

Caroline de Fátima Matiello Vaz

**TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS NA DOCÊNCIA DO  
CURSO DE SECRETARIADO EXECUTIVO:  
NARRATIVAS DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Doutor Altair Alberto Fávero.

Passo Fundo

2014

## AGRADECIMENTOS

*“Todos querem o perfume das flores, mas poucos sujam as suas mãos para cultivá-las”.*

*(Augusto Cury)*

Nesta caminhada, muitas foram as pessoas que contribuíram, apoiaram, me deram forças para superar todos os obstáculos que surgiram ao longo do caminho. Portanto, neste momento, mencionarei algumas delas, às quais, devo meu eterno agradecimento.

Agradeço, primeiramente, a Deus, pelo dom da vida.

Aos meus pais, Inez e João Carlos, que sempre estiveram comigo, me apoiando, ensinando sobre a vida e acima de tudo, amando-me incondicionalmente. O amor e a presença de vocês me mostraram que nada é impossível quando a gente realmente quer. Vocês viveram comigo cada sonho realizado e hoje comemoramos a concretização de mais um. Eu amo vocês!

A minha irmã, Cristina, meu cunhado Sandro e meu sobrinho Gabriel. Obrigada por nunca desistirem de mim. Mesmo nos momentos mais difíceis, onde até mesmo a comunicação se tornava impossível diante da intensa jornada, vocês nunca deixaram de me apoiar e me ajudar a enfrentar os desafios. Muito obrigada por tudo, amo vocês!

Ao Fabio, que desde o início, sempre me apoiou, me deu forças, comemorou junto comigo cada conquista e ao mesmo tempo, esteve presente quando precisei. Obrigada por tudo, pelo carinho, pelo amor, pelo companheirismo. Só posso dizer que te amo muito!

Meu agradecimento vai também para duas pessoas importantes na minha vida, duas grandes mestres. Daniela Giaretta Durante e Josete Passamani Stocco. Vocês foram desde sempre minhas maiores incentivadoras e, se hoje concluo mais esta etapa, é porque vocês me auxiliaram, incentivaram e estiveram ao meu lado sempre. Muito obrigada por tudo!

Ao Prof. Dr. Altair Alberto Fávero, um grande professor, uma excelente pessoa. Obrigada por acreditar em mim e me incentivar, especialmente quando as coisas pareciam impossíveis, quando os prazos já não eram mais amigos. Foste um grande orientador. Obrigada por tudo!

Aos meus amigos, familiares, colegas, alunos, enfim, tantas pessoas que acompanharam essa caminhada e, de certa forma, sonharam junto comigo. Muito obrigada pelo carinho e compreensão de vocês.

Obrigada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF, todos seus professores e funcionários, os quais sempre acompanharam de perto essa trajetória e não mediram esforços para contribuir.

Por fim, obrigada a Universidade de Passo Fundo, por tornar possível a realização deste sonho.

Compartilho com vocês a alegria de concluir mais uma etapa importante na minha vida.

Muito obrigada!

## RESUMO

A presente pesquisa de natureza qualitativa buscou analisar como os professores do curso de Secretariado Executivo constituem-se como docentes no ensino superior. O objetivo geral deste estudo foi compreender como as experiências pedagógicas das histórias de vida contribuem para a constituição do profissional professor de Secretariado Executivo. A inspiração para essa investigação surgiu das inquietações presentes no contexto de atuação da autora deste trabalho, a qual é graduada em Secretariado Executivo e atua como docente na área. Como a proposta baseou-se em investigar a constituição docente em uma área que forma bacharéis, a metodologia utilizada foi a história oral de vida, devido ao fato de esta abordagem abarcar fatores subjetivos da trajetória tanto pessoal quanto profissional de cada indivíduo. Assim, a pesquisa classifica-se como teórico/bibliográfica, associada a uma pesquisa de campo. O referencial teórico foi construído com base em algumas bibliografias específicas da área, tendo como autores de base Meihy (2002), Meyhi e Ribeiro (2011), Nóvoa (1995, 2000 e 2010), Pimenta (2002), Tardif (2005), Zabalza (2004), Isaia e Bolzan (2004 e 2009), Sacristán (1995), Imbernón (2011) e Durante (2010, 2012), os quais subsidiam a exploração de conceitos tais como: a construção da identidade na docência, a profissionalidade, a formação docente no contexto do ensino superior e a origem e evolução da profissão secretarial. A pesquisa de campo consistiu na produção de narrativas de duas professoras do curso de Secretariado Executivo da UPF, as quais foram analisadas segundo seu conteúdo temático e tendo como categoria central as trajetórias profissionais, divididas em cinco dimensões: graduação; encontro com a profissão; formação continuada; atuação e construção da identidade docente. Após o tratamento das experiências das professoras pesquisadas, compreende-se que a constituição profissional das docentes de Secretariado Executivo da UPF vem se realizando a partir de sua prática, por meio das experiências cotidianas de atuação, na coletividade e em outros espaços por elas visualizados, e por entrelaçamentos de vários acontecimentos de suas trajetórias de vida, tanto em âmbito pessoal como profissional. Concluiu-se, também, que a utilização das histórias de vida pode se configurar como um exercício importante na formação continuada dos professores de Secretariado, podendo, inclusive, auxiliar na construção de propostas de formação permanente, não somente para o curso de Secretariado, mas para outras áreas, além de contribuir, de modo geral, para a reflexão sobre políticas de formação docente na área educacional, analisando os impactos da expansão do ensino superior.

**Palavras-chave:** Histórias de vida. Formação docente. Docência universitária. Secretariado Executivo.

## ABSTRACT

This qualitative research sought to analyze how the professors of the Executive Secretariat Course constitute themselves as teachers in higher education. The aim of this study was to understand how the pedagogical experiences from the life histories contribute to the formation of the Executive Secretariat Course Professor. The inspiration for this research arose from the concerns present in the action context of the author of this work, which is graduated as Executive Secretary and acts as a professor in the area. As the proposal was based on investigating the teaching staff in an area that graduate bachelors, the methodology used was oral history of life, due to the fact that this approach encompasses subjective factors of personal and professional life from every person. Thus, the research is classified as theoretical / literature associated with field survey. The theoretical framework was built based on some specific bibliographies from the area, having as authors base Meihy (2002), Meyhi and Ribeiro (2011), Nóvoa (1995, 2000 and 2010), Pimenta (2002), Tardif (2005), Zabalza (2004), Isaia and Bolzan (2004 and 2009), Sacristan (1995), Imbernon (2011) and Durante (2010, 2012), which subsidize the exploration of concepts such as: the construction of identity in teaching, professionalism, teacher training in the context of higher education and the origin and evolution of the secretarial profession. The field survey was the production of narratives of two teachers from the UPF Executive Secretariat Course, which were analyzed according to their thematic content and with the central category career paths, divided into five dimensions: graduation; meeting with the profession; continuing education; operation and construction of teacher identity. After treatment of the experiences of the surveyed teachers, it is clear that the professional formation of teachers from the UPF Executive Secretariat Course has been performing from their practice through the daily experience of acting in the community and in other spaces they viewed, and entanglements of various events of their life histories, both personal and professional context. It's also possible to conclude that the use of life stories can be configured as an important exercise in the continuing education of Secretariat professors, and may also assist in the development of proposals for ongoing formation, not only for the Secretariat course, but to other areas, and may contribute to the reflection on teacher education policies in education, analyzing the impacts of the expansion of higher education.

**Keywords:** Life Stories. Teacher education. University teaching. Executive Secretariat.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>AS HISTÓRIAS DE VIDA DOS PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE .....</b>	<b>17</b>
<b>2.1</b>	<b>A abordagem ou metodologia da história oral.....</b>	<b>18</b>
<b>2.2</b>	<b>História oral de vida: algumas características .....</b>	<b>20</b>
<b>2.3</b>	<b>Caminhos metodológicos .....</b>	<b>23</b>
<b>2.4</b>	<b>As histórias de vida de professores .....</b>	<b>26</b>
<b>2.5</b>	<b>A construção da identidade docente .....</b>	<b>29</b>
<b>2.6</b>	<b>Os saberes docentes .....</b>	<b>33</b>
<b>2.7</b>	<b>Os saberes para a docência universitária .....</b>	<b>36</b>
<b>3</b>	<b>A PROFISSIONALIDADE E A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>40</b>
<b>3.1</b>	<b>A profissionalidade docente: analisando o trabalho docente como profissão.....</b>	<b>41</b>
<b>3.2</b>	<b>A formação para a docência .....</b>	<b>47</b>
<b>3.3</b>	<b>A formação docente para a educação superior.....</b>	<b>53</b>
<b>4</b>	<b>AS TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS PROFESSORES DE SECRETARIADO EXECUTIVO DA UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO .....</b>	<b>56</b>
<b>4.1</b>	<b>Origem e evolução da profissão secretarial .....</b>	<b>57</b>
<b>4.2</b>	<b>A formação em Secretariado Executivo .....</b>	<b>59</b>
<b>4.3</b>	<b>Percursos do Secretariado Executivo na pesquisa .....</b>	<b>63</b>
<b>4.4</b>	<b>Trajetórias de vida dos professores de Secretariado Executivo da UPF.....</b>	<b>67</b>
<b>4.4.1</b>	<b>O encontro com a profissão docente .....</b>	<b>71</b>
<b>4.4.2</b>	<b>A formação continuada .....</b>	<b>74</b>
<b>4.4.3</b>	<b>A atuação e a construção da identidade docente .....</b>	<b>79</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>89</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>95</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>101</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A constituição profissional do professor é um assunto muito discutido no mundo contemporâneo, motivo de inúmeras pesquisas relacionadas às Ciências Humanas e instrumento de auxílio na preparação de programas de formação docente. Neste estudo, será focalizada a constituição profissional dos docentes universitários, especificamente, os docentes na área de Secretariado Executivo, uma área que forma bacharéis desde 1969, quando foi criado o primeiro curso de Secretariado Executivo na Universidade Federal da Bahia, e que devido à expansão da profissão, surgiram inúmeros outros cursos distribuídos pelo país, fato que demandou professores especialistas na própria área para atuarem como docentes.

A docência universitária tem sido foco de muitas discussões, em distintas áreas, discussões estas, que originaram a formação de grupos de pesquisa sobre o assunto, como é o caso, por exemplo, da RIES – Rede Sul-brasileira de Investigadores da Educação Superior, que reúne professores do sul do país para contextualizar, problematizar e investigar sobre o assunto. As publicações oriundas desse grupo tornaram-se, inclusive, referência na área, como exemplo, a coletânea sobre a Pedagogia Universitária, a qual também será utilizada neste estudo.

O termo constituição remete a construção, ou seja, como o professor graduado, tornou-se docente, considerando além da experiência acadêmica, fatores subjetivos que o guiaram à escolha pela profissão e o constituem paulatinamente como professor. Neste trabalho, será discutido o processo de constituição docente dos profissionais que tornaram-se docentes, mas que não tiveram formação pedagógica em sua graduação. Esse fato é muito presente em cursos de bacharelado, onde os sujeitos após graduados, são convidados ou mesmo realizam seleção para atuar como docentes no curso em que colaram grau. Devido ao fato da autora deste trabalho encontrar-se nesta situação, ou seja, bacharel em Secretariado Executivo atuando como docente, suscitou o interesse pela presente pesquisa.

Pela própria experiência de vida da autora, reforça-se o interesse de analisar de que maneira as experiências pedagógicas das histórias de vida influenciam na constituição profissional do professor e para embasar o assunto, foram consultadas outras pesquisas publicadas sobre a atuação do bacharel como docente, porém, na área secretarial, não foi encontrada nenhuma. Entre as pesquisas encontradas, as quais serão mencionadas neste

estudo, destacam-se: Bresciani (2011) e Vanderlei (2012), os quais exploraram os desafios enfrentados pelos bacharéis de outras áreas do conhecimento no ofício de ser professor.

A busca pelo entendimento da entrada de bacharéis na profissão docente é o que instiga a procura por meios mais eficazes para, de fato, compreender como um secretário executivo, por exemplo, tornou-se professor. Um desses meios utilizado contemporaneamente é a história oral de vida, uma abordagem teórico-metodológica utilizada por pesquisadores para a compreensão de como as experiências de vida, sejam elas, pessoais, pedagógicas ou outras, interferem na constituição profissional do indivíduo, especialmente no que tange ao professor.

A história oral é um recurso moderno que auxilia nos estudos referentes à experiência social de pessoas e grupos. (MEIHY, 2002, p. 13). Alguns assuntos necessitam ser vistos sob a perspectiva metodológica da história oral, visto que, ferramentas de pesquisa e coleta de dados tradicionalmente utilizados, podem não ser capazes de coletar dados intrínsecos de cada indivíduo, impossibilitando a amplitude do tema pesquisado.

Nesse contexto, a presente pesquisa de natureza qualitativa, almeja investigar, por meio da abordagem da história oral: como as experiências pedagógicas das histórias de vida contribuem para a constituição do profissional professor de Secretariado Executivo?

E por que somente as experiências pedagógicas? Ao utilizar a abordagem da história oral, é necessário delimitar quais fases da vida do indivíduo serão analisadas, a fim de não correr o risco de expandir ao extremo a coleta de dados e não chegar a nenhum resultado. Portanto, delimita-se a análise das experiências pedagógicas dos profissionais abordados, visando inclusive, contribuir com as demais pesquisas realizadas sobre o assunto.

As experiências pedagógicas compreendem, neste estudo, as vivências dos sujeitos como alunos e professores, destacando os fatos marcantes destas passagens, os quais os levaram à escolha pela profissão e, especialmente, como estes fatos ou fragmentos deles, contribuem na constituição profissional como professor, ou seja, como o transformaram no docente que é hoje. A análise da memória, revisitando fatos marcantes da experiência pedagógica, pode possibilitar reflexões importantes sobre a atuação docente, suscitando, inclusive, interrogações, as quais se analisadas, podem talvez, contribuir com os processos formativos docentes.

E por que Secretariado Executivo? A área secretarial está em constante mobilização no que concerne à produção científica. Atualmente, possui apenas quatro periódicos específicos da área reconhecidos junto a CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de



Pessoal do Nível Superior, dois deles, da região sul do Brasil, a saber: Secretariado Executivo em Revist@ (UPF) e Revista Expectativa (Unioeste). Além dos periódicos que visam promover a socialização das produções na área secretarial, estão sendo realizados com mais frequência desde 2010, eventos em âmbito nacional, organizados por instituições de ensino superior, que fomentam a produção na área. Exemplos desses eventos são o Encontro Nacional Acadêmico de Secretariado Executivo (Enasec) e o Encontro Nacional de Estudantes de Secretariado Executivo (Enesec).

A preocupação com a produção científica é uma constante e foi concretizada por meio de uma associação própria de pesquisa na área, oficializada em outubro de 2013, sendo a Associação Brasileira de Pesquisa em Secretariado, que entre os principais objetivos, destaca-se a promoção da pesquisa na área secretarial. A criação oficial desta associação ocorreu durante o 3º Enasec, realizado na cidade de João Pessoa, na Paraíba.

Por ser uma área nova em termos científicos, ainda buscando seu reconhecimento como área junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o Secretariado Executivo vem caminhando a passos cada vez mais largos no que tange à sua demarcação científica, o que instiga os profissionais da área a mergulhar nos estudos sobre o “fazer” e o “saber” em Secretariado, contribuindo sobremaneira para o reconhecimento da área.

Diante desse contexto, devido ao fato da autora deste trabalho atuar diretamente na área secretarial, especialmente como docente, justifica-se a escolha pelo Secretariado Executivo, ou seja, pelo desafio de compreender como se dá a constituição docente de um bacharel em Secretariado Executivo. Esse questionamento teve origem na prática da autora como professora no ensino superior, pois, ao escolher um bacharelado, em um primeiro momento, não se visualiza a inserção na carreira docente. Assim, durante os primeiros meses de atuação como docente, a autora questionava-se constantemente sobre como foi sua entrada na carreira docente, o que levou a essa atividade? Que experiências durante sua trajetória de vida contribuíram para essa configuração? Enfim, inúmeros e intensos questionamentos surgiram, os quais levaram à concretização desta pesquisa.

Deste modo, antes de iniciar as discussões pautadas para este estudo, apresenta-se um pouco da jornada da autora, a qual, em suas experiências pedagógicas ao longo da vida, teve grande influência de outros docentes para se tornar professora. Tudo começou ainda nas primeiras classes, quando sua alfabetizadora, de uma forma tranquila e encantadora, lhe ensinava as primeiras letras, os números, as sílabas, o passo a passo da alfabetização. Isso

tudo era visto como um processo necessário, mas satisfatório, de inclusão no mundo. A professora era vista como um repositório de conhecimentos, porém com uma habilidade encantadora de ensinar os alunos a ler e a escrever, dramatizando, realmente cativando. Talvez essa tenha sido a primeira influência para um dia tornar-se professora.

Ao longo dos anos, no ensino fundamental, vários outros professores, com suas práticas, despertaram a vontade de ser professora, o que levou a autora a escolha pelo Curso Normal, onde estaria se preparando para a docência nos anos iniciais. No decorrer do Curso Normal, as configurações e exigências da carreira foram se concretizando e ao chegar próximo ao final do curso, percebeu que não gostaria de trabalhar com séries iniciais, não concluindo, portanto, o estágio final e alguns anos depois, optando pelo bacharelado em Secretariado Executivo.

Durante a graduação, aquela antiga vontade de ser professora voltou, especialmente quando se deparava com as disciplinas específicas da área secretarial, técnicas e práticas, as quais possibilitavam grandes aprendizados e ao mesmo tempo, a vontade de ensinar sobre elas, compartilhar com os demais aquilo que aprendia. Sem falar das monitorias, atividades em grupo que realizava e que sempre, de uma maneira ou outra, organizava a turma. Ao concluir a graduação, não restavam dúvidas, a carreira docente seria o caminho escolhido, tornava-se o objetivo profissional. A partir disso, veio a especialização em Assessoria Executiva e logo após o tão sonhado mestrado. E, no período entre a conclusão da especialização e início do mestrado, veio o convite para atuar como docente. Cabe ressaltar que este convite foi se desenhando aos poucos, pois, a autora no desejo de um dia ser professora no curso de sua formação, participava de todas as atividades referentes ao curso, muitas vezes como voluntária, tanto em projetos de pesquisa como na organização de eventos e projetos de extensão.

Com a concretização do sonho de ser docente, vieram as dúvidas, as curiosidades, as quais suscitaram essa pesquisa e serão discutidas no decorrer dela. Ser docente é um processo de construção contínuo, não ocorre de um dia para outro. E isso, a autora percebeu desde o primeiro dia de sua atuação. Mesmo tendo realizado Curso Normal, o que facilitou sua atuação em termos pedagógicos, preparação de aula e métodos didáticos, a docência no ensino superior requer muito mais, especialmente no atual contexto vivenciado.

Dessa forma, esta pesquisa busca entender essas inquietações e foi realizada com docentes que atuam no curso de Secretariado Executivo da Universidade de Passo Fundo e que possuem formação específica na área. A Universidade de Passo Fundo possui 46 anos de

atuação e está situada em Passo Fundo, no Estado do Rio Grande do Sul, onde a autora atua. O curso de Secretariado Executivo da UPF completou 20 anos em 2014.

Cabe reforçar que, a análise das histórias de vida, abordagem utilizada nesta pesquisa, por abarcar as dimensões pessoal e profissional do ser humano, permite uma percepção mais profunda das condições e fatos que configuram a experiência de vida de uma pessoa, experiência essa, que neste estudo, utiliza-se para compreender como as experiências pedagógicas das histórias de vida, contribuem para a constituição do docente de Secretariado Executivo. Oliveira (2003, p. 253) afirma que a abordagem das histórias de vida possui um “aspecto integrador das histórias, dos processos e dos saberes construídos ao longo das trajetórias de vida dos professores”. Assim, essa pesquisa justifica-se também pela importância da reflexão sobre as experiências pedagógicas das histórias de vida na formação de professores, podendo, talvez, contribuir com sugestões para os programas de formação docente em Secretariado Executivo ou demais áreas que tenham características semelhantes ao Secretariado, ou seja, que não formam profissionais para a docência.

Para dar conta dos objetivos traçados, tendo em vista a realização deste trabalho, foi necessário dividi-lo em capítulos, os quais são descritos a seguir. No capítulo 2, apresenta-se inicialmente a abordagem ou metodologia da história oral, a qual vem sendo utilizada em pesquisas no campo educacional. Historicamente, a história oral como método, surgiu com a função de complementar lacunas deixadas pelos documentos escritos, sendo, portanto, um complemento para a (re)construção histórica de fatos, passagens, acontecimentos. Concomitante à sua utilização, seu emprego também foi muito discutido, especialmente no que se refere à utilidade deste tipo de pesquisa. Neste aspecto, Meihy (2002, p. 14) afirma que a história oral tem um compromisso permanente, não se esgotando no momento da pesquisa, mas sim, projetando-se para o futuro onde outras pessoas possam utilizá-la de maneiras distintas. A história oral consiste em um conjunto de procedimentos que inicia com a elaboração de um projeto e que terá sequência com a definição dos sujeitos a serem entrevistados e a possível utilização futura dos dados coletados.

Na sequência, é apresentada a história oral de vida, um gênero narrativo da história oral (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 82), a qual será utilizada nesta pesquisa. A principal finalidade ao empregar à história oral de vida é obter a narrativa da experiência do sujeito, ou seja, por meio da narrativa oral de uma experiência de vida é possível captar, registrar detalhes da história da pessoa. O contato presencial, a oportunidade de gravação da narração, propicia uma riqueza de detalhes maior e por isso, justifica-se o emprego desse método. No

entanto, ao utilizar a memória para narrar suas experiências, a pessoa pode esquecer de alguns detalhes, acrescentar outros, suprimir fatos, pois o uso da memória possibilita tais circunstâncias, sendo assim, no momento de analisar e interpretar os dados, é necessário ponderar esses aspectos. Cunha (1997) destaca que estas contradições que ocorrem quando as pessoas são abordadas por meio da metodologia das histórias orais de vida podem ser exploradas com fins pedagógicos. Além disso, ao trabalhar com histórias de vida precisa-se estar atento quanto às suas variações, como exemplo, narrativa biográfica, fragmento narrativo das histórias de vida de outrem, história de vida de família e história de vida de espécies sociais (profissão, gênero, classe ou etnia), as quais, são apresentadas no capítulo 2 deste estudo.

Os caminhos metodológicos são apresentados na terceira parte do capítulo 2 e descrevem todos os passos seguidos nesta pesquisa. Como a proposta foi investigar a constituição docente em Secretariado Executivo, uma área que forma bacharéis, a metodologia escolhida e já mencionada anteriormente é a história oral de vida. Nesse sentido, a presente pesquisa é de natureza qualitativa, teórica/bibliográfica, associada a uma pesquisa de campo. A natureza qualitativa explica-se pelo próprio método, as histórias de vida, as quais possibilitam dados subjetivos das trajetórias de vida dos sujeitos, e estes, necessitam de um tratamento qualitativo. No que se refere à pesquisa teórica, ela oportuniza uma investigação bibliográfica intensa, promovendo a compreensão e discussão dos assuntos pesquisados, por isso, sua utilização neste estudo. Quanto ao objeto de estudo, isto é, a pesquisa de campo, considerou-se importante para a proposta desta pesquisa, no sentido de trazer as experiências dos sujeitos pesquisados para dentro deste trabalho. Assim, a pesquisa de campo foi realizada junto ao curso de Secretariado Executivo da Universidade de Passo Fundo, localizada em Passo Fundo – Rio Grande do Sul. Foram abordadas duas professoras do curso que possuem formação específica na área, ou seja, graduação em Secretariado Executivo. A coleta dos dados ocorreu através da gravação das narrativas das professoras, sendo orientada por um protocolo de perguntas. A análise dos dados desenvolveu-se de forma qualitativa, como mencionado no início deste tópico, concretizada por meio da análise de conteúdo temática, sustentada a partir de uma categoria geral, a saber, trajetórias profissionais, desdobrada em cinco dimensões: graduação, encontro com a profissão docente, formação continuada, atuação e construção da identidade docente.

As histórias de vida de professores são a quarta parte do segundo capítulo. A utilização da abordagem das histórias de vida no campo educacional, segundo Nóvoa (2000,

p. 18), se mostra como fruto da insatisfação quanto aos tipos de saberes produzidos, o que instiga a necessidade de aplicação de meios mais eficazes para compreender os saberes produzidos no cotidiano escolar em qualquer nível. Além disso, a abordagem das histórias de vida de professores, por evidenciar as experiências destes, pode contribuir com os processos formativos dos mesmos, no sentido em que, ao narrar uma experiência, analisando-a e confrontando-a com a própria história e com a de seus pares, o professor inicia um processo de reconstrução do seu saber, e isso contribui com a construção de sua identidade docente e por consequência com os processos de formação na área. A história oral de vida dos professores também proporciona uma análise sobre a dupla dimensão do professor, ou seja, além da dimensão profissional, está implícita também a dimensão pessoal, pois, antes de ser professor ele é uma pessoa, e, portanto, essas dimensões não podem ser fragmentadas.

Dando continuidade a essa discussão, apresenta-se a construção da identidade docente. Nesse contexto, inicialmente, aborda-se sobre como a docência tornou-se profissão, considerando os aspectos históricos e como se dá a construção de uma identidade profissional, em especial a identidade do professor. Para Pimenta (2002) uma identidade profissional é construída a partir da significação social da profissão, além do significado que cada professor confere à atividade docente. Ainda neste tópico, é problematizada a questão da construção da identidade do docente universitário, especialmente, o bacharel que atua como docente. Segundo Zabalza (2004) existe uma relação contraditória nesta questão: o professor deve assumir-se como docente ou como profissional especializado em uma área do conhecimento? A referida relação será discutida neste tópico.

Após, são debatidos os saberes necessários à docência, citando os estudos de Pimenta (2002) que classifica três saberes docentes: saberes da experiência; do conhecimento e saberes pedagógicos. Outro autor citado trata-se de Tardif (2005) que entende o saber docente como plural, visto que é constituído de outros saberes, sendo: saberes da formação profissional; disciplinares; curriculares e saberes experienciais. Os saberes experienciais, relevantes neste estudo, podem possibilitar praticidade e dinamismo no trabalho do professor e fazem parte do processo formativo docente.

