirida nesses espaços acadêmicos despertaram em nós o interesse pelo

magistério superior, o que pode indicar um caminho para os administradores que buscam esta opção profissional.

A escolha, antes de fortuita ou casuística, parece ancorada no encontro de aspirações pessoais e oportunidades acadêmicas e profissionais que abriram este novo horizonte de atuação, o que configura que o bom professor, sendo ou não ainda um professor reflexivo, não surge através de um “dom natural”. Ele encontra um caminho e se constrói e reconstrói dentro desta trajetória.

Assim, pelas características formativas iniciais, ao optar pela docência, o administrador se vê diante da necessidade de qualificar-se para melhorar a qualidade de sua atuação profissional. Já me referi a inexistência de qualquer conteúdo pedagógico na graduação em Administração e ao fato de que o professor pode, se quiser, buscar este suporte em cursos de extensão e aperfeiçoamento a programas de mestrado e doutorado.

Meus colaboradores buscaram caminhos de preparação e capacitação que me ajudam a entender o que eles consideram imprescindível para serem professores, ou em outras palavras, sobre as capacidades que eles associam ao ato de ensinar. Estes seriam, de acordo com os valores e reflexões dos colaboradores, os “pré-requisitos” necessários ao docente.

A colaboradora 4 sinalizou, por exemplo, para a importância de o professor possuir uma extensa bagagem de conhecimentos como base para o exercício docente. Segundo ela, foi por essa razão que cursou duas graduações e buscou na formação *stricto sensu* o caminho para o seu aperfeiçoamento e crescimento profissionais. Para essa professora os cursos de Mestrado e Doutorado foram de

suma importância para o seu desenvolvimento como docente e ambos foram também decisivos para suprir a carência por uma capacitação pedagógica:

“Especificamente pelo local que eu escolhi, tive que fazer um número grande de disciplinas voltadas para a metodologia do ensino superior, didática, etc, e como o nível de exigência daquela Universidade é muito elevado, certamente estas supriram a minha demanda por uma capacitação pedagógica”.

A obtenção de conhecimentos na área da Administração certamente é uma pré-condição para a docência e a formação *stricto sensu* é um caminho natural nesse sentido. Mas é preciso cuidado ao analisar a capacidade de tais programas ajudarem na preparação pedagógica para a docência. Nesse caso, os objetivos dos programas serão decisivos. Existem programas que se voltam para a questão da docência e outros que dão pouca ou nenhuma atenção a mesma.

A participante 3 reforça este ponto ao comparar as IES nas quais cursou o Mestrado e o Doutorado:

“No Mestrado eu não tive uma preparação para a docência, eu tive metodologia de pesquisa, mas era na verdade algo voltado para o acompanhamento da minha dissertação, sem muito se preocupar com epistemologia. Já no Doutorado existia essa preocupação, sendo que durante dois semestres eu tive disciplinas voltadas a docência, didática etc”.

É preciso, porém, ressaltar que a pós-graduação não é, necessariamente, uma opção apenas para aqueles que consideram ser o domínio de conhecimentos o fator mais importante na docência. Ao cursar mestrado e doutorado, o professor normalmente entra em contato com professores de outras instituições, e essa é uma oportunidade para refletir, trocar experiências, encontrar novas possibilidades de atuação profissional. Os constantes seminários, estudos em grupo, construção de artigos, densa leitura, etc, podem favorecer o desenvolvimento de um conhecimento

mais sólido sobre a ciência, o contexto e, inclusive, sobre sua própria prática docente.

Talvez por isso, com exceção de um professor, todos os demais tenham optado pela formação *stricto sensu*. Ela certamente os auxiliou na consolidação dos saberes do conhecimento, mas não podemos imputar a tais programas a responsabilidade pela consolidação plena dos saberes docentes. Outras experiências e opções formativas podem ser tão ou mais ricas que o Mestrado e o Doutorado. E, aí, os caminhos que se abrem podem ser tão diferentes quanto inusitados.

Por isso, nem todos os entrevistados valorizaram em demasia o que é visto nos programas, quando pensaram nas contribuições que estes trouxeram para a constituição dos domínios que consideram fundamentais em sua profissionalidade docente. O professor 5, por exemplo, lembra-se disso ao comparar professores especialistas, mestres e doutores,

“Apesar do professor doutor ser aquele que recebe uma maior remuneração, não necessariamente é o mais competente e produtivo, o que nos indica que devemos diferenciar titulação acadêmica de desempenho acadêmico”.

O colaborador 1, na mesma linha de raciocínio, cursou o Mestrado, mas acha que essa não foi a maior contribuição para a sua consolidação como docente universitário:

“Eu costumo dizer que a minha formação como educador aconteceu no SENAC. Eu me tornei mestre não no Mestrado, eu me tornei mestre no SENAC, onde aprendi sobre as necessidades do aluno, suas possibilidades e as formas que eu posso trabalhar”.

A fala deste professor aborda um componente importante, qual seja a preocupação com o aprendizado efetivo dos alunos, cerne da prática reflexiva. Nessa e em outras falas, ele reforça a necessidade dos professores desenvolverem saberes pedagógicos, até porque tais saberes não se encontram disponíveis a um professor formado em Administração no início da carreira docente. Da mesma forma os demais colaboradores demonstraram esta preocupação, ainda que referenciando a sua atuação docente mais no conhecimento e/ou na experiência prática de mercado.

Os caminhos formativos de meus colaboradores estiveram associados a uma busca por conhecimentos, técnicas e experiências que pudessem auxiliá-los na superação dos problemas e desafios enfrentados no início e no decorrer de suas carreiras, fossem elas associadas ao conteúdo das matérias ou à ausência de experiência prática e de conhecimentos da área pedagógica.

As dificuldades iniciais enfrentadas pelo colaborador 5, por exemplo, referiram-se à dificuldade de falar a mesma linguagem dos alunos:

“Primeiro eu tive dificuldades imensas com uma turma e no segundo ano eu percebi que eu não estava falando a mesma linguagem do aluno, eu não estava vivendo o dia a dia do aluno. A partir do momento em que eu descobri isso o processo fluiu. Por que? Porque o aluno faz aquilo que você está ensinando todos os dias, só que você entra num degrau muito alto e ele acaba por desvincular este conhecimento da sua prática. Por isso, você tem que entrar na rotina do aluno para mostrar a ele que o que ele faz é o que você está ensinando”.

A colaboradora 4 acredita que:

“A barreira inicial foi a falta de capacitação, ou seja, apesar de ter dois cursos superiores, eu não tinha capacitação para a docência [...] E fui rompendo aos poucos essas barreiras e também fui aumentando a consciência sobre a necessidade de ser humilde com os alunos, então

eu busquei ler não apenas livros de 'finanças', mas também de didática e de metodologias de ensino".

As falas de ambos mostram que, mesmo sem receber formação nos saberes pedagógicos, os entrevistados buscam caminhos intuitivos para a melhoria do seu desempenho docente, seja por tentativas de aproximação da teoria e da prática, seja pela busca de recursos didáticos que pudessem servir de ponte entre o conhecimento e a ação pedagógica.

Os professores, mesmo sem um prévio preparo pedagógico, buscam encontrar respostas para os problemas de acordo com as experiências vividas em sua profissão. A preocupação exposta pelos dois professores, ainda que de forma tênue, aproxima-se daquilo que se espera da atuação de um professor reflexivo. Espera-se dele que, ao entrar em sala de aula e iniciar o seu trabalho, perceba que não basta conhecer bem a matéria que ensina e que é preciso desenvolver saberes pedagógicos para criar uma relação de respeito e comprometimento. Da mesma forma, o professor precisa conectar os conhecimentos ao mundo da prática e desenvolver, entre os alunos, a capacidade de enfrentar, com criticidade e autonomia, problemas complexos e inusitados que surgem no cotidiano prático.

Talvez, não por outro motivo, tanto Schön como Tardif considerem os saberes experienciais como um dos fundamentos da competência docente, uma vez que criados a partir de situações concretas que exigem improvisação e habilidades pessoais.

Assim, além dos conhecimentos teóricos e pedagógicos, a experiência prática obtida no exercício da profissão de administrador de empresas configura-se como um saber valorizado pelos meus colaboradores. Entre eles prevalece, inclusive, a

idéia de que a sua ausência pode impor-se como uma barreira ao bom exercício docente.

A colaboradora 3 referiu-se à sua falta de experiência prática em administração como uma barreira no início de sua carreira docente:

“Eu dominava conceitualmente, mas eu nunca tinha trabalhado nessa área dentro de uma empresa (...) eu não tinha muita vivência e acho que essa foi uma das maiores dificuldades no começo, porque conceitualmente você estuda, lê, mas a dificuldade é trazer a realidade pra dentro da sala de aula”.

