



FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES- FICS
CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

JULIANA FERREIRA DA SILVA

**DIRETRIZES CURRICULARES X FORMAÇÃO DO PROFESSOR:
UMA ANÁLISE DO PERFIL DO PROFESSOR DE ADMINISTRAÇÃO
DA UNIP DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BAHIA.**

ASUNCIÓN- PARAGUAY

2017

JULIANA FERREIRA DA SILVA

**DIRETRIZES CURRICULARES X FORMAÇÃO DO PROFESSOR:
UMA ANÁLISE DO PERFIL DO PROFESSOR DE ADMINISTRAÇÃO
DA UNIP DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BAHIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Postgrado da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - FICS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlino Iván Morinigo

ASUNCIÓN- PARAGUAY

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Juliana Ferreira da Silva

**DIRETRIZES CURRICULARES X FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UMA
ANÁLISE DO PERFIL DO PROFESSOR DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIP DE
VITÓRIA DA CONQUISTA-BAHIA.**

Arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico 98 fls.

Thesis(Mestrado) Facultad Interamericana de Ciencias Sociales. Curso de Mestrado
em Educação.

Área de Concentração: Educação e Formação do Professor

Orientação: Carlino Iván Morinigo.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação Facultad Interamericana de Ciencias
Sociales

Bibliotecário Responsável: _____

© 2015 Todos os direitos autorais reservados a Juliana Ferreira da Silva. A reprodução de
partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita com autorização por escrito do autor.

Endereço residencial :. Caminho 02 casa 11 urbis II C.S.U – Vitória da Conquista,Ba

Endereço eletrônico: jullyferreira_@hotmail.com

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
A COMISSÃO ABAIXO ASSINADA APROVA A DISSERTAÇÃO:

**DIRETRIZES CURRICULARES X FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UMA ANÁLISE DO
PERFIL DO PROFESSOR DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIP DE VITÓRIA DA
CONQUISTA-BAHIA.**

COMO REQUISITO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO

Prof. Dr. Carlino Iván Morinigo
ORIENTADOR

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo Morel
FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

Prof.^a Dr.^a Susana Barbosa Galvão
FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

Prof. Dr. Ismael Fenner – Secretario General
FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

ASUNCIÓN- PARAGUAY

2017

Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu. Há tempo de nascer, e tempo de morrer; tempo de plantar, e tempo de arrancar o que se plantou; Tempo de matar, e tempo de curar; tempo de derrubar, e tempo de edificar; Tempo de chorar, e tempo de rir; tempo de prantear, e tempo de dançar; Tempo de espalhar pedras, e tempo de ajuntar pedras; tempo de abraçar, e tempo de afastar-se de abraçar; Tempo de buscar, e tempo de perder; tempo de guardar, e tempo de lançar fora; Tempo de rasgar, e tempo de coser; tempo de estar calado, e tempo de falar; Tempo de amar, e tempo de odiar; tempo de guerra, e tempo de paz.

Eclesiastes 3:1-8

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu criador, pela sabedoria e fonte de verdade e inspiração nos caminhos da honra, amor e dignidade.

Aos meus pais, Maura Umpleby e Juarez Rodrigues, exemplos de perseverança na busca do conhecimento e que durante todo o tempo me apoiaram, incentivando-me a prosseguir e não desistir deste sonho.

À minha querida irmã Jamille Ferreira, pelo apoio, força, estímulo e amor incondicional.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Dulcilene Nascimento, pela paciência, carinho, dedicação e competência a mim dedicadas.

À minha coordenadora Lenira Xavier que contribuiu de forma significativa para que o presente trabalho fosse realizado na instituição.

Aos docentes e alunos do 7º semestre de administração da UNIP, pela concessão de informações valiosas para a realização deste estudo.

Aos professores e colegas do mestrado, pelo companheirismo e pelas trocas de experiência que pudemos realizar.

E por fim, as minhas queridas amigas, Fabrícia Andrade, Kelly Giacomini e Kerle Lino pelo carinho, companheirismo, compreensão e amizade verdadeira.

RESUMO

O presente trabalho vem discutir a importância da formação pedagógica na prática docente, especificamente do professor-administrador, formação esta que dotará o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes, a fim de formar profissionais aptos tecnicamente, mas também reflexivos e investigativos. Os cursos de administração de empresas tem sido os mais requisitados no Brasil. Em função disso, a oferta tem sido acrescida ano a ano, havendo uma demanda de profissionais que por vezes não atendem os pré-requisitos pedagógicos, dificultando a aprendizagem e em consequência o nível desses egressos. Entende-se aqui que a primazia na docência do ensino superior é alcançada não somente pelo domínio dos conteúdos das disciplinas ministradas, mas também através do conhecimento didático-pedagógico que favoreça um aprendizado significativo e eficaz. Para tanto, foi analisado o perfil profissional de 12 professores do curso de Administração da UNIP- Universidade Paulista de Vitória da Conquista-Bahia e sua influência no processo ensino-aprendizagem através da análise de entrevista e observação de 33 alunos do 7º semestre do referido curso. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, sendo utilizado o método etnográfico, que evidenciou as falhas encontradas no processo, bem como as potencialidades de professores, alunos e da instituição de forma geral.

Palavras- Chave: Administração, Docência, Ensino-Aprendizagem, UNIP.

RESUMEN

El actual trabajo viene discutir la importancia de la formación pedagógica en el profesor práctico, específicamente del profesor-administrador, formación el que dote a profesor con conocimiento, capacidades y actitudes, para formar los profesionales convenientes técnicos, pero también reflexivo y los investigativos. Los cursos de la administración del negocio han sido solicitados más en el Brasil. En función de esto, ofrece se ha aumentado año adentro, teniendo una demanda de los profesionales que por épocas no toman a cuidado del requisito previo los pedagógicos, haciendo le difícil aprender y en consequência el nivel de estas salidas. Uno entiende aquí que la prioridad en el docência de la educación superior es alcanzada por el dominio del contenido de no sólo lo disciplina dado, pero también con el conocimiento didáctico-pedagógico que los favores significativos y eficientes el aprender. Para de tal manera, el perfil profesional de 12 profesores del curso de la administración del UNIP- era universidad de São Paulo de la Victoria da Conquista-Bahia y de su influencia en el proceso enseñar-que aprendíacon el análisis de la entrevista y el comentario de 33 pupilas del semestre 7º del curso relacionado. La investigación se caracteriza como cualitativa, siendo utilizado el método del etnográfico, que evidenció las imperfecciones encontradas en el proceso, así como las potencialidades de profesores, pupilas y de la institución de la forma general.

Clave de las palabras: Administración, Docência, Enseñar-Aprendiendo, UNIP.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Características pessoais dos docentes pesquisados.	66/67
Quadro 2: Características voltadas ao trabalho docente.	68
Quadro 3: Respostas relativas à metodologia usada em sala de aula.	68
Quadro 4: Respostas relativas à qualidade da aula e formação didático-pedagógica dos docentes.	69
Quadro 5: Características pessoais dos discentes pesquisados.	72
Quadro 6: Respostas dos discentes relativa às características de um bom professor.	73
Quadro 7: Avaliação dos discentes em relação ao quadro de professores.	74
Quadro 8: Respostas dos discentes quanto aos aspectos pedagógicos que contribuem para o aprendizado e futura atuação profissional.	74
Quadro 9: Instrumentos avaliativos que influenciam no processo de aprendizagem e na formação profissional dos discentes.	79

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BM- Banco Mundial

COEDUC- Colégio Interativo Coeduc

CNE- Conselho Nacional de Educação

CRA- Conselho Regional de Administração

DASP- Departamento de Administração do Setor Público

EAD- Ensino à Distância

EAESP- Escola de Administração de Empresas de São Paulo

EBAP- Escola Brasileira de Administração Pública

ENADE- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ESAN- Escola Superior de Administração de Negócios

EUA- Estados Unidos da América

FEA- Faculdade de Economia e Administração

FGV- Faculdade Getúlio Vargas

IDORT- Instituto de Organização Racional do Trabalho

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SINAES- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UFBA- Universidade Federal da Bahia

UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIP- Universidade Paulista

USP- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. CAPÍTULO I CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL: EVOLUÇÃO E HISTÓRIA.	18
1.1 AS PRIMEIRAS ESCOLAS DE ADMINISTRAÇÃO	20
1.2 INFLUÊNCIA DAS ESCOLAS CLÁSSICAS	22
1.3 INFLUÊNCIA DAS ESCOLAS CONTEMPORÂNEAS	26
1.4 PERFIL DO ADMINISTRADOR CONTEMPORÂNEO	28
1.5 PERFIL ATUAL DO PROFESSOR DE ADMINISTRAÇÃO	32
2 CAPÍTULO II FORMAÇÃO DOCENTE SUPERIOR: NOVOS CAMINHOS, VELHAS PERSPECTIVAS.	36
2.1 FORMAÇÃO DOCENTE SUPERIOR A PARTIR DA REFORMA EDUCACIONAL.	38
2.2 (DES) ENCONTROS ENTRE PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E O CONTEXTO DE ATUAÇÃO NA PRÁXIS.	43
2.1 FORMAÇÃO DOCENTE E DIRETRIZES CURRICULARES, DIÁLOGOS E CONTROVÉRSIAS E OS DESAFIOS AO PROFESSOR ADMINISTRADOR,	45
2.2 POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO	51
2.3 OS DILEMAS EM BUSCA DE UMA AVALIAÇÃO FORMATIVA	55
3 CAPÍTULO III ASPECTOS METODOLÓGICOS	58
3.1 MINHA HISTÓRIA	58
3.1 A PESQUISA	58
3.2 CENÁRIO DA PESQUISA	60
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA	62
3.4 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	63
3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	64
3.6 MÉTODO PARA A ANÁLISE DE DADOS	64
4 CAPÍTULO IV ANÁLISE DOS DADOS	65
4.1 CARACTERÍSTICAS DOS INFORMANTES	66
4.1.1 Perfil dos professores do curso de administração da Unip	66
4.1.2 Perfil dos alunos do 7º semestre de administração da Unip	72
4.2 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS	78
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	83
ANEXOS	
Anexo A- Termo de consentimento	
Anexo B e C Entrevistas	

INTRODUÇÃO

A formação docente e a importância da prática pedagógica têm sido discutidas exaustivamente ao longo dos anos, por constituírem pré-requisitos para o exercício da profissão. Não basta ter formação específica na área na qual irá lecionar, é preciso buscar incansavelmente os saberes necessários à prática educativa.

Para exercer a docência no ensino superior, é necessário que o administrador, além de ter conhecimentos específicos da sua formação, também possua conhecimentos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem, aliados aos saberes de sua experiência e de sua produção científica, pois quando um docente tem formação pedagógica, ele traz consigo uma fonte de aprendizagem numa perspectiva de mudança e inovação para a sala de aula, contribuindo de forma significativa para a transformação do conhecimento e sua aplicabilidade, aumentando assim, as informações passada aos discentes.

Vivemos numa época de profunda transitoriedade, aonde a sociedade contemporânea vem transformando a educação em algo lucrativo e rentável. O bacharel em administração é preparado diretamente para o mercado de trabalho, onde desempenhará suas atividades de especialista, mas um item na formação profissional deixa uma lacuna para aqueles que optam pela atuação na educação: a formação ao magistério.

Diante dessa situação, a UNIP- Universidade Paulista de Vitória da Conquista não atentou para a necessidade em oferecer cursos de qualificação aos seus docentes, visto que sua maioria são bacharéis em administração e sua quase totalidade não possui formação pedagógica para exercer a docência, apesar de possuírem conhecimento na sua área de atuação. Daí a preocupação em entender e relacionar o perfil profissional do professor de administração da UNIP com suas práticas pedagógicas.

Com base em uma investigação com os docentes, é feita aqui uma reflexão sistemática sobre a falta dessa formação pedagógica para o exercício da docência, evidenciando se eles se preocupam ou não adequá-las às novas necessidades sociais, como essa falta afeta o processo ensino-aprendizagem no curso de administração da UNIP e se os alunos egressos da instituição são prejudicados por essa lacuna na formação do professor.

Segundo Minayo (2006, p. 13), “É muito ingênuo pensar que, numa época de tão aceleradas transformações e que atingem as duas categorias do pensamento humano – espaço e tempo – o mundo universitário e das instituições de pesquisa pudessem permanecer intocados”.

Já Demo (1982, p. 21), dizia que “a universidade tem que estar sempre na vanguarda do desenvolvimento, propiciando conhecimentos científicos e tecnológicos atualizados, cuja prática pedagógica deveria e deve coincidir com as necessidades das mudanças sociais”.

Mas, infelizmente, a formação pedagógica está sendo relegada a segundo plano, já que a preocupação está centrada em saber se o administrador é um bom profissional, em caso afirmativo, acredita-se que ele será um bom docente. “Quem soubesse fazer, saberia automaticamente ensinar” (MASETTO, 2013, p. 11).

É de fundamental importância analisar o processo de formação dos professores, pois há um distanciamento entre a prática pedagógica ideal, o trabalho na sua área de formação e a atuação que exerce de fato em sala de aula. Uma problemática que ora se levanta é que muitos veem a docência como uma fonte de renda extra, e não como atividade mantenedora, principal e isso influem diretamente no exercício da docência, pois a mesma requer conhecimentos teórico-científicos, isto é, uma cultura científica com base em ciências humanas e sociais, que assegure ao professor a capacidade de realizar pesquisas e análises de situações educativas no âmbito acadêmico e fora dele.

Por isso, o objeto investigativo desse estudo é a atuação profissional dos professores no ensino superior cuja formação foi o bacharelado. Sob a justificativa de responder aos seguintes questionamentos: Até que ponto os docentes universitários, oriundos de outras profissões, valorizam a docência e a reconhecem como profissão? Quais as bases teóricas que sustentam a atuação profissional desse grupo específico? Existe uma resistência do profissional administrador frente a uma possível formação pedagógica? De que forma, a avaliação proposta por esses profissionais, afeta a aprendizagem do alunado?

Diante dessas problemáticas expostas a hipótese que se levanta por hora é que há uma subjacente necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão. Como relata Nóvoa (2011, p.08):

Estamos a assistir, neste início do século XXI, a um regresso dos professores ao centro das preocupações educativas. Os anos 70 foram marcados pela racionalização do ensino, a pedagogia por objetivos, a planificação. Os anos 80 pelas reformas educativas e pela atenção às questões do currículo. Os anos 90 pela organização,

administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Agora, parece ter voltado o tempo dos professores.