A sétima e última parte do capítulo 2, versa sobre os saberes da docência universitária, aproveitando o ensejo dos saberes docentes, mas canalizando-os para a realidade do ensino superior. A expansão do ensino superior gerou grande demanda por professores, abrindo espaço para a entrada de muitos profissionais na carreira docente, fato que, de certo modo, instiga a reflexão sobre os requisitos que estão sendo considerados para que esses

profissionais atuem como docentes. O professor universitário constrói paulatinamente seu processo pedagógico, porém, um dos objetivos de sua atuação deve ser a aprendizagem significativa de seus alunos e por que não, dele mesmo. Isaia (2007, p. 154) corrobora que a “A docência compreende, [...], atividades específicas desenvolvidas pelos docentes cujo repertório de conhecimentos, saberes e fazeres é voltado para o seu exercício, tendo por meta o processo formativo dos alunos e, conseqüentemente, dos próprios docentes”. Além disso, considera-se relevante que além do contexto do ensino, o professor esteja também envolvido nos contextos de pesquisa e extensão.

O capítulo 3 trata da profissionalidade e a formação docente no contexto do ensino superior. Pensar a formação docente não é uma tarefa fácil e para discuti-la é necessário visualizá-la por diferentes vieses. O primeiro deles é a questão da profissionalidade docente, parte inicial do terceiro capítulo que versa sobre o entendimento da docência como profissão. A profissionalidade é um assunto relevante para o debate entre os professores, entre eles e as instituições onde atuam e também onde realizaram sua formação, promovendo uma reflexão sobre os processos formativos. Além disso, as dimensões pessoal e profissional citadas por Nóvoa (1995a) precisam ser consideradas no contexto de formação e profissionalidade, promovendo no docente uma (re)construção de sua identidade profissional. A compreensão da docência como profissão deve permear a trajetória do professor, uma vez que dela dependerá, entre outros aspectos, a qualidade do ensino ofertado e a construção de cidadãos críticos, questionadores e conscientes, os quais auxiliarão na construção de uma sociedade melhor.

A segunda parte do capítulo 3 apresenta a formação para a docência, discutindo inicialmente sobre a formação inicial. Nóvoa (1995b) entende que é necessário ultrapassar a dicotomia entre modelos acadêmicos e modelos práticos, no que se refere à formação de professores, observando os modelos profissionais, os quais abrangem os demais modelos citados e proporcionam uma formação mais completa. A formação de professores é vista como um *continuum*, que se prolonga por toda trajetória profissional. Ainda nesse contexto, são citados os paradigmas do ensino e da aprendizagem, importantes para compreensão dos processos de formação docente. Em específico, o paradigma da aprendizagem suscitou um novo perfil de professor, o professor mediador, o que influenciou em uma mudança de comportamento e ações, necessitando professores reflexivos, investigadores sobre sua prática. Na seqüência é mencionada de forma mais exclusiva, a formação continuada, entendida como relevante para a formação docente. Utilizam-se os estudos de Benincá (2004) para demonstrar

os diferentes enfoques pelos quais se desenvolve a formação docente e para abordar sobre a *práxis*, um movimento de investigação pedagógica essencial para a formação docente.

A terceira parte do capítulo 3 trata da formação docente para a educação superior, contextualizando sobre a formação docente exigida no contexto atual. Neste tópico são apresentados os estudos de Isaia (2003), Isaia e Bolzan (2004) e Pachane (2009) que discutem sobre os processos formativos dos docentes universitários, problematizando também a questão do professor pesquisador, no sentido em que, ensino e pesquisa integram-se na construção do conhecimento. Após, é abordado o perfil atual exigido do docente universitário.

O capítulo 4 apresenta as trajetórias de vida dos professores de Secretariado Executivo da Universidade de Passo Fundo, evidenciando inicialmente a origem e evolução da profissão secretarial. A origem desta profissão não é muito clara, sabe-se que iniciou a partir dos escribas, assessores das civilizações antigas. Desde então, a profissão secretarial passou por intensas e constantes evoluções, especialmente no que tange às atividades exercidas e ao perfil deste profissional. Concomitante a essa evolução, a profissão foi regulamentada em 1985, por meio da Lei N° 7.377, de 30/09/1985. Após esta lei, em 1987 houve o enquadramento sindical da profissão como categoria diferenciada, seguido em 1988 pela criação da Federação Nacional de Secretários e Secretárias - Fenassec. No ano seguinte, em 1989, foi publicado no Diário Oficial da União o Código de Ética do Profissional de Secretariado, o qual apresentou os direitos e deveres do secretário no exercício de sua profissão. Nessa pequena cronologia, percebe-se que a década de 1990 foi importante para a profissão secretarial, momento em que foram oficializadas as atividades do secretário executivo.

A segunda parte do capítulo 4 enfatiza a formação em Secretariado Executivo, a qual, com a evolução da profissão, tornou-se necessária. O primeiro curso de Secretariado Executivo no Brasil foi criado pela Universidade Federal da Bahia, em 1969, antes mesmo de a profissão ser regulamentada. A partir deste, vários outros cursos na área surgiram pelo país, sendo que, atualmente, conforme dados do Ministério da Educação, estão em atividade 107 cursos de Secretariado Executivo no país, em nível de bacharelado, modalidade presencial. Desde 2005, os cursos de Secretariado seguem Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para a área, expressas pela Resolução N° 3, de 23/06/2005. Nesse contexto, apresentam-se ainda neste tópico, o surgimento e as atividades do curso de Secretariado Executivo da UPF, local onde esta pesquisa foi desenvolvida. O referido curso surgiu em 1994 e já formou mais de quatrocentos profissionais. Faz parte do Instituto de Filosofia e Ciências e Humanas e tem

como objetivo “Capacitar os alunos para atuarem nas mais diversas estruturas organizacionais, junto aos dirigentes, na função de assessoria e gestão, evidenciando competências humanas, técnicas e conceituais”. (PPC, 2011). O curso de Secretariado Executivo da UPF desenvolve atividades voltadas ao ensino, pesquisa e extensão e possui semestralmente em torno de 15 professores em seu colegiado, sendo que destes, quatro são do núcleo do curso. Em seus 20 anos de atuação o curso desenvolveu inúmeras atividades, projetos, alguns dos quais, serão citados nesta pesquisa.

O envolvimento dos profissionais de Secretariado em pesquisas é muito recente, portanto, a parte 3 do quarto capítulo apresenta uma contextualização sobre o assunto. Destaca-se inicialmente o fato de o Secretariado Executivo ainda não ser reconhecido como área de conhecimento junto ao CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Além disso, são abordados os estudos de Nonato Júnior (2009) que apresenta uma proposta no sentido de demarcar um campo científico para a área secretarial. Em seus estudos, o autor propõe a fundação das ciências da assessoria, tendo como objeto de estudo a assessoria, visando estudar as relações e práticas envolvidas no conhecimento produzido na área secretarial. Apresentam-se também neste tópico, alguns dos fatores que, segundo Durante (2012), impedem o desenvolvimento de pesquisas em Secretariado. Por fim, aborda-se sobre a ABPSEC – Associação Brasileira de Pesquisa em Secretariado, oficializada em 2013, que tem por objetivo fomentar a pesquisa na área.

Dando continuidade, a quarta parte do capítulo 4 traz as trajetórias de vida dos professores de Secretariado Executivo da UPF, onde são apresentadas as experiências pedagógicas das histórias de vida dos professores pesquisados. Inicialmente, analisa-se, por meio das narrativas, como foi a graduação de cada docente. Na sequência, é apresentado o encontro com a profissão docente, ou seja, como os bacharéis em Secretariado Executivo ingressaram na profissão. Após, é abordada a formação continuada destes professores, como ela tem sido realizada, quais as experiências de formação que permeiam a trajetória de cada professor e, por conseguinte, são apresentadas as narrativas referentes à atuação e construção da identidade docente dos professores de Secretariado Executivo da UPF. Por fim, destacam-se as possíveis conclusões e referências utilizadas nesta pesquisa.



## **2 AS HISTÓRIAS DE VIDA DOS PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE**

Todos que passaram pelos bancos escolares, possivelmente, lembram-se dos seus professores, alguns marcaram mais, outros menos, mas, em algum momento ou de alguma maneira, contribuíram para a construção das pessoas que se tornaram quando adultas. É assim mesmo, o período escolar, rico pelas aprendizagens, pela socialização com os colegas, a continuidade do processo de construção pessoal que iniciou em casa, com a família, e tem sequência na escola.

Lembrar-se das experiências escolares é algo interessante, recordar o momento de ir às aulas, aprender a escrever, somar, multiplicar, dividir, e quem não brincou de ser professor? É, provavelmente esta brincadeira fez parte da infância de muitas crianças, e talvez, algumas delas tornaram-se professores na idade adulta. Mas, será que essas brincadeiras incentivaram a escolha pela profissão? Ou foi inspiração de algum professor das séries iniciais, do ensino fundamental, médio ou então, por que não de um professor do ensino superior, no caso de quem não optou por uma licenciatura?

Todas essas questões vêm à tona quando se pensa, como docente, no que motivou a escolher tal profissão e, além disso, levam a outras questões ainda mais pertinentes, como: de que forma o profissional se tornou o professor que é hoje? Quais são os saberes necessários ao exercício de sua atividade docente?

Entender como o professor se constitui como tal, como constrói sua identidade docente é importante para refletir sobre os caminhos da educação atualmente, em todos os níveis, visto que, ao analisar a atuação de um profissional, é importante aprofundar a pesquisa em sua subjetividade, em sua essência como pessoa e profissional.

Nesta conjunção, apresenta-se a seguir uma contextualização detalhada sobre a abordagem da história oral, metodologia utilizada nesta pesquisa. Abordam-se alguns aspectos sobre como ela surgiu, o que pode contribuir para analisar o processo de constituição docente e, além disso, expõe-se algumas características e variações da história oral de vida, que trata-se de um gênero da história oral. Na sequência, são expostos os caminhos metodológicos trilhados nesta pesquisa e, busca-se também, clarear os estudos sobre as histórias de vida de professores, exemplificando e confrontando as visões de distintos autores que trabalharam com essa perspectiva metodológica.

Na quinta parte deste capítulo, apresentam-se conceitos sobre a construção da identidade docente, o processo de constituição deste profissional. Após são discutidos alguns dos saberes necessários à prática docente e também tratados os saberes da docência no ensino superior.

## **2.1 A abordagem ou metodologia da história oral**

A utilização da abordagem teórico-metodológica das histórias de vida não é algo atual, vem sendo utilizada há várias décadas, auxiliando nas pesquisas educacionais, constituindo um método relevante para as Ciências Sociais. No entanto, antes de chegar às histórias de vida, é relevante esclarecer essa abordagem e, para isso, necessita-se inicialmente explicar como surgiu, onde foi e está sendo utilizada, enfim, suas características básicas enquanto método empregado nas pesquisas sobre educação.

A história oral surgiu em 1948 com o aparecimento do gravador e da fita magnética de áudio, criados por Allan Nevis e Louis Starr, da Universidade de Columbia. Nevis e Starr concretizaram a criação por meio do Columbia History Office, uma organização que colhia os relatos de maneira oral, dos americanos vivos que tiveram vidas significativas, tendo como foco a narrativa da participação deles na vida política, econômica e cultural da época em análise. (ATAIDE, 2006, p. 314).

A partir disso, percebe-se que um dos fatores primordiais do surgimento da abordagem da história oral foi a criação do gravador e da fita, pois, ambos constituíam-se como uma maneira mais prática de colher os depoimentos e mantê-los à disposição para uso, possuindo o relato por inteiro, como fora realizado, não correndo o risco de perder alguma informação, caso tivesse que, somente transcrever aquilo que ouvia, sem poder gravar.

Ataide (2006, p. 314) destaca que até o ano de 1960 a história oral “[...] não causou nenhum impacto especial no mundo cultural e histórico. Só a partir de então, passou-se a atribuir a ela o papel de complementar lacunas existentes nos documentos escritos. Com isso, ela se expandiu e ganhou característica de ciência engajada e militante”. Nem sempre os documentos escritos trazem a história em sua totalidade. Geralmente, existem muitos outros detalhes da história que estão ocultos, guardados na memória das pessoas que vivenciaram a história ou o período em estudo e que podem detalhar mais os acontecimentos.

Após o ano de 1960, conforme Ataíde (2006, p. 314-315), duas posições se configuraram no que tange à história oral, sendo que uma delas acreditava que a história oral era uma outra história, desvinculada da história escrita mantida pelos documentos. Por sua vez, a segunda posição, acreditava que a história oral complementava a história escrita e que ambas precisavam andar juntas. Vilanova (1994, p. 46) afirma que:

As fontes orais são intrinsecamente diferentes das fontes escritas, mas são do mesmo modo úteis. Quero sublinhar a palavra útil porque a História tem de servir para alguma coisa. E eu venho falar, não da História Oral, mas de uma História bem feita, uma História que seja útil. E estamos convencidos de que essa História bem feita, sem fontes orais é uma história incompleta.

A partir do relato da autora, pode-se compreender que a história oral, ou os fragmentos dela, podem contribuir com a construção histórica, registrando acontecimentos, fatos. Além disso, Vilanova (1994) reforça a ideia de utilidade da história, aspecto também relevante, visto que, de nada adianta utilizar a história oral como metodologia, recolher as fontes obtidas a partir dela e tudo isso não ser útil para nada. A utilidade está no fato de que os resultados, os dados obtidos, possam auxiliar nas discussões sobre o assunto pesquisado, em novas formas de ver e refletir sobre o tema aprofundado.

Meihy (2002, p. 13) afirma que a história oral “é uma prática de apreensão de narrativas feitas por meio do uso de meios eletrônicos e destinada a recolher testemunhos, promover análises de processos sociais do presente e facilitar o conhecimento do meio imediato”. O autor também reforça que a história oral tem um compromisso permanente, não se esgotando no momento da pesquisa, mas sim, projetando-se para o futuro onde outras pessoas possam utilizá-las de maneiras distintas. (2002, p. 14).

Interpretando as palavras de Vilanova (1994) e Meihy (2002), pode-se compreender que para a legitimidade de uma pesquisa feita com a utilização da história oral é necessário apontar desde o projeto de pesquisa, qual a provável utilização do resultado da mesma na prática, não importando qual assunto ou tema ela esteja tratando, é imprescindível que tenha uma utilidade.

E, ao falar de projeto, apresenta-se mais uma característica indispensável para utilização da história oral como ferramenta de pesquisa, a organização de um projeto. É importante que os objetivos, problema de pesquisa, justificativa, entre outros itens constantes

em um projeto, estejam todos alinhados antes de iniciar a utilização do método. De acordo com Meihy e Ribeiro (2011, p. 12) a história oral consiste em um conjunto de procedimentos que inicia com a elaboração de um projeto e que tem sequência com a definição de um grupo de pessoas a serem entrevistadas e a utilização futura dessas entrevistas. Assim, metodologicamente falando, a história oral precisa de um projeto estruturado para que possa ser colocada em prática.

Além de um projeto estruturado, por se um método que vai utilizar a gravação de narrativas ou mesmo entrevistas como instrumentos de coleta dos dados, existem outros critérios que precisam ser observados, os quais serão apresentados ainda neste capítulo.

## **2.2 História oral de vida: algumas características**

Sabendo que a história oral é uma abordagem ou metodologia, ambas as formas de tratamento são utilizadas, que tem como intuito obter dados por meio de narrativas, ou seja, entrevistas feitas de maneira oral e organizada, com a utilização de material de áudio ou vídeo para gravação, cabe apresentar o que significa e como pode ser utilizada a história oral de vida.

A história oral de vida é gênero narrativo da história oral, a qual, conforme Meihy e Ribeiro consiste em uma “narrativa com aspiração de longo curso [...] e versa sobre aspectos continuados da experiência de pessoas”. (2011, p. 82). Essa perspectiva permite uma percepção e análise mais profundas das condições e fatos que configuraram a experiência de vida de uma pessoa. Segundo Meihy (2002, p. 131) “a experiência deve, desde logo, ser o alvo principal das histórias orais de vida”.

Em outras palavras, a história oral de vida vai registrar a experiência de vida de uma pessoa, seja ela, da vida pessoal, profissional, acadêmica, ou outras experiências. Ao organizar o projeto de pesquisa com a utilização da história oral de vida, deve-se delimitar quais das experiências de vida do(s) entrevistado(s) serão o alvo, ou seja, a partir do qual se estruturarão as perguntas a serem feitas e posteriormente, analisadas.

Esse gênero da história oral, de acordo com Meihy e Ribeiro (2011, p. 82), já era utilizado muito antes da criação dos gravadores:

É verdade que antes dos gravadores ou filmadoras, a história de vida já se apresentava como recurso usado por antropólogos e sociólogos, mas sempre elaborada segundo os procedimentos tradicionais derivados dos documentos escritos e da cedência concatenada dos fatos experimentados. Valendo-se de cartas, diários, fotografias, enfim, dos chamados “documentos do eu”, a “velha” história de vida se posicionava como decorrência das fontes históricas tradicionais. É por isso que vale lembrar que em história oral de vida não cabem “ilusões biográficas”. Trata-se de uma construção de conhecimento sobre a pessoa de outra natureza.

O relato dos autores ilustra as primeiras demonstrações da utilização da história de vida, no entanto, não caracterizada como história oral, pois, se valia de documentos escritos, impressos, enfim, não era depoimento ou narrativa, como propõe a metodologia da história oral de vida. Claro, os documentos pessoais citados pelos autores fazem parte da história da pessoa, mas devem ser complementados por aquilo que ela tem a contar, a narrar, descrever, e que, unido ao documento escrito, pode promover uma reconstrução importante.

Josso (2006, p. 21) também escreveu sobre os primórdios da utilização da história oral de vida como método de pesquisa:

As “Histórias de Vida” como método de pesquisa foram introduzidas na sociologia por W. I. Thomas e F. Znaniecki em Chicago, no início do século XX, como metodologia de observação participante junto a populações imigrantes. Esse método apresentou-se, de saída, com uma dupla ambição: de pesquisa clássica e de intervenção que permita ao sujeito tomar consciência de suas potencialidades de ator social.

Na verdade, a essência da história oral de vida é a narrativa da experiência, a qual, nenhum documento escrito pode trazer por completo. No entanto, cabe ressaltar que é preciso cuidado ao tratar da narrativa da experiência de vida, pois, ele baseia-se na memória do sujeito e esta, por sua vez, pode não ser o retrato fiel da experiência, pois ela é seletiva, pode ter esquecimentos, acréscimos, contradições. Assim, é necessário atenção ao tratar dos dados obtidos por meio da história de vida.

Nesse aspecto, Pineau e Le Grand (2012, p. 133) relatam que:

A história de vida, quaisquer que sejam suas utilizações, é, em primeiro lugar, um ato de linguagem que cria uma situação sociolinguística específica, uma “sequência” performativa que, de modo muito esquemático, pode ser resumida da seguinte maneira: 1 Um locutor anuncia um certo número de fatos, de acontecimentos que lhes dizem respeito, e tenta articulá-los do modo mais significativo possível para ele e para o seu ou os seus interlocutores. Ele produz um enunciado. 2 Por mais claro que seja esse enunciado, ele jamais será transparente: a vida jamais poderá ser traduzida em palavras. Restará sempre um resíduo biológico não dito. Um certo número de filtros (pessoais, sociais, físicos...) tamisam sempre a expressão. O enunciado coloca, portanto, para os locutores e para os interlocutores, um certo número de problemas que demandam uma segunda operação: um trabalho sobre o enunciado, um trabalho de análise, de interpretação e crítica.

Analisando as palavras dos autores, percebe-se que por mais rica em detalhes que possa ser a história de vida, dificilmente ela será completa, sempre ficarão resquícios não ditos, talvez por esquecimento, talvez propositalmente. Cunha (1997) destaca que “o fato da pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas e esquecer, tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos”. Essa exploração com fins pedagógicos é o que inspira a utilização das histórias orais de vida nas pesquisas voltadas à formação e constituição docente. Portanto, o trabalho de interpretação dos dados obtidos através das narrativas das histórias de vida requer uma constante análise e interpretação acompanhada de certa crítica.

É relevante também ao trabalhar com história oral de vida estar atento para possíveis variações deste método, tais como, a narrativa biográfica. Meihy (2002, p. 133) explica sobre essa variação:

Existe uma variação da história oral de vida conhecida como narrativa biográfica. Ela se distancia da história oral subjetiva em razão da substituição do sentido moral ou contemplativo pelo alinhamento dos fatos. No primeiro caso, na história oral de vida, a atenção é para o valor moral da experiência pessoal. No segundo, na narrativa biográfica, cuida-se mais do roteiro cronológico e factual das pessoas, além de dar atenção às particularidades que remetem a acontecimentos materiais e concretos julgados importantes.

Nesse aspecto, evidencia-se a distinção entre narrativa biográfica, ou seja, uma narração em ordem cronológica dos principais episódios materiais da vida da pessoa, ao invés da história oral de vida que, de maneira qualitativa, busca a essência das passagens, das experiências vivenciadas. Meihy (2002, p. 135-144) destaca outras variações da história oral

de vida, como: fragmento narrativo das histórias de vida de outrem; história de vida de família e história de vida de espécies sociais (profissão, gênero, classe ou etnia).

O fragmento narrativo da história de vida de outrem ocorre quando pessoas descrevem ou testemunham fatos ocorridos na vida de outras pessoas, já falecidas ou mesmo distantes, destacando pequenos acontecimentos, enfim, recortes da história da vida de outra pessoa. Na variação que se refere à história de vida de família, como o próprio nome já diz, os sujeitos da pesquisa pertencem a um grupo familiar que pode reunir gerações. Nessa variação, terão maior validade as narrativas de passagens do grupo familiar, projetos, episódios, enfim, a trajetória do grupo em questão. (MEIHY, 2002, p. 135-142).

Por sua vez, a história oral de vida de categoria profissional vai enfatizar os eventos significativos de grupos profissionais, como exemplo, o autor cita grupos de bombeiros que atuaram no resgate de vítimas, médicos que em conjunto combateram determinada doença, entre outros. (MEIHY, 2002, p. 143-144). Dessa forma, é importante ao organizar a pesquisa com utilização da história oral de vida, analisar essas variações do método e utilizar aquela que for mais adequada aos objetivos da pesquisa.

Ao ser utilizada em pesquisas, a história oral de vida, deve seguir critérios específicos, os quais, neste trabalho, serão relatados no próximo tópico, onde são apresentados os caminhos metodológicos delineados para este estudo.

### **2.3 Caminhos metodológicos**

Por ser uma proposta diferenciada de pesquisa que pretende investigar o processo de constituição identitária docente em uma área que não prepara seus profissionais para a docência, como é o caso do Secretariado Executivo, esta pesquisa requer uma metodologia também distinta, e por isso, optou-se pela abordagem ou metodologia das histórias orais de vida.

É importante destacar que a utilização da metodologia das histórias orais de vida em pesquisas sobre constituição e formação docente, permite novos olhares sobre os referidos temas, devido ao fato das histórias de vida compreenderem aspectos mais subjetivos das experiências das pessoas. Catani et al. (1997, p. 17) defendem que a formação docente precisa ser vista não somente pela dimensão dos saberes necessários para a docência, mas também

pela dimensão da significação das experiências de vida escolar, das relações do professor com o conhecimento e com os demais professores. Essas dimensões de análise baseadas nas narrativas das histórias de vida favorecem o processo de (re)construção da identidade docente.

Catani et al. (1997, p. 18) entendem ainda que “Ao serem trabalhados, esses relatos favorecem o redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais e tendem a fazer com que se infiltrem na prática atual novas opções, novas buscas e novos modos de conduzir o ensino”. Ou seja, desde que as narrativas das histórias de vida dos professores sejam organizadas e analisadas por um viés crítico, buscando encontrar subsídios para além de compreender o processo constitutivo, também contribuir com a formação, serão sempre uma excelente fonte de pesquisa. Portanto, justifica-se novamente a escolha pela metodologia das histórias de vida neste estudo.

Deste modo, a presente pesquisa é de natureza qualitativa, classificada como pesquisa teórica/bibliográfica. De acordo com Barros e Leheld (2000, p. 78) são consideradas pesquisas teóricas aquelas que têm por finalidade conhecer ou aprofundar conhecimentos e discussões. Em outras palavras, as pesquisas teóricas proporcionam um espaço para discussão de um tema ou questão pertinente, justificando-se assim, sua utilização nessa investigação.

Com relação ao objeto de estudo, este trabalho caracteriza-se como pesquisa de campo, visto que a coleta dos dados ocorreu em campo, diretamente com os professores de Secretariado Executivo. A pesquisa de campo facilita a aproximação entre o pesquisador e a realidade a ser investigada, o que permite uma interação maior entre ambos, possibilitando a construção de um conhecimento empírico relevante para a pesquisa social. (MINAYO, 2012, p. 61). Essa interação entre pesquisador e sujeito da pesquisa é fundamental para a realização de uma pesquisa qualitativa.

Dessa forma, a pesquisa de campo foi realizada junto ao curso de Secretariado Executivo da Universidade de Passo Fundo, situada na cidade de Passo Fundo, Estado do Rio Grande do Sul, instituição onde a autora atua, tendo como sujeitos os professores que trabalham no referido curso e que possuem formação específica na área, ou seja, graduação em Secretariado Executivo.

Antes da coleta dos dados, foi apresentado aos professores o termo de consentimento para gravação das narrativas, conforme apresenta-se no apêndice A. Após isso, ocorreu a gravação das narrativas dos sujeitos, organizada por meio de um protocolo de perguntas, as quais foram elaboradas a partir do referencial teórico construído, alinhado aos objetivos da



investigação. (APÊNDICE B). Foram realizadas em média, 20 perguntas a cada professor pesquisado. As narrativas foram gravadas com o auxílio de gravador de áudio digital.

Salienta-se que a opção pelo curso de Secretariado Executivo da Universidade de Passo Fundo - UPF, se deu pela facilidade em termos de logística, devido ao fato da instituição ser a mesma que a autora estuda e trabalha. Cabe ressaltar ainda, que o curso de Secretariado da UPF possui quatro docentes com formação específica na área secretarial.

Retomando os caminhos metodológicos, a análise dos dados foi realizada por meio da abordagem qualitativa, visto que permite uma análise mais aprofundada dos temas em questão. Lüdke e André (1986, p. 12) ressaltam que a pesquisa qualitativa “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Assim, percebe-se que é praticamente impossível trabalhar com histórias orais de vida sem analisá-las de maneira qualitativa, onde se necessita compreender o contexto em que são narradas as histórias de vida, de que maneira ocorreram os fatos, qual seu vínculo com a realidade atual, ou seja, a análise qualitativa considera as relações entre o ser e o meio.