De outro modo, a colaboradora 6 confirmou isso registrando que sua experiência pregressa como administradora foi decisiva para ajudá-la no início de sua carreira, minimizando eventuais dificuldades:

“Eu vinha com uma experiência muito boa em ‘produção’ e isso me deu segurança em sala de aula [...] Eu vi, na sala de aula, que aquilo me trazia segurança e respeito dos alunos, porque eu podia falar: ‘olha, na prática é assim que acontece’. Eu vivi isso, eu sabia fazer”.

Assim, a preocupação com a experiência no ramo da Administração é percebida como requisito para articular teoria e prática em sala de aula. Mas essa preocupação, comum a quase todos os entrevistados, embora denote uma predisposição à reflexividade, ainda não a configura plenamente. Como afirma Schön (2000), a valorização da prática como momento de construção do conhecimento é um importante elemento do conceito de professor reflexivo, mas não o único, como veremos no decorrer deste capítulo.

Os entrevistados enfrentaram, portanto, dificuldades associadas aos três tipos de saberes: do conhecimento, pedagógicos e da experiência. Mas o reconhecimento dessas limitações, por certo, não os imobilizou ou impediu-os de realizar seus

trabalhos. Mais do que isso: impôs neles a necessidade de transpor obstáculos por meio da experiência e da intuição. Envolto numa ambiência de ensino, os professores buscaram caminhos que os iniciaram no questionamento de sua própria prática em busca de melhorias no seu desempenho.

Como demonstram as falas das colaboradoras 3 e 6, respectivamente,

“De repente, depois de uma aula, a gente percebe: mas eu falei aquilo? Mas estava errado! Aí você fica pensando sobre alguma questão que apareceu na aula e que não ficou bem resolvida. No início, você quer dominar, precisa estar em sala de aula dominando tudo e se alguma coisa sai do ‘script’ a gente perde o chão mesmo. Hoje, com mais experiência, eu prefiro falar: ‘olha, eu não sei responder isso agora, vou fazer uma pesquisa, vou estudar o assunto, e a gente volta a discutir’”.

“Lógico que eu tive problemas em sala de aula, mas eu os resolvia na sala de aula. Tinha que ter a competência de resolver com os meus alunos, ora cedendo, ora fazendo eles compreenderem que estavam errados [...] Meu filho me dá um *feedback*, eu mudo meu comportamento. Minha filha pequenina tem um conflito na escola e eu penso sobre isso. Converso com um colega de trabalho que dá avaliação diferente da minha e repenso e mudo também. Vejo um conflito de um professor com a turma, vou saber por que a situação ‘explodiu’ e o que eu faria diferente para não ‘explodir’. Sou muito autocrítica, me critico todo semestre [...] Então, a gente vai crescendo profissionalmente e buscando um equilíbrio na relação de sala de aula”.

Da mesma forma, a colaboradora 2, percebe que hoje não encontra mais dificuldades para entrar numa sala de aula, pois o conhecimento e a experiência acumulados facilitam o seu trabalho docente. Mas, no início de sua carreira sentiu dificuldades de manejar as turmas, principalmente nos primeiros períodos do curso:

“Eu acho o primeiro período terrível, o mais desgastante para o professor. O aluno acaba de sair do cursinho com a cultura do macete, da ‘show aula’, e de repente você está ali e precisa ser o que? Esta foi a minha grande dificuldade, de como manejar a sala, como motivar os alunos para o Curso todo, porque ali é a base, o fundamental [...] E é nestes períodos iniciais que você tem que ter a maior didática”.

A sua fala revela um componente importante, que a aproxima dos demais depoimentos. Quando enfrentou problemas no início de sua carreira, percebeu que tão importante quanto o conhecimento era a “didática”, ou seja, intuitivamente, ela percebeu que apenas o conhecimento da área ou a experiência como administradora seriam insuficientes. A mesma professora confirma esta posição ao comentar sobre as dificuldades encontradas pela coletividade dos professores formados em Administração: *“eu vejo uma limitação de ordem pedagógica, de ordem didática e metodológica. A primeira limitação é essa”*.

Então, até este momento, é possível perceber que as motivações para a docência são várias, assim como existirão diferentes caminhos de formação e de busca por uma identidade docente. Os professores de Administração privilegiam o conhecimento e a experiência de mercado, mas reconhecem, em maior ou menor grau, a relevância dos saberes pedagógicos para o exercício docente.

Da mesma forma, associam a docência a esses saberes, e a importância de cada um é definida conforme vêem o papel do professor na sociedade e dos administradores, em particular. Assim, foi possível verificar, também, que os entrevistados associam a docência em Administração a três conceitos diferentes, sendo que cada professor associa-se a um ou mais deles para sedimentar a sua profissionalidade docente. São eles: o professor como detentor de conhecimentos específicos; o professor como facilitador do aprendizado; e o professor como detentor da experiência prática na área administrativa.

Esta classificação aproxima-se dos paradigmas de comportamento profissional de Hirschorn (1993 apud FERNANDES, 1998): o paradigma do *magister*, o do pedagogo e o do animador. Para Fernandes (1998), o paradigma do *magister* prevaleceu até os anos 1970 e 1980, quando o desenvolvimento das ciências da

educação acrescentou uma dimensão nova à normatividade docente, abrindo espaço para a inserção de um novo paradigma, baseado na pedagogia. Já o paradigma do animador é reflexo do avanço das políticas neoliberais na economia e que alcançaram o espaço escolar.

No modelo do *magister* o conhecimento é o alvo essencial e a competência profissional do professor reside na capacidade de dominar o que ensina. O *magister* seria, portanto, equivalente ao meu conceito de professor como detentor de conhecimentos.

O modelo do pedagogo reconhece que o aluno é o sujeito do conhecimento. O alvo da educação não seria o saber, mas o próprio aluno. O que se torna essencial é a capacidade de o professor levar em conta as necessidades dos alunos, e esta passa a ser a sua maior competência. Em outras palavras, tenho aqui a equivalência ao professor como facilitador do aprendizado.

Já o paradigma do animador vê o professor vivendo sob os desígnios do mercado, pois este dita o que é importante para a escola. A preocupação com o mercado aproxima este paradigma da definição do professor como prático em Administração, uma vez que vimos a clara associação da prática administrativa com as demandas do mercado e do capital.

Fernandes (1998) lembra, contudo – o que é perceptível neste trabalho – que essas designações apontam modelos normativos e não constituem uma tipologia de ensinantes. Como assinalei acima, o professor pode dar maior importância a um domínio, mas dificilmente o interiorizará sem que releve, em parte, os demais. Isto porque, na prática, o professor acaba sendo, em certa medida, um *magister*, um pedagogo e um animador, pois que ele precisa do saber, mas este é insustentável

sem a pedagogia. E, da mesma forma, a ação pedagógica não ocorre num deserto social, ou seja, a sociedade e o mercado influenciam a ação docente.

Os entrevistados evidenciaram sua capacidade reflexiva, pois, ao caracterizarem a docência universitária e os desafios enfrentados, evidenciaram um pensamento realizado na ação e um exercício de reflexões sobre essas ações. Além disso, e reconhecendo a limitação pedagógica de sua formação, eles buscam, por meio da experiência, encontrar caminhos que supram suas deficiências em sala de aula.

Nesse sentido, seria possível caracterizá-los como professores reflexivos, se o conceito do professor reflexivo ficasse circunscrito aos elementos que compõem as relações pedagógicas e do conhecimento em sala de aula. Mas, como preconiza o modelo da reflexividade, a docência envolve também engajamento social e uma análise epistemológica crítica. Assim, quanto mais ampla a visão sobre a sociedade, a educação e a docência, maior a consciência e a capacidade reflexiva do professor e, também, maiores serão os desafios a serem superados.

Nas palavras de Schön (1992), a prática docente não se deve realizar abstraindo-se do contexto social no qual ocorre. Ao estabelecer as relações entre a prática do ensino em sala de aula e a participação nos contextos sociais que afetam sua atuação, os professores reflexivos estendem sua deliberação profissional à situação social mais ampla, colaborando para que se gere um diálogo social e público que possa ser mais reflexivo.

O professor formado em Administração, geralmente não é exposto às discussões sociais e políticas que circundam a educação. Assim, a reflexão sobre o papel da educação na sociedade e a possibilidade de exercer uma pedagogia

inclusiva decorre da visão crítica de cada um, pois não faz parte de nossa formação inicial. Posso concluir, portanto, que, no que diz respeito ao percurso de escolha e formação dos professores formados em Administração, a reflexividade revela-se parcialmente e as barreiras que encontramos estão ligadas não apenas à dificuldade de desenvolverem os seus saberes docentes, notadamente os saberes pedagógicos, mas também pela ausência de uma formação que permita uma reflexão crítica sobre o todo social.