É notório, que às universidades brasileiras, mas precisamente à UNIP- Universidade Paulista, a qual é o alvo dessa pesquisa, tem na sua estrutura característica do modelo humboldtiano, onde o que é valorizado é a produção do conhecimento, e de fato, esse conhecimento é transmitido, mas o pedagógico vem sendo negligenciado. Não podemos culpar apenas às instituições, pois há uma inexistência de amparo legal que estimule a formação pedagógica desses docentes.

A legislação brasileira sobre educação, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), é omissa em relação á formação pedagógica do professor do ensino superior, pois o então senador Darcy Ribeiro, preocupado com a formação pedagógica dos professores propôs:

Artigo 74: A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino.

No entanto, houve uma mudança nessa lei, favorecendo uns e desfavorecendo outros, na qual foi retirada do texto a necessidade da formação pedagógica, ficando o texto final abaixo.

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

Com isso, se a formação didático-pedagógica não é exigida, cada instituição fica livre para seguir seus regimentos internos e cada vez mais, professores despreparados estão sendo admitidos e a formação do futuro profissional está sendo comprometida, já que a mesma precisa contemplar o conhecimento e a pedagogia. Segundo Libaneo (2013, p. 27), “a formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino”.

É comum vermos profissionais de todas as áreas se enveredarem pelos caminhos da docência; com o administrador não é diferente e cada vez mais ele está sendo requisitado para exercer o magistério, mas é importante salientar que o bacharel em administração,

supostamente, não tem conhecimento didático-pedagógico para exercer tal função, pois o conhecimento da disciplina não é suficiente, precisa saber transmiti-lo, saber conduzir a aula e principalmente, contribuir para refinamento da sensibilidade humana e aumentar as possibilidades dos sujeitos se construírem como seres em processo na dimensão pessoal e profissional.

Atualmente, percebe-se a presença de um forte contingente de professores, das mais diversas áreas, com amplo conhecimento científico, mas sem nenhuma habilidade de educar e organizar a prática pedagógica que realiza em sua ação docente. Além disso, esperamos ver no professor o reflexo de um profissional comprometido com as mudanças exigidas de cada indivíduo, uma caminhada que auxilia na organização de suas propostas, para atuar, participar e transformar sua realidade. (RIVERO, 2004, p.85).

Por isso, é importante salientar a importância dessa pesquisa, pois a mesma traz problemas relacionados à formação e prática docente dos professores do ensino superior. Sabemos que o administrador não tem formação prévia e específica para exercer a docência, pois ele é formado para exercer a gestão e não ser professor, com isso, esta pesquisa tem por objetivo investigar a formação pedagógica de professores bacharéis do curso de administração através da análise do seu perfil profissional, visando contribuir com novos elementos para a reflexão sobre a importância da formação docente e atualizar as informações do campo de estudo dessa linha de pesquisa.

Na percepção de LEITINHO, 2010, p. 81, a formação pedagógica do professor universitário é “pensada como aperfeiçoamento da ação docente em processo de educação inicial e continuada”. Nesse sentido, para ser docente é preciso muito mais do que apenas conhecer sua área de atuação, mas principalmente, é preciso adquirir conhecimento, competências e desenvolver habilidades que viabilizem o aprendizado na linha de valores éticos e da reflexão epistemológica, reflexão esta que trata da natureza, da origem e validade do conhecimento, e estuda também o grau de certeza do conhecimento científico nas suas diferentes áreas, com o objetivo principal de estimar a sua importância para o espírito humano.

A pertinência em pesquisar o tema em questão parte do pressuposto de que a maioria dos professores universitários não tem formação específica para exercer a docência, em especial o bacharel em administração, que é formado para ser gestor e não professor. Diante disto, esta pesquisa objetiva investigar o perfil do professor do curso de administração da UNIP, campus Vitória da Conquista e sua prática pedagógica.

Busca-se aqui através da análise das perspectivas históricas delinear todo o contexto no qual está inserido este profissional de Administração e sua validade para exercer a docência, visto que, no que se refere aos processos de “preparação do docente” para o ensino superior, a LDB nº 9.394/1996, em seu artigo 66, diz que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (ALMEIDA, 2012).

A priori, esta pesquisa fundamenta-se na análise documental, que se constitui uma técnica importante da pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (Ludke e André, 1986).

A estrutura da mesma inicia com uma abordagem do contexto histórico da Administração, o surgimento das primeiras escolas, suas influências e por fim, aprofundar nas informações referentes ao sujeito desta pesquisa, o professor do curso de administração da UNIP, objetivando compreender o perfil, a trajetória de formação e as questões relacionadas à formação e prática pedagógica destes docentes.

A coleta e análise de dados foram realizadas com base no método etnográfico, no qual se tentou compreender o perfil dos docentes do curso de administração e dos discentes do 7º semestre do referido curso, a fim de caracterizar a prática pedagógica do docente atuante e sua eficácia no processo ensino-aprendizagem.

Como consequência, ao longo desta pesquisa um quadro teórico foi traçado baseado na literatura vigente dando consistência ao projeto, passando pelo período exploratório (dados), período metodológico (análise) e o período de resultados (conclusão).

O objetivo desta pesquisa assim foi traçar o perfil do professor do curso de Administração da Unip, sua atuação pedagógica e o reflexo no aprendizado dos alunos, bem como evidenciar as diretrizes curriculares do curso de Administração e suas potencialidades pedagógicas.

Já que o objeto investigativo desse estudo é a atuação profissional dos professores no ensino superior cuja formação foi o bacharelado, buscou-se responder aos seguintes questionamentos: Até que ponto os docentes universitários, oriundos de outras profissões,

valorizam a docência e a reconhecem como profissão? Quais as bases teóricas que sustentam a atuação profissional desse grupo específico? Existe uma resistência do profissional administrador frente a uma possível formação pedagógica? De que forma, a avaliação proposta por esses profissionais, afeta a aprendizagem do alunado?

O recorte dos capítulos se deu em função da tríade administração-professor-formação docente, buscando sempre compreender como os dados se apresentavam, descrevendo-os, analisando-os e estabelecendo relações entre eles.

E por fim, nas considerações finais foi abordada uma síntese do trabalho, cujo resultado mostrou o perfil do objeto de estudo em questão, sua atuação pedagógica e o reflexo desta na aprendizagem dos alunos, dando margem a questões para pesquisas futuras.

1 CAPÍTULO ICURSOS DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL : EVOLUÇÃO E HISTÓRIA.

A história dos cursos superiores de Administração no Brasil inicia em meados do século XX, onde o ensino das Ciências Administrativas se confundiu com o das Ciências Econômicas, até a definição da grade curricular do curso de graduação em Administração, que finalmente habilitava os estudantes em Administração Pública ou de Empresas em bacharéis ao exercício da profissão de Técnico de Administração, denominação que seria modificada posteriormente para administrador.

Em 1902 duas escolas particulares passam a ministrar o estudo da Administração: no Rio de Janeiro, na Escola Álvares Penteado, e em São Paulo, na Academia de Comércio. Em 1905, o Decreto Legislativo nº 1.339 reconhece como de utilidade pública os dois cursos, validando o diploma por elas conferido¹.

Até a Revolução de 1930, a educação era um privilégio reservado a poucos; mas em 1931, dentro de um processo de ampliação da esfera de atuação do Estado, Getúlio Vargas cria o Ministério da Educação e estrutura o ensino no Brasil, desde os níveis mais básicos até os mais avançados. No nível superior cria o Curso de Administração e Finanças. Este curso diplomava, porém, os bacharéis em Ciências Econômicas, ainda que com forte preocupação quanto à capacitação administrativa destes.

Nesta época, a consolidação dos cursos superiores em Administração ainda se encontrava a três décadas da sua regulamentação. Porém, a mudança e a conjuntura social brasileira a partir da Revolução de 1930 demandavam mão de obra, na forma de técnicos e tecnólogos de várias especializações, assim como métodos de trabalho mais sofisticados.

¹ ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. O Ensino de Administração Pública: histórico e diagnóstico. Dissertação (Mestrado). Escola Brasileira de Administração Pública. Fundação Getúlio Vargas. 2000, p.41.

Esse processo de transformação trouxe em seu bojo o surgimento de grandes conglomerados industriais e um Estado como agente ativo no crescimento econômico e social².

Fundado em São Paulo, em 1931, o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), se destacou pelo desenvolvimento e propagação das ciências administrativas e reconhecido como sendo de utilidade pública pelo Governo Federal, através do Decreto nº 1.155 de 19 de outubro de 1936. Dentre suas atribuições estavam à divulgação e difusão dos teóricos da administração científica e clássica e de seus métodos, objetivando o aperfeiçoamento do desempenho gerencial dos profissionais e a solução de problemas ligados à racionalização da administração das empresas em geral.

Em 1938 foi criado o Departamento de Administração do Setor Público (DASP) sendo de suma importância, pois ensejava a modernização do Estado brasileiro, organizando seu pessoal, material, orçamento, organização e métodos, em consonância com as características da organização burocrática weberiana e as teorias da administração de Taylor e Fayol³.

Foram estabelecidas, assim, requisitos para a criação de cursos com ênfase na gestão que formassem a burocracia especializada requerida para o progresso do país, entre os quais os administradores⁴.

² KEINERT, Tânia Margarete Mezzomo. Análise das Propostas dos Cursos de Administração Pública no Brasil em Função da Evolução do Campo de Conhecimento. Série Relatórios de Pesquisa. São Paulo, 1996, p 32.

³ KEINERT, Tânia Margarete Mezzomo & VAZ, José Carlos. A Revista do Serviço Público no Pensamento Administrativo Brasileiro. Revista do Setor Público, n. 28, jan./mar. 1994.

⁴ COVRE, Maria de Lourdes Manzini. A formação e a Ideologia do Administrador de Empresas. São Paulo, Cortez, 1991, p.59.

1.1 AS PRIMEIRAS ESCOLAS DE ADMINISTRAÇÃO

As primeiras escolas superiores de Administração no Brasil surgiram como consequência da política desenvolvimentista adotada no governo de Getúlio Vargas, e devido ao forte crescimento econômico, os governos e empresas começaram a demandar por administradores, ou seja, técnicos capazes de produzir e gerir a organização burocrática necessária devido ao tamanho e complexidade crescente desta.

Essa demanda por administradores começa a ser respondida a partir de 1941, com a criação da Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN) em São Paulo. Os recursos para sua fundação foram tomados junto à classe empresarial paulista, despertando nessa o interesse para o preparo profissional de dirigentes para a indústria e o comércio⁵.

O desenvolvimento dos estudos nos campos da Economia e da Administração continua e se acirram em 1945, quando o Curso Superior de Administração e Finanças passa a se chamar Curso de Ciências Econômicas⁶.

Em 1946, foi criada a Faculdade de Economia e Administração (FEA) na Universidade de São Paulo. No interior da FEA foram criados diversos institutos que tiveram um papel importante no relacionamento com o poder econômico, entre eles o Instituto de Administração, responsável pela orientação e execução de pesquisas para os setores públicos e privados na sua área⁷.

É importante salientar que a FEA não possuía o curso de graduação em Administração, mas apenas os cursos de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis. Havia nos dois cursos, porém, disciplinas comuns que evidenciavam uma preocupação com as

⁵ ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. O Ensino de Administração Pública: histórico e diagnóstico. Dissertação (Mestrado) - Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas, 2000, p.46.

⁶ Idem, p.42.

⁷ COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO DA SESU / MEC. Biblioteca básica para os cursos de graduação em administração. Florianópolis: UDESC, 1997, p.23.

questões administrativas. Somente no ano de 1964 é que surgem os cursos de graduação em Administração de Empresas e em Administração Pública nesta faculdade⁸.

Um marco histórico na evolução do curso de Administração é o surgimento da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Originada no DASP, foi instituída em 1944 com o propósito de preparar pessoal capacitado para a administração pública e privada, e se tornou um modelo para a consolidação dos cursos de Administração no país posteriormente⁹.

A intensificação do uso de modelos estrangeiros na estruturação das organizações brasileiras e do ensino de Administração se torna mais forte em 1948, quando uma comissão da FGV visitaram diversos cursos de Administração Pública sediados em universidades americanas, como resultado da cooperação técnica Brasil-Estados Unidos estabelecida após o fim da Segunda Guerra. Dos encontros entre os representantes da FGV e professores americanos nasceu em 1952 a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), sediada no Rio de Janeiro, destinada à formação de profissionais especialistas para a administração pública¹⁰.

Dois anos mais tarde, a mesma FGV criaria a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP). Na capital econômica e no coração da iniciativa privada no país, a escola destinou-se a formar profissionais especialistas nas modernas técnicas de gerência empresarial, atendendo assim às expectativas do empresariado local¹¹.

A influência estrangeira no ensino de Administração, já apontada, se manifesta de forma mais vigorosa através de convênio firmado em 1959 entre o governo brasileiro e o governo americano, instituindo o Programa de Ensino de Administração Pública e de

⁸ ANDRADE, op. cit. p.47.

⁹ CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Currículos mínimos dos cursos de graduação. Brasília, 1991, p.290.

¹⁰ COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO DA SESU/MEC, p.22.

¹¹ Idem, p.23.

Empresas. Tal convênio, que beneficiou a EBAP, a EAESP, o DASP e as universidades federais da Bahia e do Rio Grande do Sul (UFBA e UFRGS, respectivamente) enfatizava a urgência em formar professores para o ensino de Administração pública e de empresas, visando dotar o governo e a área privada de técnicos competentes para promoverem o desenvolvimento econômico e social.

As escolas da FGV foram designadas como centros de treinamento e de intercâmbio, sendo encaminhados bolsistas de Administração Pública da EBAP e bolsistas de Administração de Empresas da EAESP para estudos de pós-graduação e formação de quadro docente próprio, respectivamente à University of Southern Califórnia e à Michigan State University. Também do DASP, da UFBA e da UFRGS foram enviados bolsistas, resultando, finalmente, na criação de cursos de Administração Pública nessas duas últimas instituições¹².

Mais que o envio destes bolsistas, o país também recebe uma missão de professores americanos, especializados em administração pública e de empresas, que foi responsável pelos programas em implementação no país, missão essa que só termina em 1965¹³.

Assim, o ensino de Administração, fica caracterizado como mais uma transferência de tecnologia desenvolvida nos Estados Unidos, fato que ratifica a influência estrangeira até em dias atuais no modelo de administração do país.