Nesse contexto, para o tratamento dos dados, foi realizada uma análise de conteúdo temática. Conforme Bardin “A análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*”. (2003, p. 31, grifo do autor). Entende-se por comunicações nesta pesquisa, as narrativas dos sujeitos que foram abordados. Ao explicar as diferenças entre a análise de conteúdo e a linguística, Bardin (2003, p. 44) menciona que “[...] a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” enquanto a linguística “[...] estuda a língua para descrever o seu funcionamento”. Nesse sentido, a análise de conteúdo aplicada nesta pesquisa, pretendeu identificar o que está por trás das experiências pedagógicas das histórias de vida, narradas pelos professores do curso de Secretariado Executivo e que os levaram à carreira docente.

No que tange especificamente à análise de conteúdo temática, segundo Bardin (2003, p. 105), tema é uma unidade de significação que emerge naturalmente de um texto analisado, sendo que neste estudo o tema ou categoria central debruçou-se sobre as trajetórias profissionais. Assim, a análise das narrativas ocorreu em três etapas, sendo: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. (BARDIN, 2003, p. 95).

Uma vez realizada a transcrição, os dados foram organizados, retomando-se os objetivos iniciais desta pesquisa. Nesta fase foi realizado o primeiro contato com os dados, o

que Bardin (2003, p. 96) chama de leitura flutuante, momento que, através da leitura exaustiva dos dados, surgem as hipóteses ou questões norteadoras. Foi nesse momento que se configuraram as dimensões de análise dos resultados obtidos a partir das narrativas dos professores, classificando-se em cinco, sendo: graduação, encontro com a profissão docente, formação continuada, atuação e construção da identidade docente.

A etapa de exploração do material ocorreu através da análise sistemática de cada narrativa, organizando-a em sua dimensão correspondente. A interpretação e o tratamento dos resultados configuraram-se como a etapa final, a qual visou compreender que fragmentos das experiências pedagógicas das histórias de vida dos professores entrevistados, contribuem no seu processo de constituição como docente. Gomes (2012, p. 91) ressalta que “Chegamos a uma interpretação quando conseguimos realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa; os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada”. Assim, o processo de interpretação dos dados obtidos neste estudo, ocorreu por meio da relação estabelecida entre as narrativas dos professores e o embasamento teórico que sustenta esta pesquisa.

Cabe ressaltar que, por inferência, entende-se a dedução realizada de maneira lógica sobre o conteúdo que está sendo analisado. (GOMES, 2012, p. 89). Deste modo, a interpretação dos dados obtidos por meio deste estudo seguiu os passos estabelecidos neste tópico e após esse processo, foram organizadas as possíveis conclusões obtidas com a realização desta pesquisa.

## **2.4 As histórias de vida de professores**

Esclarecidas as características básicas da história oral e história oral de vida, bem como os caminhos metodológicos, elementos fundamentais no desenvolvimento desta pesquisa, é necessário agora relacioná-los com a profissão docente, e para tanto, retoma-se o objetivo principal deste trabalho, no que tange a compreender como as experiências pedagógicas das histórias de vida, contribuem para a constituição do profissional professor de Secretariado Executivo.

Nesse contexto, primeiramente, é importante que sejam apresentados alguns dos motivos pelos quais as histórias orais de vida têm sido aplicadas nas pesquisas sobre educação

e construção da identidade docente. Josso (2006, p. 22) afirma que a metodologia das histórias de vida desenvolvida no campo da educação, serve como instrumento de ação social em alfabetização, em formação profissional contínua, formação de formadores, entre outras possíveis aplicações.

Nóvoa destaca que “a utilização contemporânea das *abordagens (auto)biográficas* é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico”. (NÓVOA, 2000, p. 18, grifo do autor). Essa necessidade de renovação tem se mostrado uma preocupação constante dos pesquisadores no campo educacional, especialmente no momento atual onde a profissão docente tem sido muito discutida e pensada, quando então, sente-se a ausência de pesquisas ainda mais elaboradas, talvez com métodos diferentes, na busca incessante por entender os tipos de saberes que estão sendo produzidos e como isso tem sido feito.

Esse novo olhar às abordagens (auto)biográficas no campo científico, conforme Nóvoa (2000, p. 18) “é a expressão de um movimento social mais amplo [...]”. Ou seja, essa nova perspectiva está dando espaço a outros detalhes, talvez até então, não observados no campo científico, como exemplo, os relatos das experiências de vida das pessoas.

Por sua vez, as Ciências da Educação também se permitiram esse novo olhar, adotando os métodos biográficos, todavia, a integração desses métodos, especialmente na área de formação de formadores, ainda encontra alguns empecilhos, tendo sido, inclusive, objeto de críticas nos últimos anos. Tais críticas recaem sobre a frágil consistência metodológica, ausência de validade científica, esvaziamento das lógicas sociais e excessiva referência aos aspectos individuais. (NÓVOA, 2000, p. 18-19).

Essas críticas, na verdade, são questionamentos que devem ser feitos antes que se utilize a metodologia das histórias de vida em qualquer pesquisa. São fragilidades que existem e podem interferir no trabalho e por isso, precisam ser pensadas e articuladas, não pondo em risco o sucesso da pesquisa. Nóvoa (2000, p. 19) afirma que:

Apesar de todas as fragilidades e ambiguidades, é inegável que as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes, fertilizadas pelo cruzamento de várias disciplinas e pelo recurso a uma grande variedade de enquadramentos conceptuais e metodológicos.

Nessa perspectiva, entende-se que, embora existam fragilidades na utilização das histórias de vida, mesmo assim, não deixam de ser uma ferramenta importante para as pesquisas no campo educacional, sendo que seus resultados, desde que bem tratados, podem contribuir significativamente com a área da educação, suscitando reflexões ainda mais complexas sobre os assuntos pertinentes a ela.

Cunha (1997) afirma que “quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados”. Isso é o que se pretende ao utilizar a abordagem das histórias de vida na pesquisa sobre a constituição docente, ou seja, por meio das narrativas das experiências vivenciadas em termos pedagógicos, o próprio professor tem a oportunidade de repensar sua trajetória atribuindo-lhe novas perspectivas e significados, o que, sucessivamente pode contribuir também com as pesquisas em educação e com os estudos sobre formação de professores.

Nóvoa (2010, p. 166-167) menciona que as histórias de vida integram um movimento atual que visa “[...] repensar as questões de formação, acentuando a ideia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’”. Esse movimento relatado por Nóvoa, apesar de ainda discreto, é visível em algumas faculdades, cursos, escolas, onde, muitas vezes os próprios professores iniciam as discussões sobre seus processos formativos, considerando as experiências, as histórias de vida deles e de seus colegas como ponto de partida para uma análise mais aprofundada.

Giroux e McLaren (1993, p. 26) enfatizam que:

Apenas quando podemos nomear nossas experiências – dar voz a nosso próprio mundo e afirmar a nós mesmos como agentes sociais ativos, com vontade e um propósito – podemos começar a transformar o significado daquelas experiências, ao examinar criticamente os pressupostos sobre os quais elas estão construídas.

A análise das experiências, sejam elas profissionais, pessoais ou pedagógicas, dependendo do contexto, auxilia no processo de construção e reconstrução do ser humano. Conhecer sua própria história, e, ao mesmo tempo, conhecer as histórias de outros, de maneira organizada e reflexiva, neste caso, por meio de uma pesquisa com abordagem própria para isso, pode contribuir com a significação/ressignificação da pessoa como ser humano e profissional.

De acordo com Fonseca (1997, p. 43) “as investigações pedagógicas, que até pouco tempo insistiam em estudar a educação, a escola e o ensino, ignorando o professor, hoje tentam colocá-lo no centro dos debates”. E isso tudo levou à seguinte constatação: “[...] não há educação ou ensino sem professor, e o professor é uma pessoa”. (FONSECA, 1997, p. 43).

Nesse sentido, é imprescindível que ao pesquisar sobre formação docente, estratégias pedagógicas, ensino, escola, entre outros temas ligados à educação, o professor seja um dos sujeitos a serem pesquisados. Fonseca (1997, p. 43) confirma que:

Fazer história oral de vida de professores consiste numa tentativa de produzir documentos e interpretações, nos quais os personagens – sujeitos que produziram e ensinaram – explicitam e atribuem diferentes sentidos às suas experiências, mostrando como suas produções, e suas ações profissionais estão intimamente ligadas ao modo pessoal de ser e viver.

Assim, compreende-se que não existe ruptura entre a dimensão pessoal e dimensão profissional do professor. Isaia e Bolzan (2009, p. 122) afirmam que “[...] os processos de subjetivação/objetivação envolvem a forma peculiar como cada docente, ao mesmo tempo em que incorpora o mundo pedagógico ao seu mundo pessoal produz a sua compreensão desse mundo pedagógico”. Ou seja, os processos formativos e as trajetórias de formação possuem relação intrínseca e sempre serão permeados pela interpretação que o próprio professor realiza a partir de sua visão, de sua vivência.

Portanto, pesquisar sobre as histórias de vida dos professores, problematizar com o auxílio delas as discussões sobre trajetória e formação, pode, talvez, auxiliar nos processos de formação docente. Investigar as trajetórias pessoal e profissional do professor faz parte do processo de construção da identidade docente, o qual é apresentado no tópico a seguir.

## **2.5 A construção da identidade docente**

Ao tratar da construção da identidade docente, distintos conceitos permeiam a reflexão, pois, o que seria realmente identidade docente? De uma maneira simples, pode-se afirmar que identidade docente refere-se ao modo como o professor se vê como profissional

docente, ou melhor, seu próprio reconhecimento como tal. Refletir sobre os processos constitutivos do professor nos remete a olhar todos os processos que envolvem sua formação e atuação profissional e como eles convergem na sua construção identitária.

No entanto, antes de abordar sobre a construção da identidade docente, é importante entender, primeiramente, como a docência tornou-se definitivamente profissão. Nóvoa (1995a, p. 15) revela que a docência constituiu-se como profissão devido à intervenção e enquadramento do Estado, substituindo a Igreja, a qual, até então era responsável pela tutela do ensino. Conforme o autor (1995a, p. 15-16), “esta mudança complexa no controlo da acção docente adquiriu contornos muito específicos em Portugal, devido à precocidade das dinâmicas de centralização do ensino e de funcionarização do professorado”.

Essa criação de uma rede escolar sob responsabilidade do Estado ocorreu em Portugal no final do século XVIII, conforme aponta o autor, porém no Brasil, isso ocorreu somente no início do século XX. Cabe ressaltar que, em Portugal, ao longo do século XIX consolidou-se uma imagem do docente que expressava certa neutralidade, ou seja, os professores “não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais, etc”. (NÓVOA, 1995a, p. 16). De certo modo, essa neutralidade condicionava os professores à obediência do Estado, remetendo a uma passividade dos mesmos, pois, não poderiam se posicionar diante da sociedade e da escola, seguindo as normas impostas pelo Estado.

Ao remeter ao tempo atual, analisando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 2º prevê: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Avaliando o referido artigo, entende-se que no Brasil, a educação escolar se mantém atualmente como dever do Estado. Na verdade, a responsabilidade pela educação é do Estado, tendo a família como corresponsável social.

No que tange à educação superior, ela também está atrelada ao Estado, visto que, o mesmo tem o poder de autorizar e reconhecer os cursos, bem como credenciar as instituições, conforme prevê o Art. 46 da Lei nº 9.394. Assim, o Estado detém o poder de controlar e autorizar a educação superior e oferecer e controlar a educação básica, estando ambas vinculadas a ele.

Após essa pequena retrospectiva para entendermos como é controlada a oferta do ensino, retoma-se o tema central desta discussão que se debruça sobre a construção da identidade docente, o que, em um primeiro momento exige-se questionar: como se constrói uma identidade profissional? Em seus estudos, Pimenta (2002, p. 19) responde esse questionamento, afirmando que “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas”. Conforme a autora, essas práticas estão carregadas de saberes válidos às necessidades atuais e por isso, resistem às inovações. Sobre a construção da identidade profissional, Pimenta vai além e acrescenta ainda:

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 2002, p. 19).

Por meio das palavras da autora, é possível perceber que a construção da identidade é além de uma significação social, algo muito mais subjetivo, que sofre influência direta da ação, atuação, experiência, vivência do professor. Constitui-se como uma interação entre o professor e suas experiências individuais e profissionais. Franco e Gentil (2007, p. 45) entendem que:

Identities profissionais envolvem interação entre processos, sejam eles de histórias de vida e subjetividade de indivíduos, da formação profissional, isto é, do campo disciplinar especializado e da sua interlocução com as demais áreas de conhecimento que concorrem para sua constituição, e/ou do mundo profissional, isto é, da especialidade do trabalho e de seus coletivos.

As identidades profissionais constroem-se, portanto, de um emaranhado de situações, de processos que envolvem dimensões pessoais e profissionais dos indivíduos, acompanhando também o que ocorre na coletividade, ou seja, com os demais indivíduos que exercem a

mesma profissão, além da interferência de outras áreas. A construção de uma identidade acompanha o contexto social e suas transformações.

Mas e a construção da identidade do docente universitário? Essa também é uma problemática amplamente discutida pelos pesquisadores da área, sendo também destacada nesta pesquisa, devido ao fato de investigar a atuação de bacharéis como docentes. Será que os bacharéis que se tornam docentes, constroem uma identidade com a carreira docente? Ou mesmo lecionando, se reconhecem somente como secretários executivos, administradores, engenheiros, por exemplo.

São questões que nos fazem refletir, até porque, não encontram-se respostas prontas que nos expliquem como ocorre esse processo de identificação com a identidade docente por parte dos bacharéis. Zabalza (2004, p. 107) descreve que “[...] muitos professores universitários autodefinem-se mais sob o âmbito científico (como matemáticos, biólogos, engenheiros ou médicos) do que como docentes universitários (como ‘professor’ de...)”. Esse fato, em uma visão superficial, ou seja, sem maior aprofundamento teórico, permite avaliar que, nestes casos, esses profissionais estão mais direcionados para suas especialidades do que para as atividades docentes que realizam.

Zabalza (2004, p. 107) destaca também o outro lado da relação com a identidade profissional, o que refere-se ao *status* social, isto é, quando o professor universitário é questionado sobre o que faz, ele responde que é docente universitário, na medida em que isso representa *status* profissional. Nesse aspecto, percebe-se que existe uma relação muito contraditória quanto ao reconhecimento da identidade do docente universitário, relação esta, que de certo modo, impede a construção identitária profissional vinculada à docência.

Em outras palavras, é relevante para a construção da identidade docente universitária que os professores ao orientarem sua preparação prática, voltem-na não somente para o domínio científico da área onde atuam, mas também a vinculem aos conhecimentos sobre a docência, interagindo com colegas de profissão docente, de outras áreas do conhecimento, discutindo métodos, práticas, enfim, objetivos comuns aos saberes da docência.

A construção da identidade de uma categoria profissional é algo que segue um processo contínuo de configuração, não encerrando-se em nenhum momento, mas sim, revigorando-se constantemente com a contribuição dos profissionais que nela atuam. Essa contribuição pode ocorrer a partir do momento que esses profissionais se reconhecem como integrantes daquela profissão, responsáveis por ela, e, por conseguinte, auxiliam nas discussões e reflexões sobre o exercício profissional naquela área, compreendendo, inclusive,



o que é necessário para atuação. Assim, como em qualquer atividade profissional, a docência requer conhecimentos e habilidades específicos, os quais serão contextualizados no tópico seguinte.

## 2.6 Os saberes docentes

Para entender a constituição docente é interessante compreender os processos que envolvem os professores no seu cotidiano, suas práticas, seus saberes. Até porque, a possibilidade de constituição de uma identidade profissional, conforme relatam Pimenta e Anastasiou (2002 apud FRANCO; GENTIL, 2007, p. 45-46) “resulta primordialmente do campo epistemológico e do conjunto de conhecimentos da área aliados à prática e a reflexão”. Mas então, quais saberes são necessários à atividade docente? O que eles representam na prática? Que tipos de conhecimentos os docentes mobilizam em sala de aula? Enfim, são muitos questionamentos que vêm à tona quando se trata de saberes docentes, os quais serão discutidos a partir de agora.

Muitos pesquisadores têm apresentado estudos relativos aos saberes docentes, dos quais, traz-se a seguir alguns conceitos. Pimenta (2002, p. 19-32) classifica três saberes necessários à atividade docente: a experiência; o conhecimento e os saberes pedagógicos. Esses três saberes são constantemente discutidos quando se fala no que é necessário para a atividade docente.

Os saberes da experiência, de acordo com Pimenta (2002, p. 20) são aqueles saberes que os futuros docentes, enquanto alunos, quando chegam à formação inicial para a docência, trazem em sua bagagem, a experiência que tiveram nesse período e que lhes permite:

[...] dizer quais foram os bons professores, quais eram os bons em conteúdo mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação. (PIMENTA, 2002, p. 20).

Esse tipo de experiência narrado pela autora instiga ainda mais a investigação proposta nesta pesquisa, especialmente devido ao fato de que, no caso do curso de Secretariado Executivo, que não é uma licenciatura e sim um bacharelado, o que levou o graduado nesta área a optar pela docência? Seriam talvez essas experiências descritas por Pimenta? E em que momento elas ocorreram? Essas questões serão analisadas neste estudo, sendo também, um dos enfoques deste trabalho.

Ainda no que tange aos saberes da experiência, Pimenta (2002, p. 20) destaca outro nível desses saberes, ou seja, “aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores”. Esse tipo de saber se desenvolve na atividade docente, na reflexão sobre a ação, em outras palavras, reflexão sobre a prática realizada, muitas vezes, comparando-a com os colegas de profissão e refletindo o que pode ser melhorado.

Por sua vez, o saber do conhecimento, segundo Pimenta (2002, p. 21-22), baseia-se no trabalho de mediação que o professor e a escola realizam entre a sociedade da informação e os alunos, possibilitando que os mesmos reflitam e conseqüentemente adquiram sabedoria para a construção do conhecimento. Muitos professores entendem que os saberes do conhecimento se expressam através dos saberes específicos, inerentes a cada área do conhecimento, mas, isso vai muito além. Espera-se do ensino que ele prepare o aluno para a vida em sociedade, entendendo inclusive a complexidade desta.

No que tange aos saberes pedagógicos, um dos três saberes docentes classificados por Pimenta, a própria autora menciona que, quando se questionam alunos de licenciatura sobre o que significam tais saberes, os mesmos referem-se à didática, exemplificando que alguns professores possuem os conhecimentos específicos sobre a matéria, mas não sabem ensiná-la. (2002, p. 24). Na verdade, esse entendimento é muito presente nas discussões sobre saberes pedagógicos, mas a partir dele surge então a questão: que práticas devem ser desenvolvidas para saber ensinar?

Essa questão suscita uma reflexão profunda, ancorada na realidade das escolas, das faculdades, universidades, enfim, dos locais onde se propõe ensinar. Pimenta (2002, p. 25) cita Houssaye (1995), o qual entende que é necessário superar a fragmentação dos saberes da docência e “considerar a prática social como o ponto de partida e como o ponto de chegada” o que possibilitará “uma ressignificação dos saberes na formação de professores”.

Nessa mesma perspectiva, Tardif (2005, p. 36) entende que o saber docente é um saber plural, formado pela mescla de “saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Os saberes da formação profissional, também chamados pelo autor de saberes das Ciências da Educação e da ideologia pedagógica, são “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)”. Esses saberes são os conhecimentos aprendidos na formação inicial para a docência. Tardif (2005, p. 36-37) admite que “o professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação” e que “no plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores”.

O segundo saber classificado por Tardif (2005, p. 38) refere-se aos saberes disciplinares, ou seja, saberes comuns aos diferentes campos de conhecimento, como exemplo, Ciências Exatas, Ciências Humanas, entre outros campos. Esses saberes são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles é feito através das instituições de ensino.

Os saberes curriculares, terceira classificação, são expressos através de planos ou programas escolares, organizados sob a estrutura de objetivos, conteúdos, métodos. É a forma como as instituições de ensino fazem a gestão dos saberes disciplinares, ou seja, elaboram como eles serão apresentados aos estudantes.

E, em quarto lugar, estão os saberes experienciais, que são aqueles advindos da própria experiência do professor, com base em seu trabalho, em sua prática cotidiana. (TARDIF, 2005, p. 38-39). O autor entende que os saberes experienciais ocupam posição de destaque em relação aos demais saberes, justificado pela relação de exterioridade que os professores mantêm com os demais saberes, pois eles não controlam sua produção.

Os saberes experienciais, centrais nesse processo investigativo, quando construídos pelo professor, podem possibilitar praticidade e dinamismo no trabalho docente. Eles oportunizam a criação de um estilo pessoal de ensino, um “saber ser” e “saber fazer” docente, tanto em âmbito pessoal como profissional. Cabe ressaltar que os saberes da experiência não são o acúmulo de tempo na carreira ou em sala de aula, eles são instituídos a partir do exercício da prática cotidiana da profissão.

Conforme Zucolotto (2010, p. 28) em tese defendida sobre as possibilidades de construção do educador na área de Química, “Os saberes experienciais seriam o núcleo vital

do saber docente, a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática”. Assim, pode-se dizer que os saberes experienciais possuem elementos de todos os outros saberes, sendo importantes no processo constitutivo docente.

Deste modo, esses quatro saberes docentes, expressos por Tardif, complementam o rol de saberes inerentes à profissão docente apresentados neste estudo. O próprio autor afirma que: “[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. (TARDIF, 2005, p. 39).

Na verdade, os saberes docentes discutidos até agora, são também desafios encontrados na rotina diária dos professores, permeando seu processo formativo-constitutivo. Esses desafios requerem visão de futuro, postura crítica, formação contínua, entre tantos outros elementos que poderiam ser citados aqui, pois, falar em saberes docentes é falar em um contexto complexo, onde não existem receitas, nem fórmulas prontas para ser professor.

No próximo tópico, serão contextualizados os saberes para a docência universitária, enfatizando o que se sabe sobre o assunto, citando alguns autores que já trabalharam nessa perspectiva, entre outras questões.

## **2.7 Os saberes para a docência universitária**

Tratou-se anteriormente sobre alguns dos saberes necessários à docência como um todo. O que se pretende agora, neste tópico, é discutir os saberes docentes para o ensino superior, para a docência universitária. No atual contexto de expansão do ensino superior, a demanda por professores universitários é crescente, as instituições estão numericamente cada vez maiores, oferecendo novos cursos, sem falar do número de pessoas que buscam ensino superior, o qual hoje é muito maior que há alguns anos atrás. Todos esses fatores levam a reflexão sobre o papel do docente universitário atualmente.

A docência universitária, seus desdobramentos e discussões estão sendo abordados há alguns anos por diversos pesquisadores. Alguns deles organizaram-se em grupos de estudos, como exemplo a RIES – Rede Sul-brasileira de Investigadores da Educação Superior, a qual

“tem como objetivo configurar e fomentar estudos e pesquisas sobre a Educação Superior reunindo, para tanto, pesquisadores e aprendizes, bem como professores interessados nesta temática”. (MOROSINI, 2007, p. 11). Entre os pesquisadores integrantes da RIES, encontram-se: Doris Pires Vargas Bolzan, Elizabeth Diefenthaler Krahe, Maria Estela Dal Pai Franco, Maria Emília Amaral Engers, Maria Isabel Cunha, Marília Costa Morosini, Silvia Maria de Aguiar Isaia, entre outros, que serão citados neste estudo.

Os pesquisadores que fazem parte da RIES são uma parcela de tantos outros que, devido às suas inquietações no que tange à docência universitária, empreendem pesquisas sobre o assunto. Falar em docência universitária remete a muitas questões, mas, necessariamente neste tópico, serão abordados os saberes da dimensão de atuação docente.

Os saberes da docência universitária não se distanciam dos saberes apresentados no tópico anterior, propostos por Pimenta (2002) e Tardif (2005). Na verdade, eles também fazem parte da constituição do professor universitário. Isaia e Bolzan (2009, p. 136) descrevem que “tornar-se docente exige um permanente processo de aprendizagem que acompanha toda a trajetória do professor, indicando sua incompletude como ser humano e como docente”. Essa incompletude é o que demanda sempre a constante busca do professor pela qualificação, seu processo contínuo de construção ou mesmo de reconstrução. As autoras destacam que aprender a atividade de ser professor implica três momentos inter-relacionados: o docente precisa compreender a tarefa educativa a ser realizada; saber quais ações e operações necessárias para realizá-la e ser capaz de autorregular essa tarefa. Os três momentos envolvem reflexão pessoal e interpessoal. (2009, p. 136-137).

Esses três momentos mencionados pelas autoras instigam o professor a analisar e problematizar sobre as atividades que realiza e isso faz parte de seu processo formativo. Para Fávero e Tauchen (2013, p. 237) o professor universitário:

[...] além de conhecer os conteúdos de ensino, precisa ser capaz de analisar e resolver problemas; saber transformar o conhecimento científico em conhecimento ensinável; selecionar estratégias metodológicas adequadas, que facilitem a aprendizagem; organizar os saberes que possibilitem o acompanhamento dos estudantes; regular os processos de aprendizagem por meio da avaliação, entre outros saberes.

Conhecer o contexto em que atua, é importante ao professor, para então, propor metodologias adequadas, visando facilitar a aprendizagem dos alunos, orientando-os na

construção do conhecimento. Mas, esses saberes apresentados pelos autores referem-se ao ensino, porém, os mesmos autores reforçam que ele “[...] não é a única atividade desenvolvida pelo professor universitário, embora seja a principal”. (FÁVERO; TAUCHEN, 2013, p. 237).

Nesta linha, Longhi e Kalil (2003, p. 181) destacam que “O professor universitário deve ter capacidade e competência para construir o próprio processo pedagógico, articulando o ensino e a pesquisa de acordo com os avanços científico-tecnológicos e as necessidades e capacidades dos discentes”. As autoras expressam que o professor universitário pode “caminhar” nos dois campos, do ensino e da pesquisa, utilizando-se dos avanços tecnológicos, ou seja, fazendo uso deles e aproveitando tudo isso para criar um ambiente de aprendizagem.

O professor também pode “caminhar” no campo da extensão, o que tem relevância no contexto de aprendizagem, pois, os projetos de extensão possibilitam que os alunos e professores mantenham contato com a realidade estudada em sala de aula. Além disso, o ensino universitário requer a intersecção desses três eixos, ensino, pesquisa e extensão. Nesse contexto, entende-se como importante para o docente universitário o trânsito nestes três eixos, articulando-os em prol de uma aprendizagem significativa tanto para ele, como para seus alunos.