Os professores de Administração tendem a restringir a sua atuação e reflexão ao espaço constricto da sala de aula, preservando-se das pressões e responsabilizações acerca dos problemas e conflitos da escola. E, usando Contreras (2000), se os professores ficam encurralados nessa lógica de quatro paredes, parece claro que a simples reflexão sobre o trabalho do professor em classe pode ser insuficiente para compreender os elementos que condicionam a sua prática docente.

Por isso, julguei ser importante, para dar continuidade ao propósito de revelar a reflexividade presente entre os colaboradores, discutir a visão deles sobre a formação docente e as crenças epistemológicas que suportam a sua atuação profissional. Com isso, pude descobrir se os professores vislumbram, mesmo que intuitivamente, a ampliação de sua capacidade reflexiva, e se esta poderia ser limitada ou suportada pelos seus pressupostos formativos teóricos e as suas concepções sobre a formação de docentes da área administrativa.

4.2 A formação docente na visão dos colaboradores: caminho ou barreira para a prática reflexiva?

A formação docente do administrador enseja desafios que estão associados às características da produção de conhecimento e das práticas de ensino da ciência administrativa. Primeiro, pela existência de contradições entre a formação técnico-racional predominante nos cursos de Administração e a proposta de exercício docente baseada no conceito de reflexividade de Schön, conforme vimos anteriormente. Depois - e os meus entrevistados reconhecem este ponto - as opções formativas disponíveis ao administrador, principalmente o Mestrado e o Doutorado, apresentam limitações quanto à formação pedagógica e às suas possibilidades de auxiliarem no desenvolvimento dos saberes docentes.

Como resultado desse choque epistemológico e da pouca atenção dada à docência como alternativa profissional do administrador, temos docentes que, quase sempre, sedimentaram a sua profissionalidade em bases empíricas e de modo intuitivo, onde o erro e o acerto se sucederam ao longo da jornada acadêmica. É comum que os professores se espelhem nos bons professores que tiveram, de acordo com o seu julgamento pessoal, e tentem evitar as condutas que acharam inadequadas, como exemplifica o professor 5, ao afirmar que no início de sua carreira “gostaria de ser igual ao professor ‘fulano’, excelente docente, e não gostaria de jeito nenhum de ser igual ao ‘beltrano’ que não sabia nada e não ensinava nada”.

Certamente o uso de modelo prévios e da intuição e da criatividade é extremamente positivo para a docência, mas não resolve os problemas complexos

enfrentados no âmbito da profissão. Uma prática docente totalmente intuitiva pode levar a descobertas e soluções ricas, mas pode também cristalizar posturas e comportamentos inadequados para a realidade do ensino, o que denota a necessidade de equilíbrio entre uma prática baseada na intuição e na experiência de vida e uma suportada pelos conhecimentos advindos das ciências da educação.

Os meus colaboradores demonstram ter a consciência sobre este fato. O colaborador 1 pondera:

“De nada adianta o conhecimento (técnico) se o professor não tem conhecimentos pedagógicos para saber explicá-lo e para mostrar aos alunos como assimilar e aplicar os conteúdos técnicos”.

Na mesma direção as colaboradoras 6 e 4 contribuem nessa análise :

“Nós precisamos saber o que está acontecendo na área pedagógica, pois a verdade é que nós não sabemos. Nós lemos, nós tentamos fazer as coisas, mas o certo é que precisamos de preparo, de treinamento, da ajuda de profissionais dessa área do conhecimento”.

“Se o professor se preocupar apenas com a pesquisa, não será um bom professor. Da mesma forma, se se preocupar apenas com a docência e a parte pedagógica, ficará ultrapassado em termos de mercado. Então o professor tem que levar em consideração o conhecimento teórico, a prática pedagógica e a experiência de mercado”.

Não tendo sido preparados pedagogicamente, os administradores tentam aprender o ofício da docência no cotidiano. E, nesse sentido, os saberes da experiência aparecem como os mais significativos. Como dito anteriormente, os professores entrevistados frisaram que a experiência acumulada ao longo do tempo facilitou a superação de problemas e sedimentou a sua atuação docente. Para Pimenta (2002), são estes os saberes que ressignificam os saberes pedagógicos e

do conhecimento efetivamente válidos para os professores, ao associá-los ao saber fazer cotidiano.

Os entrevistados, não obstante, ao analisarem toda a sua história profissional, valorizaram a experiência e esta apareceu como uma grande aliada de sua profissionalidade docente. Mas depois, quando chamados a refletir sobre o papel dos saberes docentes na constituição e formação do professor, relegaram a experiência a um patamar inferior ou em pé de igualdade em relação aos demais saberes, como explicam os colaboradores 1 e 5 abaixo:

“Então eu diria que primeiro viria o conhecimento, segundo viria o pedagógico, e depois a experiência. Você precisa do conhecimento daquilo que faz e precisa do pedagógico para saber aplicar o conhecimento [...] A experiência é importante, mas antes é preciso conhecimento”.

“Se eu fosse quantificar isso (os saberes docentes) eu qualificaria o aparelhamento pedagógico em quarenta por cento, o conteúdo na ordem de quarenta por cento e a experiência de vida em vinte por cento”.

A explicação para essa aparente contradição passa pela consideração dos desafios enfrentados pelos administradores quando se decidem pelo magistério. Os referenciais epistemológicos baseados na racionalidade técnica propugnam a transmissão de conhecimentos formais como principal objetivo da academia. E o desconhecimento dos saberes pedagógicos leva os administradores a imaginá-los como técnicas ou conhecimentos aplicáveis a quaisquer realidades de ensino.

Com isso, a formação específica do administrador o faz demandar por uma formação docente que contenha elementos que possam ser formalmente ensinados, que sejam palpáveis, instrumentalizáveis. O conhecimento e as “técnicas

pedagógicas” se enquadram nesse perfil e, por isso, seriam, na visão dos administradores, referências para a construção de programas de formação docente.

Já a experiência, tida pelos administradores como algo pessoal e quase impossível de ser transmitida, teria um papel secundário em um programa formal de preparação para a docência. A inexistência de momentos coletivos de trocas de experiências e de reflexões sobre suas vivências reforça o individualismo e a idéia, entre os professores, de que essa não é uma competência a ser ensinada e/ou desenvolvida dentro de um programa, mas apenas no cotidiano restrito de cada um.

O conceito do professor reflexivo, neste sentido, tenta inverter a lógica dos programas formativos ao considerar como elementos fundamentais do processo de desenvolvimento profissional do professor a experiência e a prática dos melhores profissionais – ou artesãos, para utilizar uma outra denominação do próprio Schön.

Talvez, então, aprender todas as formas de talento artístico profissional dependa, pelo menos em parte, de condições semelhantes àsquelas criadas nos ateliês e conservatórios: liberdade para aprender através do fazer, em um ambiente de risco relativamente baixo, com acesso a instrutores que iniciem os estudantes nas ‘tradições da vocação’ e os ajudem, através da ‘fala correta’, a verem por si próprios e à sua maneira o que eles mais precisam ver. Deveríamos, então, estudar a experiência de aprender por meio do fazer e do talento artístico da boa instrução. (SCHÖN, 2000, p.25)

Penso que as bases epistemológicas de nossa formação em administração influencia nas concepções que temos a respeito da formação docente e da contribuição dos saberes nesse processo. Muitos de nós que nos tornamos professores não conseguem fugir de um modelo normativo, o que denota mais uma

limitação associada à prática reflexiva, em função de um desconhecimento ante as possibilidades de se criar formas alternativas de se pensar a docência e a formação dos professores. Tanto é assim, que foi consenso, entre os entrevistados, a idéia de que os professores de Administração deveriam receber um “treinamento” específico para a docência, antes de enfrentar uma sala de aula, pois que a Graduação não contempla em nada a profissão do magistério. E aí surgiram propostas diversas, algumas das quais voltadas para formações paralelas àquela recebida na Graduação, conforme as falas dos colaboradores 1 e 2 abaixo:

“Eu acredito que poderia existir uma formação paralela para o administrador que quisesse se voltar para a docência, um Curso voltado simplesmente para a docência, uma licenciatura ou uma habilitação dentro da Graduação”.

“Eu acho que seria possível criar uma modalidade de licenciatura ou uma habilitação específica para a docência; ou talvez um curso técnico de preparação, como um tecnólogo”.