1.2 INFLUÊNCIA DAS ESCOLAS CLÁSSICAS

O curso de Administração no Brasil é muito recente, diferentemente dos EUA, já que lá os primeiros cursos nessa área surgiram no final do século XIX, com a criação da Wharton School, em 1881.

O cenário para a formação do administrador no Brasil começou a ganhar importância na década de 40 no século XX. Pois, a partir desse período, houve uma acentuada necessidade

¹² FISCHER, Tânia. A Formação do Administrador Brasileiro na década de 90: crise, oportunidade e inovações nas propostas de ensino. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro: FGV, 27(4), out./dez. 1993, p. 11-20.

¹³ COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO DA SESU/MEC, p.23.

de mão-de-obra qualificada e, conseqüentemente, da profissionalização do Ensino de Administração, já que a sociedade passava do estágio agrário para a industrialização¹⁴.

Essa evolução desenvolveu-se de forma gradativa a partir da década de 30 e sua evidência se deu por ocasião da regulamentação da profissão, surgida na metade dos anos sessenta, através da Lei nº 4.769, de 09 de setembro de 1965¹⁵. Através dessa Lei, os portadores de títulos passaram a ter acesso ao mercado profissional.

Vale ressaltar que o ensino de Administração originou-se a partir do desenvolvimento do país, marcado por dois momentos históricos distintos. O primeiro, pelos governos de Getúlio Vargas, no qual ocorreram reformas no âmbito econômico e social. O segundo, pelo governo de Juscelino Kubitschek, onde o Brasil experimentou um dos maiores crescimentos econômico oriundos da industrialização.

O crescimento do ensino superior, em especial o de Administração, é oriundo do desenvolvimento econômico adotado após 1964¹⁶, onde as grandes empresas começam a surgir requerendo mão de obra especializada.

O surgimento da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e a criação da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (USP) foram um divisor de águas no ensino e a pesquisa no que se refere a temas econômicos e administrativos no Brasil, contribuindo para o processo de desenvolvimento econômico do país.

Tais instituições ocuparam uma posição dominante no campo das instituições de ensino de Administração, assim como de referência do posterior desenvolvimento desses cursos¹⁷.

¹⁴ <http://www.cfa.org.br/administracao/historia-da-profissao>

¹⁵ CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, op. cit., p.290.

¹⁶ MOTTA, Fernando Claudio Prestes. A questão da formação do Administrador. Revista de Administração de Empresas. Rio de Janeiro: FGV, 23(4), out./dez. 1983, p.53.

¹⁷ <http://www.cfa.org.br/administracao/historia-da-profissao>

O objetivo por trás da criação dessas instituições era criar um profissional dotado de conhecimentos técnicos e científicos, onde suas ações e conhecimentos especializados seriam utilizados como uma estratégia nas decisões provenientes das transformações econômicas iniciadas em meados dos anos trinta.

Tratava-se, para Martins (1989) de formar, a partir do sistema escolar, o "administrador profissional". E essa evolução aconteceria no momento da regulamentação da profissão ocorrida na metade dos anos sessenta (1965), quando o acesso ao mercado profissional seria restrito aos portadores de títulos universitários.

O surgimento dos primeiros institutos relacionados a estudos econômicos do país teve o intuito de oferecer resultados para as atividades dos diversos setores da economia. A FGV preocupou-se em criar uma escola destinada especificamente à preparação de Administradores de Empresas, criando assim a EAESP – Escola de Administração de Empresas de São Paulo vinculada ao mundo empresarial, com o objetivo de formar especialistas em técnicas modernas de administração empresarial¹⁸.

Com a criação da EAESP, o primeiro currículo especializado em Administração foi criado, influenciando posteriormente as outras instituições de ensino superior do País¹⁹.

A FGV, a partir da década de sessenta passou a disponibilizar os cursos de pós-graduação nas áreas de Economia, Administração Pública e de Empresas. Em meados dessa década, iniciou a oferta regular dos cursos de mestrado.

Vale ressaltar que a USP, Universidade de São Paulo também teve muita relevância no cenário político, econômico e social do país, já que contribuiu diretamente para o ensino de Administração oriunda da articulação de políticos, intelectuais e jornalistas²⁰.

¹⁸ COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO DA SESU/MEC. Biblioteca básica para os cursos de graduação em administração. Florianópolis: UDESC, 1997, p.24.

¹⁹ Idem, p.25.

A partir de então, foi criada relações com a Federação das Indústrias, com a Associação Comercial do Estado e com a iniciativa privada. Relações estas que permitiram o desenvolvimento do quadro de professores, contribuindo com suas funções didáticas e um trabalho de assessoria junto a organismos privados e na administração estatal²¹.

Foram criados também institutos no interior da USP, responsáveis estrategicamente pela articulação com o poder econômico, em detrimento da prestação de serviços a organismos públicos e privados.

Já em 1946 foi criado o Instituto de Administração que tinha como responsabilidade orientar os projetos e pesquisas para a administração pública e estatal²². Através dessas pesquisas surgiu a Revista de Administração, por meio do Departamento de Serviço Público.

A partir de 1972, o Instituto de Administração foi reestruturado, tendo como principal objetivo a prestação de serviços a entidades públicas e privadas, realizando pesquisas e treinamento de pessoal. Segundo Martins (1989), os serviços prestados geraram um fundo de pesquisa, transformando-o em um órgão captador de recursos no interior da USP.

Salienta-se que o curso de Administração passou a fazer parte de ensino e pesquisa no interior de instituições Universitárias. Essas escolas transformaram-se em pólos de referência para a organização e funcionamento desse campo²³.

²⁰<http://www.cfa.org.br/administracao/historia-da-profissao>.

²¹ Idem, p.26.

²² COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO DA SESU/MEC, op. cit.p.25.

²³ Idem, p.25.

1.3 INFLUÊNCIA DAS ESCOLAS CONTEMPORÂNEAS

No final dos anos 60, com o processo de privatização na sociedade brasileira, houve uma evolução nos Cursos de Administração, proliferando-se das universidades para as faculdades.

Essa expansão se relaciona com as transformações ocorridas no plano econômico. A partir da década de 60, com o forte crescimento econômico as grandes empresas começaram a necessitar de profissionais capacitados e dotados de conhecimentos específicos para executar diferentes funções internas das organizações²⁴. A profissionalização foi adotada, contribuindo para um amplo mercado potencial utilizando os administradores que passaram pelo sistema escolar.

Com estas mudanças econômicas, houve a regulamentação dessa atividade através da Lei nº 4.769, de 9 de setembro de 1965 ocorrida na metade da década de sessenta. A presente Lei, no seu artigo 3º, afirma que o exercício da profissão de administrador é privativo dos Bacharéis em Administração Pública ou de Empresas, diplomados no Brasil, em cursos regulares de ensino superior, oficial, oficializado ou reconhecido, cujo currículo seja fixado pelo Conselho Federal de Educação, nos termos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação no Brasil. Isso veio ampliar um vasto campo de trabalho para a profissão de Administrador²⁵.

Para controlar o exercício da profissão foram criados, então, os Conselhos Regionais de Administração (CRAs)²⁶, a partir da regulamentação da mesma lei.

O objetivo desses conselhos era de fiscalizar a atividade profissional do administrador e expedir as carteiras profissionais da referida profissão. No entanto só poderiam exercer a

²⁴ MOTTA, Fernando Claudio Prestes. A questão da formação do Administrador. Revista de Administração de Empresas. Rio de Janeiro: FGV, 23(4), out./dez. 1983, p.54.

²⁵ CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. Leis. In: Manual do administrador: guia de orientação profissional. Brasília, Conselho Federal de Administração, 1994, p.40.

²⁶ Idem, p. 40.

profissão aqueles que fossem registrados nos CRAs. Esse organismo passaria a ter um forte controle sobre as condições de acesso à profissão²⁷.

Através da regulamentação da profissão de administrador, ao institucionalizar que o seu exercício seria privativo daqueles que possuíam título de bacharel em Administração, houve uma acentuada expansão desses cursos no país.

As leis da Reforma do Ensino Superior²⁸ contribuíram diretamente para a profissionalização do administrador onde se estabeleceu que o ensino fosse totalmente voltado às necessidades empresariais.

Com isso, o ensino de Administração alcançou uma dimensão significativa na sociedade brasileira²⁹, considerando que contava com dois cursos apenas em 1954, o da EBAP e o da EAESP, ambos mantidos pela FGV.

A rede privada teve uma contribuição enorme para a expansão dos cursos de Administração no final da década de 70. No início da década de 80, o sistema particular era responsável por aproximadamente 79% dos alunos, ficando o sistema público com o restante. O mesmo ocorre nas demais áreas do conhecimento, onde a distribuição é de 61% para a rede privada³⁰.

Fazendo uma breve analogia, as primeiras escolas de administração nasceram próximas aos campos do poder econômico e político, já as escolas atuais, de maneira geral, nasceram equidistantes das expectativas dos grupos dominantes nesses campos. Essas escolas surgiram do interesse comum daqueles que atuavam no setor educacional, aproveitando o

²⁷ Idem, p.41.

²⁸ CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Documenta. Brasília, ago 1993, p. 293.

²⁹ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Evolução das estatísticas do ensino superior no Brasil: 1980-1996. Brasília: o Instituto, 1997.

³⁰ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Evolução das estatísticas do ensino superior no Brasil: 1980-1996. Brasília: o Instituto, 1997.

momento oportuno em que o Estado pós-64 abriu um grande espaço para a iniciativa privada, visando a atender à crescente demanda de acesso ao ensino de 3º grau.

Visando a crescente procura, houve uma ascensão na abertura desses cursos, já que a mesma mostrava-se vantajosa, uma vez que poderiam ser estruturadas sem muitos gastos financeiros. Tais cursos buscavam certa rentabilidade, procurando adaptar suas práticas acadêmicas aos grandes centros que desfrutavam de maior legitimidade.

Com isso, a elite administrativa do setor público e privado passou a dominar os campos do poder político e econômico. Devido ao forte crescimento das escolas de Administração essas instituições passaram a requerer pessoal treinado e capacitado para questões econômico-administrativas³¹.

1.4 PERFIL DO ADMINISTRADOR CONTEMPORÂNEO

Fazendo um paradoxo entre os papéis exercidos pelos gestores de diversas épocas vividas pela sociedade brasileira podemos afirmar com certeza que muita coisa mudou desde que a "figura" do administrador começou a ser reconhecida e inserida no cenário organizacional.

Com os advindos de uma época mais moderna, onde se fala em Globalização e Responsabilidade Social, se tornou uma tarefa muito difícil para apenas uma pessoa dar conta de todos os assuntos ligados à vida organizacional. Olhando hoje para uma empresa consegue-se enxergá-la primeiramente por suas áreas específicas, como RH, Marketing, Finanças, Produção, dentre outras; é basicamente a chamada visão sistêmica, onde visualizamos as partes, e a partir delas compreende-se o todo.

Sendo assim, o administrador de hoje necessita de requisitos como a capacidade de trabalho em equipe, visando o bem comum da instituição e de quem nela trabalha. São também requisitos, a habilidade de aprender sobre coisas não diretamente ligadas ao seu ramo de atuação, dinamismo, interação com pessoas, que são a fonte de produção e crescimento de

³¹ COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO DA SESU/MEC, op. cit., p.31.

uma empresa, abertura para inovações, dentre outros fatores importantes, como atenção cada vez maior para as Tendências e Megatendências (Naisbitt, 2000) que estão aflorando no mercado e podem se transformar em uma vantagem competitiva para a sua empresa.

No Brasil atual onde se vivencia a Era da Informação, há uma preocupação constante por parte das empresas em relação à produtividade, ou seja, é necessário que se atenda clientes cada vez mais exigentes, e que querem sempre mais e a qualquer momento; esses mesmos clientes desejam qualidade nos produtos e serviços oferecidos, aumentando assim a competitividade entre as empresas, visto que o cliente passa a ser primordial e a competição gira em torno dele para sempre agradá-lo e conquistar a sua confiança.

É importante salientar que o foco dos gestores de qualquer empresa é oferecer e comercializar seus produtos não somente em sua cidade-sede, ou em seu país, mas no mundo todo; é gerar uma vantagem competitiva a todo instante, pois a que era usada até um momento anterior já está estagnada para o mercado atual.

Observa-se aqui como se tornou complexo o papel de um administrador ao longo dos anos. Realmente, é um desafio o dia a dia organizacional que ele enfrenta, buscando atingir para o bem geral da empresa e de seus colaboradores as melhores técnicas, os melhores resultados e a satisfação de todos, e ainda ter o privilégio de ser reconhecido por sua contribuição constante na construção de uma sociedade e de uma economia mais sólidas.

"As empresas são as pessoas que nela trabalham"... Tendo por base essa frase popular pode-se ter uma vaga ideia do quanto o administrador tem um papel importante na organização onde ele atua; é nele que estão concentradas as expectativas e a confiança de se atingir o objetivo proposto no Planejamento Estratégico da empresa, bem como a satisfação de todos os que fazem parte dela.

Ser um administrador de verdade, nos dias atuais, não é mais se limitar a apenas dar ordens, ler relatórios e focar somente em uma área de atuação; as empresas hoje requerem colaboradores que tenham visão aberta para outros nichos de mercado, que explorem novas oportunidades dentro da empresa, e que sejam capazes de colaborar com o desenvolvimento organizacional.

"Assim como ninguém aprende tanto sobre um assunto como o homem que é obrigado a ensiná-lo, também ninguém se desenvolve tanto como o homem que tenta ajudar os outros a se autodesenvolverem." Peter Drucker, autor dessa frase, chama a atenção para a relevância real da capacidade de aprendizado do ser humano; nas organizações do presente e do futuro, a troca de experiências entre os colaboradores de diversas áreas, com conhecimentos e valores diferenciados é e será um requisito valioso, onde uma rede de conhecimento mútuo vai sendo tecida ao longo da existência das mesmas.

Falando mais uma vez sobre a mudança dos papéis exercidos pelos gestores mais remotos até os atuais, Wick & León (2010) fazem a seguinte comparação:

OS ADMINISTRADORES DO PASSADO

Aprendiam quando alguém lhes ensinava.
 Achavam que o aprendizado ocorria principalmente na sala de aula.
 Responsabilizavam o chefe pela carreira.
 Não eram considerados responsáveis pelo próprio desenvolvimento.
 Acreditavam que sua educação estava completa ou só precisava de pequenas reciclagens.
 Não percebiam a ligação entre o que aprendiam e os resultados profissionais.
 Deixavam o aprendizado a cargo da instituição.