A aprendizagem dos alunos, essa construção, é um dos norteadores da atuação de um docente universitário. “O critério de eficiência do trabalho do professor possui relação direta com a eficiência da aprendizagem do seu aluno, ou seja, sua eficiência como professor depende dos recursos que utiliza para conseguir maiores ou menores resultados de aprendizagem dos alunos”. (FÁVERO; PASINATO, 2013, p. 197). Assim, o docente precisa refletir constantemente se os métodos que utiliza, sua própria ação, condizem com o processo de aprendizagem de seus alunos.

Para Fávero e Pasinato (2013, p. 201) na perspectiva da aprendizagem, a sala de aula “deixa de ser um espaço físico dedicado somente ao ensino, e passa a ser considerada como um lugar “de encontro dos sujeitos” onde ocorre o processo de problematização, socialização e construção do conhecimento, passando a ser dessa forma uma aprendizagem significativa”. Essa aprendizagem significativa é o que se espera no contexto atual, que as construções iniciadas em sala de aula sejam produtivas, que os alunos compreendam os processos e não somente o produto final, que o professor compartilhe suas experiências. Mas isso tudo ocorre processualmente.

Os saberes necessários à docência são construídos pelos professores “[...] em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos

escolares”. (PIMENTA, 2002, p. 29). Assim, nesse confronto, ocorre um processo coletivo de troca de experiências entre os pares, o que permite aos docentes, uma possível construção dos saberes necessários à docência, ao ensino, a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática.

Em síntese, este capítulo buscou apresentar a metodologia da história oral de vida, o que ela pode contribuir como instrumento de coleta de dados e sua importância nas pesquisas sobre educação e formação docente. Além disso, contextualizou-se sobre como ocorre o processo de construção da identidade profissional docente, os saberes docentes, e os saberes da docência universitária. Tudo isso faz parte do processo formativo docente, o qual será apresentado no próximo capítulo, buscando a compreensão da importância e características da formação inicial e continuada, bem como as problemáticas relacionadas à profissionalidade docente.

### **3 A PROFISSIONALIDADE E A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR**

A formação docente é uma problemática amplamente discutida contemporaneamente, motivo de inúmeros e intensos debates, ensaios, pesquisas sobre o referido tema, alguns destes já citados nesta pesquisa, os quais têm como centro destas discussões o professor. Isso não poderia ser diferente, afinal, o professor é o objeto e ao mesmo tempo o sujeito de sua formação e ninguém melhor do que ele para analisar, refletir e contextualizar sobre sua própria formação.

Formar professores no contexto atual, onde os processos de ensino e aprendizagem e seus ambientes são invadidos pela tecnologia, pela informação que chega e sai de forma rápida, entre outros fatores que são consequência do mundo contemporâneo, não é uma tarefa fácil. Essa questão precisa ser pensada constantemente, tanto pelos professores, maiores sabedores dessa conjuntura, pois a vivenciam diariamente, quanto pelas instituições formadoras.

Se analisarmos profundamente, a formação do professor nunca se encerra, inicia em um dado momento, que pode ser a partir da ocasião em que ele decide investir na profissão docente e assim, se insere em um curso de formação inicial. Após isso, já atuando como educador, necessita continuar estudando, pesquisando, inteirando-se sobre o meio onde vive e atua, enfim, permanece em constante formação, chamada também de formação continuada. Desse modo, nessa simples descrição é possível perceber que o professor está sempre em formação, ou em permanente construção docente, sendo que a experiência vivenciada no cotidiano de seu trabalho também pode ser considerada formação.

Desse modo, o presente capítulo está subdividido da seguinte maneira: inicialmente é tratada sobre a profissionalidade docente, conceituando-a e analisando alguns aspectos do trabalho docente como profissão. Na sequência é discutida a formação para a docência, como ela se concebe, quais suas características, destacando a importância da *práxis* pedagógica. Por fim, é contextualizada a formação docente para a educação superior, suscitando questões sobre as exigências ao professor universitário, sua atuação em termos de ensino e pesquisa, bem como, perfil para o contexto atual.



### 3.1 A profissionalidade docente: analisando o trabalho docente como profissão

“Compreender a docência universitária como profissão implica dar-se conta de que o ensino é uma atividade complexa, que possui um caráter social e cuja efetivação mobiliza uma série de habilidades, conhecimentos e atitudes que podem ser desenvolvidas, aperfeiçoadas e ampliadas por meio de processos formativos”. (FÁVERO; TAUCHEN, 2013, p. 237).

Antes de adentrar no terreno da formação docente, é relevante que sejam discutidos os aspectos da docência como profissão. Ser professor é uma profissão que requer formação para tal, diferentemente do que empiricamente se pensava há alguns anos atrás, quando se ouvia das pessoas que optaram ou iriam investir no magistério porque gostavam de crianças. Hoje, não se admite mais essa afirmação, uma vez que a formação é indispensável para a prática educativa.

Primeiramente, é importante definir o que significa profissionalidade e, para tanto, traz-se os conceitos de Sacristán (1995, p. 65) que propõe a profissionalidade como “[...] o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Ou seja, as características básicas que distinguem o professor de outros profissionais, sendo que ele é um profissional da educação.

Sacristán (1995, p. 65) entende que “o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado”. A profissionalidade, esse conjunto de comportamentos e saberes docentes, acompanham as transformações sociais, os processos que norteiam a civilização onde se vive, enfim, estão atrelados ao contexto social vigente.

Popkewitz (1986 apud SACRISTÁN, 1995, p. 65) destaca que para conhecer a prática pedagógica e suas possibilidades e entender essa profissionalidade, é necessário compreender três níveis de contextos distintos, sendo: a) o contexto propriamente pedagógico, formado pelas funções realizadas pelo professor no cotidiano de sua atuação prática; b) o contexto profissional dos professores, elaborado em grupo, expressando modelos de comportamento profissional, sendo que, em uma mesma instituição podem conter grupos diferentes, com ideologias distintas; c) o contexto sociocultural, o qual engloba valores e demais conteúdos

considerados relevantes. Esses três contextos são importantes para analisar e refletir sobre a profissionalidade docente.

O contexto pedagógico deve ser constantemente avaliado pelo professor, percebendo-o como um desafio diário e não como reprodução de saberes pré-moldados pelo contexto em que atua. Já o contexto profissional, esse, por vezes é motivo de desavenças entre grupos de professores, pois, alguns se agrupam a outros por afinidades ideológicas, ou mesmo pela área de conhecimento onde atuam e a partir desse grupo criam seus próprios modelos comportamentais, suas próprias rotinas. O contexto sociocultural, também influente na questão da profissionalidade docente, vai aparecer nos valores considerados importantes pelos docentes, por exemplo, os quais terão consequência em seu desenvolvimento profissional.

Além disso, entender a profissionalidade docente, conforme Sacristán, requer:

[...] relacioná-la com todos os contextos que definem a prática educativa. O professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a intersecção de diferentes contextos. *O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua actuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa.* A essência de sua profissionalidade reside nesta relação dialéctica entre tudo o que, através dele, se pode difundir – conhecimentos, destrezas profissionais, etc. – e os diferentes contextos práticos. A sua conduta profissional pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode também assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adoptar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos. (1995, p. 74, grifo do autor).

Essa capacidade de adotar decisões estratégicas para intervir nos contextos é o que se espera dos professores, que não sejam somente fiéis seguidores das condições impostas pelos contextos, mas sim, que tenham opinião formada, capacidade crítica e analítica de intervir, sugerir, contribuir com seu processo de formação e construção, o qual depende muito dessa postura. Tudo isso leva à compreensão de que o professor é o objeto e o sujeito de sua formação.

Mas, como compreender o processo de formação docente neste contexto? Dassoler e Lima (2012, p. 1) afirmam que “compreender a formação docente incide na reflexão fundamental de que ser professor é ser um profissional da educação que trabalha com pessoas”. Isso quer dizer que, para ser professor é necessária formação para tal, visto que ao trabalhar com as pessoas e, neste caso, com a construção da aprendizagem, do conhecimento

delas, a responsabilidade é ainda maior. Mas e que tipo de formação é necessário para esta atividade? No capítulo anterior foram abordados os saberes necessários à atividade docente, destacando as contribuições de Pimenta (2002) e Tardif (2005), os quais, neste estudo são utilizados como referência para discutir os saberes docentes.

Os referidos autores classificam os saberes docentes em: saberes da experiência, do conhecimento e saberes pedagógicos, conforme explica Pimenta (2002) e saberes oriundos da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais, classificados por Tardif (2005). Todos esses se complementam e não podem ser segmentados, conforme explicado anteriormente, portanto, entende-se que são fundamentais para a docência. Geralmente esses saberes começam com a formação inicial do professor, que se dá com sua entrada em um curso de licenciatura. No entanto, quando o profissional opta por um bacharelado e em algum momento da carreira, torna-se professor, como fica essa formação inicial para a docência?

É exatamente esta questão que este estudo, entre seus objetivos, também pretende investigar, especialmente no que se refere aos professores de Secretariado Executivo, uma vez que a formação nesta área não prepara para a docência. Durante as pesquisas para a construção deste estudo, buscou-se por publicações que tratassem da atuação de secretários executivos como professores, porém, não foi encontrada nenhuma produção científica sobre o assunto. No entanto, encontraram-se trabalhos de outras áreas que também formam bacharéis e que investigaram a atuação destes como docentes. Entre estes trabalhos, destacam-se: *Dormi profissional, acordei professor: um estudo sobre a prática pedagógica do docente do curso de Administração da UNIPAR – Paraná – Brasil*, de autoria de Sirlene Aparecida Takeda Bresciani. O referido trabalho trata-se de uma dissertação apresentada em 2011 ao curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina, tendo por objetivo compreender como atua o professor de Administração da Universidade Paranaense, tendo em vista que sua graduação não ofereceu conhecimentos pedagógicos para a docência.

Além deste trabalho, cita-se também a dissertação *Discursos sobre a prática: o processo de formação do professor do ensino superior sem a formação pedagógica*. A referida dissertação foi apresentada em 2012 ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, tendo como autora Márcia de Oliveira Torres Vanderlei e visou analisar como os professores universitários formados em bacharelados e não possuidores de formação pedagógica, interpretam suas práticas docentes e seu percurso formador. Ambos os trabalhos serão utilizados como referencial neste estudo, especialmente

no capítulo 4, quando serão apresentados os dados obtidos com a pesquisa de campo, auxiliando na interpretação dos mesmos.

Além dos secretários executivos e administradores, não é raro observar outros profissionais liberais que se tornam professores no decorrer de sua trajetória profissional, seja por gostar da área, ser convidado para lecionar ou mesmo para acumular outra atividade profissional e por consequência, outra renda.

Imbernón (2011, p. 13) corrobora que historicamente a profissão docente foi considerada uma semiprofissão, visto que “caracterizava-se pelo estabelecimento de alguns traços em que predominava o conhecimento objetivo, o conhecimento das disciplinas à imagem e semelhança de outras profissões”. Ainda nessa conjuntura, o autor afirma que “Saber, ou seja, possuir um certo conhecimento formal, era assumir a capacidade de ensiná-lo”. Em outras palavras, para ser professor basta entender um pouco do conteúdo específico da disciplina a ser trabalhada e então ensinar. Mas será que é só isso?

Talvez não. A docência, sua profissionalidade, requer muito mais que o simples conhecimento dos conteúdos, também abordado no capítulo anterior. Docência requer reflexão, construção, organização. Para Tardif e Lessard (2005, p. 39) a docência entendida como trabalho necessita de “organização, objetivos, conhecimentos e tecnologias, objetos, processos e resultados”. Diante do contexto que vivenciamos atualmente, um professor com conhecimento somente em conteúdos específicos é insuficiente. Os tempos são outros, os alunos são diferentes, seus hábitos, gostos, opções, ao mesmo tempo em que os professores, também são outros.

Imbernón (2011, p. 14) reforça que:

A especificidade dos contextos em que se educa adquire cada vez mais importância: a capacidade de se adequar a eles metodologicamente, a visão de um ensino não tão técnico, como transmissão de um conhecimento acabado e formal, e sim como um conhecimento em construção e não imutável, que analisa a educação como um compromisso político preñado de valores éticos e morais (e, portanto, com a dificuldade de se desenvolver uma formação a partir de um processo clínico) e o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais como um fator importante no conhecimento profissional...; tudo isso nos leva a valorizar a grande importância que têm para a docência a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação. O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado.

Esse contexto complexo mencionado pelo autor é o que desafia o docente em sua profissão, construída diariamente. Imbernón (2011, p. 14) complementa dizendo que essas transformações, esse novo contexto, requerem uma nova formação inicial e permanente. Mais uma vez retorna a questão da formação inicial, sendo, portanto, um requisito fundamental para a docência, mesmo para aqueles que se graduaram em outras áreas, não licenciados, mas que necessitam de uma formação pedagógica para atuar como docente.

Dassoler e Lima (2012, p. 6) entendem que “[...] o investimento na formação torna-se o ponto de partida para as possibilidades de melhoria da profissionalidade”. Nesse mesmo contexto, Nóvoa (1995a, p. 24) afirma que “A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas”. Analisando ambos os autores, pode-se compreender que a questão da melhoria da profissionalidade docente, do reconhecimento e entendimento da docência como profissão estão imbuídos nos processos de formação docente, os quais precisam ser analisados.

Essa análise, essa preocupação com a profissionalidade deve estar presente nas discussões entre professores, nas escolas e instituições onde eles atuam e onde realizam sua formação, seja ela inicial ou continuada. Segundo Nóvoa (1995a, p. 25):

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

O desenvolvimento pessoal do professor está diretamente vinculado ao desenvolvimento profissional e por isso, ambos devem caminhar juntos. Nóvoa considera que é preciso fomentar espaços de interações entre a dimensão pessoal e profissional dos professores, permitindo a eles “apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”. (1995a, p. 25). Ao encontro das afirmações de Nóvoa, Fávero e Tonieto (2010, p. 30) compreendem que “[...] quando o processo formativo profissional tanto inicial como continuado é capaz de se fazer também processo formativo

peçoal, há a construção de um processo identitário, de mútuo reconhecimento entre o ‘eu peçoal’ e o ‘eu profissional’ [...]”.

O professor precisa se encontrar na profissão, se ver como tal, reconhecer suas características e seus valores e isso vai acontecer mediante o reconhecimento dele como pessoa, ou seja, além de exercer a função docente ele é uma pessoa e essa dimensão peçoal carece ser ponderada.

A formação se constrói através de um trabalho de reflexão sobre as próprias práticas docentes, envolvendo uma (re)construção permanente da identidade peçoal. (NÓVOA, 1995a, p. 25). Esse trabalho de reflexão não é feito pelo professor sozinho, mas sim, coletivamente, com seus pares, com os alunos, enfim, envolvendo todo o contexto em que atua. Nóvoa (1995a, p. 26) sugere a criação de redes coletivas de trabalho, uma autoformação participada que vai congrega todos os docentes, num processo dinâmico e interativo.

Práticas de formação docente realizadas individualmente podem auxiliar na aquisição de conhecimentos, mas promovem o isolamento dos professores e denotam a imagem do professor que estuda um determinado conteúdo para posteriormente transmitir ao aluno. (NÓVOA, 1995a, p. 26-27). Essa ideia da transmissão não pode ser mais aceita nos dias atuais, visto que, a realidade é outra. Precisam-se formar pessoas que saibam viver em comunidade, que entendam sobre o mundo onde vivem, que sejam capazes de se posicionar diante das situações cotidianas, enfim, pessoas reflexivas, o que não é possível realizar em uma atmosfera de ensino que sirva apenas para transmitir conhecimentos do professor para o aluno.

Imbernón (2011, p. 15) reforça que:

Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

A mudança está presente em todas as situações. Conviver com as incertezas tornou-se um desafio. Ensinar é também um processo de atuação do professor com a finalidade de auxiliar o aluno a construir com seus próprios meios o conhecimento em questão, a experimentar, observar, reconstruir, enfim, entender que, o que se aprende no ambiente

escolar faz parte do mundo onde se vive, que não é um conhecimento isolado presente somente nos livros didáticos, por exemplo.

E por que estão sendo discutidos todos esses aspectos nessa altura deste estudo? Simples, porque ao tratar de profissionalidade docente eles são relevantes. A qualidade do ensino oferecido nas escolas, nas faculdades, nas universidades, depende também do reconhecimento da profissão docente, não como uma atividade para gerar renda extra ou para transmitir o que se sabe aos outros, mas para auxiliar na formação de cidadãos críticos, responsáveis, conscientes, que por consequência auxiliarão na construção de uma sociedade melhor. Imbernón (2011, p. 28) corrobora que: “Ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca”.

Enfim, compreender a profissionalidade docente, reconhecer e entender a docência como profissão e os elementos que a constituem e diferenciam das demais profissões são tarefas árduas e que dependem muito do professor, mas também da instituição onde ele atua, da interação com o meio, da percepção dos contextos onde está inserido. O fato é que para exercer a profissão docente é necessária formação de acordo com as exigências do nível em que se atua, educação básica, técnica ou superior.

### **3.2 A formação para a docência**

Partindo da construção iniciada anteriormente de que é necessária formação para o desenvolvimento da atividade docente, é preciso agora, descrever que formação é essa. Sabe-se que a formação inicial, assim chamada no contexto educacional, é a preparação para ser professor, o primeiro passo. Sua oferta ocorre nas instituições de ensino superior, por meio dos cursos de licenciatura, que têm a função de preparar os acadêmicos para a docência.

A licenciatura, na verdade, possibilitará ao acadêmico, além dos conhecimentos específicos da área escolhida para lecionar, conhecimentos pedagógicos, inerentes ao exercício docente. Segundo Imbernón (2011, p. 60) a formação inicial deve fornecer as bases para construção do conhecimento pedagógico especializado, o qual está diretamente ligado à ação, à atuação do professor. Assim sendo, percebe-se que o exercício docente, seus saberes

específicos, não se resumem somente à formação inicial, mas são resultado de uma articulação entre formação, atuação e as condições em que ambas se realizam.

A formação para a docência precisa ser vista como um caminho a ser percorrido, sem um fim próximo, pois, se dará ao longo da trajetória profissional, ou seja, ao longo de grande parte da vida. Nóvoa (1995b, p. 26) alerta que é necessário ultrapassar a dicotomia presente na formação de professores, que oscila entre modelos acadêmicos e modelos práticos, sendo os primeiros centrados nas instituições e os segundos baseados na atuação. Para o autor, é preciso esquecer essa fragmentação, adotando modelos profissionais baseados nos dois modelos citados anteriormente, o que proporciona uma maior autonomia às instituições que ofertam a formação e também às escolas, local onde os professores atuam, propiciando uma integração de interesses, uma diversidade de realidades.

O sistema educativo passou por muitas reformas no decorrer dos anos, algumas delas que defendem a autonomia dos professores em determinar o quê, como e quando ensinar, tendo como consequência novas concepções de professor e da atividade docente. Essa autonomia do professor requer uma nova forma de pensar em sua formação, analisando-a sob a ótica de sua prática, refletindo sobre a mesma, levando a discussão para os grupos de professores, assumindo “uma dimensão participativa, flexível e activa/investigadora”. (GARCÍA, 1995, p. 53-54).

Percebe-se que, novamente vem à tona a questão do professor como ponto central do processo formativo, um dos principais responsáveis por pensar a sua formação, e, além disso, a importância da dimensão participativa, das redes ou grupos de discussão entre os pares, promovendo uma reflexão a partir da prática. Mas, e como conceber a formação a partir dessas constatações? Formação inicial, continuada ou formação a partir da reflexão sobre a prática?

García (1995, p. 54) destaca que a formação de professores precisa ser idealizada com um *continuum*, ou seja, que tem sequência, continuidade, portanto, não termina com a formação inicial e não se resume à reflexão sobre a prática ou à formação continuada. “Apesar de ser composto por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa”. (GARCÍA, 1995, p. 55).

Isso tudo envolve também uma questão de paradigma, ou seja, por muito tempo concebeu-se uma imagem do professor transmissor de conhecimentos aos alunos, sem maior



autonomia, sem incentivar o pensamento crítico, apenas reproduzindo. Esse paradigma chamado de paradigma do ensino dominou os ambientes educacionais por muito tempo e, pelo que se percebe em alguns casos, mesmo que indiretamente, ainda é seguido.

Analisar a formação docente a partir desse paradigma tradicional, como também foi conhecido, remete a duas etapas bem definidas, mas desconectadas entre si, conforme explica Dalbosco:

[...] a primeira consiste na apropriação de conteúdos (do conhecimento dado) e caracteriza-se por uma época única e bem definida de estudos. Daí originou-se tipicamente a ideia de que com a conclusão de um curso superior a pessoa estaria definitivamente formada e, portanto, inteiramente preparada para exercer sua profissão. A segunda etapa repousa no próprio exercício docente como meio de repasse a novas gerações do conteúdo apropriado durante o processo individual de formação profissional. O núcleo da formação docente é garantido por um sujeito cognoscente (o professor) que, de posse do conhecimento, o transmite àquele que ainda não o possui (o aluno). Característica desse modelo é a ideia de formação como um objeto a ser apropriado e, uma vez com ele, o profissional estaria definitivamente pronto para educar os outros. Esse conceito de formação ignora duas questões fundamentais: a ideia de formação continuada e a questão da maneira pela qual aprende o sujeito que ensina. (2010, p. 123).

Considerar a formação docente pelo viés do paradigma tradicional aponta que, nesta visão, a conclusão de um curso superior permitiria a qualquer pessoa tornar-se professor, independente de uma formação pedagógica, a qual é oferecida nos cursos de licenciatura. Bastava o domínio dos conteúdos teóricos, aprendidos durante a graduação para tornar-se um professor. Já a atuação em sala de aula, nesta perspectiva, ocorreria de maneira desigual, ou seja, o único detentor do conhecimento seria o professor e a ele cabe ensinar, passar aos alunos aquilo que aprendeu. Outra vez retorna a questão, isso é suficiente para ensinar na sociedade complexa em que se vive? O que a formação docente deve contemplar para transpor essa visão tradicional mecanicista?

No contraponto desta visão, surge o paradigma da aprendizagem, onde a ênfase está justamente na construção, no processo de mediação, onde o professor deixa de ser o transmissor para incorporar o mediador, orientador do processo de aprendizagem de seus alunos. Esse tipo de postura docente é necessário no contexto atual, na chamada era da informação e isso, de certa forma, impulsionou a transição do paradigma do ensino para o paradigma da aprendizagem. Os processos de formação docente acompanharam essa

transição, no sentido de compreender que tipos de saberes/conhecimentos são necessários para a docência no contexto atual. Caimi (2004, p. 94) reforça que:

O professor, não mais concebido como um transmissor de conhecimentos-verdades, deve ser formado na perspectiva reflexiva da docência, cujo novo perfil constitui-se por um saber-fazer sólido, teórico e prático, criativo, que lhe permite decidir em contextos instáveis, enfrentar situações nem sempre previsíveis, construir respostas únicas para situações complexas e singulares etc.

Em outras palavras, deve-se formar um professor reflexivo, transformador, inovador e não um reproduzidor de modelos preestabelecidos. Necessita-se de uma formação reflexiva de docentes, conforme comenta Alarcão (2005, p. 19) ao realizar uma reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação docentes. De acordo com a autora, Schön entende que “[...] a competência profissional implica um conhecimento situado na acção, holístico, criativo, pessoal, construído, um conhecimento que depende, entre outras coisas, da capacidade do profissional para apreciar o valor das suas decisões e as consequências que elas decorrem”.

Essa proposta de Schön destaca a “prática como fonte de conhecimento através da experimentação e reflexão, como momento privilegiado de integração de competências”. (ALARCÃO, 2005, p. 19). Ainda analisando Schön, Alarcão cita três estratégias de formação docente identificadas pelo autor: experimentação em conjunto, demonstração acompanhada de reflexão e experiência e análise de situações homológicas.

A experimentação em conjunto ocorre quando professor e aluno, juntos, num esforço comum, envolvem-se na resolução de um problema. Nessa modalidade, é relevante que o problema a ser resolvido seja algo que o aluno tem proximidade, o qual ele gostaria de desenvolver. Por sua vez, a demonstração acompanhada de reflexão, ocorre quando o problema a ser resolvido é algo que se comenta pouco, um assunto menos comum. Assim, o professor demonstra, relata o que demonstrou, reflete sobre o que realizou e descreve. O aluno realiza a mesma atividade, interrogando-se sobre o fato. Nas situações homológicas, o professor e o aluno movem-se em registros homológicos, o que ocorre quando há “o registo da prática propriamente dita e o registo da aprendizagem como preparação para a atuação profissional”. (ALARCÃO, 2005, p. 20-21).

Essas três estratégias de formação envolvem a reflexão. Tudo isso reforça ainda mais a ideia de que a formação também ocorre durante a atuação, verificada em todas as práticas desenvolvidas, desde que, sejam organizadas reflexivamente. Pode-se dizer que isso seria formação continuada?

Imbernón (2011, p. 70) relata que a formação continuada ou permanente ocorre quando há “[...] a consolidação do conhecimento profissional educativo mediante a prática” apoiando-se na “[...] análise, na reflexão e na intervenção sobre situações de ensino e aprendizagem concretas e, é claro, em um contexto educativo determinado e específico”. As palavras do autor respondem de imediato à questão, a prática docente é sim um processo de formação permanente.

Erroneamente as instituições formadoras e até mesmo alguns docentes, entendem que a formação contínua é realizada por meio de cursos ou palestras, oferecidos com tal fim. Claro que essas oportunidades podem acrescentar algo na formação, mas é uma pequena ação diante da plenitude de um processo de formação docente.

Para Benincá (2004, p. 102-104) a formação continuada se desenvolve sob três enfoques: a) processo informal e espontâneo – trata-se dos conhecimentos que o professor obtém no senso comum, ou seja, sem uma fundamentação, adquiridos na experiência cotidiana, na informalidade; b) a formação por meio de palestras, cursos de especialização, ou pela pós-graduação *stricto sensu*, os quais não podem ser a única fonte de atualização; c) a relação entre a teoria e a prática, ou a *práxis* pedagógica, “[...] um método de autoformação e de trabalho coletivo”. Trata-se de “[...] um processo metódico de observação da prática, esta registrada e refletida de forma sistemática”.

Os três enfoques propostos por Benincá fazem parte das discussões sobre formação continuada e, se realizados de forma conjunta, podem, talvez, gerar bons resultados. No entanto, a realização isolada, como exemplo, a busca somente por um curso de mestrado como formação continuada sem a *práxis*, não será uma formação completa, até porque o mestrado encerra-se em um período determinado, e a prática se constrói diariamente.