Considero essas, propostas mais “densas”, nas quais a docência seria abordada durante um período mais longo de formação, mesmo que a abordagem fosse ainda essencialmente técnica. Os professores entrevistados apresentaram, também, sugestões para a criação de cursos preparatórios para a docência, com pequena carga horária e contemplando metodologia de ensino, didática, sistema de avaliação etc. Para alguns, esta iniciativa já seria suficiente para ajudar o professor a começar sua carreira docente. A professora 2 sugere:

“Eu acho que seria suficiente um Curso de 60 horas intensivo, pelo menos para falar de avaliação, uso de recursos audiovisuais, posturas, ou seja, de técnicas pedagógicas”.

Assim, apesar da intenção válida de proporcionar aos docentes de Administração um contato com conteúdos pedagógicos, a proposta de cursos introdutórios e esparsos de curta duração me parece um tanto quanto superficial, enquanto idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento, sem considerar a realidade e a prática desenvolvida pelos professores. Para Leal (2002), uma formação sob os padrões da racionalidade técnica instrumental privilegia uma orientação behaviorista, e a ênfase está nos conhecimentos e habilidades consideradas mais relevantes dentro de uma postura de neutralidade, subjugando a possibilidade de pensamento crítico.

Ao perceber as limitações pedagógicas iniciais e a importância dos saberes da experiência na constituição da profissionalidade do professor de Administração, parece-me correto almejar por programas de formação contínua e pela formalização de espaços permanentes de discussão sobre a docência. Contudo, será preciso inculcar este mesmo desejo e consciência nos professores da área, pois ainda carregam o peso de uma formação baseada na dimensão instrumental do conhecimento humano, que se dirige basicamente para a busca de soluções práticas, rápidas e momentâneas para os problemas educacionais que enfrentam. Penso que isso nos ajuda a compreender o porquê de os administradores enxergarem os “treinamentos” e a pós-graduação como alternativas para a formação, conquanto sedimentam os saberes do conhecimento e pedagógicos válidos. Mas conforme Contreras (2002), não se pode reduzir o trabalho e a formação docente à consecução de metas fixadas à margem da prática e da própria definição valorativa do exercício profissional. O conceito do professor reflexivo busca um outro caminho:

É mais precisamente o contrário, a possibilidade de a atuação artística ser entendida como prática humana, produto da meditação, da bagagem pessoal, da experimentação com as situações, da reflexão na prática, da intenção que se expressa como qualidades que guiam a busca e não como resultados antecipados. (CONTRERAS, 2002, p.113)

Por outro lado, mesmo recaindo em soluções simplistas sobre a formação docente, os professores entrevistados compreendem que a Educação, por sua complexidade, não pode desenvolver-se em função de soluções técnicas e isoladas. Um sinal dessa consciência é que os nossos professores, em sua maioria, sinalizaram para um ponto que consideram fundamental para a formação de melhores professores: é preciso, sobretudo, melhorar a qualidade da Graduação, rompendo a “educação bancária” que demanda uma formação superficial, essencialmente técnica e pouco crítica.

A colaboradora 2 refere-se a uma formação mais abrangente e humanista que “forme o cidadão para a vida na sociedade e não que se limite a capacitar o aluno para trabalhar no mercado”. Segundo ela, os professores de Administração têm grande responsabilidade na formação de profissionais críticos e, portanto, de novos professores também críticos.

No mesmo caminho, duas outras colaboradoras acreditam que precisamos vencer, na graduação, a demanda pela técnica e pela instrumentalização pura e simples:

“Os alunos precisam ser estimulados a aprofundar seus estudos, buscando as relações mais complexas, o cerne das questões, pois é este aprofundamento, este amadurecimento, que vai fazer com que eles cheguem dentro de uma organização com uma postura diferente, como verdadeiros agentes de mudanças”. (Colaboradora 6)

“Nos falta a consciência de que estamos formando cidadãos. Nós nos prendemos muito ao conteúdo, à técnica, ao que o mercado pede, ao modelo do bom profissional, mas precisamos em algum momento nos lembrar que estamos formando pessoas [...] Eu fico pensando como vamos ensinar para os alunos, uma vez que eles resistem, coisas sobre o social, a ética, a filosofia”. (Colaboradora 3)

Uma formação crítica na graduação pode, a meu ver, conduzir um professor a uma maior capacidade de reflexão. E, dessa maneira, começaríamos a superar um dos problemas que, à luz deste estudo, parece ser limitante para a reflexividade dos professores de Administração: uma formação que desde o início pauta-se pela técnica e pela pouca criticidade e engajamento com práticas transformadoras da realidade encontrada na sociedade e nas empresas.

Mas, a despeito da necessidade de melhorar a formação dada na graduação, como importante suporte à formação de professores reflexivos na área de Administração, penso ser necessário criar também programas ou espaços de formação concretos para os administradores que já optaram pela docência o que enseja uma outra grande oportunidade: “escapar” da lógica disciplinar e normativa que ainda prevalece nos cursos de graduação e conceber um modelo de formação crítico e reflexivo que supere, inclusive, as propostas dadas pelos próprios entrevistados.

Seguindo as idéias de Tardif (2002), um modelo assim concebido partiria dos saberes profissionais dos professores para constituir um repertório de conhecimentos válidos para o ensino. Da mesma forma, os conteúdos dos programas levariam em conta as necessidades, a bagagem profissional, os saberes e os modos de simbolização e ação dos professores de Administração, evitando a lógica disciplinar e a fragmentação dos saberes.

Schön (2000) concorda com Tardif e reforça a importância de partirmos da prática para constituirmos nossos programas de formação docente. E, sendo a prática o elemento fulcral do processo, cabe entender como deve ela ser trabalhada e explorada pelos professores dentro de um eventual programa formativo. Para tanto, retomo a questão do estudo dos profissionais competentes, pois a formação partindo da prática demanda formadores experientes e competentes, denominados por Schön como *coachs*. Para o autor, se existem bons professores, apesar dos programas formativos não prepararem para o mundo da prática, como isso é possível? A análise das *performances* mais competentes pode fornecer uma resposta que contribua para novas alternativas de formação continuada de professores.

Na área da Administração, penso que o papel de um programa assim construído seria o de conduzir o processo de formação, estimulando os professores mediante a experimentação e a reflexão, o que poderia levar ao desenvolvimento de uma sensibilidade criativa que os possibilite interagir com diferentes situações de ensino, de forma a ensiná-los a *fazer fazendo*. E, referenciados pelos conhecimentos e experiências de outros professores, principalmente dos *coachs*, eles poderiam desenvolver novos raciocínios, novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar problemas.

A criação de espaços coletivos de discussão entre os professores de Administração proporcionaria oportunidades para que se tornem sujeitos de sua própria prática pedagógica, por meio do diálogo reflexivo sobre *o que fazer, como fazer e por que fazer*, estimulando-os a um envolvimento mais participativo, solidário e democrático e à criatividade.

Acredito, portanto, que programas de formação docente baseados numa perspectiva crítico reflexiva podem estar na gênese de uma transformação da prática docente em Administração, abrindo espaço para a reflexividade e ajudando a suprir deficiências que, fundamentalmente, emperram a ação dentro desse modelo.

Para alcançar o propósito de uma formação que permita a resignificação das teorias à luz das práticas e dos contextos sociais vivenciados pelos professores a formação continuada poderá, como sugere Leal (2002), basear-se numa perspectiva crítica que pressuponha uma linguagem que seja teórica, prática e contextual, compreendida como parte de uma rede que envolve tradição e contemporaneidade. De acordo com a autora:

O professor tem que estar em condições de poder sempre se atualizar e, ao mesmo tempo, saber acompanhar a trama dinâmica da vida social, a fim de desenvolver na escola, esfera pública democrática, estratégias que contribuam para formar estudantes e professores comprometidos com ideais emancipadores, comprometidos com uma visão de sujeitos ativos, que fazem e transformam o mundo. (LEAL, 2002, p.153)

Parece certo concluir que os professores de Administração, para constituírem-se como docentes críticos e reflexivos, podem lançar mão da criação de espaços coletivos como estes aqui delineados. Assim como Abramowicz (2001), acredito na importância dos grupos de formação reflexiva nos cursos de ensino superior porquanto instigam mudanças nas concepções sobre os processos formativos de estudantes. Além de contribuírem na busca de alternativas para o fazer pedagógico dentro e fora da sala de aula, tais momentos podem ser extremamente ricos para a discussão dos referenciais teóricos que permeiam a ciência administrativa. Nesse ponto, parece oportuno verificar a forma como os entrevistados “vêm a ciência

administrativa” e qual o impacto destas concepções sobre a reflexividade dos mesmos.