OS ADMINISTRADORES DO TERCEIRO MILÊNIO

Procuram deliberadamente aprender.
 Reconhecem o poder do aprendizado decorrente da experiência de trabalho.
 Sentem-se responsáveis pela sua própria carreira.
 Assumem a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento.
 Encaram a educação como uma atividade permanente para a vida toda.
 Percebem como o aprendizado afeta os negócios.
 Decidem intencionalmente o que aprender.

Grande parte das mudanças se concentra no fato da aprendizagem organizacional, sendo agora impossível de não se tocar nesse assunto no dia a dia de uma empresa que almeja bons resultados. A premissa do momento é "aprender a aprender", e fazer com que ambas as partes, empresa e empregados, ganhem com isso.

Diante desse mundo globalizado, é imprescindível que um administrador de sucesso tenha conhecimento nas mais diversas áreas, já que em meio ao ambiente empresarial, diversas situações diferentes estão desafiando a capacidade de desenvolvimento de ideias e potencial dos gestores ali presentes.

A metáfora usada por Morgan (2006) em seu livro *Imagens da Organização*, já dá uma noção do que seriam os paradigmas exigidos de uma gestão futura.. A capacidade de "aprender a aprender" seria cada vez mais valorizada pelas organizações, que buscam profissionais que saibam aproveitar dessa ferramenta de maneira a criar uma espécie de rede de dados, informações, e conhecimento, gerada graças à capacidade de aprender não só dos membros que com ela colaboram, mas também da equipe de gestão que a coordena.

É difícil mensurar atualmente, em qual local o papel de um administrador não poderia ser exercido. É indispensável dizer que, em qualquer empresa, por menor que seja, faz-se necessário um gestor capacitado para dar um direcionamento preciso; essa capacidade é então trabalhada nos cursos de graduação e especialização da área administrativa, com o propósito de que devido à falta de administradores capacitados, profissionais de diversas áreas (sem ser administrativa) pessoas sem formação específica ocuparem cargos de gestão em organizações, fato tão comum em nossa história.

É por essa e outras razões que o mercado de hoje, extremamente competitivo, espera captar profissionais cada vez mais capacitados, que possam desenvolver competências ao longo do tempo, e que, principalmente, "aprendam a aprender", colaborando para a instituição da qual fazem parte e, indo além possa contribuir também para seu desenvolvimento pessoal.

É importante salientar que o administrador dentro de uma organização possibilita que essa seja gerida por um profissional melhor qualificado, do que quando geridas pelos seus próprios proprietários (a menos que eles tenham uma formação na área), ou profissionais de outras áreas que se vêem obrigados a "aprenderem" Administração na prática, acarretando em um desperdício muito grande do capital da empresa e em alguns casos, até a falência.

No que tange a importância do administrador na história recente do Brasil é possível afirmar que a atuação desses nas organizações é cada dia maior e como consequência disto atingimos a cada dia empresas melhor elencadas no mercado e reconhecidas por seu trabalho em meio à sociedade. Tal reconhecimento gera vários benefícios não só para os empresários, mas também para essa sociedade através da geração de empregos, renda para a nação e diminuição da pobreza.

Assim, o papel do administrador de hoje é muito flexível, ou seja, é necessário que os mesmos estejam sempre atentos ao mercado e às suas mudanças, para que consigam

acompanhar as tendências e novos métodos que estão sendo desenvolvidos e utilizados no mercado.

O cenário econômico atual está marcado pela Globalização, que tem como foco principal a livre circulação de bens através da integração das economias mundiais (SANTOS 2008). Como consequência, a concorrência está mais ampla, afinal, agora a empresa não disputa apenas com suas concorrentes locais, mas também com outras de qualquer parte do mundo. Nos cursos de Administração esta temática é abordada com o propósito de preparar o futuro administrador para o mercado de trabalho, pois ele também concorrerá a vagas de trabalho com profissionais do mundo todo.

Dessa forma é possível observar que o Administrador é um profissional que tem um grande campo de atuação, podendo desenvolver seus conhecimentos em empresas de todos os tamanhos, sejam elas públicas ou privadas, independente do ramo de atuação. Há um leque muito grande de opções para profissionais competentes e qualificados, que saibam desenvolver atividades em conjunto com outros colaboradores e agreguem valor não somente para si, em um conhecimento tácito, mas que tenham capacidade de aprender a transcrever esse conhecimento em explícito, fazendo com que isso se transforme em valor também para a organização, e seja aproveitado na era globalizada em que se vive.

1.5 PERFIL ATUAL DO PROFESSOR DE ADMINISTRAÇÃO

Devido a grande área de atuação do administrador, é importante que o mesmo tenha um conhecimento multidisciplinar abarcando diversas áreas da ciência para poder intervir nos diversos setores, conhecimento este, que se pressupõe ser adquirido em sala de aula.

As instituições de ensino superior são vistas como entidades formativas com a missão de preparar os indivíduos para a inclusão no mercado de trabalho e na sociedade. Neste contexto o professor universitário desempenha papel relevante no processo de formação. Seu cotidiano é permeado pelas necessidades inerentes a universidade que muitas vezes pode corroborar como isolamento deste afetando de maneira direta, o modo como constrói sua identidade e desempenha as funções a ele atribuídas.

Em meio aos interesses pertinentes ao cenário universitário os professores se veem diante dos paradigmas que definem a ação docente, ou seja, as dimensões de atuação profissional, pessoal e administrativa.

Estes paradigmas inerentes às instituições de ensino superior apresentam-se justamente no momento da definição da escolha profissional do docente e sua identificação no âmbito universitário. O professor constrói sua identidade tomando como base sua categoria e a especialidade que este desempenha de acordo com sua atividade profissional.

Para Zabalza (2004) a docência universitária é vista como extremamente contraditória em relação aos parâmetros de identidade sócio profissional. A aparição do profissional universitário pode ser definida em função do status social. Percebe-se no dia-a-dia que o docente é impelido a preocupar-se \profissionalmente com a forma de progredir, dedicando-se quase que exclusivamente a seus afazeres disciplinares.

A identidade do professor universitário por vezes se perde nas funções que desempenha na instituição e na sociedade. As exigências que caracterizam o exercício da profissão de professor ficam, por vezes, escondidas e não bem definidas dentro do próprio corpo docente, em função da diversidade de formações de origem, das afinidades que se estabelecem por área de saber e dos diferenciais entre as várias universidades.

Corroborando para esse processo, o fato da inexistência de um preparo específico como professor universitário. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996, estabeleça que essa formação se realize, preferencialmente, em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996), por outro lado, é conhecido o fato de que esses cursos têm foco maior na formação do pesquisador, em detrimento da formação pedagógica (BAZZO, 2007).

Acreditava-se que para ensinar na universidade fosse suficiente o domínio de conhecimento específico – pesquisa ou exercício profissional no campo. Segundo Masetto (2003), até a década de 1970, “praticamente exigia-se do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão”, com base no princípio de “quem sabe, sabe ensinar”.

Portanto, para alcançar melhores resultados no ensino superior, é necessário produzir novos conhecimentos com a preocupação de formar e de desenvolver profissionalmente os

professores universitários, pois, esses são essenciais nos processos de mudança dentro das universidades e das sociedades em que estão inseridos. Nesse aspecto, é preciso deixar a ideia de que o conhecimento específico é o principal esteio de sua docência.

Conforme Libaneo (2013), a Pedagogia é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora de ação educativa que deve ser trabalhada. O pedagógico refere-se às finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos nos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa.

A Didática, como uma área da Pedagogia que investiga os fundamentos, condições e modos de realizar a educação mediante o ensino, possibilita que os professores de áreas específicas “pedagogizem” suas ciências, ou seja, articulem todos os elementos para que aconteça a aprendizagem, instituindo, assim, os parâmetros pedagógicos. É preciso destacar, porém, que diferentes conhecimentos são de importância fundamental para o exercício da docência em Educação Superior: pedagógico-didáticos, da área específica e da experiência (LIBANEO, 2013).

Na maioria das vezes, tradicionalmente, os professores do ensino superior se identificam através da sua área de atuação e não como professor do curso no qual leciona. Quando se reflete sobre o perfil do professor universitário brasileiro atualmente, no entanto, pode-se perceber que a valorização de sua formação pedagógica, muito embora não seja nova nos textos legais, na prática, é algo recente no processo da seleção e contratação dos mesmos. Hoje em dia é comum analisarem currículos com olhar para os profissionais que foram durante sua vida acadêmica e se formados para serem professores.

Muitos professores se comportam como especialistas, atuando apenas na sua área de conhecimento e entende que sua experiência durante a carreira acadêmica, fará com que os mesmos tenham uma qualificação didático-pedagógica, o que não é verdade. É claro que a experiência acumulada durante anos de prática docente é importante, mas ela por si só não é suficiente para o processo de construção do conhecimento por parte dos alunos.

É preciso considerar que a atividade profissional de todo docente possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de construção e apropriação de saberes e modos de atuação.

Por isso, para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade. Assim, a necessidade de desenvolver ações de formação continuada para o provimento das deficiências de muitos dos profissionais que atuam na Educação Superior é urgente, além disso, com o advento de novas propostas educativas e o perfil inovador exigido dos futuros profissionais, torna-se imprescindível a formação de professores reformulando os valores e a didática, com vistas a qualificar o processo educativo e profissionalizar a ação docente.

Portanto, para realizar um trabalho didático-pedagógico condizente com a realidade que está inserido, o professor deve ter um perfil baseado nas reais situações relativas à docência. Não há como adquirir status de uma profissão se a atividade didático-pedagógica permanecer em segundo plano ou se a escolha for por falta de opção. O professor que acredita na causa e reconhece suas limitações e as necessidades de seus alunos e da sociedade, como responsável pela formação de outros, deve ter as suas capacidades potencializadas mediante a formação permanente e continuada e com um aprofundamento em pesquisas em seu campo de atuação. Apenas com profissionais capazes de buscar respostas para essas expectativas ter-se-á o sucesso que se espera na formação dos futuros profissionais.

2 CAPÍTULO II FORMAÇÃO DOCENTE SUPERIOR: NOVOS CAMINHOS, VELHAS PERSPECTIVAS

A formação de profissionais da educação vem ganhando papel central no contexto das reformas educativas ocorridas em nosso país desde o final da década de 1970. Tem por objetivo “adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado”. É uma arena em que “diferentes propostas para a formação, fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas”, se digladiam. A formação dos profissionais da educação tem se apresentado como “elemento impulsionador e realizador dessas reformas, ou como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade”. (Freitas, 1999).

Entretanto, as tendências dominantes observadas, hoje, no campo da formação e capacitação de professores, veiculadas nos discursos e nas políticas educativas em execução, são na verdade, velhas tendências. O que buscam é a reprodução do modelo convencional de educação e de formação de professores, sob nova roupagem, apoiando-se em novas tecnologias. Falta uma compreensão integral e sistêmica dos problemas e da mudança educativa. (Torres 1998).

No que se refere à formação e preparação do professor universitário para o exercício de ensinar, estudos (Marcelo Garcia, 1999; André et al 2002, Pimenta e Anastasiou, 2002; Masetto, 2003; Cunha, 2002; Anastasiou, 2003; Balzan, 2000; Morosini, 2001, dentre outros), sustentam a afirmativa da pouca atenção dada a este segmento de ensino.

Morosini (2001) analisa que a legislação de educação superior apresenta limites quanto à formação didática do professor, constituindo-se, este, num campo de silêncio. Na Lei há a explicitação, apenas, de que o docente do ensino superior deve ter competência técnica, mas não há uma definição da compreensão do termo.

Além disso, os professores do ensino superior não apresentam uma identidade única, o que não é de se admirar se observada a diversidade e multiplicidade da educação superior brasileira. Fica evidente a ausência de uma política diretamente voltada para a qualificação dos professores universitários. O grande desafio a ser enfrentado é “a síndrome de um ensino para a sociedade de massa num mundo globalizado, com padrões definidos de excelência, cuja sociedade de informação ocupa lugar de destaque”. (Idem, p.17).

A formação para o exercício do ensino superior pode ser vista como um campo em que há muito por se fazer em termos de pesquisas e práticas. Quando existe algum preparo para a docência neste grau de ensino esta se encontra circunscrita “a uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior, nos momentos da pós-graduação, com carga horária média de 60 horas”. Situa-se nesta disciplina, muitas vezes, as referências e orientações para o professor universitário atuar em sala de aula. Não há uma exigência de conhecimentos de base para o magistério e nenhuma formação sistemática propiciadora da construção de uma identidade profissional para a docência (Anastasiou, 2003).

Pimenta e Anastasiou (2003), afirmam que, embora os professores possuam experiências significativas e trajetória de estudos em sua área de conhecimento específica, é comum nas diferentes instituições de ensino superior, o predomínio do “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula”. Com exceção do apoio nas ementas das disciplinas com as quais irão trabalhar que já se encontram estabelecidas, os professores que ingressam no ensino superior percorrem o caminho do ensino solitariamente.

Assim podemos compreender que o saber para ensinar - saber das ciências da educação, saberes metodológicos - por muito tempo foi visto como um simples adereço aos saberes disciplinares. Portanto, os processos de aprendizagem e os saberes próprios à docência eram relegados a segundo plano, deixados para o contexto de prática, fundados, talvez, na tese do “aprender fazendo” ou na concepção de que quem tem domínio do conhecimento específico sabe ensinar. Ainda hoje sabemos pouco sobre os processos pelos quais o professor passa para aprender a ensinar.

2.1 FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA REFORMA EDUCACIONAL

Ao longo do século XIX consolidou-se “uma imagem do professor que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio” (NÓVOA 2009), já no século XX materializa-se a dessacralização deste profissional que se defronta com as transformações sucedidas nos diversos setores da sociedade em nível tecnológico, político, social e econômico, e que trazem na bagagem a desvalorização da profissão docente.

Sobre estes apontamentos, vale notar a contribuição de Esteve:

Há um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades. [...] Para além da matéria que leciona, pede-se ao professor que seja um facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo do aluno, da integração social e da educação sexual, etc. (ESTEVE, 2009, p. 100).

Estas exigências educacionais são consequência das grandes transformações que ocorreram nas últimas décadas e que envolvem a competitividade e a luta pelo domínio do saber, características do estado neoliberal.

A fim de reforçar esta ideia, buscou-se as contribuições de Freitas (1999) quando esta se refere às reformas educativas ocorridas no Brasil, desde a década de 70.