Pode-se entender que a *práxis* é a relação articulada entre a teoria e a prática. No método da *práxis* o professor é o pesquisador de sua própria história, de sua prática como docente. Benincá (2011, p. 50) entende que o processo de investigação pedagógica não é apenas um método para produzir conhecimentos pedagógicos:

É um processo que transcende a mera dimensão de produção de conhecimentos e que se transforma numa pedagogia de capacitação e formação permanente do professor-pesquisador. Investigar a prática pedagógica é investigar-se; significa transformar-se, o que quer dizer construir e educar-se. Portanto, a ação de investigar a prática pedagógica é uma ação formativa e de capacitação profissional. Nisso a pedagogia da práxis se distancia das demais pedagogias, pois tem por objetivo a produção do conhecimento pedagógico e a formação permanente do educador.

Esse processo de investigação pedagógica, além de ser um processo de autoformação é também essencial na construção da identidade docente, possibilitando ao professor se conhecer, compreender as relações que se estabelecem entre docente e aluno, entre instituição de ensino e sociedade, enfim, um constante processo de (re)construção.

A docência como atividade profissional, exige conhecimentos e saberes específicos para sua execução, necessitando de um processo claro e permanente de formação docente. A formação inicial, como alguns pensam, não inicia somente com a entrada em curso de licenciatura, por exemplo, até porque, todos passam, pelo menos, onze anos na escola, entre ensino fundamental e médio, e esse período, de acordo com o envolvimento e objetivo de cada um, pode contribuir com alguns traços de formação, seja por apreciar as práticas metodológicas de um professor, ou por se enxergar talvez como um futuro docente.

Além disso, cabe mencionar os casos de quem opta por um Curso Normal de nível médio, onde já se inicia uma preparação para a docência, como foi o caso da autora deste trabalho. Também podem ser citados aqui programas de televisão, séries, documentários sobre escola e universidade, os quais, não deixam de ser uma formação para a docência, por mais discretos que pareçam.

Ainda analisando a formação necessária para a docência, vê-se a formação continuada, um processo permanente e vital para o professor. Como o próprio nome já revela, a formação continuada acompanhará o docente em toda sua trajetória profissional, apresentando-se de diversas maneiras, conforme exposto acima, seja de forma espontânea no cotidiano em que vivemos, seja por meio de cursos de especialização ou ainda, o mais relevante, por meio da análise reflexiva sobre a prática pedagógica docente. O que se deve entender é que nenhuma dessas três formas, muito bem apresentadas por Benincá (2004), pode desenvolver-se de forma isolada, o que pode ocasionar uma desatualização por parte do professor.

A formação docente, e neste caso, formação inicial e continuada, pode ser concebida como um processo em constante desenvolvimento, considerando que o caminho para que ela se desenvolva, requer do professor, entre outras questões já citadas, uma postura baseada na

reflexão sobre a ação, sobre a prática, fundamentada, construída por meio da observação, da investigação, norteados sua *práxis* para promover também a qualidade do ensino.

### **3.3 A formação docente para a educação superior**

A docência universitária enfrenta contemporaneamente constantes desafios, oriundos entre outros aspectos, das transformações sociais. O contexto plural em que a universidade está imersa, requer um novo olhar sobre o ensino que vem sendo oferecido, sobre os profissionais que está formando e sobre os professores que estão atuando.

O aumento da demanda por professores no ensino superior possibilitou a entrada de muitos profissionais para a docência, sendo que, muitos deles, nunca tiveram formação pedagógica para tal. Esse fato é muito presente no contexto atual e tornou-se motivo de muitas pesquisas, algumas já citadas neste estudo.

Nesse sentido, este tópico visa discutir, primeiramente, algumas questões inerentes à formação para a docência universitária, promovendo uma contextualização sobre o assunto. Isaia (2003, p. 243) afirma que os professores são responsáveis pelas ações de formação, expressas por meio de atividades interpessoais, envolvendo os alunos, os colegas e a comunidade onde vivem. Dessa forma, os processos formativos não se acabam somente nos professores, mas necessitam ir em direção à qualidade da formação que os alunos estarão recebendo, e que conseqüentemente, estarão revertendo em benefícios à comunidade.

Assim, a qualidade da formação oferecida ao aluno implica a qualidade da formação que o professor realizou ou realiza, já que é um processo contínuo. No senso comum, ouve-se rotineiramente que a titulação é algo relevante para a docência, que o fato de o professor ter realizado cursos de pós-graduação *stricto sensu* o torna apto para a docência. Mas será que a pós-graduação contempla todas as exigências para um docente universitário?

Essa é uma questão muito difícil de responder, se é que há uma resposta para ela. Vasconcelos (1998 apud PACHANE, 2009, p. 249) relata que “A graduação tem sido ‘alimentada’ por docentes titulados, porém sem a menor competência pedagógica”. Nesse sentido, pode-se entender que titulação não garante competência pedagógica.

Pimenta e Anastasiou (2002 apud PACHANE, 2009, p. 250) ressaltam que os cursos de pós-graduação, de certo modo, estão voltados mais para a pesquisa e, segundo as autoras,

ensino e pesquisa são diferentes. Assim, ser um excelente pesquisador também não vai garantir excelência no desempenho pedagógico.

Deste modo, pode-se perceber que “[...] os cursos de formação, quando voltados exclusivamente para a realização de pesquisas, não atendem as necessidades específicas dos professores no tocante a suas atividades de docência”. (PACHANE, 2009, p. 250). Essa crítica aos cursos de pós-graduação, segundo Pachane (2009), é feita pelos próprios pós-graduandos que se deparam com o despreparo pedagógico quando iniciam suas atividades em sala de aula.

No entanto, mesmo com essas críticas, não se pode desmerecer o trabalho realizado pelos cursos de pós-graduação, que apesar das dificuldades mencionadas, também contribuem com o processo formativo do professor. A questão de esses cursos estarem mais voltados à pesquisa não pode ser vista como prejudicial, afinal, como já citado no capítulo 1, é importante que o professor também “caminhe” no campo da pesquisa. Os conhecimentos pedagógicos são fundamentais, mas o entendimento da pesquisa, também pode ser importante.

Ainda quanto à pesquisa, outro viés a ser discutido, trata-se da dicotomia entre o ensino e a pesquisa. Isaia e Bolzan (2004) abordam essa questão, muito presente em termos de carreira docente, quando os professores, devido às exigências das instituições onde atuam, consideram que a docência depende de sua qualificação como pesquisadores, evidenciada pela produção científica. Segundo as autoras:

A dicotomia entre estas duas instâncias pode levar a uma ruptura entre ser professor e ser pesquisador. Não se trata, contudo, em optar por uma função em detrimento de outra e sim de integrá-las na prática pedagógica universitária. Além de produzir sobre uma área específica de conhecimento, cabe ao docente produzir sobre como ser professor. (ISAIA; BOLZAN, 2004).

Assim, pode-se compreender que o professor pode integrar as atividades de ensino e pesquisa, equilibrando-as e, na medida do possível, utilizando uma para complementar a outra. Por que não pesquisar sobre os saberes docentes? Sobre a atuação docente no contexto atual? Sobre as trajetórias de outros docentes? Enfim, é possível aliar ambas as atividades.

Sabe-se que, atualmente, muitos docentes afastam-se das atividades de pesquisa, por exemplo, devido à carga horária já estar abarrotada de outras atividades, ligadas à graduação.

Esse fato é relatado por muitos professores, sendo que alguns utilizam esta situação como justificativa para não pesquisarem, para não produzirem cientificamente. Esta é uma situação a ser pensada, a ser discutida com os gestores institucionais, com os demais professores, enfim, tentando encontrar uma possível solução para que o ensino e a pesquisa integrem a trajetória e a atuação do professor.

Para Benedito, Ferrer e Ferreres (1995 apud PACHANE, 2009, p. 261) o professor universitário é “[...] um tipo de profissional que realiza um serviço à sociedade através da universidade. Deve, para tanto, ser reflexivo, crítico, competente no âmbito de sua disciplina, capacitado para exercer a docência e para realizar atividades de pesquisa”. Os autores corroboram que a capacidade para exercer a docência e realizar pesquisa podem fazer parte do perfil do professor, sendo equilibradas.

Diante disso, no atual contexto do ensino superior, com a expansão do número de vagas e ampliação do acesso, “[...] é necessário ao professor saber lidar com uma diversidade cultural que antes não existia no Ensino Superior, decorrente do ingresso de um público cada vez mais heterogêneo”. (PACHANE, 2009, p. 255). Portanto, esse perfil exigido do docente universitário requer conhecimento de todas essas transformações que ocorreram e ocorrem constantemente na sociedade em que vivemos.

A complexidade do assunto não permite que sejam elencadas aqui as características básicas do perfil do docente universitário no contexto atual, até porque isso seria impossível, mas, algumas destas características apresentadas neste estudo, podem talvez, contribuir com a reflexão sobre os processos formativos docentes, sobre a atuação do professor, visto que, conforme corroborado pelos autores citados, a formação docente é um processo contínuo que envolve as dimensões pessoais e profissionais, o qual se constrói cotidianamente, implicando também a reflexão sobre o “saber ser” e o “saber fazer” do docente universitário.

#### **4 AS TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS PROFESSORES DE SECRETARIADO EXECUTIVO DA UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO**

Entender como um professor tornou-se docente é algo que, em um primeiro momento parece simples de analisar, ora, porque ele decidiu tornar-se, seria a resposta mais óbvia. No entanto, por trás do fato de tornar-se docente estão escondidos muitos fatores, que podem talvez, ir além de uma simples decisão. Estudar esses fatores ainda não elucidados é o que se pretende nesta pesquisa, por meio da abordagem das histórias orais de vida, visando identificar, entre as experiências pedagógicas dos professores de Secretariado Executivo da Universidade de Passo Fundo, quais foram mais significativas na opção pela docência e como elas contribuem para a formação do profissional que é hoje.

Como já mencionado anteriormente, desperta a curiosidade o fato que, tendo se graduado em um bacharelado, o profissional tenha optado pela carreira docente. Em que momento isso ocorreu? Como foi a entrada na profissão? De que maneira realizou a formação para a docência e se ela ocorreu? Como realiza a formação permanente? Essas e tantas outras questões fizeram parte desta pesquisa, que pretende compreender o que significam as experiências pedagógicas das histórias de vida na construção da identidade docente em Secretariado Executivo e como esses fragmentos podem contribuir para os processos de formação docente na área.

Assim, esse capítulo, em um primeiro momento, apresenta uma contextualização da origem e evolução da profissão secretarial. Após, é abordada a formação na área, isto é, como se realiza a formação em Secretariado e como está organizado o curso de Secretariado Executivo da UPF. Na sequência discute-se sobre os percursos do Secretariado Executivo na pesquisa, apontando alguns dos avanços desta área. As trajetórias de vida dos professores de Secretariado Executivo da UPF são a próxima parte deste capítulo, evidenciando as narrativas das experiências pedagógicas das histórias de vida destes professores, analisando-os a partir das seguintes categorias: graduação; encontro com a profissão docente; formação continuada; atuação e construção da identidade docente.



#### 4.1 Origem e evolução da profissão secretarial

A profissão secretarial não tem sua origem muito conhecida. Sabe-se, por meio de registros históricos que se originou da figura dos escribas, assessores das civilizações antigas, que pelo fato de dominarem a escrita, exerciam esta função. Conforme Nonato Júnior (2009, p. 81) “Cabia ao escriba exercer funções de secretário, copista, contador, geógrafo, arquivista, historiador, linguista e escritor, podendo atuar ainda como guerreiro quando acompanhava seu líder em batalhas e viagens exploratórias”. O escriba também ocupava cargos de considerável importância nos negócios e na política.

Várias profissões tiveram origem a partir dos escribas, porém, a profissão secretarial foi a que mais se aproximou desta figura, pois a assessoria, que é uma das principais funções do secretário, era o marco principal do escriba. Os escribas eram conhecidos como os intelectuais da época. De acordo com Durante (2010, p. 9-10) a partir da democratização da Grécia e a propagação de novas ideologias, possibilitando ao povo facilidade para aprender a ler e escrever, os escribas dividiram-se em dois grupos. No primeiro, permaneceram os que continuaram em posições de destaque, tais como professores, filósofos e escritores, justificado pelo conhecimento intelectual que possuíam. No segundo grupo ficaram os escribas prisioneiros de guerra, submissos e explorados, aos quais restara a atividade de copista.

Cabe ressaltar que a profissão secretarial se desenvolveu a partir do segundo grupo, ficando, por um longo período, submissa às atividades estritamente operacionais e obedecendo ordens de seus superiores, sem autonomia alguma. Críticos contemporâneos associam essa origem ao fato da profissão ainda ser vista, por algumas pessoas, como meramente técnica.

Apesar de ter surgido a partir desse grupo considerado submisso e técnico, a profissão secretarial passou e ainda passa por constantes evoluções, especialmente no que tange ao perfil profissional do secretário. Pode-se dizer que essa evolução teve grande impulso com a Revolução Industrial, pois esta modificou o sistema produtivo e, portanto, instigou a presença de assessores para a realização de tarefas administrativas.

Desde então, a profissão passou por inúmeros e constantes processos evolutivos, especialmente no que tange às atividades inerentes aos secretários. Segundo Durante (2010, p. 11), no Brasil, em meados de 1950, a atuação tinha como foco o desenvolvimento das técnicas secretariais, atender telefone, anotar recados, datilografar, servir café, cuidar da

agenda de seu superior, entre outras atividades, as quais foram aprimoradas a partir das inovações tecnológicas e da complexificação dos processos empresariais.

O aprimoramento dessas atividades deu espaço a um novo perfil de secretário executivo, cada vez mais voltado para atividades de assessoria e gestão. Essa mudança de perfil, bem como a constante presença dos secretários no contexto empresarial, levou a categoria a organizar-se em entidades, sendo que a primeira conquista foi a Lei N° 6.556, de 5 de setembro de 1978, a qual dispõe sobre a atividade de secretário. Conforme Durante (2010, p. 11) esse foi o “primeiro documento oficial da categoria, embora tenha considerado o trabalho secretarial como atividade e não como profissão”.

A lei que reconheceria o Secretariado como profissão surgiu sete anos depois da primeira. Isso ocorreu por meio da Lei N° 7.377, de 30 de setembro de 1985, enquadrando funcionalmente o secretário executivo e o técnico em secretariado, além de definir as funções de cada um. A referida lei foi alterada em 1996, pela Lei N° 9.261, a qual permanece até os dias atuais.

Em 1987 houve o enquadramento sindical da profissão secretarial como categoria diferenciada, através da Portaria N° 3.103, de 29 de abril. Com isso, as entidades de classe existentes, transformaram-se em sindicatos. Atualmente existem 25 sindicatos estaduais da área secretarial no país. No Rio Grande do Sul, a classe é representada pelo Sindicato dos Secretários e Secretárias do Rio Grande do Sul – Sisergs, criado em 1° de maio de 1987, sendo o primeiro sindicato oficializado no Brasil.

Em 1988 houve a criação da Federação Nacional de Secretários e Secretárias – Fenassec, a qual atua em termos de educação profissional, conscientização de cidadania, acordos salariais, assistência jurídica, imagem da profissão e do profissional, eventos e cursos. (FENASSEC, 2014).

Seguindo essa linha cronológica dos avanços e conquistas da profissão secretarial, em 1989 foi publicado no Diário Oficial da União o Código de Ética do Profissional de Secretariado, tratando dos direitos, deveres e sigilo profissional nas relações entre profissionais. Desse modo, a partir das conquistas elencadas até o momento, pode-se compreender que a década de 1990 foi importante para a profissão secretarial, contribuindo sobremaneira com a evolução do perfil do secretário e com seu reconhecimento profissional.

Em termos de perfil, pode-se dizer que este aspecto, acompanhado das competências específicas da função, foram os que mais evoluíram com o passar dos anos e que ainda sofrem constantes transformações. No contexto atual, exige-se do profissional de Secretariado que

desenvolva além de competências técnicas, competências analíticas, comportamentais e relacionais<sup>1</sup>, a partir das quais se estruturaram as propostas pedagógicas dos cursos de formação em Secretariado Executivo que surgiram pelo país, oriundos da necessidade de formar os profissionais que atuavam na área.

Portanto, além da regulamentação profissional, enquadramento sindical, federação nacional e código de ética, outro fator relevante na evolução deste profissional foi a criação dos cursos de bacharelado na área secretarial, os quais, impulsionaram ainda mais, a evolução desta profissão. É sobre eles que trata o próximo tópico.

#### **4.2 A formação em Secretariado Executivo**

Com a evolução da profissão secretarial tornou-se necessário qualificar os secretários que atuavam nas empresas, nos consultórios médicos, enfim, nos mais distintos contextos em que atua esse profissional no mundo contemporâneo. Assim, dessa necessidade, surgiram as primeiras iniciativas de criação de cursos para qualificar esses profissionais, tornando-os especialistas na área de atuação.

Em 1969 surgia o primeiro curso de Secretariado Executivo no Brasil, na forma de bacharelado, oferecido pela Universidade Federal da Bahia, o qual só teve reconhecimento do Ministério da Educação em 1998. Na verdade, somente após 1990 o ensino superior na área secretarial se proliferou.

Sustentados pela necessidade de capacitar os profissionais que atuavam na área, formando-os para esse novo perfil exigido em função da evolução da profissão e também das transformações sociais, os cursos de Secretariado foram se expandido pelo país. Atualmente, conforme dados do portal e-MEC, sistema de consulta do Ministério da Educação, existem em atividade no Brasil 107 cursos de Secretariado Executivo, em nível de bacharelado,

---

<sup>1</sup> As competências técnicas estão direcionadas ao “saber fazer” do secretário executivo, ou seja, o domínio dos conhecimentos específicos da profissão, relacionados especialmente às técnicas secretariais. As competências analíticas e de ação referem-se ao “saber aprender” e expressam-se por meio das atividades de gestão, tais como, planejamento, organização, controle, tomada de decisão, entre outras. Por fim, as competências comportamentais relacionam-se ao “saber ser”, ou seja, representam a convivência com as demais pessoas, a postura do secretário executivo, expressas por meio das habilidades de comunicação, relação interpessoal, trabalho em equipe, ética, entre outras. (DURANTE, 2010, p. 29-35).

modalidade presencial, sendo que destes, 4 são oferecidos em universidades do Rio Grande do Sul, entre elas, a Universidade de Passo Fundo. (MEC, 2014).

O curso é oferecido na maioria dos estados brasileiros e possui Diretrizes Curriculares Nacionais específicas, expressas pela Resolução Nº 3, de 23 de junho de 2005, a qual, em seu Art. 3º, Parágrafo único, prevê que, em termos de formação:

O bacharel em Secretariado Executivo deve apresentar sólida formação geral e humanística, com capacidade de análise, interpretação e articulação de conceitos e realidades inerentes à administração pública e privada, ser apto para o domínio em outros ramos do saber, desenvolvendo postura reflexiva e crítica que fomente a capacidade de gerir e administrar processos e pessoas, com observância dos níveis graduais de tomada de decisão, bem como capaz para atuar nos níveis de comportamento microorganizacional, mesoorganizacional e macroorganizacional.

Através desse parágrafo, percebe-se que a formação em Secretariado Executivo tem como foco formar profissionais para atuar em contextos organizacionais, com capacidades de assessoramento e gestão, porém, com formação geral e humanística, justificada pelo fato de que este profissional mantém contato direto com as pessoas, conhecido muitas vezes no senso comum como a “primeira imagem da empresa”.

Após apresentar em linhas gerais o surgimento e características da formação em Secretariado Executivo, cabe agora tratar sobre o curso de Secretariado Executivo da Universidade de Passo Fundo, local onde foi desenvolvida esta pesquisa. O surgimento do bacharelado em Secretariado Executivo na Universidade de Passo Fundo ocorreu em 1994, porém a primeira turma iniciou em março de 1995. Seu reconhecimento ocorreu em maio de 1999 por meio de parecer emitido pela Comissão de Letras - MEC, obtendo o conceito final A. (PPC, 2011).

Em seus vinte anos de funcionamento, o curso já formou mais de quatrocentos profissionais. Atualmente três turmas estão em andamento. A duração do curso é de três anos e meio, totalizando 2.510 horas e funciona na modalidade presencial. Inserido no ramo das Ciências Sociais, porém com características próprias, o curso de Secretariado Executivo da Universidade de Passo Fundo está lotado no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, juntamente com os cursos de Letras, Filosofia, História e Psicologia.

O curso tem por objetivo principal “Capacitar os alunos para atuarem nas diversas estruturas organizacionais, junto aos dirigentes, na função de assessoria e gestão,

evidenciando competências humanas, técnicas e conceituais”. (PPC, 2011). Assim, destaca como linhas de formação a assessoria e a gestão. Está estruturado de acordo com as diretrizes curriculares nacionais, as quais preveem contribuições de várias áreas do conhecimento: ciências sociais, jurídicas, econômicas, da comunicação e da informação, além das ciências administrativas. Com essa orientação, o curso fundamenta-se em três núcleos básicos:

- 1) núcleo de formação humanística, que busca o desenvolvimento de habilidades de percepção e leitura das relações com o mundo contemporâneo, essenciais para a profissão, representado no currículo por disciplinas das áreas da Filosofia, da Sociologia e da Psicologia;
- 2) núcleo de formação linguística, que busca desenvolver habilidades de comunicação oral e escrita na Língua Portuguesa e uma língua estrangeira, sendo Inglesa ou Espanhola, à escolha do aluno, o que facilitará o seu desempenho numa profissão que exige, sobremaneira, esta competência do profissional;
- 3) núcleo de formação específica, que tem como objetivo colocar o aluno em contato com conceitos e teorias do mundo do trabalho, representado pelas disciplinas de Introdução ao estudo em Secretariado, Técnicas Secretariais, Práticas Secretariais, Assessoria, Gestão, Pesquisa em Secretariado, Ética profissional e Administração. Assim, destaca como linhas de formação a assessoria e a gestão. (PPC, 2011).

Além desses núcleos, a matriz curricular do curso de Secretariado Executivo contempla disciplinas de Direito e Economia, bem como a aproximação do aluno com o mundo do trabalho, através do desenvolvimento de práticas ao longo de todo o curso, especialmente, com a realização do estágio profissional supervisionado.

Tendo em vista contemplar os três eixos de sustentação da universidade, que são ensino, pesquisa e extensão, o curso desenvolve atividades nos três campos. Na extensão são desenvolvidos vários projetos, entre os quais se destaca o projeto Super’ação: Secretariado vai à escola, realizado desde 2010. O projeto marcou um novo vínculo entre docentes, acadêmicos e a comunidade, tendo como público-alvo alunos, professores e gestores de escolas de ensino médio da rede pública, na cidade de Passo Fundo. A principal intenção deste projeto é contribuir com a comunidade na superação da ausência de informações sobre o mercado de trabalho, e ao mesmo tempo desenvolver nos acadêmicos habilidades de comunicação.

Ainda em termos de extensão, são realizados eventos abertos à comunidade em geral, visitas técnicas a empresas e painéis em escolas da região. O curso dispõe também de uma Secretaria Júnior, uma espécie de laboratório experimental que promove contato direto entre

alunos, organizações e comunidade, mediante a oferta de serviços, oficinas e cursos à comunidade empresarial.

No que tange à pesquisa, o curso tem evoluído no sentido de fomentar a investigação científica, incentivando alunos e professores a participar de grupos e projetos de pesquisa. Nesse sentido, mantém o Grupo de Estudos em Secretariado Executivo no CNPq, cadastrado em 2007, interligando duas áreas do conhecimento: Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas. O grupo focaliza seus estudos em torno de uma linha de pesquisa – Formação e atuação do profissional de Secretariado – e congrega professores, egressos e acadêmicos. O incentivo à produção e publicação de trabalhos científicos também é constante. Isso, inclusive é previsto em disciplinas obrigatórias do currículo, as quais promovem a realização de pesquisas e elaboração de textos em formato artigo. Os professores e alunos também participam de eventos acadêmicos no país e região, com a apresentação de trabalhos dos alunos e do grupo de pesquisa.

Além disso, o curso mantém também, desde 2005 a revista eletrônica *Secretariado Executivo em Revist@*, ISSN 1809-2802. Com edição anual, o periódico visa fortalecer a pesquisa e contribuir com o avanço do conhecimento secretarial. Cabe ressaltar que foram concluídos até o momento, quatro cursos de especialização *lato sensu* na área, três edições da especialização em Gestão Secretarial e uma edição do curso de Assessoria Executiva.

Atualmente o curso de Secretariado Executivo da UPF possui quatro docentes com formação específica na área, sendo duas mestras, uma mestranda e uma especialista. No entanto, semestralmente, o colegiado é formado por aproximadamente 15 professores, a grande maioria de outras áreas do conhecimento, devido ao fato do próprio currículo do curso prever essa interdisciplinaridade.

Deste modo, este tópico visou apresentar a formação em Secretariado Executivo, especialmente descrever como surgiu e as principais ações do curso de Secretariado na Universidade de Passo Fundo. Na sequência, realiza-se uma contextualização sobre o desenvolvimento da pesquisa na área secretarial.

### 4.3 Percursos do Secretariado Executivo na pesquisa

O envolvimento dos profissionais de Secretariado Executivo com a pesquisa é recente. A necessidade de produção científica na área é imprescindível, devido especialmente ao seu processo de reconhecimento como área junto ao CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, o qual se discute há alguns anos e, devido principalmente, à falta de pesquisa científica e publicação específica na área, não se torna concreto. Portanto, serão destacadas neste tópico, algumas das ações já realizadas quanto ao desenvolvimento da pesquisa em Secretariado Executivo.

Para Bíscoli (2012, p. 37) “a evolução de uma profissão pode ocorrer a partir do desenvolvimento de pesquisas relevantes na área”. Essas pesquisas, desde que reconhecidas, publicadas, socializadas, podem auxiliar na construção de um espaço próprio em uma área de conhecimento, como é o caso do Secretariado.

O reconhecimento do Secretariado como área de conhecimento é discutido há alguns anos, porém, ganhou maior destaque desde 2009, quando foi publicada a obra *Epistemologia e teoria do conhecimento em Secretariado Executivo: a fundação das ciências da assessoria*. O autor, Raimundo Nonato Júnior, preocupado em estabelecer uma identidade profissional e esclarecer a importância da demarcação de um campo científico para a área secretarial, propôs a fundação das “ciências da assessoria”, cujo campo científico possibilita estudar “as relações, teorias e práticas que envolvem o conhecimento produzido em situações de assessoria [...]”. (NONATO JÚNIOR, 2009, p. 152).

Em seu estudo, Nonato Júnior (2009, p. 157) propõe a assessoria como objeto de estudo das ciências da assessoria, visto que o trabalho do secretário executivo é marcado pelo ato de assessorar, seja em âmbito operacional, tático, executivo, intelectual ou interdisciplinar.