4.3 O impacto dos referenciais teóricos da Administração sobre a reflexividade dos professores

No cerne da discussão sobre a reflexividade dos Administradores ganha destaque a influência que os referenciais teóricos da ciência administrativa exercem sobre a capacidade de desenvolvimento crítico dos professores. No decorrer deste e dos outros capítulos, já afirmei que esses referenciais são antagônicos àqueles defendidos dentro do modelo do professor reflexivo e, portanto, para desvendar a reflexividade presente entre os professores da área, cabe verificar a forma como estes lidam com os pressupostos disseminados pela ciência administrativa.

O conjunto de percepções acerca das ciências, e em particular da teoria administrativa, delimita a forma como o professor reflete e ressignifica a sua própria prática docente. Se o professor “bebe na fonte” da racionalidade técnica e enxerga a Administração como uma ciência instrumental, voltada para os desígnios do mercado, tenderá a atuar dentro destas premissas. Entretanto, se o professor ao menos vislumbra uma outra alternativa para o ensino da Administração baseada em referenciais aqui descritos como associados a uma postura pós-moderna, a sua prática docente poderá relevar a crítica sócio-econômica e a criação de conhecimento numa perspectiva crítica.

Surgiram, nas conversas com os professores, duas questões de suma importância, pois que relativas às bases teóricas da ciência administrativa e ao

conceito do professor reflexivo. Primeiro, se a Administração deve ou não se pautar pelas demandas do mercado, sujeitando-se a estas. Em outras palavras, se é possível criar um caminho de formação crítico e não necessariamente preso ao que o mercado determina. Segundo, se podemos de fato caracterizar a Administração como ciência.

Para o colaborador 5 não podemos nos esquecer que:

“Esse Curso (cursos de Graduação em Administração) é voltado para o mercado [...] as pessoas não gostam da palavra mercado, elas acham que ao trabalhar com o mercado estão sujeitas às premissas inerentes ao mercado, mas isso não é verdade. Nós estamos aqui (escolas e professores) conduzindo capacidade para atuar onde? No mercado. Você tem que admitir a palavra mercado, você tem que admitir que ele é importante, você tem que admitir que ele tem que ser analisado e não ser simplesmente reabastecido do jeito que nós estamos fazendo.”

Assim, o professor 5 deixa claro que o mercado deve estar no centro de nossas preocupações acadêmicas e profissionais. O problema surge, como analisa o professor, quando esta preocupação, de uma forma geral, perde o seu caráter crítico para se transformar em subserviência aos ditames do mercado, o que nos leva a encontrar professores que “cultuam” o mercado, aceitando os limites impostos pelo mesmo no que diz respeito aos conteúdos ministrados e à formação dada aos alunos.

Nessa perspectiva, o mercado assume o caráter de uma entidade supratemporal que congrega indivíduos e organizações interessados na manutenção dos valores hegemônicos propugnados pela doutrina capitalista. O mercado, seja o mercado de trabalho, o mercado de ações ou o mercado que envolve todas as relações de troca, valoriza o lucro, a eficácia, a acumulação de capital e a exploração permanente da força de trabalho. Assim, se o mercado demanda por

técnicos manipuláveis por “programas de motivação e desenvolvimento pessoal”, as escolas devem providenciar o atendimento deste perfil profissional, sob pena de não abrir o mercado de trabalho para os seus egressos.

A colaboradora 2 critica esse culto e a preocupação exacerbada em relação ao mercado:

“Então aqui eu sou meio a ‘ovelhinha’ negra porque o meu intuito não é o mercado. E isso depende de você querer, você pode fazer dos conteúdos de Administração algo totalmente voltado para o mercado, assim como pode focar no social, no terceiro setor, numa outra visão da área”.

Esta é, ainda, uma postura muito rara entre os docentes da área. Rara e extremamente necessária, assim como é importante que exista também uma visão voltada para o mercado, para o instrumental, para a técnica. O que critico não é o mercado em si, mas o fato de ser este o alvo preferencial ou a única abordagem possível e irrefutável nos cursos de Graduação em Administração. Penso que os administradores, para se desenvolverem como profissionais críticos, devem possuir igual espaço para conhecerem o “outro lado da moeda” e para isso será preciso que os professores acendam neles uma centelha de consciência sobre o estado atual da economia e da sociedade brasileiras.

Reforço que seria um erro esquecer o mercado, ele é um dos pilares que fomentaram o crescimento da área. O que não pode prevalecer é uma visão simplista que aponte para a aceitação de que o mercado e as empresas devem ditar o que é importante para a Administração e para a formação dos alunos. Mas uma contraposição que revele outros modos de relações entre os diversos agentes que compõem o todo econômico devem ser estudadas e compreendidas como

fenômenos sociais que são, permitindo a abstração daquilo que é necessário e possível fazer.

Enquanto prevalecer nas teorias administrativas o enfoque no mercado e o pleno alinhamento às correntes positivistas ligadas ao ideário capitalista, teremos a manutenção de um choque epistemológico com novas formas de produzir o conhecimento e a docência. E, optando os administradores pela aceitação passiva destas orientações racionalistas, estarão cada vez mais distantes da possibilidade de exercitarem uma prática profissional socialmente responsável e, portanto, reflexiva.

Ao mesmo tempo, o conflito entre uma visão simplista e uma visão crítica sobre a Administração e a sua associação ao mercado, leva ao questionamento da própria enquanto ciência. Para a colaboradora 2:

“A Administração é uma atividade, ainda não pode se constituir como uma ciência; ela ainda não possui um corpus teórico próprio, pega emprestado de várias outras áreas, a matemática, a sociologia, a psicologia”.

A colaboradora 4 também reflete a esse respeito, primeiro ao questionar se a Administração é arte ou ciência, para depois sinalizar que esta caminha para uma ruptura paradigmática na qual, abandonando a influência da economia clássica e abraçando os preceitos de uma nova economia institucional, estaria sendo sedimentada uma ciência de fato:

“Nós temos que considerar todo o ambiente onde estamos inseridos, em termos de biologia, de física, de matemática, de estatística, porque a nossa área lida com vários recursos, não só financeiros, mas materiais e humanos. Então o que eu vejo para o futuro da Administração é algo novo, novo e velho ao mesmo tempo. Novo em termos dos seus conceitos, velho porque desde que o mundo é mundo é preciso administrar”.

Mas este não é um percurso fácil, pois a ciência administrativa está voltada ainda para os valores do projeto moderno e a conseqüente institucionalização do mercado como paradigma para a vida em sociedade. Nas Escolas da Administração prevalece o pensamento mecânico e linear, em detrimento do raciocínio crítico.

Se, por um lado, e, conforme foi possível apreender, os professores de Administração mostram-se conscientes acerca das limitações e dilemas do pensamento administrativo, por outro, a transposição dessa consciência para a ação concreta no âmbito da docência mostra-se extremamente custosa. Os conflitos vividos pelos professores que, reconhecendo o dilema existente entre a Administração e a docência, não conseguem transpor esta barreira para criar mudanças em sua atuação acadêmica, ficam bastante evidentes.

Cabe, portanto, aos professores de Administração, rever em profundidade as suas crenças epistemológicas, se pretendem vencer a visão superficial da Administração, na qual a pessoa se despersonaliza, fica condicionada, e assume a personalidade da organização (cf. Salm, 1993). Esta é, sem dúvida, uma dificuldade à prática reflexiva no âmbito da docência da Administração.

As entrevistas e a minha experiência como professor indicam que apenas iniciamos o longo e complexo percurso da superação das limitações do pensamento técnico-racionalista que predomina na área administrativa e aqueles que se associam à uma visão crítica da área são, ainda, vozes pouco ouvidas. Temos, assim, professores que não compreendem o antagonismo entre a visão racional da Administração e uma prática docente referenciada pela reflexividade, e professores que ainda estão na fase de conscientização dessa problemática, sem que tenham ainda respostas que permitam mudar a sua prática como docentes e administradores.

4.4 O desafio: a reflexão como prática coletiva

O que expus até o momento mostra que é possível encontrar professores formados em Administração comprometidos, mesmo que intuitivamente, com uma prática reflexiva responsável e, por isso encontramos entre os professores de Administração nuances de reflexividade entremeados a uma prática docente ainda conservadora, na qual a reflexão sobre a prática atual prende-se a uma avaliação de resultados, ou à eficácia obtida junto aos seus clientes, no caso, seus alunos.