Segundo a autora, as reformas têm,

[...] O objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, vem reafirmando a centralidade da formação dos profissionais da educação. Neste contexto, debatem-se propostas para a formação fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas, o que faz com que a formação desses profissionais seja tratada ou como elemento impulsionador e realizador dessas reformas, ou como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 1999, p. 17-18).

Muitas vezes, os professores são coagidos a dominar práticas e saberes, nunca antes necessário ao desempenho de suas funções na escola. “A pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, enfim, são muitas as novas exigências que esses profissionais se veem compelidos a responder” (OLIVEIRA, 2007, p. 34).

Neste cabedal de exigências dos sistemas educacionais os professores muitas vezes ficam sem saber se trabalham as bases do conhecimento imprescindíveis para o desenvolvimento do aluno enquanto sujeito de interferência na sociedade, ou se passam a ser “consultores de métodos e animadores de grupos de trabalho” (LABARCA, 1995, p. 175).

Este rol de mudanças didáticas e de formação docente atingiu especialmente a educação básica brasileira, em franca expansão na década de 1990, resultado da Convenção de Jomtien na Tailândia realizada em 09 de março de 1990.

No entanto, os compromissos com a educação básica,

Não significava um atendimento amplo, [...] mas uma educação mínima. Entretanto, é possível observar nessas reformas um esforço à educação formal, sinônimo de educação geral e escolarização, em consonância com as exigências nos novos modelos de organização e gestão do trabalho que apontam para a formação mais sólida e geral dos trabalhadores, a partir do desenvolvimento das competências e habilidades compatíveis com a dinâmica atual dos processos produtivos (OLIVEIRA, 2007, p. 22).

Ora, se ao professor cabe à condução do processo de transformação do perfil do trabalhador que deverá atender às exigências do sistema econômico vigente no país, há por sua vez, necessidade de mudanças na formação deste professor.

Nestes aspectos, a educação e a formação de professores ganharam importância estratégica para a realização das reformas educativas (FREITAS, 1999), unificando e massificando alguns procedimentos administrativos e pedagógicos.

Em se tratando da formação docente, a mudança na legislação educacional com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, alterou significativamente o panorama existente.

Para o exercício do magistério na educação básica, passou-se a exigir maior formação e certificação em nível superior. A LBD 9394/96 ainda determina no Art. nº 67, inciso “IV” que a progressão na carreira do magistério será baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho.

Fazendo uma crítica e contrariando as políticas de formação inicial e continuada de professores no contexto do neoliberalismo, Brzezinski (2008, p. 1141) chama a atenção para a tensão que se estabelece quando:

De um lado, está o projeto da sociedade política, defendido pelos tecnocratas, que em seus discursos enfatizam a qualidade social da formação do professor, entretanto, colocam em prática os princípios da qualidade total. De outro lado, encontra-se o da sociedade civil organizada em entidades educacionais reunidas no movimento nacional de educadores, cuja luta tem por princípio a qualidade social para formar docentes que atuarão na educação básica (BRZEZINSKI, 2008, p. 1141).

Ou seja, a arte de formação deve prover os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos e investigadores, que por sua vez atuarão no contexto educacional participando como protagonistas das políticas educativas (NÓVOA, 2009).

Nessa visão, o eixo fundamental do currículo de formação do professor deve ser o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre sua prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência. Ou seja, a formação inicial e continuada precisa subsidiar o professor com instrumentos intelectuais que possam auxiliar no conhecimento e interpretação das questões complexas com que se depara no dia a dia do trabalho docente.

A esse respeito, é significativa a colaboração de Mesquida e Santos:

A educação que se pretende para a emancipação é preocupada e ocupada em não perder de vista o contraponto, conhecer a sociedade dos homens de hoje, pois o modo de produção capitalista se impõe no que tem de pior, a razão instrumental, a adaptação. Por isso, além dos conteúdos é preciso aprender na escola a fazer a crítica, que é crítica da sociedade, percebendo seus limites e possibilidades; para tal é preciso método, não qualquer método, mas o que possibilite visão da totalidade (MESQUIDA e SANTOS, 2014, p. 75).

Entendendo que a formação se constrói a partir de uma reflexão crítica, cabe ao professor fazer uma análise sobre sua formação, constatando ou não seu inacabamento.

Todavia, essa constatação parte da reflexão do próprio professor sobre o que se faz importante na sua prática, e é esse ato que irá originar a sua determinação no desenvolvimento de atitudes que possam promover a melhoria do ato de ensinar.

Os valores proclamados de justiça, equidade, dignidade humana, solidariedade e distribuição de riqueza e do capital cultural vão sendo substituídos pela preocupação pela eficácia, competitividade, busca de resultados tangíveis, ajuste às necessidades do trabalho e da economia, etc. Transformando, assim, toda a educação brasileira (de maneira especial a de nível superior) em um grande trunfo para as empresas investirem, e

Consequentemente, a própria concepção da educação como consumo conduzirá a preocupar-se menos com as condições do ensino recebido pelos estudantes e muito mais com os resultados finais, submetendo-se às exigências estabelecidas, desde que com isso se tenham mais oportunidades de êxito. Debates “ideológicos” como o do ensino público versus ensino privado ou o da igualdade de oportunidades, a humanização das relações pedagógicas, a diminuição do controle sobre os alunos e toda a pretensão de transformação das práticas educacionais em direção a modelos mais de acordo com critérios e qualidade interna, todos esses temas perdem terreno. Privilegiam-se as funções externas do sistema escolar em relação à economia e ao mercado, obscurece-se a função de equalização e se concentram os esforços em reformas internas do sistema que estejam voltadas para essas funções externas. (SACRISTÁN, 1996, p. 62).

Por outro lado, o referido autor também faz referências positivas na linguagem das reformas ao eleger tal estudo como fonte atraente e importante para analisar os projetos políticos, econômicos e culturais daqueles que as propõem e do momento histórico no qual surgem, além de representar um meio valioso de conhecimento acerca da realidade do sistema educacional como tal, na medida em que aponta reflexos do comportamento da totalidade desse sistema e de seus componentes diante dos programas que se pretende implantar, os quais podem servir de provocação ao sistema que já existe e fornecer razões de tornar evidente sua realidade e sua dinâmica.

Implica-se nessa concepção a ideia de reformar a educação em todas as suas dimensões, tornando-a capaz de responder as demandas contextuais para que os países possam se integrar, de forma a atender às novas exigências emanadas do atual padrão de acumulação capitalista.

Todos esses conjuntos de fatores apresentados, além de outros, implicam em novas demandas para os sistemas de ensino superior, tendo em vista seu significativo papel na produção do conhecimento. Estes sistemas, têm se voltado mais para a produção, a transferência e a propagação do conhecimento, cujo objetivo principal é explicitado nas palavras de Barbalho (2007, p. 54), como:

[...] oferecer às sociedades o suporte necessário para o controle do conhecimento avançado, pertinente a cada época, bem como lhes proporcionar os meios adequados e eficazes de como exercer esse controle no sentido de promover a integração e a unidade das nações, favorecendo, dessa forma, suas condições reais de competitividade e de crescimento [...] na economia mundializada sustentada pela aplicabilidade do conhecimento, o qual propicia a mobilidade social e, em decorrência, maiores condições de ingresso no mercado de trabalho.

Afinal qual é o verdadeiro lugar, papel e função da educação superior? De que forma os fatores externos exercem e influenciam determinando a dinâmica de sua transformação? A reflexão acerca dessas questões requer uma breve discussão sobre os significados que fundamentam as estratégias políticas implementadas para o desenvolvimento do ensino superior, uma vez que, tem sido atribuída a esse nível de ensino valor fundamental para o progresso do mundo em desenvolvimento.

As recomendações globais para o ensino superior são elencadas por Barbalho (2007) com destaque aquelas que orientam para a expansão (ampliação do acesso e de matrículas), na diversificação das instituições e diferenciação dos cursos e na internacionalização do ensino

superior (cooperação internacional focada nos programas de estudo). Foram criadas novas instituições públicas de ensino com o propósito de superar questões demandadas pelo aumento da matrícula, como também no crescimento da população urbana e escolarizada.

Entretanto, os anos de 1990 apontam uma nova perspectiva no que se refere ao acesso ao ensino superior, tendo em vista, a implementação de ações que viabilizaram as reformas educacionais nesse período, já que este foi o período em que os governos aplicaram a máxima neoliberal com a participação mínima do Estado se distanciando da implementação da educação como bem público e direito de cidadania.

Autores como Frigotto e Ciavatta (2003), Cabral Neto e Rodriguez (2007) e Mancebo (2009) apontam os organismos internacionais em amparar as reformas dos Estados nacionais. A partir dessa lógica, observa-se que nos anos de 1990, toda política educacional brasileira passa a ser orientada pelas proposições extraídas da Conferência Mundial de Educação para Todos, momento em que as agências de abrangência mundial como UNESCO, PNUD, BM, UNICEF, se colocam como regentes do sistema educacional nacional, formulando uma série de recomendações direcionadas aos gestores da política educacional, entre as quais evidencia-se a ênfase no papel da educação para enfrentar os desafios de uma nova ordem econômica mundial.

Como citado anteriormente, o processo de reformas ocorrem dentro de um determinado contexto histórico e são sustentadas por sistemas de propósitos comuns a uma mesma região e circulam em várias áreas. É nesse processo que as reformas educacionais desencadeada na América Latina, buscam “[...] construir consensos regionais e conceber um projeto homogêneo de educação para todo o continente”. (CABRAL NETO; RODRIGUEZ, 2007).

É notório, a partir de então, o papel que esses organismos exercem no âmbito educacional na América Latina e, particularmente, no Brasil, ao disseminar, entre outras medidas, em seus documentos uma nova orientação de educação pautada em sua privatização e mercantilização.

Segundo Maués (2003), o desenvolvimento das políticas educacionais brasileiras tem como objetivo a reorganização institucional e a descentralização da gestão; o fortalecimento

da autonomia das escolas (pedagógica, curricular, financeira), a melhoria da equidade e qualidade, as reformas curriculares e o aperfeiçoamento docente.

Esse complexo processo de reformas teve por base alguns elementos centrais, dentre os quais se destacam: a descentralização que implica na redução da ação do Estado em relação à promoção de políticas sociais (criando-se, por um lado, uma aparente e relativa autonomia; por outro, adotam-se fortes mecanismos de controle); a criação de sistemas nacionais de avaliação de desempenho e de valorização docente; as reformas curriculares e novas formas de gestão dos sistemas de ensino.

2.2(DES) ENCONTROS ENTRE PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E O CONTEXTO DE ATUAÇÃO NA PRÁXIS.

Com o objetivo de refletir sobre esta dicotomia entre teoria e prática, historicamente estabelecida pela visão do racionalismo idealista³², Pimenta (2006), pelo viés marxista da dialética³³, explicita que a atividade docente é práxis. E como tal, envolve o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada, enquanto realidade social.

A atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade; não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois práxis. Por outro lado a prática também não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis (PIMENTA, 2011).

Neste sentido, Freire (2011) complementa este pensamento, elegendo uma categoria fundamental para a efetiva realização da práxis ou de uma nova práxis. Segundo este autor, a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática, sem a qual, a

³² Escola filosófica que defende que o que conhecemos são ideias e imagens da realidade e as conhecemos a partir da razão.

³³ Debate onde há ideias diferentes, onde um posicionamento é defendido e contradito logo depois. Para os gregos, dialética era separar fatos, dividir as ideias para poder debatê-las com mais clareza.

teoria pode tornar-se “blábláblá” e a prática “ativismo”. Giroux (2011), ao analisar obras de Paulo Freire, compartilha da ideia deste, quando afirma que a teoria não dita a prática; em vez disso, ela serve para manter a prática ao nosso alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de práxis necessária em um ambiente específico, em um momento particular.

Podemos dizer que o exercício da ação docente requer preparo. Preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas, para o qual há uma contribuição específica enquanto formação teórica (em que a unidade teoria e prática é fundamental) para a práxis transformadora. A práxis, assim, insere-se na atividade docente que, enquanto uma prática social comporta a seguinte observação de Schmied-Kowarzik (1983, p. 133):

Cada vez mais, também a prática educacional é presa de processos de socialização e obrigações sistêmicas “naturalmente” desenvolvidas, de tal modo que os indivíduos, em vez de serem formados como portadores autônomos da práxis social, são determinados como portadores funcionais das relações sociais tomadas como dadas. Portanto, a teoria não pode se vincular diretamente de modo positivo e afirmativo a uma prática de socialização anterior, esclarecendo-a acerca de sua base ética, para fornecer desta maneira ao educador possibilidades de uma orientação e realização consciente de sua prática. Ela precisa, em primeiro lugar, revelar analiticamente de modo crítico as contradições sociais, os momentos da alienação na práxis educacional e de socialização anteriores, para desta maneira criar a pré-condição teoricamente consciente para uma revolução prática desta alienação.

Portanto, analisando a formação docente, a partir de um contexto de práxis, na perspectiva da construção de novos conhecimentos, que não se limitam ao momento da formação inicial, mas principalmente, estende-se por todo percurso profissional do professor, podemos assim dizer, que a tríade: formador, formando e conhecimento se faz mediante uma relação dialética, sendo esta, uma característica necessária à realização da práxis. Neste sentido, Freire (2011) coloca que: “[...] ensinar não é só transferir conhecimentos”, a nosso ver, o ato de ensinar descontextualizado da práxis não transforma, assim, concordamos com este autor quando diz: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

No entanto, chama-se a atenção para o seguinte fato: a práxis é desejada, é necessária, visto que contribui para a emancipação de uma nova ordem social. Porém, apesar das propostas dos teóricos, entidades oficiais com competência no campo da educação e por professores e outros profissionais da educação, seu alcance político transformador tem sido insatisfatório diante das questões sociais e culturais da sociedade em geral.

Tendo como parâmetro a história da educação brasileira, diz-se que os processos de formação de professor foram fortemente influenciados pela racionalidade técnica.

Na visão da racionalidade técnica, o professor torna-se apenas o executor de programas previamente elaborados por outros, os “especialistas”. As implicações políticas, normativas e éticas de tal abordagem são bem definidas por Zeichner (1993) ao considerar que as orientações voltadas para a formação do professor estão envolvidas por uma concepção de ensino em que este, é tido como uma “ciência aplicada”. Assim, aos futuros professores, os conhecimentos, conteúdos e habilidades necessários à sua formação docente são limitados e totalmente determinados antecipadamente por outros. Neste contexto, o futuro docente é considerado principalmente, como um recipiente passivo de tal conhecimento profissional e desempenha um pequeno papel na determinação de seu programa de preparação.