Além disso, o autor propõe ainda que as ciências da assessoria possuem seu foco central distribuído em quatro eixos básicos: assessoramento, assessoria, assessorística e assessorab. O assessoramento diz respeito à assessoria operacional realizada pelo secretário em seu ambiente profissional. Já a assessoria refere-se à assessoria executiva, considerando o secretário como gestor do conhecimento no domínio laboral, congregando conceitos inerentes ao fazer e o saber do profissional nas atividades de cunho gerencial. A assessorística está atrelada à assessoria intelectual, ou seja, trata do papel dos assessores na elaboração e execução de atividades acadêmicas como pesquisa, produção e análise de dados, entre outras.

Por fim, a assessorab, ou assessoria aberta, reúne as práticas que estabelecem relações com outras áreas do conhecimento. (NONATO JÚNIOR, 2009, p. 156-161).

Nesse sentido, percebe-se a amplitude da área de atuação do secretário executivo e a complexidade do contexto em que está inserido. Por isso, a relevância de que a pesquisa na área seja fomentada, no sentido de compreender o saber e o fazer dos assessores, auxiliando no reconhecimento do Secretariado como área de conhecimento. É nessa conjuntura que muitos docentes da área, colaboram com suas pesquisas e estudos sobre a área, no sentido de qualificar, socializar e reconhecer a pesquisa como relevante para a evolução profissional do secretário executivo.

Entre esses docentes, destaca-se Durante (2012) que organizou a obra *Pesquisa em Secretariado: cenários, perspectivas e desafios*, livro que se originou a partir das discussões realizadas durante o 2º Encontro Nacional Acadêmico de Secretariado Executivo – Enasec, realizado em outubro de 2011 na Universidade de Passo Fundo, sede do evento itinerante que se realiza a cada dois anos e surgiu em 2010 com o objetivo de discutir e fomentar a pesquisa na área. Nessa obra, Durante (2012, p. 7) destaca alguns dos fatores que impedem o desenvolvimento de pesquisas em Secretariado:

- a não presença do secretariado na classificação das áreas do conhecimento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
- o pequeno número de grupos de pesquisa em secretariado cadastrados no CNPq;
- a não oferta de curso de pós-graduação em nível de mestrado;
- a pequena quantidade de docentes graduados em Secretariado com titulação de mestre e doutor;
- a ausência de teorias que delimitam o conhecimento em secretariado;
- o reduzido número de periódicos reconhecidos pela Capes para abarcar as produções da área;
- a carência de eventos acadêmicos em todo o país;
- a incipiente produção acadêmica em formato de livro.

Esses fatores são muito discutidos pelos docentes e pesquisadores da área secretarial, constituindo-se como barreiras ao desenvolvimento de pesquisas em Secretariado. Cabe salientar que, em 2002, a área de Secretariado Executivo constou na tabela do CNPq como uma área de conhecimento, na grande área denominada “outros”, mas, a partir de 2011, na versão eletrônica da tabela, não se encontra mais o Secretariado Executivo. (SOUZA, 2004 apud MAÇANEIRO, 2012, p. 81). Desde então, somam-se esforços no sentido de que o Secretariado conste e se mantenha como área de conhecimento junto ao CNPq.



Esse fato de não constar como área, impede também a criação de cursos de mestrado na área secretarial, fato em que pesa também o baixo número de docentes com formação em Secretariado e titulação de mestres e doutores. Devido ao fato da inexistência de cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área secretarial, os docentes que têm interesse buscam formação em outras áreas, tais como Educação, Administração, Desenvolvimento, entre outras.

Maçaneiro e Kuhl (2013, p. 183) ao realizarem uma pesquisa tendo por objetivo mapear a produção científica dos formados em Secretariado Executivo no país, identificaram que “[...] 26,9% possuem apenas a graduação, 33,8% com especialização, 36% com mestrado e 3,3% possuem doutorado/pós-doutorado”. Entre estes sujeitos da pesquisa, encontram-se docentes, acadêmicos e egressos. Os autores verificaram também que os mestres e doutores que realizaram qualificação, escolheram principalmente as áreas de Administração e de Educação.

No que tange aos grupos de pesquisa na área, atualmente existem dez cadastrados junto ao CNPq, ligados às seguintes instituições: UPF, IFTM, Unicentro, Unioeste, UFS, UFPE, Unesc, UFV, Unifap e UFPB. (CNPQ, 2014). Comparados ao número de cursos existentes no país atualmente, os grupos de pesquisa apresentam-se em número bastante reduzido.

No que se refere ao baixo número de periódicos reconhecidos pela Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior, para abarcar as produções da área, existem atualmente quatro, sendo: *Expectativa*, da Unioeste (*qualis* B4); *Fazu em revista*, das Faculdades Associadas de Uberaba (*qualis* B5); *Secretariado Executivo em Revist@*, da UPF (*qualis* B5); *Revista de Gestão e Secretariado*, desenvolvida pelo Comitê Estratégico do Sindicato das Secretárias e Secretários do Estado de São Paulo – Sinsesp (*qualis* B2). Conforme Bíscoli (2012, p. 40) outros periódicos foram iniciados, mas ainda demandará tempo para que se consolidem.

Quanto à carência de eventos na área, pode-se dizer que nos últimos anos isso vem sendo muito discutido. Atualmente podem-se citar três eventos da área, em nível nacional, que reúnem docentes, pesquisadores, acadêmicos e egressos, sendo: Consec – Congresso Nacional de Secretariado, o qual já está em sua décima nona edição; Enasec – Encontro Nacional Acadêmico de Secretariado Executivo, o qual terá sua quarta edição em 2015 e o Enesec – Encontro Nacional de Estudantes de Secretariado, que ocorrerá em sua sétima edição, no mês de novembro de 2014. Além destes eventos, alguns Estados também se

mobilizam para promoção de atividades na área, bem como as próprias instituições que oferecem o curso.

A realização desses eventos contribui sobremaneira com a evolução da pesquisa em Secretariado, fato concretizado através da criação da Associação Brasileira de Pesquisa em Secretariado – ABPSEC, a qual foi constituída em 10 de outubro de 2013, durante o 3º Enasec, realizado na Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa. A ideia de fundar uma associação ou sociedade de pesquisa em secretariado surgiu no 1º Encontro Nacional Acadêmico de Secretariado, realizado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, em novembro de 2010, na cidade de Toledo. As discussões foram retomadas na segunda edição do evento, realizado na Universidade de Passo Fundo, em Passo Fundo e na terceira edição do evento, a associação foi constituída oficialmente.

A ABPSEC tem como objetivos:

- I. Promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em Secretariado, contribuindo para sua consolidação e aperfeiçoamento, bem como estimular experiências novas na área;
- II. Promover o intercâmbio e a cooperação entre cursos de graduação, programas de pós-graduação, professores, estudantes e demais pesquisadores da área;
- III. Difundir a produção de trabalhos científicos e acadêmicos na área secretarial;
- IV. Estimular as atividades de pós-graduação e pesquisa em Secretariado para responder às necessidades concretas das instituições de ensino superior, do mercado de trabalho, bem como das comunidades locais e regionais, valorizando a cultura nacional e as culturas locais;
- V. Identificar temas prioritários de pesquisa em Secretariado no país, promovendo o seu desenvolvimento;
- VI. Agir junto às agências de coordenação e de financiamento da pós-graduação e da pesquisa no país, procurando garantir a participação democrática das bases nas decisões;
- VII. Contribuir para o aperfeiçoamento profissional e a melhoria das condições de trabalho dos profissionais de Secretariado, particularmente no nível acadêmico e científico;
- VIII. Zelar pelos interesses profissionais dos seus associados;
- IX. Promover o intercâmbio e a cooperação com associações e entidades congêneres. (SINSESP, 2014).

A ABPSEC está ainda em fase de estruturação para receber seus associados, sendo que não se trata de uma entidade de classe, mas sim, uma entidade de pesquisadores titulados ou em formação, com fins acadêmicos. Fazem parte da diretoria desta entidade professores de diversas instituições do país. Assim, é mais uma instância que se soma na busca pelo

reconhecimento do Secretariado Executivo como área e seu desenvolvimento em termos de pesquisa.

Dessa forma, a partir dos fatos apresentados, pode-se compreender que é necessário especialmente que os docentes pertencentes à área secretarial, que têm formação específica na mesma, empreendam seus esforços na pesquisa, produzindo e socializando suas produções científicas. Além disso, é relevante que estes docentes qualifiquem-se em termos de mestrado e doutorado, pois um corpo de pesquisadores qualificados, com titulação e produção científica, abrirá espaços para o fortalecimento da área de Secretariado Executivo.

#### **4.4 Trajetórias de vida dos professores de Secretariado Executivo da UPF**

Após trilhar os caminhos da construção da identidade, profissionalidade e formação docente, neste momento inicia-se a apresentação das narrativas dos professores de Secretariado Executivo da UPF, tendo por objetivo interpretá-las à luz de compreender como as experiências pedagógicas das histórias de vida contribuem para a constituição profissional destes docentes.

Essa questão norteou toda essa pesquisa e através dela, vários outros desdobramentos surgiram, os quais serão discutidos a partir de agora. As constantes inquietações presentes na atuação da autora desta pesquisa suscitaram, com a ajuda do referencial teórico construído, questões que fizeram parte de um protocolo, o qual foi utilizado na gravação das narrativas. Participaram da gravação duas docentes do curso de Secretariado Executivo da UPF, as quais, por questões éticas, serão tratadas como professoras A e B. Cabe resgatar, conforme já explicado neste estudo, que o referido curso possui apenas quatro docentes com formação específica em Secretariado, ou seja, com graduação na área. Como uma dessas docentes é a autora deste trabalho, sua participação nas narrativas foi suprimida.<sup>2</sup>

A gravação das narrativas ocorreu logo após a qualificação do projeto de pesquisa, tendo em vista contar com as contribuições da banca avaliadora para organizar o protocolo de questionamentos. Assim, as narrativas foram gravadas no mês de maio de 2014, entre os dias 20 e 30. As gravações tiveram duração média de 40 minutos e foram antecidas pela

---

<sup>2</sup> A outra docente não participou da pesquisa, pois, após tentativas de agendamento para a gravação de seu relato, por incompatibilidade de horários, não foi possível realizá-la, o que impossibilitou sua participação neste estudo.

apresentação e assinatura do termo de consentimento, e por uma conversa para explicar os objetivos da pesquisa e como os depoimentos seriam utilizados.

Para iniciar a apresentação dos dados, serão trazidas, primeiramente, algumas informações gerais dos sujeitos da pesquisa. Dessa forma, registra-se que a professora A possui 30 anos de idade, reside em Passo Fundo, concluiu sua graduação em 2005 e realizou-a na UPF, mesma instituição em que atua. Já a professora B possui 46 anos, reside em Passo Fundo e concluiu sua graduação na UPF no ano de 2000.

Pelo fato da UPF atender a diversos municípios da região norte do Rio Grande do Sul, sendo uma instituição com 46 anos de atuação e consolidada no contexto educacional, grande parte dos interessados no ensino superior buscam a instituição. No caso do curso de Secretariado Executivo, não é diferente a opção pelo mesmo, visto que, na região norte, apenas duas instituições ofertam-no, porém, os 20 anos de existência do mesmo pesam na hora de optar pela graduação na área. Assim, faz-se relação à opção das professoras pelo curso da UPF, até mesmo por residirem na cidade em que o curso é oferecido.

Desse modo, a primeira dimensão de análise instaurada para interpretação das narrativas foi a graduação, assim sendo, um dos primeiros questionamentos realizados referiu-se ao depoimento sobre como foi a graduação. A professora A mencionou que “[...] a graduação foi válida, ao longo do curso a gente vai se dando conta da identidade da profissão. Claro que tivemos vários percalços do porquê fazer Secretariado, se perguntava sobre as oportunidades de trabalho, mas, já ia encontrando similaridade com a prática”. A narrativa da professora A é muito constante no contexto do profissional de Secretariado Executivo, visto que, no senso comum ainda não foi extinta por completo a ideia de que a graduação em Secretariado prepara atendentes, executantes de atividades técnicas como, por exemplo, atender telefone e anotar recados. Esse relato é trazido por alunos, sendo vivenciado também por graduados na área, questionados frequentemente se é necessário fazer um curso superior para ser secretário.

Ainda quanto à graduação, a professora A destacou:

Ainda posso falar da minha graduação, em relação às disciplinas, acho que me deram uma base muito boa. Hoje como docente, vejo que o curso também evoluiu, reformulou, está atualizado, consegue dar uma formação de acordo com o que o mercado está solicitando agora. É claro que a gente sempre segue buscando conhecimentos com outros cursos, mas, considero que a minha graduação foi muito boa e se estou hoje onde estou, devo a essa formação, aos professores que tive, as experiências que consegui realizar. (PROFESSORA A).

Percebe-se na narração da professora A que o curso proporcionou uma boa formação para sua atuação profissional, o que, subentende-se que ofereceu formação para atuar como secretária executiva, que é a proposta do curso. A professora A menciona inclusive que os estágios realizados durante a graduação abriram oportunidades de trabalho na área, após graduada.

A professora B, ao ser questionada sobre como foi sua graduação, assim contou:

Bom, eu voltei a estudar já tarde, então, entrei na universidade com 28 anos e a formação pra mim foi muito importante no sentido que, parece que eu aproveitei muito. As minhas colegas eram muito mais jovens do que eu, e então, acho que pela maturidade, pra mim foi um excelente curso, muito bom, o aproveitamento foi excelente e assim, me colocou muito bem com o que eu queria, porque, quando eu voltei a estudar, eu queria uma profissão, que eu já era secretária, e eu queria ampliar meus horizontes e isso foi muito interessante durante o curso. (PROFESSORA B).

O depoimento da professora B evidencia que buscou a graduação para formar-se como secretária, função na qual já atuava e queria, portanto, qualificar-se. Ela considera que sua maturidade foi importante naquele momento, dando-lhe mais oportunidades de aproveitamento do curso.

Diante dessas primeiras narrativas das professoras sobre como foi a graduação, percebe-se que, A e B concordam que a graduação foi boa, que as preparou para a atuação profissional como secretárias executivas, tendo sido importante em sua trajetória profissional. No entanto, nenhuma relata que a graduação contribuiu para a docência, pelo menos nesses primeiros depoimentos. E isso, de certa forma não é surpresa, pois, o curso é um bacharelado e não tem pretensão de formar para a docência.

Nesse mesmo contexto, as professoras foram questionadas se, em algum momento durante a graduação, pensaram em tornarem-se docentes. A professora A contou que “às vezes, em algum momento pensava ‘talvez tenha uma oportunidade no futuro’, mas era algo assim que eu imaginava muito distante. E distante pela formação, como a gente não tem uma formação durante a graduação [...] eu via isso distante”. A narrativa da professora reforça o que fora mencionado antes, o curso não prepara para a docência, então, pensar nela como uma oportunidade, pode surgir, talvez, por uma motivação individual.

A professora A revela que de certa forma, ser docente era um sonho distante, não muito claro, mas:

Sempre gostei muito assim, o que eu pudesse ensinar pros outros, ou passar de conhecimento, sempre me fez sentir muito bem. Então acho que em algum momento, isso de forma até meio que inconsciente estava comigo, porque senão eu não teria aceitado os desafios que vieram, mas, não era algo assim que eu tinha definido e que eu ia buscar isso. (PROFESSORA A).

Analisando a fala da professora A, pode-se perceber que talvez ela não tenha identificado claramente o desejo de ser professora durante a graduação, mas, como ela mesma menciona “de forma até meio que inconsciente” havia uma motivação, visualizada até mesmo pelo fato de gostar de ensinar os outros, conforme expressou. Hoje, após atuar como docente, revisitando sua trajetória de vida, ela percebe essa pequena, mas presente motivação.

Ao responder o mesmo questionamento, a professora B relatou que não pensou, em nenhum momento de sua graduação, em tornar-se professora. Foi então que, devido à flexibilidade do roteiro semiestruturado, foi questionada se, talvez, alguma disciplina teria despertado interesse pela docência. Neste momento a professora B respondeu novamente que não. No entanto, pensou um pouco e respondeu:

As técnicas secretariais, até poderiam, porque elas ensinam a prática do dia a dia do profissional de Secretariado, então, quando você vai dar aula no curso de Secretariado, você vai trabalhar com as disciplinas específicas, então, nesse sentido sim, o embasamento que eu trabalho em sala de aula, foi o embasamento da minha graduação, então nesse sentido pode-se dizer que sim. (PROFESSORA B).

Segundo a professora B, ao analisar as disciplinas de Técnicas Secretariais que ela trabalha atualmente, nessas, talvez tenha surgido algum interesse em ser docente, mas, algo muito tímido, não percebido durante a graduação, visualizado somente agora, por ocasião da pesquisa, onde fez esse trabalho de pensar em sua trajetória.

Desse modo, a partir dessas primeiras narrativas, pode-se entender que durante a graduação em Secretariado Executivo, nenhuma das professoras entrevistadas percebeu que o curso motivasse para a docência. Neste momento, é importante apresentar para discussão, algumas disciplinas oferecidas durante o curso, que talvez pudessem ter alguma relação, mesmo que indireta com a docência.

O curso de Secretariado Executivo da UPF passou por reformas curriculares ao longo dos anos, desde sua criação em 1994, mas, busca-se aqui, relatar as disciplinas que

compreenderam esses currículos, em termos gerais, e que podem auxiliar nesta análise. Partindo da experiência da autora deste estudo, que também realizou a graduação no curso de Secretariado da UPF, relacionam-se algumas disciplinas que de modo indireto, possam ter relação com a docência, sendo: Língua Portuguesa, Leitura e Produção de Textos, Gramática Aplicada ao Texto, Textos Acadêmicos e Oratória, Iniciação ao Conhecimento Acadêmico e Psicologia das Relações Interpessoais.

E quais seriam as relações que estas disciplinas poderiam ter com a docência? Isso dependerá do ponto de vista, da motivação e da história de vida de cada pessoa. No entanto, em uma análise geral, entende-se que todas as disciplinas que envolvem linguagens, produção de textos, oratória, são básicas a qualquer profissional, e extremamente importantes a um professor. Iniciação ao conhecimento, método, organização, também caminham para o mesmo lado. A Psicologia das Relações Interpessoais, por sua vez, entende-se como também importante na docência, pelo fato de auxiliar nos relacionamentos interpessoais, pois, enquanto acadêmico, se houver o interesse pela profissão docente, o aluno vai analisar as próprias relações entre ele e seu professor e, talvez, aprender e se projetar para uma atuação futura.

Assim, analisando as disciplinas mencionadas e que fazem parte do currículo do curso, apesar de talvez terem alterado nomenclatura, porém a essência de sua ementa permanece, percebe-se que existe uma relação com as demandas da docência. Sem falar que o próprio currículo do curso, como um todo, conforme preveem as diretrizes curriculares nacionais, destaca que deve ser desenvolvida no aluno uma postura reflexiva e crítica, além de uma sólida formação geral e humanística, as quais são inerentes à atividade do professor.

Desse modo, pode-se compreender que existem no currículo do curso de Secretariado, disciplinas que podem representar demandas da docência, porém, serão observadas pelos graduandos que talvez já tenham uma pretensão, mesmo sem total consciência disso, de atuar como docente futuramente.

#### 4.4.1 O encontro com a profissão docente

A próxima dimensão a ser analisada, trata-se do encontro com a profissão docente, no sentido de compreender como foi a entrada das duas bacharéis em Secretariado Executivo na

docência. Ao ser questionada sobre o assunto, a professora A contou que foi através de um convite que passou a atuar como docente. Segundo ela:

Como docente, iniciei minha experiência em 2009, com seis meses de aula em uma escola profissionalizante, curso técnico em secretariado. A oportunidade surgiu por indicação de uma colega, também graduada pela UPF, que então, atuava como docente e naquele semestre estava se encaminhando para a licença maternidade. Então, foi um período curto e que acabou me convidando a tentar uma experiência, que mais tarde fez inscrever-me nas vagas temporárias do governo do Estado do Rio Grande do Sul, voltando então à docência em 2010, como professora contratada temporária. (PROFESSORA A).

A professora A, que até então não estava se preparando para a docência, ao receber o convite para a experiência docente, aceitou o desafio. Conforme sua narrativa, atuou como professora temporária em um curso técnico até o ano de 2013, quando então, no segundo semestre, foi convidada à trabalhar no curso de Secretariado Executivo da UPF. O convite partiu das professoras que já atuavam no curso e haviam sido suas mestras, em função de uma delas estar afastando-se da instituição. Cabe ressaltar que, aliada à atividade docente, a professora A também atua como funcionária na Universidade de Passo Fundo, onde possui carga horária semanal de 32 horas, sendo que, como professora atua 12 horas semanais.

Por sua vez, a professora B conta que seu encontro com a profissão docente se deu por acaso:

Quando eu entrei na faculdade eu queria ser secretária executiva, eu não queria ser professora, mas, como eu falei no início, de repente pela maturidade, por eu ser um pouco mais velha que as outras e por eu me dedicar ao curso, [...] sempre fui líder na sala de aula e, surgiu a oportunidade. De repente, antes de eu terminar a graduação, a coordenadora conversou comigo e disse que ela me via como professora, [...] e eu me apavorei, porque não era aquilo que eu queria, mas, eu peguei e disse “bom é um desafio” e a gente está aí pra desafios, tanto é que daí eu assumi e comecei a dar aulas já. Me formei em janeiro e em março eu já estava na sala de aula. [...] Então, foi por acaso. Não foi que eu quisesse ser professora, até o meu pai, quando eu ia pro segundo grau [...] queria que eu fizesse magistério. Eu disse que não, que eu não ia fazer magistério porque eu não queria ser professora. E foi, um acaso. (PROFESSORA B).

De acordo com a professora B, no início, ficou um tanto assustada com o convite, afinal, nunca tinha pensado em ser professora, pois entrou no curso com o objetivo de formar-



se secretária executiva, visto que, era a função que exercia profissionalmente na época. No entanto, não hesitou em aceitar o convite.

Ao analisar o encontro com a profissão das duas professoras do curso de Secretariado da UPF, percebe-se que o convite permeou a trajetória delas, as quais, no momento do convite sentiram-se desafiadas a assumir uma nova profissão, para a qual não haviam realizado formação específica.

Para Jesus (2003, p. 24) o “ser professora” não aparece de forma natural na vida das professoras. Conforme a autora, o ponto de partida para perceber a complexidade da profissão docente e os caminhos que envolvem a opção inicial pelo magistério, consiste em desmistificar o discurso de que para ser professora é preciso nascer com um “dom”, “ter vocação”. Pela própria narrativa das professoras que fazem parte desta pesquisa, percebe-se que, ter se tornado docente está muito longe de ter dom ou vocação.

No caso da docência no ensino superior, muitas vezes, o ponto de partida origina-se em razão do exercício profissional da pessoa, a qual traz consigo uma bagagem de conhecimentos oriundos de sua atividade cotidiana profissional e isso o leva a ser convidado para atuar como docente, devido a esse conhecimento da experiência. Nesta situação, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 104) destacam que esses docentes “na maioria das vezes nunca questionam sobre o que significa ser professor [...]. Assim, sua passagem para a docência ocorre ‘naturalmente’, dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores”.

Exatamente neste contexto, Bresciani (2011, p. 86) ao pesquisar sobre os bacharéis em Administração que se tornam docentes, relata que “[...] este fato ocorre, muitas vezes, sem que o profissional tenha como objetivo a docência, isto é, a opção ocorre ao ser convidado por ex-professores, por ter sido monitor durante a graduação ou, ainda, por ser um profissional conhecido no mercado”.

As palavras de Pimenta; Anastasiou (2005) e Bresciani (2011) mencionam o que as professoras do curso de Secretariado Executivo da UPF narraram e que, tantos outros profissionais liberais que se tornaram professores, também comentam. Bresciani (2011, p. 86) reforça ainda que, entre os professores pesquisados em seu estudo, apenas uma professora confirmou que não se tornou docente por acaso, pois tinha plena consciência disso, visto que, antes de ter cursado o bacharelado, já havia realizado magistério.

Portanto, por meio das trajetórias profissionais analisadas e estudos citados, compreende-se que grande parte dos bacharéis entra na profissão docente por meio convite, sem ter realizado uma preparação ou ter demonstrado opção pela área. No entanto, há aqueles

que mesmo tendo realizado um bacharelado sempre tiveram como motivação a docência na área em que se graduaram e que isso, já estava presente na sua graduação, ou até antes, no caso dos que realizaram magistério.

#### 4.4.2 A formação continuada

A formação continuada é a terceira dimensão de análise utilizada na interpretação das narrativas obtidas nesta pesquisa e pretende identificar que tipo de formação as professoras do curso de Secretariado Executivo da UPF realizaram após o término da graduação.

Os processos de formação continuada são relevantes para o exercício docente, não importando a área de atuação. Eles se expressam de forma mais comum através de cursos realizados após o término da graduação, como exemplo, especializações, mestrados e doutorados, mas também, se apresentam de forma permanente através de outras ações ou atividades que os professores participam, organizadas ou não pelas instituições onde atuam.

Conforme já mencionado no capítulo 3, a formação para a docência precisa ser vista como um caminho a ser percorrido, um *continuum*, o qual será trilhado ao longo da trajetória profissional e pessoal. Nesse contexto, serão apresentados e discutidos neste tópico, os depoimentos das professoras do curso de Secretariado da UPF referentes aos processos de formação continuada que realizaram e continuam realizando.

A professora A contou que após o encerramento da graduação, em 2008, ingressou em curso de especialização *lato sensu* com ênfase em Gestão de Pessoas, realizado também na UPF, concluindo em 2009. Após isso, a professora comenta que tentou cursar uma especialização específica na área secretarial, em Assessoria Executiva, a qual foi oferecida pela UPF em 2010. Nesta época, ela realizou somente uma disciplina, não podendo seguir com o curso. Quando saíram as inscrições para uma nova turma dessa especialização, ela se inscreveu novamente com a pretensão de realizar todo o curso, porém, não fechou turma. Assim, a professora A explicou que deixou em *stand by* a formação na área de Secretariado, mas sempre que possível participa das atividades promovidas pelo curso, além de estar sempre lendo sobre a área.