Parece correto afirmar, portanto, que existe um antagonismo na prática docente dos administradores. De um lado, mostram-se conscientes acerca dos problemas que envolvem a educação e criticam a postura dos alunos, que demandam uma “educação bancária”, baseada no repasse de receitas e fórmulas. De outro, adotam uma postura pragmática, voltada para a realidade empresarial e o alcance de resultados concretos, exercendo uma prática docente baseada na reprodução do conhecimento e na pouca abertura para o debate de questões sociais mais amplas.

A superação deste problema, central para a discussão da reflexividade, pode encontrar um de seus pilares quando os pesquisadores e os professores de Administração constituírem espaços para uma discussão séria sobre os limites do pensamento atualmente difundido na área e se organizarem coletivamente dentro das escolas para encontrar caminhos pedagógicos alternativos àqueles habitualmente utilizados. Com isso, teríamos a reflexão como um momento coletivo com propósitos comuns e engajada socialmente.

Os professores de Administração iniciam, habitualmente, uma jornada solitária quando se lançam à profissão docente. Parece-lhes, portanto, natural que cada um trilhe o seu próprio caminho com seus próprios erros e acertos.

Esse isolamento presente no exercício docente do professor de Administração constitui-se, obviamente, num obstáculo à reflexão coletiva, dificultando a ampliação de sua compreensão sobre a docência. A existência de espaços acadêmicos, criados para a instalação de discussões pós-ato, por certo favoreceriam o discernimento e a reflexão coletiva sobre os problemas e dificuldades que sequer os professores pensam em esconder, mas que não sabem identificar estando isolados.

A reflexão individual, embora necessária, é insuficiente para fortalecer o trabalho docente. A sua exclusividade, no entanto, corrobora o sentimento de isolamento ou “solidão” cujas conseqüências podem ser danosas para a constituição do “ser” professor. Os professores entrevistados, por exemplo, reclamaram a ausência de qualquer diálogo e debate que fosse voltado para a discussão de problemas educativos com profundidade e almejando ações articuladas e conjuntas.

O isolamento não se diferencia, acredito, da maioria das escolas de Administração: nelas não existem, de forma geral, espaços de discussão coletiva proporcionados pela implementação de projetos e ou programas que visam a reflexão sobre a docência. E a individualidade presente em nosso cotidiano certamente dificulta a atuação docente, pois que, como afirma Nóvoa (1992), a reflexividade deve ser um exercício coletivo. A colaboradora 6 confirma que em vinte anos nunca ocorreram discussões sobre a docência, seus problemas e desafios:

“Em vinte anos nós nunca discutimos isso. E olha que estamos no Curso número um (alusão aos conceitos obtidos no ENC), mas isto é

fruto do esforço individual, o corpo docente da FAGEN é muito bom, mas o esforço é individual, se nós tivéssemos um projeto coletivo, eu vou te contar, a 'gente ia arrebentar'".

Capitanear esses esforços individuais, dirigindo-os para um plano coletivo configura-se num grande desafio, se observarmos a heterogeneidade dos professores dos cursos de Administração. Os professores entrevistados parecem conhecer as dificuldades para a instalação de um diálogo pedagógico reflexivo que produzirá mudanças lentas, pois o administrador é um prático, formado para alterar a realidade e os contextos com a agilidade que as transformações dos mercados exigem. Seria natural, portanto, que os professores da área não tivessem "paciência" e quisessem logo encontrar as respostas para as suas dificuldades em sala de aula, aumentando a sua eficácia e evitando discussões e encontros desnecessários.

Assim, é compreensível que os professores de Administração prefiram pensar e agir sozinhos, com autonomia e agilidade, a despeito dos claros prejuízos, não perceptível a todos os administradores, de uma prática docente realizada de forma isolada. O colaborador 5 retrata esta situação ao dizer que *"ninguém (um professor) jamais vai chegar aqui para você e dizer assim 'olha, eu estou com uma deficiência em determinado ponto, gostaria que tivesse um Curso para me ajudar'."*

Um projeto coletivo demanda esforço, tempo e abertura ao diálogo, coisas nem sempre disponíveis para professores com muitas atividades e interesses profissionais. A colaboradora 3 acha que os momentos de encontro do colegiado de Curso, os únicos formalmente estabelecidos na FAGEN, não ajudam a resolver problemas da prática docente. E, dentro das áreas específicas do Curso as discussões também são escassas, principalmente em virtude da falta de tempo dos professores.

Este parece ser um grande gargalo pedagógico vivido pelo Curso de Administração da FAGEN. O reflexo deste distanciamento entre os diversos pares aparece no choque de conteúdos, na desarticulação de propostas interdisciplinares e na inexistência de uma sinergia em prol de um projeto pedagógico consistente. Os bons professores, como estes aqui entrevistados, continuam e continuarão a fazer um bom trabalho em sala de aula, mas esta experiência poderá não ser compartilhada em prol de uma melhoria de todo o grupo. Como consequência, os novos integrantes do corpo docente, sejam efetivos ou substitutos, acabarão constituindo a sua profissionalidade docente baseados em seus próprios modelos e experiências, por meio de erros e acertos, sem que recebam ajuda e formação de seus pares.

A abordagem coletiva é necessária para o desenvolvimento pedagógico dos cursos e produz resultados concretos. Tanto que começa a ser vislumbrada pelos professores da FAGEN que estão alocados ao programa de Mestrado recém-lançado pela faculdade. Como coloca a colaboradora 4:

“Após a implantação do Mestrado nós passamos a trabalhar como uma equipe, passamos a refletir com relação a didática, a pesquisa. Então nós temos avaliado continuamente nossos pontos fortes e fracos, sentamos e analisamos nosso desempenho, não só qualitativamente, mas também quantitativamente”.

Esta experiência, hoje restrita apenas a sete professores da FAGEN que trabalham no programa de Mestrado, pode ser o ponto inicial para a formação de um grupo semelhante no âmbito da Graduação. Estes professores podem, com os resultados positivos que já começaram a colher como frutos da experiência coletiva compartilhada, ser os multiplicadores para toda a equipe de docentes da FAGEN.

Obviamente, este é um desejo aqui expresso que pode ou não ganhar corpo e contorno de um amplo projeto coletivo de discussão sobre a docência e a prática em sala de aula. E, antes que seja dado este caráter a qualquer iniciativa, é preciso saber que um verdadeiro projeto dessa natureza envolve o estabelecimento de objetivos claros, a consideração de opções epistemológicas mais abrangentes, o envolvimento de profissionais da área da educação e, acima de tudo, o comprometimento da equipe em torno destes e outros propósitos.

Concluindo, posso supor que os professores de Administração, mesmo quando limitados por pressões de tempo e da pouca interação, refletem continuamente sobre suas aulas e os problemas vividos no cotidiano. Já a reflexão coletiva, que possa produzir novas práticas pedagógicas adequadas à nossa realidade social e preocupada com a inserção dos indivíduos na sociedade, ainda é restrita.

Os depoimentos dados mostram a diferença existente entre o discurso dos professores e a dificuldade de colocá-lo em prática. Não penso, contudo, que os professores estão a fazer uso da retórica, ocorre é que não sabem como realizar as mudanças que reconhecem ser necessárias. Por isso a criação de momentos coletivos me parece tão salutar e necessária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste trabalho foram traçados alguns pressupostos que sedimentaram a construção do problema de pesquisa e das questões a serem verificadas na parte empírica do mesmo. Baseados na minha experiência pessoal e com outros administradores e referendados pelos estudos da teoria da Administração, são os pressupostos que serviram de guia para a minha reflexão.

Um dos pressupostos situou o paradigma da racionalidade técnica própria da modernidade como referência para a ciência administrativa e, por isso, detive-me na discussão acerca dos paradigmas epistemológicos da ciência moderna e da pós-moderna. Conforme refleti, o pressuposto da racionalidade técnica e os ditames positivistas da ciência moderna permearam a construção teórica da Administração, tornando-a signatária da supremacia do mercado sobre o todo social.

De forma complementar, pude confirmar que os referenciais epistemológicos da ciência administrativa constituem um entrave à disseminação de uma prática docente baseada no conceito de reflexividade apresentado por Schön. Os administradores, formados dentro de uma lógica tecnicista, expõem o dilema entre as concepções epistemológicas da Administração e do conceito do professor reflexivo.

Os professores entrevistados e, acredito, os docentes da área de um modo geral, acabam demandando uma formação docente que se ancora em fundamentos próximos àqueles difundidos pelas teorias administrativas. Daí a visão da pedagogia como técnica e a dificuldade dos professores exercitarem uma prática reflexiva que enseje engajamento e consciência social.