Diante disso, consideramos então, que a racionalidade técnica, trouxe historicamente limites para o desenvolvimento profissional do professor e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de uma sociedade que busca por mudanças no contexto social, político e cultural, visto que, os princípios básicos eram arregimentados por conteúdos formais, cristalizados em grades curriculares, não valorizando, dessa forma, a criatividade e a inovação do professor.

2.3 FORMAÇÃO DOCENTE E DIRETRIZES CURRICULARES, DIÁLOGOS, CONTROVÉRSIAS E OS DESAFIOS AO PROFESSOR ADMINISTRADOR

Apesar da diversidade de temáticas e de abordagens em relação à docência, observa-se que um aspecto comum aos diversos estudos é a ênfase nas relações entre o exercício profissional e os saberes inerentes à profissão, entendidos num sentido amplo, que inclui o saber fazer, mas envolve “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes” (TARDIF 2000), ou seja, as dimensões cognitivas, sociais e afetivas que constituem a prática docente.

Muitas vezes, se enfatiza as questões sociais e afetivas deixando o conhecimento de lado. A proposta é integrar os três aspectos. Essa vertente aponta também para a importância

do estudo dos contextos escolares onde se dá a socialização profissional, das relações e interações por meio das quais esse trabalho essencialmente humano se realiza da dimensão temporal no processo de identificação profissional. O reconhecimento da profissionalização do ensino, as discussões em torno da formação inicial e, especialmente, da formação continuada dos professores, vêm sendo pautados por esse enfoque das relações entre saberes profissionais e trabalho. No entanto, nem sempre os processos formativos em serviço, na educação continuada, atingem seus propósitos. (Gatti, 2008).

Essas preocupações e sinalizações estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. Sobre estas, no texto do CNE (2005) lê-se que o professor “trabalha com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.”.

Pede-se que o currículo propicie o conhecimento da escola, conhecimento do ensino, por que ensinar, conhecimentos para ensinar, conhecimento de como se pode ensinar, gestão da sala e da escola, como também formação em aspectos da sociologia, da política, da filosofia, psicologia, antropologia, comunicação, linguagens. Nada mais complexo. Os dados disponíveis mostram que se está longe de conseguir currículos aderentes às proposições do Conselho Nacional de Educação. (Gatti et alii, 2008, v.1).

Claro que é preciso considerar na formação de docentes, de um lado, uma formação cultural básica ampliada em disciplinas que contribuam para a compreensão do fato social que chamamos de educação e ensino; e, de outro, formação em conhecimentos e compreensão do sistema escolar e da escola como um instituído sociocultural com especificidades, buscando trazer aos alunos uma compreensão sobre a realidade escolar, pelas pesquisas. E que eles precisam ser instrumentalizados para lidar com o ensino, que é o foco de sua profissão, e o elemento definidor de sua profissionalização.

Com isso, tenta-se promover incentivo ao espírito investigativo e o domínio teórico e prático relativo à didática e às práticas de ensino, em formas articuladas aos conhecimentos disciplinares e interdisciplinares. Como isto será factível nas estruturas institucionais que temos hoje formando professores? Superaremos os velhos esquemas formativos? O desafio é

viabilizar essa complexa formação, e, mais, prover estágios adequados, decentes, orientados, coordenados, que possam realmente ajudar em sua formação profissional.

O contexto social contemporâneo e as condições formativas levam a considerar que proposições em formação de professores precisariam ter em seu horizonte, bem mais concretamente, o professor como um profissional inserido em um contexto educacional, que é ao mesmo tempo nacional e local, numa inserção global, que tem eixos sócio filosóficos, mas, se faz na heterogeneidade das condições geográfico-culturais deste território. Levar em conta isso, nos processos formativos, parece ser um caminho sensato e promissor. Ter presente a diversidade de necessidades e de condições pode enriquecer a reflexão e orientar com mais segurança, a formação de base e a continuada de docentes, a qual merece se diversificar em formas curriculares variadas, próprias a uma sócio-culturalidade rica e múltipla como é a do Brasil.

Considerar a diversidade de condições de domínios cognitivos, culturais, condições econômicas, individuais e sociais, não implica em aligeirar a formação dos docentes, mas em construir nas instituições que se propõem desenvolver essa formação, meios para se obter uma qualificação com nível adequado para sua futura atuação profissional. Também requer novas concepções quanto aos saberes, disseminados nos processos de socialização, em particular pela educação, processos esses que são meios de expansão civilizatória e de sobrevivência.

A partir das mudanças impostas pela LDB, o processo de formação do graduando tem assumido centralidade nas discussões acadêmicas. O cenário passa a se configurar, a partir da busca de aderência com os imperativos estabelecidos pela nova ordem. Por outro lado, tem exigido a reorientação dos projetos pedagógicos, bem como, a maneira de conceber um ensino de qualidade conectado com o tempo e com o espaço.

A recente Resolução n. 04 de 13 de julho de 2005 impõe uma reformulação dos cursos de Administração, no que se refere à forma, concepção filosófica, a metodologia, a definição “do que fazer” e “como fazer” do curso. Tais princípios que emanam configuram-se como referência de orientação para promover as adequações necessárias (BRASIL, 2005).

Com a finalidade de identificar as possíveis lacunas existentes entre a concepção da organização curricular vigente nos Cursos de Administração e as Diretrizes Curriculares dos cursos de Administração, primeiramente, com objetivo de preservar um melhor encadeamento

lógico da exposição, há de se evidenciar os princípios instituídos pela LDB (lei 9 394/96), pelo Parecer 776/97 de 03 de dezembro de 1997 e pelas Diretrizes Curriculares, de forma a garantir clareza e objetividade para a análise que se quer.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, em consonância com a LDB, procuram garantir uma organização curricular articulada com o projeto político-pedagógico, preservando-se a sua flexibilidade, para formar profissionais aptos a atuarem no mercado de trabalho contemporâneo, entendendo a graduação como etapa inicial da formação continuada.

A organização curricular deve prever as ações pedagógicas regulares do curso, definindo identidade formacional nos âmbitos humano e profissional mediante as concepções e orientações pedagógicas, matriz curricular e estrutura acadêmica de funcionamento. Entender e conceber os elementos do currículo em perspectiva sistêmica: conhecimentos e saberes necessários à formação das competências estabelecidas no perfil do egresso; estrutura curricular; ementário; bibliografia básica e complementar; estratégias de ensino; quadro docente com perfil compatível com a proposta formativa; recursos materiais, serviços administrativos, laboratório e infraestrutura de apoio necessários à implementação da proposta pedagógica.

No tocante aos conteúdos dos cursos de Administração, as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2005) estabelecem quatro campos interligados de formação:

I - Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;

II – Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;

III – Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias

que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração: e

IV – Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de carácter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.

Importa ressaltar que, para efetivação dos princípios emanados pela LBD e pela Resolução n. 04 de 13/07/2005, necessário se faz uma reavaliação da organização curricular (enunciar qual o conhecimento válido), a pedagogia (definir a forma de transmissão) e a avaliação (qual a realização do conhecimento considerada válida), (CUNHA 1998). Alia-se a esse procedimento, uma revisão das práticas pedagógicas, das estruturas e processos das instituições de ensino superior.

Nessa perspectiva, apresenta-se a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, alterando o entendimento da prática de ensino-aprendizagem e se colocando como oportunidade experiencial para a reflexão, para o questionamento reconstrutivo, para produção de conhecimento próprio (DEMO, 2011), para ampliação e integração de campos científicos, dando conteúdo interdisciplinar às questões abordadas. Como diz Cunha (1998), colocar a prática como um cenário gerador de teoria. Para Demo (2011), a pesquisa fazendo parte da profissionalização não é apenas uma opção ou vocação, mas, componente crucial do processo de formação e recuperação permanente da competência, substituindo treinamento por educação, com predominância do aspecto formativo sobre o transmissivo.

A perspectiva de ensino indissociado da pesquisa vai de encontro à lógica tradicional dos currículos. A concepção de ensino fundamentada na prevalência excessiva de conteúdos tem encaminhado a prática docente à reprodução de conhecimento. Além disso, inverte a ordem natural de produção do conhecimento, pois esse surge da experimentação do objeto concreto ou da prática vivenciada, estimulando a sua teorização. Há, portanto, a articulação entre a teoria e a prática, em um processo dialético, no qual o referencial de aplicabilidade e renovação da teoria dar-se-á através das oportunidades experienciais concretas.

Historicamente, os cursos superiores no Brasil se voltavam à formação de profissionais para exercerem uma determinada profissão ou para atuarem como profissionais competentes em uma área ou especialidade. Assim, o ensino pautava-se em programas fechados, com uma estrutura curricular que apresentava um elenco de disciplinas que

enfocavam abordagens direcionadas especificamente para uma determinada profissão, área ou especialidade, distanciadas de uma articulação interdisciplinar (MASETTO, 2003).

Os novos conhecimentos e o próprio processo de evolução tecnológico- científica têm moldurado as atuais configurações de poder, de cultura, de produção e de relações socioeconômica e política. Redefinem oportunidades ocupacionais, exigindo novas competências para enfrentar o panorama contemporâneo. Como diz Paulo Freire (apud CUNHA, 1998), “a educação é muito mais produto do que fator da sociedade em que se insere”.

Todos esses indicadores sinalizam para um redirecionamento do ensino superior brasileiro, no sentido de se rever seus currículos de formação profissional - em seus aspectos mais amplos – frente às exigências requeridas para o exercício competente das profissões em nossa sociedade. Para Masetto (2003), a redefinição de perfis profissionais certamente indicará alterações que venham atender melhor as exigências atuais.

Nessa situação, põe-se em evidência o papel do professor no âmbito da academia. Segundo Cunha e Fernandes (1994): “A realidade da universidade mostra que a maior parte do processo ensino-aprendizagem que desenvolve está calçada no modelo de reprodução do conhecimento”. Na atualidade, o exercício da docência vem a exigir competências específicas que incluem não só a titulação necessária e a experiência profissional, mas, também, competências próprias (MASETTO, 2003; DEMO, 2011).

A prática docente se apóia, formalmente, nas aprendizagens como aluno universitário (LEITE et al., 1998; BEHRENS, 1998). Não raras vezes, o saber prático se distancia do saber pedagógico, predominando, em grande medida, o conhecimento centrado na prática profissional. Essa questão ainda se torna mais acentuada na área de Administração, pela carência de formação pedagógica da maioria do quadro docente.

O reconhecimento que o professor é o agente responsável pela operacionalização do currículo coloca a prática pedagógica que ele tem, como fator de relevante importância para garantir consistência com a proposta pedagógica do curso, e, conseqüentemente, um alinhamento com os princípios emanados pela LDB e pelas diretrizes curriculares para o curso.

Logo, tem-se em consideração o significado e a importância do exercício da docência para a formação profissional do graduando. Não se trata de proceder mudanças que visem adequar formalmente o ensino de Administração aos princípios instituídos pela LDB e pelas Diretrizes Curriculares (Resolução n. 04 de 13/07/2005). Portanto, não se traduz em uma simples reformulação curricular e do elenco de disciplinas, com denominações e ementas atuais ou travestidas de um toque de vanguarda. Tampouco decorre de justaposição de disciplinas, enfocadas em visão fragmentada, como se fossem, usando a terminologia de Demo (2011), “pedaços estanques”. Impõe-se a necessidade de reavaliar o exercício da docência, as estruturas internas de decisão e de poder sedimentadas nas IES. Todo esse processo não se constrói sem que haja ruptura de (pre) conceitos e costumes. Requer uma revisão constante no modo de sentir, perceber, analisar e agir. Decorre de um longo processo de conscientização, construído em dinâmico esforço participativo (DEMO, 2011).

Esforços têm sido envidados com vistas a adequar os cursos de Administração às necessidades da contemporaneidade. Até recentemente, tais cursos estruturavam os seus currículos com base na Resolução 02/93. Esses procedimentos pressupunham estabelecer indicadores de uniformização e garantia de qualidade dos cursos. Contudo, entende-se que, por mais que se definam e se estabeleçam normas legais de organização curricular e princípios de orientação do projeto pedagógico, a tão almejada qualidade dos cursos só se tornará efetiva à medida que se promovam mudanças de atitudes e comportamentos. Exigem-se ações compatíveis com os pressupostos definidos para o ensino.

2.4 POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Ao analisar a história da formação docente, é possível inferir que as inúmeras modificações sociais demonstram serem os fatores que mais contribuíram para o aumento da exigência na formação educacional do professor, bem como o seu exercício de reflexão na ação acerca de sua prática pedagógica. Esta exigência emergiu a partir do momento que a escola pública percebeu-se interagindo com uma clientela heterogênea, pertencente, na maioria das vezes, às classes populares, além das mudanças sociais, econômicas e culturais ocorridas nas últimas décadas.

Nota-se que muitos são os desafios postos pela educação contemporânea, e que grande é a insatisfação e insegurança do professor frente a eles. Por este motivo, parafraseando Nóvoa (2009) e Freire (2011) é que se acredita ser a formação contínua do professor, a saída possível para a melhoria da qualidade do ensino. Diante deste contexto, a formação continuada constitui-se em uma tentativa de resgatar a figura do professor, que está carente de respeito, devido a sua profissão, tão desgastada atualmente.

Desta forma, “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 2011). Para o autor, a formação permanente é uma conquista da maturidade, diz respeito à consciência do ser. Quando a reflexão permear a prática docente e a prática da vida, a formação continuada será exigência “sinequa non” para que o homem se mantenha vivo, energizado, atuante no seu espaço histórico, crescendo no saber e na responsabilidade profissional e pessoal de cidadão.

Neste contexto, é necessário desvendar qual é o papel político da escola, bem como o seu papel pedagógico, além de dimensionar a prática pedagógica em todas as suas características e determinantes, com intencionalidade e coerência, o que transparece um compromisso político ao garantir que o processo de ensino - aprendizagem esteja a serviço da mudança necessária.

Assim, a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico. Desse modo, compreender a natureza da escola e da atividade docente, nesta perspectiva, implica articular a aprendizagem do aluno à formação continuada do professor e, ainda, conforme Lima (2001), compreender que a formação contínua deve estar “a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, que possa oferecer a fundamentação teórica necessária para articulação com a prática criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade” (LIMA, 2001).