A professora B, por sua vez, informou que realizou duas pós-graduações, uma em Educação, na forma EAD – Educação à Distância, modalidade semipresencial e a outra em

Gestão Secretarial, específica da área. Ambas as especializações foram realizadas na UPF. Após isso, a professora B cursou o Mestrado em Educação, também na UPF. Ao ser questionada sobre como tem sido sua formação continuada atualmente, ela respondeu que:

Hoje o professor não pode parar, então, em relação a continuar os estudos com o doutorado, não fiz doutorado e não tenho intenção de fazer, mas sempre assim, fazendo cursos, participando de eventos, leituras, a gente sempre tem que estar por dentro, tem que estar atrás do conhecimento, porque hoje, a tecnologia é muito rápida e se você não se atualizar, não se informar, o teu aluno passa você. (PROFESSORA B).

A professora B destaca a importância de o professor manter-se atualizado, fazendo leituras, participando de eventos, realizando cursos. Quanto à realização do doutorado, ela comenta que não tem pretensão, pois, não faz parte de seus planos pessoais e profissionais.

Percebe-se nas narrativas das duas professoras que consideram importante a formação contínua, citando principalmente a realização de especializações *lato sensu*, o que hoje tem registrado elevada procura pelos egressos de cursos superiores em distintas áreas. Além disso, elas consideram que a formação continuada também se faz através de leituras e participação em eventos na área.

Na verdade, essa última situação observa-se até mesmo no contato com outros docentes em ocasiões onde se discute formação, sendo que estes acreditam estar se atualizando diariamente, por meio das leituras que fazem para preparar suas aulas e também através de suas produções científicas, entendendo que a pesquisa é uma atividade de formação. Ao analisar essas questões, com base no referencial construído neste estudo, pode-se compreender que essas concepções fazem parte do processo de formação continuada.

No que concerne às experiências mais significativas de formação continuada e como elas contribuíram para o crescimento profissional, a professora A declarou que quando trabalhou como instrutora de treinamentos e cursos de desenvolvimento teve uma preparação através de leituras, pesquisas, dinâmicas para conduzir essas atividades, as quais ela considera como formação continuada em sua trajetória, visto que, segundo ela “tudo isso nos dá uma base de montar uma miniaula”. A professora reconhece que esses treinamentos que preparava eram cursos mais voltados à interação comportamental, mas que, de certa forma a incentivaram a criar, o que, ela considera importante na formação do professor.

Além disso, a professora A conta que a própria vivência com os professores nas atividades que realiza como funcionária na instituição onde trabalha, acabaram instigando, orientando e sendo exemplos para ela, mencionando que: “Sempre olhei os mestres como exemplos, claro que enquanto aluno, a gente pensa em fazer diferente, mas quando a gente está do outro lado encontra todas as questões que se passam e a dificuldade que se tem também nessa inter-relação com os alunos”.

A professora B, ao se referir sobre as experiências mais significativas de formação continuada e como elas contribuíram para seu crescimento como professora, destacou que todas as formações realizadas contribuem de alguma forma, mas, para ela o que contribui mesmo é a experiência. Segundo ela, a experiência de sala de aula, do dia a dia, de buscar meios para que a aula se torne importante e interessante para o aluno são caminhos de formação contínua, e para ela, os caminhos mais significativos. A experiência é o que nos dá qualidade de ensino na sala de aula, reforçou ela.

Ainda nesta questão, a professora B reforça que as especializações e o próprio mestrado, não dão ao professor os saberes que a experiência proporciona, por isso, ela entende que a experiência é uma das melhores formações. A questão que a professora levanta foi mencionada por Pachane (2009), enfatizando que os pós-graduados, ao iniciarem suas atividades em sala de aula, se deparam com o despreparo pedagógico, visto que, alguns cursos de mestrado e doutorado, por exemplo, estão mais voltados à pesquisa e não à preparação para a docência no ensino superior.

O que a professora narra quanto à importância da experiência vem ao encontro dos conceitos abordados no referencial teórico desta pesquisa sobre os saberes da experiência, ou seja, os saberes produzidos no cotidiano da atividade docente e que, por meio da narrativa, especialmente da professora B, percebe-se que foram relevantes para sua atuação. Pelo fato de ter vindo de um bacharelado e iniciado a atividade como docente logo após a conclusão da graduação, a professora B realizava sua formação docente ao mesmo tempo em que atuava, até porque, como ela mesma contou, a carreira docente surgiu por acaso, por meio de um convite.

Ao analisar as trajetórias das professoras participantes desta pesquisa, percebeu-se também que consideram relevante a realização de especializações específicas na área secretarial, no sentido de especializar-se um pouco mais na área de atuação. Ao mesmo tempo, também consideram importante uma formação pedagógica, esta, geralmente, buscada em mestrados, e também nas disciplinas isoladas de Metodologia do Ensino Superior, sendo

esta última realizada pelas duas professoras, pois, na instituição onde trabalham é exigência para atuar como docente. A professora A, comenta inclusive, que ao iniciar a carreira docente procurou ingressar em curso de Pedagogia, tendo em vista qualificar-se em termos pedagógicos, porém, devido à sobrecarga de atividades e indisponibilidade de horários, não foi possível continuar.

Ainda nesse contexto, a professora A menciona que sempre que possível participa das ações promovidas pelo Setor de Apoio Pedagógico da instituição, aproveitando também uma biblioteca disponibilizada por este setor, onde encontra livros sobre metodologia, didática, preparação de aula, enfim, estratégias para a atividade docente. A professora B ressalta que a maior contribuição para sua formação pedagógica foi oriunda da especialização em Educação que realizou e também um curso frequentado, preparatório para o mestrado, com carga horária de 180 horas, no qual ela aprendeu algumas práticas pedagógicas. Para a professora B, seria importante que a instituição, por meio da Faculdade de Educação, oferecesse, talvez semestralmente, cursos de curta duração sobre conhecimentos pedagógicos aos professores, pois, para aqueles que vêm de um bacharelado e não tiveram formação para dar aula, seria essencial essa formação.

Conforme já mencionado na parte 3 deste capítulo, ainda há um número discreto de profissionais de Secretariado Executivo que já realizaram mestrados, e menor ainda quando se fala em doutorado, porém, como as próprias instituições fazem exigências quanto à titulação, os que pretendem permanecer na docência, acabam realizando como formação continuada. Essa questão tem sido incisivamente fomentada pelas instituições, especialmente para contribuir com o processo de reconhecimento do Secretariado como área de conhecimento.

Compreende-se que um dos pontos que impede a busca por atividades constantes de formação é a questão da indisponibilidade de horários dos professores, fato que se revelou com as professoras desta pesquisa. Como já mencionado anteriormente, a professora A se divide entre a docência e funções administrativas na mesma instituição. No caso da professora B, por certo período a situação foi a mesma, também dividia sua carga horária na instituição entre a docência e o cargo administrativo. Essa dupla atuação é muito presente no caso dos bacharéis, os quais se formam para atuar na profissão escolhida, e assim o fazem, durante o dia, por exemplo, exercem a profissão de sua área de formação e à noite lecionam em instituições de ensino superior. Essa dupla jornada reduz o tempo disponível para realização de uma formação continuada, o que não é um empecilho, mas, pesa no momento de refletir sobre formação, até porque, alguns pensam que pelo fato de já estarem trabalhando como

docentes, não precisam buscar formação contínua, acreditam que somente os conhecimentos obtidos na graduação e na experiência são suficientes. Como já citado, os conhecimentos da experiência são importantes, mas não podem ser o único processo formativo.

O professor é responsável pela sua formação continuada, pois, não cabe somente às instituições onde ele atua ofertar ou não, exigir ou não. A formação docente se realiza em âmbito profissional e pessoal. Conforme Sartori e Segat (2011, p. 112):

[...] a formação continuada de professores se constitui num dos grandes desafios pessoais e profissionais, tanto coletivos quanto individuais, que organizam e desorganizam as compreensões dos professores acerca de seus próprios processos profissionais. Portanto, necessitam ser pensados e repensados respeitosa e afetuosamente para que não sejam algo imposto de fora para dentro, mas brotem dos anseios e das necessidades da comunidade escolar.

Assim, a formação docente continuada deve ser vista como importante para a atuação docente, como um desafio diário da profissão. Além disso, é preciso entendê-la como um processo natural e necessário e não como uma obrigação. É um processo que surge no contexto da sala de aula, onde as informações, tecnologias, atividades, mudam constantemente. Cabe ressaltar que, qualquer que seja o processo de formação continuada realizado, nenhum deles proporcionará respostas ou modelos prontos de atuação, eles encaminharão para a reflexão.

A reflexão, aspecto também mencionado neste estudo, é um fator indispensável quando se fala em formação docente continuada. O processo de investigação e reflexão sobre a própria prática pode auxiliar o professor em sua formação continuada. Ao analisar e refletir, desconstruir para depois construir sua prática pedagógica, o professor está realizando um processo de formação.

Nas narrativas das professoras do curso de Secretariado Executivo da UPF, elas veem esse processo de formação a partir da prática, por meio da interação com os colegas de profissão. A professora B ressalta que a interação com os colegas professores contribui muito, pois, no momento em que um grupo troca experiências, se ajuda, convive, sem dúvida refletirá na sala de aula. Ela menciona também a interação com colegas de outras instituições, colegas de profissão de outras áreas, no momento de participar de um evento ou trocar artigos, informações, enfim, todas as formas de contato, as quais, segundo ela, contribuem muito na prática e formação docente.

Nesse mesmo eixo, a professora A entende que as trocas entre colegas são ricas e proporcionam melhorias na atuação docente. Para ela, o fato de comentar as dificuldades, ouvir as sugestões dos colegas, por mais rápido que seja esse momento, sempre trazem benefícios.

A partir das narrativas, compreende-se que a formação continuada das professoras do curso de Secretariado Executivo da UPF que participaram desta pesquisa, ocorre por meio de cursos de especialização *lato* e *stricto sensu*, a partir da interação com colegas de profissão e, especialmente por meio da experiência que agregam através de sua atuação em sala de aula. Ambas as professoras consideram importante a formação continuada e a realizam, na medida do possível.

#### 4.4.3 A atuação e a construção da identidade docente

A atuação do professor de Secretariado Executivo e a construção da identidade docente são as últimas dimensões analisadas nesta pesquisa, por meio das narrativas das trajetórias de vida destes profissionais, as quais serão abordadas a partir de agora.

O ingresso em uma carreira é sempre motivo de muitas dúvidas e angústias, é o início de uma nova experiência. O primeiro contato com essa nova experiência depende da preparação realizada anteriormente, dos conhecimentos prévios que se possui sobre ela, enfim, de um conjunto de fatores que auxiliarão diante da nova atividade. O início da carreira docente também passa por essas questões e, de forma muito mais complexa.

Adentrar em uma sala de aula com várias outras pessoas que esperam de você conhecimentos, respostas, auxílio, enfim, que estão ali na expectativa pelo que você irá trabalhar com elas, é, sem dúvida, algo instigante. Nesse sentido, durante a pesquisa realizada com as professoras de Secretariado Executivo da UPF, uma das questões desvendadas, tratou de ouvir os relatos sobre as dificuldades encontradas no início da carreira docente.

Nesse sentido, a professora A revelou que os seis meses iniciais como docente, em substituição a outra professora em um curso técnico, foram tranquilos, até porque, segundo ela, tinha aula uma vez por semana e, portanto, tinha bastante tempo para se preparar. Sobre a experiência, ela comentou ainda que:

[...] consegui experimentar a condução de turma, que acho que é o que mais nos desafia, além da preparação, de estar atualizado e levar um conteúdo interessante que o aluno também possa interagir. Acho que o domínio de turma é um exercício que a gente precisa dominar e ao mesmo tempo não se sabe o que vem. Então aquela ocasião foi boa, eram 12 alunos e eu tive um certo apoio também de colegas de área, que as vezes trocavam uma ideia e também da própria escola. (PROFESSORA A).

Para a professora A, o mais desafiante no primeiro contato com a sala de aula foi a condução ou domínio da turma, porém, como ela tinha tempo para se preparar, não teve maiores dificuldades durante os primeiros contatos com os alunos.

A professora B, por sua vez, foi incisiva ao dizer que a dificuldade maior foi o medo. De acordo com ela:

Medo, medo, medo. Medo, porque era a primeira vez que eu entrava numa sala de aula. E a dificuldade também em dar aula para alunos que eram teus colegas. Uma que, eles não te aceitam, eles acham que você não tem condições, não tem competência para isso e assim, é um desafio diário. Você tem que se sobressair, tem que se desafiar e você tem que se sair bem. E no início, não é fácil. Então, o medo foi constante, o despreparo acho que também, porque a gente não é preparado para dar aula e a gente vai dar aula. Então, acho que as maiores dificuldades foram essas, o medo e o despreparo que eu enfrentei, mas superei, com muitas dificuldades, muita rejeição, no início a gente sofre rejeição, mas, graças a Deus, deu tudo certo. (PROFESSORA B).

Conforme o depoimento, pelo fato de não ter preparação nenhuma para dar aula, a professora B afirma que as principais dificuldades no início de sua carreira foram o medo e o despreparo. Conforme sua narrativa, ela iniciou a carreira dois meses após a conclusão da graduação, e no trajeto teve de dar aula a vários colegas de curso que estavam atrasados nas disciplinas, situação na qual ela sentiu muita rejeição por parte destes colegas, que não aceitavam vê-la como professora.

Todo início é conturbado, e para os bacharéis, pelos depoimentos das professoras, o início é ainda mais dificultoso, especialmente quando ingressam na profissão sem formação pedagógica nenhuma. Essa questão do despreparo tem sido motivo de muitas pesquisas, citando, inclusive, cursos que preparam para a docência e mesmo assim formam os professores com esse distanciamento entre o que aprenderam na graduação e o que a prática exige.



Oliveira (2003, p. 255-256) ao tratar dos saberes acadêmicos e demandas do professor universitário, menciona essa questão do distanciamento entre a formação do professor universitário e as questões cotidianas que trazem para o ambiente acadêmico. Segundo a autora, esse distanciamento diz respeito à relação que o professor universitário mantém com os saberes acadêmicos e os saberes experienciais. A relação entre esses saberes, em grande parte das vezes, é decorrente de uma cultura profissional marcada por uma racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista que exclui a formação e a reflexão teórica.

Oliveira (2003, p. 256) cita que alguns formadores do curso de Pedagogia, por exemplo, ingressam nas instituições de ensino superior através de concursos, recém pós-graduados, mestres, doutores, porém, muitas vezes com pouca ou nenhuma experiência profissional. Ou seja, esses formadores de professores não possuem experiência profissional construída nos ambientes educacionais, não vivenciaram na prática essa experiência, apenas estudaram-na em sua formação. Esse quadro, segundo a autora, leva a um distanciamento entre os saberes acadêmicos e saberes práticos, os quais deveriam se articular, porém, como o formador de professores não tem essa experiência da docência, acaba levando a este quadro. Por isso, reforça-se o que fora mencionado anteriormente de que, em alguns casos, nem mesmo os licenciados se sentem e estão preparados para a atividade docente. O que dizer então dos bacharéis?

Dando continuidade as narrativas das experiências pedagógicas das professoras de Secretariado Executivo da UPF, ambas contaram sobre o que consideram adequado em sua prática docente. Nesse sentido, a professora A expôs que:

[...] precisamos sempre repensar o que nós vamos entregar para os alunos, cada turma tem um perfil e tem um desejo, uma expectativa diferente. Então, por mais que estejamos já, em algumas situações mais preparados, é sempre novo esse contato, então acho que isso é o que considero mais adequado na prática, é buscar alinhar essas expectativas e procurar trabalhar da melhor maneira possível. Acho que tanto professor quanto aluno, trazem seu conhecimento e a gente vive uma troca hoje. (PROFESSORA A).

A professora destaca o fato de conhecer a turma, adequar sua prática ao que se aproxima do perfil da turma, alinhando as expectativas dos alunos ao trabalho que o professor

realizará. Já a professora B, ao referir-se sobre o que considera adequado em sua prática, diante de sua experiência como docente, contou que:

Eu sempre tenho um termo que o meu orientador me dizia, que era a *práxis* pedagógica [...] o momento de eu rever, de eu me refazer como professor, de eu ver o que eu estou fazendo, o que eu posso fazer melhor. Eu acho que isso nos ajuda muito. Esse sentido de eu refletir essa minha prática, pra que eu me torne um professor cada vez melhor. Mas é difícil isso, é difícil porque a gente se acomoda, a gente acha que já sabe tudo, que já está pronto, que não precisa mais. Mas, esse é o nosso erro, porque se a gente não refletir, não melhorar diariamente, a gente se torna um professor que não tem importância mesmo. (PROFESSORA B).

O depoimento da professora B menciona a *práxis* pedagógica, também citada no referencial desta pesquisa. Devido ao fato dela ter cursado Mestrado em Educação, percebe-se que seu pensamento sobre o que é adequado ou não no contexto da atividade docente é um pouco distinto do pensamento da professora A, que até então, não realizou nenhuma formação voltada à área da educação. Mas, para tentar entender melhor as duas professoras, questionou-se a professora A sobre o que entende e se já havia ouvido falar sobre *práxis* pedagógica, ela então pediu que explicasse melhor. Então, mencionou-se que se refere à reflexão sobre a prática docente, aquela reflexão que o professor faz, discute com seus colegas e a partir dela constrói sua atuação, sua formação, ou seja, uma explicação muito simples, visando o entendimento da professora. Então, mudou-se a questão, perguntando se ela exerce esse tipo na reflexão em sua prática, sendo que ela respondeu:

Olha, como estou há pouco tempo na UPF, eu tenho tentado fazer isso muito com a coordenação do curso, com os colegas conforme encontro, não é sempre que a gente se encontra, mas também tento. Mas na experiência anterior, na escola, tínhamos a figura do coordenador pedagógico, então troquei muitas figurinhas com a coordenação pedagógica e também colegas mais próximos assim, das disciplinas, de mais proximidade com a área de secretariado, até por quererem saber mais sobre a profissão secretarial. Então, acho que essa vivência, essa troca, nos faz também docente, acrescenta para nossa formação. (PROFESSORA A).

Através da narrativa da professora e a pergunta feita pela autora, percebe-se que a professora não visualiza ainda, claramente, o que seria a *práxis* pedagógica, pois, devido ao fato de não ter realizado nenhuma formação pedagógica, não havia nem ouvido falar nesse

termo. No entanto, observa-se que ela associa a reflexão sobre a prática com as trocas entre professores, trocas de experiências, vivências, o que, por mais que ela ainda não compreenda, também é uma ação voltada à *práxis* pedagógica. Benincá (2011, p. 49) salienta que “[...] a intersubjetividade possibilita e sustenta o diálogo, os sujeitos dialogantes têm condições de perceber suas diferenças, seus limites e contradições; por isso, podem se transformar, transformando sua concepção do mundo”. Nesse sentido, podemos compreender que esses diálogos entre professores, podem auxiliar nos processos formativos e por consequência, melhorar a prática docente.

Benincá (2011, p. 50) corrobora ainda que “O objeto de investigação numa pedagogia da *práxis* não é o outro enquanto outro, mas a ‘relação entre sujeitos’”. Esses sujeitos não são somente os professores e seus colegas, mas também, e especialmente, professor e aluno, que devem dialogar, onde um age sobre o outro.

Outro aspecto levantado com as professoras de Secretariado foi a questão das aprendizagens constantes em suas experiências pedagógicas, o que elas consideram importante para trabalhar como docente hoje e que aprenderam na sua trajetória. A professora A acredita que para dar aula é importante:

A soma de conhecimentos teóricos, de conteúdo, de domínio desse conteúdo, aliado às vivências práticas como profissional, isso são exemplos, seja de instituições públicas ou privadas que se tenha contato, trazer exemplos, aproximar o aluno para que ele consiga visualizar aquele conteúdo num exemplo prático, para absorver o conteúdo isso ajuda bastante e além, é claro da vivência que vai se tendo ao longo desse período como docente que melhora a tua apresentação de conteúdo, melhora a tua condução em sala de aula, a tua fala, o teu direcionamento. (PROFESSORA A).

A professora entende que a prática pedagógica requer o domínio de conhecimentos específicos da área de atuação, mas também considera importante analisar a prática profissional, não somente dela, mas observando exemplos de outras instituições, por exemplo. Ela cita a questão de aproximar o aluno para a realidade prática, ou seja, ao trabalhar com ele, utilizar exemplos práticos que se avizinhem do que pretende apresentar, tornando mais fácil a compreensão.

Em sua narrativa, a professora B afirma que visualiza como principal desafio à prática pedagógica atual a motivação, tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Ao se referir aos professores, menciona que com o passar dos anos o professor tem de se reciclar, não pode

nunca parar de estudar e se atualizar, até porque, se não se atualizar, pode correr o risco de ser rejeitado pelos alunos e pelos colegas também. Quanto à motivação dos alunos, ela reforça que hoje o aluno é muito diferente. Segundo ela:

[...] hoje o aluno parece que não dá muita importância para a sua graduação, para a sua aprendizagem. Então, você tem que fazer mágica na sala de aula pra chamar a atenção do teu aluno. Porque hoje o 'face' é muito mais importante, as redes sociais são mais importantes, o computador que ele tem ali, o celular é mais importante que o professor estar falando. Então isso também é uma dificuldade que a gente encontra muito em sala de aula. (PROFESSORA B).

O depoimento da professora demonstra uma preocupação geral de todos os envolvidos no ambiente educacional. O uso das tecnologias tomou proporções muito grandes no contexto atual, e, diante disso, o professor se vê em uma sala onde cada aluno possui um celular com acesso a internet, *tablet*, *notebook*, enfim, aparelhos com os quais se torna um desafio trabalhar em sala de aula. Acredita-se que esse cenário não deve mudar, até porque as evoluções tecnológicas fazem parte das transformações da sociedade, sendo assim, os professores terão de encontrar meios de canalizar essas ferramentas tecnológicas em prol do desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Claro, isso não garante que os alunos estarão todos concentrados no que se está discutindo, mas, pode talvez auxiliar.

A construção da identidade docente foi o próximo assunto apresentado às professoras pesquisadas. Nesse sentido, as professoras foram questionadas sobre o que entendem sobre isso. A professora A considera muito importante a identidade docente. Para ela:

Nos dias atuais a gente vê um pouco fragilizada, às vezes, a identidade docente, não, por parte dos profissionais, mas enfim, pela sociedade. No contexto que a gente está vivenciando hoje parece que, em alguns momentos, os alunos não percebem uma referência. Eu, às vezes, me sinto assim. Mas em relação a constituir-se como professor, acredito que a caminhada que se faz, em relação à busca de conhecimento, à sua dedicação, o esforço que se tem pra dar conta, porque o professor tem sua carga horária, mas ele é muito mais além do que aquela carga horária. Isso constitui uma identidade de alguém que se doa, tanto pra sua busca como profissional, quanto para a instituição que ele venha a se vincular e em relação aos seus alunos também. É querer passar pro outro ou ajudar o outro a fazer pontes a partir dessa relação. Então, essa identidade não tem como não ser do professor. (PROFESSORA A).

Visualiza-se nas palavras da professora A sua percepção quanto à fragilidade da identidade docente nos dias atuais. Ao mencionar que o professor é muito mais que a carga horária que possui, a professora A aborda uma questão interessante para discussão. Será que a fragilidade da identidade estaria relacionada ao fato de o professor somente se dedicar à docência naquele período que lhe foi imposto administrativamente? Após o referencial teórico, depois de analisar a própria trajetória pedagógica profissional, a autora deste trabalho entende como impossível o professor se dedicar à docência somente naquelas horas em que está contratado. A docência exige formação permanente como já mencionado, exige preparação, exige pesquisa, o que o professor não poderá fazer somente naquela carga horária em que está contratado.

Essa questão é muito complexa, pois, volta novamente à situação de que o professor de ensino superior, muitas vezes, agrega outras atividades profissionais ao longo de sua carreira, o que para alguns, impossibilita maior dedicação à docência. Mas, como resolver isso? Contratar professores com maior carga horária, possibilitando assim que se dediquem exclusivamente à docência? No entanto, como ficam aqueles que estão na docência para agregar uma renda extra e não pretendem abandonar a outra atividade profissional? São questões extremamente complexas e que não serão discutidas nesta pesquisa, mas que servem de reflexão ao se pensar na qualidade da atividade docente.

No curso de Secretariado Executivo da UPF, atualmente, duas das quatro professoras específicas da área possuem 40 horas de atividades semanais na docência, as demais possuem respectivamente 18 e 12. Cabe ressaltar que as professoras de menor carga horária acumulam atividades administrativas na mesma instituição onde lecionam, totalizando cada uma, 44 horas semanais de trabalho nas duas atividades. Ressalta-se que, em outros momentos, até mesmo quando o curso era maior em número de alunos, houve mais professores com carga horária semanal de 40 horas, além de o núcleo específico ter sido maior, chegando a seis professores.

Ainda no que se refere à identidade docente, a professora B expressou que vê a identidade docente como a marca do professor, para ela:

[...] acho que tem professor que tem a sua marca que é um professor rígido, severo e ensina bem. Outro professor ensina bem, mas ele entra, ele caminha em todos os setores, em todos os campos e também se dá bem com todos os alunos. Então, eu acho que a identidade do professor é isso, é ele saber passar conteúdo, saber conversar com o aluno e não precisa se manter distante do aluno, porque tem muitos professores que se colocam num pedestal e não é isso. Então acho que a identidade do professor, lógico que ele vai configurar sua identidade, mas essa identidade tem que ser clara, tem que ser assim uma identidade que eu conheça o meu professor porque ele é legal, porque ele é bom, porque ele sabe, não porque ele é duro, é rígido, sei lá, nesse sentido assim. (PROFESSORA B).

Observa-se na narrativa da professora que sua percepção sobre a identidade está mais próxima da imagem do professor, mediante sua postura e comportamento. De certo modo, sua narrativa também faz parte do conjunto de fatores que levam à construção de uma identidade profissional docente. Talvez, o fato das professoras pesquisadas terem entrado para a docência sem ter claramente este objetivo, conforme apresentado anteriormente, tenha interferido nesse processo de identificar-se como docente.

Nesse contexto de entender a constituição docente de profissionais graduados em áreas que não preparam para a docência, citam-se os estudos de Anastasiou (2002 apud OLIVEIRA, 2003, p. 258) que afirma que a maioria dos que atuam na docência universitária, tornou-se docente da noite para o dia, como citado anteriormente, e, “por mais excelência que tragam das diferentes áreas de atuação, não há garantia de que a mesma tenha igual peso na construção dos significados, dos saberes, das competências, dos compromissos e habilidades referentes à docência”. Talvez por isso, essa dificuldade observada nas narrativas das professoras pesquisadas em entender a constituição docente, a identidade docente na área de Secretariado.