Mas, se as percepções e propostas dos professores de Administração sobre a docência e a formação profissional são coerentes com as bases teóricas da formação recebida, o mesmo não se pode dizer em relação à capacidade de estas mesmas visões auxiliarem estes docentes na sua constituição como profissionais críticos e reflexivos. Parece-me claro que, para difundir uma prática docente baseada no conceito da reflexividade, será preciso rever e questionar as bases epistemológicas da ciência administrativa, abrindo-a para outros objetos epistêmicos, tais como o estudo dos saberes cotidianos e do senso comum, os jogos de linguagem e as atitudes por meio das quais é possível alterar o contexto social.

Uma formação baseada na racionalidade instrumental não impede, mas impõe limitações para o exercício de uma prática docente baseada na reflexividade. Sendo o meu objetivo revelar a reflexividade presente entre os docentes da área, foi possível perceber o impacto gerado por uma visão objetivista que “empurra” os professores para uma formação técnica, descontextualizada e distante dos problemas enfrentados na prática.

As bases epistemológicas da Administração configuram-se, portanto, como um duplo entrave à disseminação de uma prática baseada na reflexividade. Primeiro, ao difundir uma visão de ciência que cerceia o pensamento crítico do professor. Segundo, ao fazer com que os docentes pensem a sua prática acadêmica nos mesmos moldes da ciência administrativa, o que resulta na reprodução e na crença de respostas técnicas para algo que é essencialmente subjetivo e qualitativo.

O segundo pressuposto, intimamente ligado ao primeiro, fundamentou-se na premissa de que os professores de Administração, em virtude de sua formação tecnicista, desconhecem aspectos pedagógicos e não reconhecem plenamente a importância destes para o seu exercício profissional.

Como pude avaliar por meio das entrevistas, não é verdade que os professores de Administração desconhecem o valor dos saberes pedagógicos. Eles sabem a importância que estes possuem no âmbito da esfera educativa e demandam por eles quando refletem sobre as limitações de sua formação. Mas, do que foi exposto pelos entrevistados, percebi que o professor da área pensa a formação para a docência em bases instrumentais, com enfoque no repasse de técnicas e fórmulas, tal como visto durante todo o seu percurso profissional. Posso dizer, então, que o administrador demanda pelos saberes pedagógicos, mas ainda os vê de uma forma “míope”.

Isto pode ser explicado quando percebemos que os caminhos formativos habitualmente disponíveis ao administrador pouco exploram os conhecimentos pedagógicos. A Graduação não os contempla e a Pós-Graduação *stricto sensu* trata com maior ou menor ênfase, dependendo dos objetivos do programa e de sua vocação acadêmica.

Então, poderia ainda perguntar: esta visão a respeito dos saberes pedagógicos revelariam a pouca reflexividade dos professores formados em Administração? Penso, ao contrário, que este ponto revela a presença dessa, pois mesmo cerceados pelas opções formativas disponíveis aos professores da área, eles se preocupam com a aproximação entre a teoria e a prática, vêem a necessidade de agirem como facilitadores do aprendizado e de possuírem uma didática adequada para a realidade social de seus alunos.

O seu compromisso com a docência e a experimentação cotidiana subsidiam a construção de saberes pedagógicos que, mesmo sob o peso de uma abordagem tecnicista, mostram-se extremamente válidos. E, por intermédio da sensibilidade criada a partir da experiência acadêmica, os professores entrevistados refletem

sobre suas ações e redirecionam suas práticas, configurando um processo de reflexão sobre a reflexão na ação.

Assim, mesmo não conhecendo a fundo a ciência da educação e não se envolvendo em discussões sobre o ato de ensinar e aprender, os professores de Administração compensam suas deficiências pedagógicas ao longo do tempo, pela consolidação de seus saberes experienciais.

Surgem, portanto, conforme exposto no terceiro pressuposto, novas oportunidades no campo da formação profissional do docente de Administração, que poderiam ajudar na superação das dificuldades enfrentadas pelos professores em relação a área acadêmica: o peso de uma formação baseada em um paradigma contrário àquele pretendido pelo modelo do professor reflexivo e a ausência de um conhecimento mais profundo da área pedagógica.

Mantidas as condições atuais de formação, em que cada professor assume a responsabilidade quase que de forma individual, teremos um terreno fértil para a dualidade. Os professores permanecerão, como mostram os entrevistados, apresentando nuances de reflexividade permeados por idéias e propostas ainda distantes de uma proposta educativa que busca a formação de cidadãos éticos e integrados ao todo social.

A abertura de espaços dentro dos cursos para contextualizar os saberes pedagógicos à luz das experiências vividas pelos professores, fomentando a criação de um arcabouço de saberes docentes próprios à realidade social existente, pode reverter o quadro em que os professores de Administração adotam uma postura docente baseada nos referenciais que povoam a produção teórica e prática da área. Penso que tais iniciativas poderiam, inclusive, servir como momentos privilegiados

para a discussão dos próprios referenciais epistemológicos da ciência administrativa e da possibilidade de inserir uma perspectiva crítica e humanista. Uma formação baseada na contribuição dos programas *stricto sensu* e em outras etapas formativas esparsas, inclusive citadas pelos entrevistados, dificilmente trará o efeito desejado. A formação continuada me parece ser a alternativa mais concreta para proporcionar avanços no desenvolvimento profissional dos professores de Administração, pois teríamos a oportunidade de, partindo da prática concreta dos professores, revelar os saberes docentes realmente válidos para eles e compreender como eles são produzidos, integrados e utilizados em função da realidade em que se encontram os professores.

Os pressupostos foram, então, elementos importantes para me permitir revelar a reflexividade presente nos professores de Administração e a possibilidade de expansão dessa entre um número cada vez maior de docentes. O paradigma formativo do administrador, as limitações de uma formação “pedagógica positivista” e a criação de caminhos alternativos de formação são os desafios que precisamos enfrentar para constituir uma prática reflexiva no seio de nosso professorado. Ao mesmo tempo, são estas as oportunidades a serem exploradas não apenas em novos estudos, mas na construção de programas de formação a serem desenvolvidos dentro das escolas de Administração.

Se pude constatar a existência de dificuldades ao exercício pleno de uma reflexividade praticada pelos docentes de Administração, tal como requer o conceito apresentado por Schön, penso ser possível relacioná-las aos condicionantes histórico-sociais que impactam a ação de um administrador no terreno da educação.

Ao mesmo tempo, o contato com os colaboradores mostrou que estes estão conscientes sobre as limitações e os desafios da profissão docente. Eles estão

atentos para as questões que afligem a cena educacional brasileira e, mesmo não concretizando ações que levem à construção de um processo coletivo de formação, passo fundamental para a prática reflexiva, estão abertos para novas experiências educativas.

Assim, ao término deste trabalho, primeiro fica em mim a confirmação de que o dilema profissional que aqui expus é, de certa forma, compartilhado pelos demais administradores que optam pela docência. De modo similar à minhas preocupações com as lacunas existentes na prática do professor formado em Administração, constatei, entre os colaboradores desta pesquisa, a expectativa de uma formação para docência que possa ser somada à sua formação específica. Em maior ou menor grau pude verificar uma abertura para a consideração de outros referenciais epistemológicos e conhecimentos da área educacional que ampliariam o saber do professor. Em seguida, e como decorrência do primeiro ponto, constatei a oportunidade que se abre para a constituição de espaços e estudos voltados para alternativas de superação da segmentação e do individualismo que caracteriza o trabalho docente. Pude verificar que os professores da área da Administração estão abertos para o diálogo, o que é fundamental, já que isso pode facilitar a adoção de abordagens que tomam a prática docente como ponto de partida. Não há dúvidas de que os professores que entrevistei subsidiam quase a totalidade de seu percurso formativo no contexto de sua prática e na referência reiterada daquilo que é vivenciado cotidianamente.

Isso nos colocaria diante de uma *fenda* que se abre no modo tradicional de exercer a docência universitária? Uma possibilidade para o estabelecimento do professor de Administração como um profissional reflexivo cujo saber não se reduz ao domínio de conteúdos e técnicas de ensino? Os administradores realizam e

pensam a docência *na prática*, não na academia. É essa capacidade de pensar sobre erros e acertos, de enfrentar dificuldades e de buscar alternativas para o aprimoramento profissional que se aproxima da epistemologia de Schön. Uma formação reflexiva apresenta-se, portanto, como possível e até reveladora, ao deflagrar a busca por um desenvolvimento profissional pautado na análise e reflexão sistemática de nossos referenciais teóricos e práticas docentes, no compartilhamento de experiências e estudo do trabalho de outros professores e na constituição de espaços investigativos em sala de aula.