Para realizar seu trabalho docente, é preciso que o professor se aproprie constantemente dos avanços das ciências e das teorias pedagógicas. Há, ainda, uma razão muito mais premente, mais profunda, como apontam Barbieri, Carvalho e Ulhe (1995) que é a própria natureza do fazer pedagógico, que, sendo domínio da práxis é, portanto, histórico e inacabado.

Lima (2001) traz uma contribuição importante nesse sentido, ao elaborar um conceito de formação continuada que parte de dois princípios de perspectiva marxista: o trabalho como categoria fundante da vida humana e a práxis da atividade docente.

Por outro lado, ao refletir sobre a atividade humana, é possível verificar que a prática pedagógica constitui-se em uma atividade prática, a partir de uma visão utilitarista, ativista e espontaneísta de prática pedagógica ou, ainda, constitui-se em uma atividade práxis guiada por intenções conscientes. Dessa forma, de um lado, podemos dizer que temos uma prática pedagógica repetitiva e, de outro, uma prática reflexiva.

No primeiro caso, o da prática pedagógica repetitiva, a prática do professor vai se efetivando num marasmo respaldado pela rígida burocracia e controle escolares. Já, no segundo caso, o da prática pedagógica reflexiva, a prática esta marcada por uma opção consciente, pelo desejo de mudanças e pela busca e implementação de novos valores que venham a dar uma nova direção à prática social.

Assim, é possível inferir que a prática pedagógica só é reflexiva quando pressupõe uma relação teórico-prático, pois a teoria e a prática encontram-se em indissolúvel unidade e só por um processo de abstração é que podemos separá-las.

Para reafirmar esta posição, Ribeiro 2001, p. 30), diz:

Em toda forma específica de práxis e na prática tomada em seu conjunto, enquanto práxis total humana, está contida a teoria por se tratar de uma prática de um ser consciente - o que equivale a dizer que se trata de uma prática dirigida por finalidades que são produtos da consciência; finalidades estas que para se efetivarem exigem um mínimo de conhecimento.

Ao refletir sobre teoria e prática, faz-se necessário que o professor compreenda as afirmações de Christov (apud. GUIMARÃES et. al. 2007, p. 32), quando diz que:

[...] é importante sabermos que elas andam sempre juntas, mesmo que não tenhamos muita clareza sobre as teorias que estão influenciando nossa prática, pois, toda ação humana é marcada por uma intenção, consciente ou inconsciente. Desta forma, ressalta a autora, sempre podemos encontrar aspectos teóricos em nossas ações, ou seja, aspectos de vontade, de desejo, de imaginação e finalidades.

No entanto, segundo Christov (apud. GUIMARÃES et. al. 2007, p. 32), sempre é possível analisar as ações perguntando-nos pelas intenções que as cercam. Para que haja, porém, uma relação refletida, consciente, entre teoria e prática é preciso de um esforço

intelectual, um esforço do pensamento e da reflexão, para que sejam planejadas as etapas previstas nas teorias ou na teoria que se deseja assumir e para avaliar se as práticas implementadas estão adequadas às intenções teóricas.

Mediante este fato, deixa de ter sentido a expressão “quero mais prática e menos teoria” já que toda prática possui aspectos teóricos e toda teoria é referenciada em alguma prática. Talvez o que esteja por trás dessa queixa seja a dificuldade de identificar as intenções e os problemas de determinada ação ou as possíveis relações entre as reflexões de certos autores e a nossa experiência profissional. Trata-se, portanto, de adotar um caminho, um método adequado para superar essas dificuldades e não de negar a teoria.

O fato é que não se vive num ambiente educacional no qual se prepare para construir boas relações com as teorias nossa e/ou as alheias. Assim, o desenvolvimento da habilidade de ler a própria experiência, e as experiências alheias, ler o mundo e os autores não é privilegiada pelas escolas de formação no Brasil. Deste modo, leitores do mundo, como bem caracteriza Paulo Freire, não se aprende a ser. Quando se lê o mundo é por acaso, por sorte, por situações casuísticas. Nunca por uma ação da escola que esteja aliada a uma teoria criadora de leitores e autores. (CHRISTOV apud. GUIMARÃES et. al. 2007).

Nesse sentido, é necessário que nos processos de formação de professores, sejam apresentadas as condições mínimas para que se relacione teoria e prática, e sugere-se aqui a construção e a formação do leitor/autor da própria experiência. Experiência que se percebe em si mesmo como teórica porque refletida, avaliada e recriada.

É preciso focar a excelência do nosso dever de professor, que é, entre outros, de formar o aluno para ser um cidadão transformador da realidade que o cerca, que sabemos o acolher, na maioria das vezes, pela marginalidade.

Sendo assim, a formação em serviço, apesar de não ser a única solução para todos os desafios postos para a prática docente, constitui-se como uma atividade fundamental na formação do professor contemporâneo.

2.4 OS DILEMAS EM BUSCA DE UMA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Vivemos numa sociedade onde é preciso aprender, e aprender sempre. E para que o aprender seja uma realidade é preciso repensar nos pilares que sustentam o processo de profissionalização dos docentes, compreendendo o papel da avaliação e construção de um profissional da educação.

Tardif (2002) “confere que a profissionalização na formação do professor está centrada, principalmente em seu compromisso com uma ação reflexiva e a aquisição de saberes e competências revistas perante a análise da prática docente”.

Nesse sentido, é importante avaliar constantemente essa prática através da avaliação formativa, avaliação esta que tem como função a regulação das atividades através do processo ensino-aprendizagem.

A avaliação formativa consiste na prática da avaliação contínua realizada durante o processo ensino-aprendizagem, com a finalidade de melhorar as aprendizagens em curso, por meio de um processo de regulação permanente. Professores e alunos estão empenhados em verificar o que se sabe para indicar os passos a seguir, o que favorece o desenvolvimento pelo aluno da prática de aprender a aprender. A avaliação formativa é um procedimento de regulação permanente da aprendizagem realizado por aquele que aprende. (BONNIOL e VIAL 2001, p. 69).

É preciso que alunos e professores assumam responsabilidades específicas no processo avaliativo, para que a avaliação formativa tenha êxito. Como chama atenção Perrenoud (1999, p.69): "(...) a avaliação formativa demanda uma relação de confiança entre alunos e professores". Ela exige da parte dos professores a capacidade de fazer as articulações necessárias para possibilitar a regulação das aprendizagens.

Sendo os agentes fundamentais no processo ensino-aprendizagem, os professores diante da avaliação formativa devem posicionar-se, organizando o processo de ensino de maneira ativa e planejada, onde os resultados obtidos desta avaliação darão subsídios para o planejamento de suas aulas.

Os resultados da avaliação formativa servirão de base para identificar como o processo de aprendizagem tem acontecido. As informações que essa avaliação revela permitem o planejamento, o ajuste, o redirecionamento das práticas pedagógicas no intuito de aprimorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, seus resultados servem para apoiar, compreender, reforçar, facilitar, harmonizar as competências e aprendizagens dos alunos.

Professores e alunos são responsáveis pelo bom andamento do processo de ensino-aprendizagem. O professor possui um papel preponderante no que tange à organização dos processos e à distribuição do feedback. Já os alunos devem ter uma atuação efetiva nos processos, que se referem à auto-regulação das suas aprendizagens.

Fernandes (2005) caracteriza a avaliação formativa, a partir das características descritas abaixo:

- Ativam os processos mais complexos do pensamento (Ex. analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, selecionar);
- As tarefas refletem uma estreita relação e a avaliação é deliberadamente organizada para proporcionar um feedback inteligente e de elevada qualidade tendo em vista melhorar as aprendizagens dos alunos;
- O feedback é determinante para ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e autoestima;
- A natureza da interação e da comunicação entre professores e alunos é absolutamente central porque os professores têm de estabelecer pontes entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo do aluno;
- Os alunos são deliberados, ativamente e sistematicamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, responsabilizando-se pelas suas aprendizagens e tendo amplas oportunidades para elaborarem as suas respostas e para partilharem o que, e como, compreenderam;
- As tarefas propostas aos alunos que, desejavelmente, são simultaneamente de ensino, de avaliação e de aprendizagem, são criteriosamente selecionadas e diversificadas, representam os domínios estruturantes entre as didáticas específicas das disciplinas, que se constituem como elementos de referência indispensáveis, e a avaliação, que tem um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem;
- O ambiente de avaliação das salas de aula induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender.

Percebe o papel do professor, nesse tipo de avaliação, como o de contribuir para o desenvolvimento das competências metacognitivas dos alunos, das suas competências de auto-avaliação e também de autocontrole. Uma avaliação, que traz essas características contribui, para que o aluno construa suas aprendizagens e o para que sistema educacional consiga melhorar as aprendizagens dos alunos. (FERNANDES 2005).

A avaliação formativa é de caráter, especificamente pedagógico, o que possibilita o conhecimento mútuo e o diálogo entre professor e aluno aumentando a proximidade entre eles. De nada adianta esse tipo de avaliação se não houver mudanças. É necessário mudar a metodologia de trabalho, as concepções de sociedade, de educação, de conhecimento e de aprendizagem, assim, mudar a forma de como trabalhar para se ter um resultado no que tange o ensino aprendizagem requer repensar todo o processo pedagógico, bem como todo o processo de definição do currículo. Ao avaliar, o professor emite um juízo de valor sobre o aluno, fundamentado em suas concepções de vida, de educação, de aluno e de sociedade.

Nesse sentido reside a grande dificuldade do professor não licenciado ou não pedagogo: adentrar em uma série de concepções filosóficas e pedagógicas para as quais ele não teve formação; Ele transita entre uma gama de concepções de vida e de ações educacionais cristalizadas e dogmatizadas que cerceiam toda concepção diferente. Esse próprio professor é produto daquela avaliação classificatória, eliminatória da qual toda a sociedade educacional brasileira é vítima.

3 CAPÍTULO III ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 MINHA HISTÓRIA

Esclarecer os motivos que me levaram a desenvolver esta pesquisa, implica em retomar parte da minha vida pessoal. Tenho 38 anos de idade, e nasci em uma família de docentes, e desde muito cedo vivencio a área de ensino e pesquisa. Mas apesar disto não quis fazer licenciatura e acabei optando pelo curso de Administração, pois tenho muita afinidade com as ciências sociais.

Despertei tarde para o exercício da docência. Há pouco mais de 5 anos exerço esta profissão e durante todo esse período venho percebendo a necessidade da utilização de técnicas, conhecimentos e habilidades pedagógicas para desempenhá-la de forma satisfatória. Em decorrência disso, resolvi me aprimorar e fazer o mestrado em Docência Universitária, já que o curso de Bacharel em Administração não traz em sua grade curricular disciplinas que abordem tais conhecimentos. Temos sim, conhecimentos voltados para administrar e não para ensinar.

Diante disto, venho percebendo que cada vez mais bacharéis, assim como eu, assumem a sala de aula sem nenhuma formação pedagógica, o que me leva a analisar a visão dos professores a respeito dos elementos que compõem a sua própria prática pedagógica e as consequências no aprendizado dos alunos, já que a docência exige requisitos pessoais, técnicos, habilidades e conhecimentos pedagógicos que norteiam tais atividades.

3.2 A PESQUISA

Neste estudo, o método utilizado foi o etnográfico, com o intuito de desvendar uma realidade através de uma análise específica de um grupo, que neste caso foram os professores do curso de Administração e os alunos do 7º semestre da UNIP- Universidade Paulista, campus de Vitória da Conquista.

Telles (2005, p.102), afirma sobre a etnografia:

É frequentemente utilizada para tentar compreender vários comportamentos e relações de/entre grupos de pessoas (professores, alunos de uma sala de aula, pais, funcionários e administradores de uma escola, etc.) dentro de um contexto social específico (escola, comunidade, família, etc.). Seu propósito é descrever e interpretar a cultura e o comportamento cultural dessas pessoas e grupos. O professor deve estar

ou se tornar familiarizado com o contexto no qual realizará seu estudo, negociar com os participantes o tempo que será exigido e determinar o grau de envolvimento que terá com eles.

A pesquisa etnográfica, como técnica, é a abordagem que mais tem se proliferado em pesquisas de desenvolvimento, implementação, avaliação e monitoramento de projetos na área de políticas públicas e sociais – saúde, educação, meio ambiente –, e da mesma maneira em áreas privadas relacionadas à cultura corporativa e à gestão do conhecimento apresenta e traduz a prática da observação, da descrição e da análise das dinâmicas interativas e comunicativas como uma das mais relevantes técnicas.

Para Malinowski (1978, p.18):

Um trabalho etnográfico só terá valor científico irrefutável se nos permitir distinguir claramente de um lado, os resultados da observação direta e das declarações e interpretações nativas e, de outro, as inferências do autor, baseadas em seu próprio bom-senso e intuição psicológica.(...) Na etnografia, o autor é, ao mesmo tempo, o seu próprio cronista e historiador; suas fontes de informação são, indubitavelmente, bastante acessíveis, mas também extremamente enganosas e complexas; não estão incorporadas a documentos materiais fixos, mas sim ao comportamento e memória de seres humanos.

A etnografia possibilita que o pesquisador, ora se impregne totalmente do ponto de vista dos seus pesquisados, se desconstruindo, ora se afaste, de modo a tornar possível a análise daquilo que foi levantado no campo.

Caldeira (1988, p.134-5) coloca com muita propriedade:

Ao contrário do que acontece em outras ciências e mesmo nas outras ciências sociais, em que o analista e o pesquisador procuram o mais possível estar ausente da análise e da exposição dos dados, como meio de garantir uma posição neutra e objetiva legitimadora da cientificidade, o antropólogo nunca esteve ausente de seu texto e da exposição de seus dados. Ao contrário: produtor ele mesmo de seus dados, instrumento privilegiado de pesquisa, a presença do antropólogo profissional tanto no trabalho de campo quanto no texto etnográfico foi essencial para a construção do conhecimento antropológico. (...) O outro só existe pela voz do antropólogo que esteve lá, viu e reconstruiu a cultura nativa enquanto totalidade em seu texto".

Assim, ao se avaliar programas e projetos, visando à recomendação de soluções para os problemas e impasses identificados, devem-se levar em conta as evidências da observação e da descrição, elementos cruciais da atividade etnográfica. E, a partir dela que extraímos a compreensão e explicação das experiências humanas, que se dão no mundo da vida, no mundo do trabalho, no mundo e de forma geral poderemos extrair as evidências necessárias

para compreender os contextos destes relacionamentos, a partir das análises das dinâmicas que marcam esses encontros.

Uma pesquisa se caracteriza pela descoberta de novas informações para a verificação e ampliação do conhecimento existente, buscando assim, uma nova abordagem do assunto investigado.