As professoras de Secretariado, em nenhum momento, dizem que não se veem como docentes, mas, grande parte de suas atividades e algumas vezes até ações, possuem traços da formação para a área secretarial, da atuação de um profissional de Secretariado, voltado para a assessoria e gestão. Em algumas passagens das narrativas de suas histórias de vida se destaca a expressão “passar conteúdo” uma expressão que especialmente em contextos educacionais, não se pratica, pois, sabe-se que ninguém passa nada a outro, mas que juntos constroem. Porém, essa discussão geralmente é realizada em cursos de formação pedagógica, cursos na área de educação e pelo fato da área secretarial não seguir a mesma linha, a desconhecem ou mesmo, ouviram e discutiram, mas talvez, não foi pertinente naquele momento e acabaram esquecendo.

Por fim, o último depoimento das professoras referiu-se aos aspectos que trazem realização em sua prática como docente, ou seja, durante a experiência em ser docente, o que mais lhes realiza. A professora A conta que sempre que consegue passar o que foi planejado, sente-se realizada. Mas,

[...] a realização em termos de satisfação plena, digamos assim, é quando a gente vê um aluno te trazendo um exemplo de que conseguiu aplicar ou que conseguiu crescer a partir do que a gente construiu em sala de aula, conseguiu uma nova posição, seja pessoal ou profissional, a partir do que ele vem vivenciando. E sempre quando nos trazem depoimentos de que ‘eu era uma pessoa até inicia o curso, e os exemplos do professor ‘y’ me fizeram mudar como pessoa, como profissional’. Então isso, acho que são retornos importantes e encontrar ex-alunos também, por aí, dizendo ‘prô eu me lembro de ti por isso, pelos ensinamentos ou que trouxe em determinado momento, hoje sou um profissional, sou uma pessoa melhor’. Acho que isso é algo que te traz satisfação, além, é claro de poder estar com as turmas, sempre traz aprendizado, embora nem sempre a gente sinta toda essa satisfação plena. Isso me torna assim, um profissional realizado. (PROFESSORA A).

Ver os alunos bem colocados profissionalmente e tornando-se pessoas melhores após a graduação é o que realiza a professora A. Ser abordada por um aluno que lembra dela por algum ensinamento, é algo que lhe traz satisfação. Para a professora B, isso não é diferente, ela diz que fica realizada quando:

[...] um aluno meu que passou pela minha formação, está bem colocado no mercado de trabalho, quando eles vêm me contar ‘professora, arrumei um emprego bom’, quando isso acontece eu fico muito feliz. Também quando o nosso curso é reconhecido fora, que o curso forma bons profissionais, quando a gente vai organizar algumas atividades, no âmbito da universidade ou do próprio curso e as pessoas dizem ‘o Secretariado é referência, o Secretariado é bom no que faz’. Então, a gente se sente muito feliz com isso. Quando o curso é reconhecido, porque eu sempre digo que o curso não é uma pessoa só, o curso é um todo, e quando há reconhecimento é sinal que muitas pessoas trabalharam pra que isso acontecesse. (PROFESSORA B).

Além do sucesso profissional dos alunos, a professora B ressalta que sua realização também se concretiza quando o curso em que trabalha é reconhecido. Em seu depoimento ela comenta que na instituição onde trabalha, inúmeras vezes, os professores e alunos do curso de Secretariado são contatados para auxiliar no planejamento e organização de eventos, aspectos pelos quais os secretários executivos são reconhecidos, devido à formação que recebem para

tal área. Inclusive, são muito consultados para auxiliar também na elaboração e realização de protocolos e cerimoniais, fatos que divulgam o curso e se transformam em reconhecimento.

Outro detalhe importante narrado pela professora faz referência ao trabalho do grupo em prol do curso, isto é, não é um professor ou alunos isolados que fazem o curso crescer e se desenvolver, mas sim, a união de todos, em prol das atividades. A professora considera que isso é relevante no reconhecimento do curso e traz realização para todos.

Assim, a partir de todas as narrativas apresentadas em cada categoria elencada, foi possível construir as presentes discussões sobre as experiências pedagógicas e a construção da identidade dos professores de Secretariado Executivo da UPF. As possíveis conclusões obtidas com esta pesquisa são apresentadas nas considerações finais.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar a constituição docente em uma área que não prepara profissionais para a docência é algo instigante, especialmente quando o pesquisador atua na área pesquisada, como foi o caso desta investigação, realizada no curso de Secretariado Executivo onde a pesquisadora atua, e onde constantemente enfrenta inúmeros desafios em prol de realizar um bom trabalho como docente.

Nesse contexto, como o objetivo dessa construção foi compreender como as experiências pedagógicas das histórias de vida contribuem para a constituição do profissional professor de Secretariado Executivo, apresentam-se a partir de agora as possíveis conclusões, após análise realizada por intermédio dos conteúdos presentes nas narrativas de duas professoras do curso de Secretariado Executivo da Universidade de Passo Fundo. Utiliza-se a expressão “possíveis conclusões” porque nada do que foi aqui escrito serve como prescrição, sua finalidade é a reflexão, visto que, a pesquisa foi realizada em apenas um curso de Secretariado, dentre os mais de cem que existem no país, portanto, não se pode generalizar o que foi observado nesta pesquisa.

Iniciando as possíveis conclusões, pode-se compreender quanto à primeira dimensão analisada que foi a graduação em Secretariado, que, na visão das professoras pesquisadas, o bacharelado em Secretariado Executivo não desperta o interesse pela docência. Talvez, quando o sujeito durante sua graduação tem pretensões de ser docente, mesmo ainda não tão claras, ele consiga vislumbrar algum interesse pela profissão docente neste período.

Outro fato que despertou atenção nesta pesquisa refere-se ao encontro com a profissão docente, no qual as duas professoras pesquisadas foram incisivas em dizer que foi por meio de convite. Uma delas ressalta que foi totalmente por acaso, pois ela nunca imaginou e nem pretendia ser professora. Fatos como esse são muito observados, visto que, no atual contexto de expansão do ensino superior, houve grande incremento no número de vagas e facilidade de acesso, o que possibilitou que as instituições aumentassem seus quadros docentes, convidando muitas vezes, seus egressos que tiveram bom desempenho acadêmico, ou que estão em destaque na atividade profissional de sua formação, para ministrarem aulas. Isso acontece especialmente com os docentes dos cursos de bacharelado, pois, privilegia-se nestes cursos professores que tenham formação específica na área, o que, considera-se relevante, desde que

estes profissionais estejam aptos a aprender sobre a docência, a dedicar-se a ela, a vê-la como uma profissão que também possui saberes específicos.

E, partindo dessa discussão, pode-se citar a questão da formação continuada, que também foi uma dimensão de análise neste estudo, e que, considera-se de extrema relevância na atuação docente. Percebe-se, ao analisar as trajetórias de vida narradas pelas professoras pesquisadas, que ambas consideram importante a formação, contudo, privilegiam mais a formação específica na área secretarial, no sentido de especializar-se em linhas de assessoria e gestão, que são os eixos da profissão. Essas especializações específicas na área, cabe destacar, são realizadas na modalidade *lato sensu*, visto que, na área de Secretariado Executivo ainda não existem mestrados e doutorados. Assim, os professores que buscam a pós-graduação *stricto sensu* procuram em outras áreas, sendo que as mais registradas são Educação e Administração.

Ainda no que se refere à formação continuada, destaca-se o fato das professoras acreditarem que as trocas entre elas e os outros professores contribuem para sua formação. Esse fato é uma discreta, mas relevante ação de formação contínua. Constata-se que, em termos de formação continuada, os professores de Secretariado sempre terão um longo caminho a percorrer, assim como os demais professores de outras áreas, pois, essa formação se dará durante toda a trajetória profissional. E, falando em trajetória, um elemento observado na fala de uma das professoras merece destaque, o fato de ela afirmar que “a experiência é o que nos dá qualidade de ensino na sala de aula”.

Essa afirmação vem ao encontro da proposta deste trabalho, que, entre outras questões, é investigar se as experiências constantes nas trajetórias, nas histórias de vida dos professores, contribuem com o professor e sua atividade. E, dessa narrativa, podemos entender que contribuem. Observou-se que, pelo fato de não terem formação pedagógica, os bacharéis aprendem sobre as práticas docentes, literalmente, dando aula, aprendem a fazer, fazendo. Porém, no início da carreira, isso é muito difícil, as limitações são muitas, e os próprios alunos percebem esse despreparo, ainda mais na docência universitária, o que muitas vezes pode deixar o professor constrangido e fazer com que desista da profissão docente ou mesmo, permaneça, porém, com muita insegurança.

No contexto atual, o professor não pode deixar que a insegurança o prejudique. Essa insegurança não se refere somente ao despreparo inerente às práticas pedagógicas, mas também ao domínio do conteúdo que vai trabalhar, pois, às vezes vai encontrar em sua sala, alunos com extensa experiência no mercado de trabalho e que vêm para o curso com o intuito

de buscar algo além do que pensam que sabem. Assim, de imediato, esperam do professor que este seja capaz de lhe oferecer esse algo “além”. Portanto, reforça-se a importância do domínio dos saberes docentes propostos por Pimenta (2002) e Tardif (2005) no referencial teórico desta pesquisa.

Ainda quanto à formação continuada, ressalta-se a questão do professor dividir-se entre atividades profissionais e a docência. Analisando o contexto, percebe-se que isso, dependendo da situação, pode talvez prejudicar a atividade docente, especialmente no que tange à preparação e formação do professor. Aquele profissional que já trabalha nos turnos da manhã e tarde em uma atividade, por exemplo, como secretário executivo e após no turno da noite atua como docente, dificilmente terá tempo hábil para dedicar-se à docência. E o que preocupa nesta questão é que a docência não se faz somente naquelas horas em que o professor fica em sala de aula, esta é apenas a consequência de uma preparação que o professor precisa realizar antes de lá estar. Além disso, a formação continuada também é prejudicada nestas situações, pois, pela falta de tempo entre uma atividade e outra, a formação, na maioria das vezes, acaba sendo esquecida.

O que se pretende aqui não é criticar os profissionais que realizam a docência aliada à outra atividade profissional, o que se quer é destacar que a docência como profissão exige dedicação, pois é uma profissão como as outras, que possui características e requisitos básicos, e que precisam ser observados. Fávero e Tauchen (2013, p. 240), sobre este aspecto, destacam que:

[...] saber-se docente universitário não é mais saber-se parte de uma categoria profissional que tem na sala de aula seu espaço exclusivo de atuação! As atividades profissionais ampliaram-se e complexificaram-se. Em tempos de expansão desenfreada do ensino superior e com a proliferação de instituições privadas, cujos processos de seleção de professores não passam por concurso público, tem sido frequente a contratação de docentes-pesquisadores que trazem o perfil acima descrito. Seu êxito no exercício da docência está mais focado na capacidade de ‘agradar’ os ‘clientes’ do que na capacidade de realizar a contento o exercício da ‘instrução e da educação’[...].

Pensar a docência como um negócio, onde o professor deve agradar os alunos é um retrocesso no processo de construção do conhecimento. O objetivo do professor universitário não deve ser agradar à sua clientela, mas sim, auxiliar o aluno em seu processo constitutivo como pessoa, como cidadão, como profissional.

No que tange à atuação das professoras de Secretariado Executivo, observou-se que, em ambos os casos, o início da carreira gerou um pouco de medo e insegurança, os quais, só foram sendo contornados com a experiência, com a prática em sala aula. Uma delas, inclusive, menciona espontaneamente durante a gravação do relato, sobre a *práxis* pedagógica, que segundo ela, era um termo utilizado por seu orientador e que ela sempre se lembra em sua prática, relacionando com a reflexão sobre a prática.

Um dos pontos mais esperados nesta pesquisa era o momento de falar sobre a construção da identidade docente, visto que, era um dos focos deste estudo. Observou-se nesta questão que as professoras de Secretariado Executivo não veem claramente o que seria construir-se como docente. Uma delas até comenta sobre a fragilidade da identidade docente nos dias atuais, relacionando isto ao fato do professor dedicar-se à docência, somente nas horas em que foi contratado para isso. No entanto, a outra professora considera que a construção da identidade tem a ver com a imagem e postura que o professor constrói de si, ao longo de sua trajetória.

A partir dessas observações, percebe-se que as professoras não têm uma ideia formada sobre o que seria construir uma identidade na docência e, além disso, observa-se que elas não se consideram totalmente docentes, talvez por não terem se formado para isso, talvez por não trabalharem somente na docência, o que atualmente é o caso de uma delas.

Como este estudo buscou ouvir as histórias de vida das professoras, enfatizando as experiências pedagógicas, esperava-se compreender se em algum momento de suas trajetórias, já tinham a concepção de docência. Oliveira (2003, p. 258) ao estudar sobre os bacharéis que se tornaram docentes, afirma que “Nós já construímos uma concepção de docência, quando nos processos de escolarização, estivemos na situação de alunos e convivemos com [...] estilos de professores que marcaram [...] a construção de uma representação sobre o professor”. Essa marca pode ser tanto positiva, quanto negativa.

Nesse aspecto, analisando as narrativas das professoras, não foi observada nenhuma referência sobre os professores que lhe deram aulas, tanto durante a escolarização, como no ensino superior, mesmo tendo sido questionadas indiretamente sobre o fato. Portanto, retomase o que foi mencionado antes, talvez, quando não há a decisão de ser professor, ou até mesmo a motivação, isso não tenha relevância em sua trajetória. Uma das professoras até comentou que observava seus mestres, mas de forma muito geral, sem identificar-se com nenhum.

Oliveira (2003, p. 258) comenta também sobre o fato que ser professor não se constrói em um dado momento, nem mesmo com as licenciaturas ou em cursos de Metodologia do Ensino Superior, o que se comprova nesta pesquisa, pois, em nenhum momento as professoras pesquisadas afirmaram que a disciplina de Metodologia, realizada por ambas, devido à obrigatoriedade na instituição onde trabalham, auxiliou na atividade docente. E cabe ressaltar que essa disciplina foi realizada de forma isolada, até mesmo pela professora que cursou mestrado, pois, precisou realizar a disciplina antes do ingresso no mestrado.

Assim, ao tentar responder a pergunta-problema desta pesquisa, sobre como as experiências pedagógicas das histórias de vida contribuem para a constituição do profissional professor de Secretariado Executivo, pode-se mencionar que a constituição profissional dos professores de Secretariado Executivo da UPF vem se realizando a partir de sua prática, por meio das experiências cotidianas de sua atuação, na coletividade e em outros espaços por eles visualizados.

Compreende-se, a partir desta pesquisa que, a constituição profissional dos professores de Secretariado Executivo ainda é algo um tanto obscuro para os docentes da área, devido talvez ao fato de terem ingressado sem preparo e sem pretensão na carreira docente e, portanto, assim se justifica que se constituam profissionalmente a partir do que realizam em sua prática, nas interações que fazem com os colegas e por meio de leituras e atualizações na área. Assim, pode-se identificar que a constituição profissional do professor de Secretariado Executivo da UPF se dá por entrelaçamentos de vários acontecimentos de suas trajetórias de vidas, tanto em âmbito pessoal como profissional.

Contudo, a realização desta pesquisa qualitativa com a utilização da abordagem metodológica das histórias de vida proporcionou conhecer um pouco mais sobre as trajetórias de vida dos professores pesquisados, fato comentado pelos próprios sujeitos da pesquisa, sendo que, após a gravação das narrativas, comentaram sobre o quanto foi bom o exercício de voltar ao passado e pensar como foi sua trajetória profissional, lembrando de passagens importantes que representam muito no perfil profissional que assumiram hoje. Observa-se que esse exercício de visitar a memória, e não somente as memórias mais distantes, mas também as recentes, a aula que deu ontem, por exemplo, esse exercício tem sido importante na formação continuada dos professores de Secretariado, e, dessa forma, pode-se talvez, pensar em propostas que utilizem a abordagem das histórias de vida em processos formativos na área de Secretariado Executivo e, porque não, em áreas que por analogia também se aproximem.

Assim, acredita-se na qualidade da metodologia utilizada, especialmente pelo fato de explorar as experiências da pessoa sem deixar de lado sua dimensão pessoal. Portanto, este estudo não esgota esse tema, mas pretende colaborar com a construção de conhecimentos em uma área ainda frágil no campo científico, no caso, o Secretariado Executivo, e também contribuir, de modo geral, para a reflexão sobre novas políticas de formação docente na área educacional, analisando os impactos da expansão do ensino superior.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2005.
- ATAIDE, Yara Dulce Bandeira de. História oral e construção da história de vida. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2003.
- BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. *Fundamentos de metodologia científica: um guia para a iniciação científica*. 2. ed. São Paulo: Makron Books, 2000.
- BENINCÁ, Elli. A formação continuada. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloisa. (Orgs.). *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2004.
- BENINCÁ, Elli. Práxis e investigação pedagógica. In: MÜHL, Eldon Henrique; SARTORI, Jerônimo; ESQUINSANI, Valdocir Antonio. (Orgs.). *Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011.
- BÍSCOLI, Fabiana Regina Veloso. A evolução do secretariado executivo: caminhos prováveis a partir dos avanços da pesquisa científica e dos embates teóricos e conceituais na área. In: DURANTE, Daniela Giaretta. (Org.). *A pesquisa em secretariado: cenários, perspectivas e desafios*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2012.
- BRASIL. Lei 6.556, de 5 de setembro de 1978. *Dispõe sobre a atividade de secretário e dá outras providências*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6556-5-setembro-1978-366543-norma-pl.html>>. Acesso em: 07 jul. 2014.
- BRASIL. Lei 7.377, de 30 de setembro de 1985. *Dispõe sobre o exercício da profissão de secretário e dá outras providências*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17377consol.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17377consol.htm)>. Acesso em: 07 jul. 2014.
- BRASIL. Lei 9.261, de 10 de janeiro de 1996. *Dispõe sobre o exercício da profissão de secretário e dá outras providências*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9261.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9261.htm#art1)>. Acesso em: 07 jul. 2014.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dez. de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 04 mar. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Instituições de ensino superior e cursos cadastrados*. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 08 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 3, de 23 de junho de 2005. *Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Secretariado Executivo*. Brasília, DF: 2005.

BRASIL. Portaria Nº 3.103, de 29 de abril de 1987. *Secretárias – Enquadramento Sindical*. Disponível em: <[http://www.fenassec.com.br/a\\_fenassec\\_contribuicao\\_sindical.html](http://www.fenassec.com.br/a_fenassec_contribuicao_sindical.html)>. Acesso em: 08. jul. 2014.

BRESCIANI, Sirlene Aparecida Takeda. *Dormi profissional, acordei professor: um estudo sobre a prática pedagógica do docente do curso de Administração da Unipar – Paraná – Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2011.

CAIMI, Flávia Eloisa. Os percursos da prática de ensino na formação de professores. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloisa. (Orgs.). *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2004.

CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de; SOUZA, M. Cecília. C. C. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de; SOUZA, M. Cecília. C. C. (Orgs.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CNPQ. *Diretório dos grupos de pesquisa no Brasil*. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp>>. Acesso em 09 jul. 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

DALBOSCO, Cláudio Almir. *Pragmatismo, teoria crítica e educação: ação pedagógica como mediação de significados*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

DASSOLER, Olmira Bernadete; LIMA, Denise Maria Soares. A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes. In: IX SEMINÁRIO ANPED SUL, 1, 2012, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: UCS, 2012.

DURANTE, Daniela Giareta. *Tópicos especiais em técnicas de secretariado*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

DURANTE, Daniela Giareta. A evolução da profissão secretarial por meio da pesquisa. In: DURANTE, Daniela Giareta. (Org.). *A pesquisa em secretariado: cenários, perspectivas e desafios*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2012.

FÁVERO, Altair Alberto; PASINATO, Darciel. O docente universitário como profissional pesquisador de sua própria prática. *Revista Contrapontos*, v. 13, n. 3, p.195-206, set-dez., 2013. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4601>>. Acesso em: 29 jun. 2014.



FÁVERO, Altair Alberto; TAUCHEN, Gionara. Docência na educação superior. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 35, n. 2, p. 235-242, July-Dec., 2013.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. *Educar o educador: reflexões sobre a formação docente*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

FENASSEC. *Secretária online*. Disponível em: <[www.fenassec.com.br](http://www.fenassec.com.br)>. Acesso em: 07 jul. 2014.

FENASSEC. *Código de Ética do Profissional de Secretariado*. Disponível em: <[www.fenassec.com.br](http://www.fenassec.com.br)>. Acesso em: 07 jul. 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; GENTIL, Heloisa Salles. Identidade do professor de Ensino Superior: questões no entrecruzar de caminhos. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. (Orgs.). *Pedagogia universitária e áreas de conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Linguagem, escola e subjetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 21-35, jul./dez. 1993.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Aprendizagem Docente como Articuladora da Formação e do Desenvolvimento Profissional dos Professores da Educação Superior. In: ENGERS, Maria Emília Amaral; MOROSINI, Marília Costa. (Orgs.). *Pedagogia universitária e aprendizagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? *Revista Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. (Orgs.). *Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Formação do professor do ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, Marília Costa. et al. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

JESUS, Regina de Fátima. Sobre alguns caminhos trilhados... ou mares navegados... Hoje, sou professora. In: VASCONCELOS, Geni Amélia Nader. (Org.). *Como me fiz professora*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

LONGHI, Solange Maria; KALIL, Rosa Maria Locatelli. Pedagogia universitária na UPF. In: In: MOROSINI, Marília Costa. et al. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de; *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAÇANEIRO, Marlete Beatriz. A construção da identidade científica em Secretariado Executivo. In: DURANTE, Daniela Giaretta. (Org.). *A pesquisa em secretariado: cenários, perspectivas e desafios*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2012.

MAÇANEIRO, Marlete Beatriz; KUHL, Marcos Roberto. Estado da arte e o rumo do conhecimento científico em secretariado executivo: mapeamento e análise de áreas de pesquisa. *Revista de Gestão e Secretariado*, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 157-188, Dez. 2013.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. *Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias*. São Paulo: Contexto, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOROSINI, Marília Costa. Apresentação. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. (Orgs.). *Pedagogia universitária e áreas de conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

NONATO JÚNIOR, Raimundo. *Epistemologia e teoria do conhecimento em secretariado executivo: a fundação das ciências da assessoria*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2009.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995b.

NÓVOA, António. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Professor universitário: saberes acadêmicos e demandas profissionais. In: MOROSINI, Marília Costa. et al. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

PACHANE, Graziela Giusti. Formação de docentes universitários frente a um mundo em transformação. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. (Orgs.). *Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. *As histórias de vida*. Traduzido por: Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

PPC. *Projeto Político do Curso de Secretariado Executivo*. UPF, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

SARTORI, Jerônimo; SEGAT, Taciana Camera. Formação continuada: lições de um processo. In: MÜHL, Eldon Henrique; SARTORI, Jerônimo; ESQUINSANI, Valdocir Antonio. (Orgs.). *Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011.

SINSESP. *Associação Brasileira de Pesquisa em Secretariado*. Disponível: <<http://www.sinsesp.com.br/o-sinsesp/educacao/714-sociedade-brasileira-de-secretariado>>. Acesso em: 09 jul. 2014.

SISERGS. *Quem somos*. Disponível em: <[www.sisergs.com.br](http://www.sisergs.com.br)>. Acesso em: 07 jul. 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

VANDERLEI, Márcia de Oliveira Torres. *Discursos sobre a prática: o processo de formação do professor do ensino superior sem a formação pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

VILANOVA, Mercedes. Pensar a subjetividade: estatísticas e fontes orais. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. (Org.). *História oral*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZUCOLOTTI, Andréia Modrzejewski. *Possibilidades de constituição do educador em Química*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

**APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido**

**UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Mestranda: Caroline de Fátima Matiello Vaz

Orientador: Prof. Dr. Altair Alberto Fávero

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_ RG nº \_\_\_\_\_, abaixo assinado, de forma voluntária e esclarecido sobre a justificativa, os objetivos e procedimentos que embasam a pesquisa, ciente das contribuições que o referido estudo proporcionará ao campo educacional, autorizo que as informações por mim fornecidas à acadêmica Caroline de Fátima Matiello Vaz, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, sob a orientação do Prof. Dr. Altair Alberto Fávero, sejam utilizadas para as finalidades constantes no projeto de investigação “Trajetórias profissionais na docência do curso de secretariado executivo: narrativas de professores”, ressalvada a garantia do sigilo que me assiste e que assegura a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Passo Fundo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

---

Assinatura

## **APÊNDICE B – Protocolo utilizado na gravação das narrativas**

### **Identificação pessoal:**

01. Qual sua idade?
02. Em que ano formou-se?
03. Onde realizou sua graduação?
04. Realizou outros cursos de formação continuada? Quais?
05. Há quanto tempo atua como docente? E no curso de Secretariado Executivo da UPF, há quanto tempo trabalha?

### **Formação Profissional:**

06. Como foi sua graduação?
07. Como tem sido sua formação continuada?
08. Quais foram as experiências mais significativas de formação continuada e como elas contribuíram para seu crescimento como professor?
09. Como se deu seu encontro com a profissão docente? O que motivou sua escolha pela docência, visto que o curso de Secretariado é um bacharelado?

### **Trajetória profissional:**

10. Quais foram as dificuldades encontradas no início de sua carreira? Fale da sua trajetória profissional como docente do curso de Secretariado.
11. Durante a sua graduação, em algum momento, você já pensava em tornar-se professor?
12. Como define o que é adequado para sua prática docente?
13. Como se mantém atualizado em relação aos saberes disciplinares e pedagógicos?
14. Seus colegas de profissão contribuem para sua formação profissional? De que maneira?
15. Cite as aprendizagens constantes na vivência de sua prática pedagógica. O que você aprendeu e que é importante para dar aula hoje?

16. No que tange a construção da identidade docente. O que você entende por isso? Como acredita que se constrói a identidade docente na área de Secretariado?
17. Como pode considerar-se uma professora realizada na carreira docente?

P.S.: Ressalta-se que o referido protocolo pré-estruturado serviu como referência para a gravação das narrativas, no entanto, durante as gravações surgiram novas questões.

CIP – Catalogação na Publicação

---

- V393t Vaz, Caroline de Fátima Matiello  
Trajetórias profissionais na docência do curso de secretariado executivo : narrativas de professores / Caroline de Fátima Matiello Vaz. – 2014.  
103 f. ; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2014.  
Orientador: Professor Doutor Altair Alberto Fávero.
1. Educação. 2. Formação docente. 3. Secretariado executivo. 4. Narrativa. 5. Ensino superior. I. Fávero, Altair Alberto, orientador. II. Título.

CDU: 371.13

---

Catalogação: Bibliotecária Fernanda Spíndola - CRB 10/2122