Acredito, portanto, que a adoção de uma prática docente reflexiva entre os meus pares profissionais pode produzir uma mudança extremamente necessária e salutar, aproximando-nos de uma prática profissional partilhada e conduzida para a criação de saberes próprios às necessidades do *ensinar* e *aprender* em Administração. O que era, para mim, uma dúvida, ou seja, a possibilidade de introduzir a reflexividade no centro das discussões sobre a docência na área da Administração, traduz-se agora em certeza e em oportunidade.

A minha aproximação ao tema desta investigação mostrou-me o quão podemos aprender e o quanto ainda precisamos aprender. Aprender não apenas para nós mesmos, mas para compartilhar e contribuir para o processo de formação docente e, por consequência, para a formação de outras pessoas. Pessoalmente compreendo que eu e meus pares estamos no início de uma jornada; que este estudo é apenas um passo entre muitos outros a serem dados na direção daquilo que compreendo ser um professor reflexivo e, de modo especial, na reconstituição do espaço docente do professor formado em Administração.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ, Mere. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, J. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de L.A. Antero e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade líquida**. Folha de São Paulo, 19 de outubro de 2003. Suplemento Mais!, pp. 4-9.

BENASSULY, Jussara Sampaio. A formação do professor reflexivo e inventivo. In: LINHARES, Célia; LEAL, Maria Cristina (orgs.). **Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, San. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CARAVANTES, Geraldo R.; PANNO, Cláudia C.; KLOECKNER, Mônica C. **Administração: teorias e processo**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 6 ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2 ed. Brasília: Plano, 2001.

DAVEL, Eduardo; ALCADIPANI, Rafael. In: **Encontro de Estudos Organizacionais**, 2, 2002, Recife. Anais... Recife: ANPAD, 2002. 1cd.

EAGLETON, Terry. In: SOARES, Caio C. **Depois da Teoria**. Folha de São Paulo, 2 de novembro de 2003. Suplemento Mais!, p.4.

FERNANDES, Rogério. Ofício de professor: o fim e o começo dos paradigmas. In: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denise Bárbara (orgs.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998.

FILHO, Ciro Marcondes. **O conceito que nunca existiu**. Folha de São Paulo, 2 de novembro de 2003. Suplemento Mais!, p. 10.

GATTI, Bernardete A. **A formação de professores: um campo de pesquisa e seus contornos sociais**. s/d. mimeo.

GEORGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação** – Coleção polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GRILLO, Marlene Corroero. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2 ed. Brasília: Plano, 2001.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 7 ed. São Paulo: Loyola, 1998.

HOBBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções: Europa 1789-1848**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. 21 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ICHIKAWA, Elisa Yoshie; SANTOS, Lucy Woellner. In: **Encontro da associação nacional de Pós-Graduação e pesquisa em administração**, 25, 2001, Campinas. Anais... Campinas: ENANPAD, 2001. 1 cd.

JÚNIOR, José Américo de Lacerda. Neolíticos e modernos. In: LINHARES, Célia; LEAL, Maria Cristina (orgs.). **Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LEAL, Maria Cristina. Bugs, redes e formação de professores no 3º milênio. In: LINHARES, Célia; LEAL, Maria Cristina (orgs.) **Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIPOVETSKY, Gilles. **O caos organizador. Entrevista a Marcos F. Peres.** Folha de São Paulo, 14 de março de 2004. Suplemento Mais!, pp. 4-7.

LODI, João Bosco. **História da administração.** São Paulo: Pioneira, 1993.

LYOTARD, Jean François. **A condição pós-moderna.** 7 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

MARTINS, Gilberto de Andrade. Abordagens metodológicas em pesquisa na área de administração. São Paulo, **RAUSP**, v.32, nº 3, p. 5-12, jul/set. 1997.

MAXIMIANO, Antonio César Amaru. **Teoria geral da administração: da revolução urbana à revolução digital.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MISOCZKY, Maria Ceci. In: **Encontro da associação nacional de Pós-Graduação e pesquisa em administração**, 27, 2003, Atibaia. Anais... Atibaia, SP: 2003. 1 cd.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização.** São Paulo: Atlas, 1986.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** 2 ed. Brasília: Plano, 2001.

MOTTA, Fernando C. Prestes; VASCONCELOS, Isabella F. Gouveia de. **Teoria geral da administração.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

NÓVOA, Antônio. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Don Quixote, 1992.

PAQUAY, Leopold; PERRENOUD, Philippe; CHARLIER, Evelyne (orgs.) **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2 ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e a atividade docente.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** Volume 1. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A nova ciência das organizações: uma reconceituação da riqueza das nações.** 2 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

REIS, José C. História da história: civilização ocidental e sentido histórico. In: _____. **História e teoria – historicismo, modernidade, temporalidade e verdade.** Rio de Janeiro: FGV, 2003, p.15-66.

REY, Fernando Luis Gonzalez. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ROUANET, S. P. A verdade e a ilusão do pós-moderno. In: _____. **As razões do iluminismo.** São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

SACRISTAN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

SALM, José Francisco. Paradigmas na formação de administradores: frustrações e possibilidades. **Universidade & desenvolvimento.** Florianópolis, v.1, n.2, p.18-41, outubro, 1993.

SANTIAGO, Silviano. In: SOARES, Caio Caramico. **Depois da Teoria**. Folha de São Paulo, 2 de novembro de 2003. Suplemento Mais!, p.5.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHÖN, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.

SILVA, Rosângela Vianna Alves da. In: **Encontro de estudos organizacionais**, 1, 2000, Curitiba. Anais... Curitiba: ANPAD, 2000. 1 cd.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SZYMANSKI, Heloisa (org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano, 2002.

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

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. In: PAQUAY, Leopold; PERRENOUD, Philippe; CHARLIER, Evelyne (orgs.) **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2 ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VERÍSSIMO, Mara Rúbia A. M. Da ciência à arte: do professor técnico-racionalista ao professor reflexivo. Piracicaba, São Paulo, **Caderno do programa de pós-**

Graduação em educação, Universidade Metodista de Piracicaba, ano 6, nº 2, p.104-118, nov. 1999.

VILLA, Fernando Gil. Pós-modernidade, reflexividade e pessimismo ideológico. In: LINHARES, Célia; LEAL, Maria Cristina (orgs., p.....). **Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ZEICHNER, K. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992.

WAHRLICH, Beatriz M. de Sousa. **Uma análise das teorias de organização**. 5 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.

ANEXO

Anexo I

Roteiro da entrevista

Parte I: apresentação inicial

“Prezado(a) colaborador(a), como informei em nossa conversa preliminar, estou realizando uma pesquisa entre professores de Administração da UFU, que é parte de meu projeto de mestrado na Faculdade de Educação da UFU.

A minha intenção é, subsidiado pelos referenciais de Donald Schön e outros autores associados ao conceito do professor reflexivo, compreender o fenômeno da reflexividade entre os professores dos cursos de Administração, como forma de conhecer os caminhos que levam à mesma e contribuir para a inserção desta perspectiva em programas de formação continuada. Neste sentido, a sua participação é de suma importância, pois com sua experiência profissional e de vida certamente poderá colaborar neste estudo.

Estimo o tempo da entrevista em, no máximo, uma hora e meia e, se consentir, gostaria de gravá-la porque pretendo refletir sobre elas mais tarde. As informações serão analisadas apenas por mim e a minha orientadora e no texto final usarei apenas trechos da entrevista e nomes fictícios sem identificação.

Podemos começar? “

Parte II: questões orientadoras

“Para atingir os objetivos do trabalho, pretendo nesta entrevista conhecer a sua trajetória docente, desde a opção pelo magistério até as suas reflexões presentes sobre a educação e a prática docente em sala de aula”.

OBS: a condução das entrevistas seguiu caminhos individuais, de acordo com a fala, as experiências e a abertura de cada colaborador, mas, de forma geral, todas perpassaram os seguintes elementos, que foram assim articulados:

- Qual a sua formação (graduação, mestrado, doutorado etc)? Onde cursou e em quais anos?
- Como foi a sua escolha pela docência?
- Como foram os primeiros momentos de seu exercício docente?
- Quais as principais limitações e como elas foram superadas?
- A Administração e seus pressupostos teóricos são barreiras para o exercício da docência?
- A sua visão sobre a ciência administrativa e os professores da área.
- Como preparar o administrador para a docência?
- Como é hoje a sua prática? Qual o paralelo com o início da carreira? O que mudou e quais são hoje as limitações e desafios enfrentados?
- Como você vê e reflete a sua própria prática de ensino?
- Reflexão individual x coletiva.
- Como enxerga os saberes docentes: experiência, conhecimento e pedagogia?

Parte III: encerramento

“Agradeço sua disponibilidade e atenção. Sua colaboração foi muito importante e gostaria de continuar com contar com sua colaboração caso precise entrevistá-lo(a) novamente”.