A pesquisa científica utilizada nesse trabalho foi de natureza qualitativa, pois a mesma propõe uma investigação onde o investigado tem maior participação e apropriação do processo e dos resultados obtidos, onde os mesmos atuam como coautores no processo de construção do conhecimento.

Para Rey (2007, p.42):

A investigação qualitativa substitui a resposta pela construção, à verificação pela elaboração e a neutralidade pela participação”. A investigação implica a emergência do novo nas ideias do investigador, processo em que o marco teórico e a realidade se integram e se contradizem de formas diversas no curso da produção teórica.

A pesquisa qualitativa apresenta-se a partir da obtenção de dados descritivos, coletados diretamente com as situações estudadas, enfatizando as formas de manifestação, os procedimentos e as interações cotidianas do fato investigado, bem como, retratam a perspectiva dos participantes.

A particularidade deste tipo de pesquisa é que o ponto de vista do investigado é aceito, trazendo uma análise da realidade estudada. Sendo assim, há uma maior riqueza de significados, já que há uma visão completa do referencial que está sendo estudado. Nessa perspectiva a abordagem qualitativa surge como uma possibilidade de produção de conhecimento científico, por levar em conta a realidade vivenciada pelo objeto em estudo, mediante seu contexto histórico e social.

3.3 CENÁRIO DA PESQUISA

A UNIVERSIDADE PAULISTA – UNIP é uma Instituição de Ensino com sede em São Paulo e atuação em todo o Brasil. É uma das maiores universidades do Brasil e parte de um dos maiores grupos educacionais brasileiros: o GRUPO OBJETIVO. Integra ainda o

GRUPO “AQUI VOCÊ PODE”, com destacada atuação nacional. Reconhecida pela excelência dos serviços que presta, a UNIP é uma das mais conceituadas instituições de ensino da atualidade³⁴.

A Universidade Paulista, UNIP, reconhecida pela Portaria nº 550/88, iniciou suas atividades em 9 de novembro de 1988 e em 2008 colocou uma filial aqui na cidade de Vitória da Conquista. A escolha desta cidade se deve ao fato de Conquista ser a terceira maior cidade da Bahia, onde possui um comércio dinâmico, setor de saúde público e privado bem estruturado e com pouco mais de 350 mil habitantes³⁵ se tornou um pólo universitário, onde a educação vem contribuindo e muito para o desenvolvimento da região.

No último ENADE, realizado em 2015, o curso de administração da instituição em questão recebeu nota 4³⁶ na avaliação geral, porém não foi possível obter os dados referente ao campus de Vitória da Conquista. Mas, vale ressaltar que esse resultado foi muito positivo o que mostra que a instituição está contribuindo com a aprendizagem do aluno, favorecendo assim suas habilidades e competências.

A presente pesquisa foi realizada na UNIP- Universidade Paulista, campus de Vitória da Conquista, situada na rua Guilhermino Novaes, nº 13, bairro Recreio. A mesma não possui sede própria, em virtude disso funciona no colégio COEDUC.

A COEDUC não disponibilizou todos os espaços, por isso a UNIP conta apenas na sua estrutura física com 12 salas de aula (todas com equipamento data show), 1 laboratório de informática, 1 sala dos professores, 1 cozinha, 1 almoxarifado e a secretaria.

É uma instituição de ensino superior privada, na modalidade semipresencial, onde são oferecidos os cursos de graduação em Administração com duração de 4 anos, Serviço Social com duração de 3 anos e meio, Pedagogia, com duração de 3 anos, e o de tecnólogo em Recursos Humanos com duração de 2 anos.

³⁴ Dados obtidos através do site aquiyouc pode.com.br

³⁵ Dados IBGE 2016

³⁶ Dados do INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira

Atualmente a mesma possui em média 900 alunos regularmente matriculados e seu quadro de colaboradores conta com 24 profissionais, sendo:

- 1 Coordenadora administrativa e pedagógica
- 1 Auxiliar administrativo
- 3 Estagiários na área administrativa
- 1 Serviço Geral
- 1 Segurança
- 17 Professores

A instituição concentra as atividades administrativas e pedagógicas em uma única pessoa, Lenira Xavier, formada em Administração de Empresas.

3.5 SUJEITOS DA PESQUISA

A escolha dos sujeitos desta pesquisa surgiu da necessidade em identificar o perfil dos professores de Administração, sua atuação pedagógica e a repercussão dessas na aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, a pesquisa foi realizada com 13 professores do curso de Administração, com formação acadêmica em:

- 1 Licenciatura em Matemática
- 2 Licenciaturas em Pedagogia
- 1 Licenciatura em Filosofia
- 1 Bacharelado em Ciências Contábeis
- 8 Bacharelado em Administração

E contou também com a participação da turma do 7º semestre de Administração; a escolha dessa turma se baseia no fato da pesquisadora já ter trabalhado com eles e também por se tratar de discentes críticos e éticos, o que ajuda e muito na imparcialidade da pesquisa.

3.6 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

De acordo com Cenci (2007), do ponto de vista filosófico, a ética, desde as suas origens, busca estudar e fornecer princípios orientadores para o agir humano. Nesse sentido, o espaço de cada indivíduo ou de cada parte que se envolve na ação necessita ser garantido de maneira autônoma e racional. Tais princípios indicam não para a perfeição do agir, mas sim para que o mesmo ocorra da melhor forma possível, ou seja, da maneira mais adequada possível.

Cada participante leu e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, mecanismo pelo qual os sujeitos, manifestaram a sua anuência à participação na pesquisa. Por meio desse termo, o entrevistado declara que foi informado, de forma clara, detalhada e por escrito, da justificativa, dos objetivos e dos procedimentos da pesquisa. Além disso, ele ainda é informado sobre:

- A liberdade de participar ou não da pesquisa, tendo assegurado essa liberdade sem quaisquer represálias atuais ou futuras, podendo retirar o consentimento em qualquer etapa do estudo sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo.
- A segurança de que não será identificado e que se manterá o caráter confidencial das informações relacionadas com a privacidade, a proteção da imagem e a não-estigmatização.

Nestes termos, o entrevistado deve-se considerar livre e esclarecido para consistir em participar da pesquisa proposta, resguardando o autor do projeto a propriedade intelectual das informações geradas e expressando a concordância com a divulgação pública dos resultados.

3.7 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

A técnica escolhida para a coleta de dados relaciona-se intimamente com o propósito e o objeto de estudo, por isso foi escolhido à pesquisa bibliográfica, questionário e também a observação do pesquisador; a escolha do questionário baseia-se no fato de que tem na sua aplicabilidade um custo razoável, apresenta as mesmas questões para todos os envolvidos na pesquisa, atende há uma finalidade específica e apresenta elevada confiabilidade com perguntas claras e objetivas. E o instrumento utilizado foi papel e caneta.

Por meio da aplicação de questionário e da observação, foi possível buscar respostas para o problema levantado, que foi investigar o perfil do professor de administração, sua atuação pedagógica e a repercussão destas na aprendizagem dos alunos, onde o processo de investigação resulta na produção do conhecimento do objeto a ser estudado.

Durante a aplicação do questionário foi observado o envolvimento de todos na pesquisa, no qual demonstraram disposição, entusiasmo e prestatividade. Eles demoraram cerca de 20 a 30 minutos para responderem ao questionário, já que o mesmo possuía perguntas objetivas, padronizadas garantindo uma uniformidade e questões subjetivas, onde o participante pôde expressar suas ideias e sua visão acerca do objeto alvo da pesquisa.

Segundo Marconi & Lakatos (2010): “O questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”.

3.8 MÉTODO PARA ANÁLISE DE DADOS

O método utilizado foi o indutivo, método empirista, o qual considera o conhecimento baseado na experiência dos docentes e também na análise dos discentes; a generalização deriva da observação concreta destes e é elaborada a partir de constatações particulares.

Este método é o mais utilizado para estudos científicos devido à objetividade em coletar elementos relativos ao tema pesquisado.

4 CAPÍTULO IV ANÁLISE DOS DADOS

Neste momento apresenta-se os dados desta pesquisa, assim como a análise das informações obtidas, por meio dos instrumentos de coleta utilizados: questionário e observação do autor desta pesquisa.

Quanto à escolha do tipo de questão utilizou-se a classificação proposta na literatura estudada (MARCONI & LAKATOS, 2010). Segundo esta classificação, as perguntas podem ser: abertas, fechadas(dicotômicas), fechadas (tricotômicas) ou de múltipla escolha.

Nas perguntas abertas, as pessoas respondem as questões com suas próprias palavras, sendo, dissertativas. As vantagens desse tipo de perguntas são (MATTAR, 2014): coleta uma quantidade maior de dados, não são influenciadas por respostas predeterminadas e são de fácil elaboração.

Na questão dicotômica, a pessoa escolhe a resposta num conjunto de duas opções, por exemplo, “sim” ou “não”. Segundo MATTAR (2014) dentre as vantagens, elas são de rápido preenchimento, fácil tabulação e análise dos dados. Quando as perguntas fechadas têm três alternativas elas são chamadas tricotômicas, por exemplo, “1- Sim”, “2- Não”, “3- Não sei” (MARCONI & LAKATOS, 2010). Esse tipo de perguntas tem as mesmas vantagens das dicotômicas, com a diferença de evitar que o respondente opte por uma das questões por falta de opção.

As perguntas de múltipla escolha são perguntas fechadas com várias opções de respostas. Elas devem informar se é para ser escolhida apenas uma resposta ou, opcionalmente, o respondente pode escolher mais de uma. As opções de resposta podem estar na forma de escala, para o respondente indicar o seu grau aceitação ou satisfação sobre um assunto (MATTAR, 2014). Suas vantagens são as mesmas das perguntas dicotômicas, além de coleta de dados mais aprofundados.

Na elaboração do questionário, priorizou-se o uso de perguntas fechadas dicotômica, tricotômicas, perguntas de múltipla escolha com respostas abertas devido a sua fácil tabulação e boa quantidade de informações geradas e também foram usadas questões dissertativas.

4.1 CARACTERÍSTICAS DOS INFORMANTES

4.1.1 Perfil dos professores do curso de Administração da UNIP

A priori, o questionário seria aplicado com 13 professores do curso de administração, porém uma professora se recusou a respondê-lo dizendo que não tinha tempo disponível.

A aplicabilidade do questionário permitiu um entendimento do contexto onde este docente está inserido, ou seja, o entendimento das diversas variáveis que constituem o seu trabalho, sua história e os motivos que o levaram a exercer tal profissão.

As perguntas foram agrupadas em dois blocos procurando seguir uma sequência lógica iniciando com perguntas simples e gerais e terminando com as mais específicas, como é sugerido no trabalho de MATTAR (2014). Os dois blocos são: Perfil do docente e Aspectos Relativos à sua Prática Docente.

Apresenta-se a seguir os dados levantados: Perfil dos Docentes.

Após a obtenção dos dados coletados, pode-se visualizar que 58% dos docentes entrevistados são do sexo masculino e 42% do sexo feminino. Lima e Cruz (2011), afirmam que o sexo masculino na docência universitária é considerado dominante há muito tempo.

Quanto à idade dos docentes, a pesquisa revelou que as mulheres que estão atuando no ensino superior são mais jovens que os homens, mas a idade, tanto dos homens quanto das mulheres variou em grande parte entre os 31 a 42 anos de idade. Tem-se 8% entre 25 a 30 anos, 42% entre 31 a 36 anos, 34% entre 37 a 42 anos, 8% entre 43 a 48 anos e acima de 49 anos corresponde a 8%. Destes 83% são especialistas e apenas 17% são mestres. Conforme o quadro 1.

Gênero		Faixa Etária	
Feminino	42%	25 a 30 anos	8%
Masculino	58%	31 a 36 anos	42%
		37 a 42 anos	34%
		43 a 48 anos	8%
		Acima de 49 anos	8%

Formação Acadêmica	
Licenciatura em Filosofia	8%
Licenciatura em Pedagogia	9%
Licenciatura em Matemática	8%
Bacharelado em Administração	50%
Bacharelado em Contabilidade	25%

Titulação Acadêmica	
Especialistas	83%
Mestres	17%

Quadro1:Características pessoais. Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Todos os docentes pesquisados fizeram a graduação na modalidade presencial e somente dois possuem o curso de licenciatura. Uma curiosidade importante que vale ressaltar é que apesar do quadro docente desta instituição possuir em sua maioria homens lecionando, apenas um deles possui titulação com formação docente, no caso mestrado e é o único professor homem que exerce somente a docência.

Quanto às características voltadas ao trabalho, é interessante perceber que 83% dos docentes exercem a docência por ter afinidade na área, 9% complementam a renda exercendo tal atividade e 8% tem paixão em lecionar. É contraditório, pois apesar da grande maioria ter afinidade e paixão pela área, apenas 25% possui formação continuada na área de educação onde (9% participaram de jornada pedagógica; 8% se especializaram em tutoria e 8% se aprimorou em gestão infantil), 66% exercem outra atividade além da docência (9% Consultor administrativo; 8% administrador; 8% diretor de pós-graduação; 8% diretor de ensino médio; 8% servidor público e 25% contador) e 59% possuem de 1 a 5 anos de experiência na docência do ensino superior. Ainda que o profissional possua qualificações e experiências nas mais variadas áreas, não existe garantia da mesma eficiência em sua atuação docente (ANASTASIOU, 2002).

Segundo Maseto (1998), a docência universitária vai além da afinidade e da complementação salarial, ela requer competências específicas tanto na área pedagógica como no domínio das habilidades da sua área de formação.

Há certa discrepância nos dados, conforme o quadro 2 abaixo.

Motivação para Atuar na Docência		Atividade Profissional Além da Docência	
Afinidade	83%	Sim	66%
Paixão pela docência	8%	Não	34%
Complementação salarial	9%		
Tempo de Experiência no Ensino Superior		Possuem atividade de formação continuada	
1 a 5 anos	59%	Sim	25%
6 a 10 anos	33%	Não	75%
Mais de 10 anos	8%		

Quadro 2: Características voltadas ao trabalho docente. Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Dando prosseguimento à análise dos dados, apresenta-se a seguir: Aspectos Relacionados à Sua Prática Docente. O quadro abaixo ilustra a preferência dos docentes pelos métodos de ensino utilizados em sala de aula. É perceptível que a aula expositiva e prática tem certa unanimidade, já que 83,33% utilizam deste método, a aula dialogada e estudo de caso tiveram a preferência de 50% dos professores e por fim, mas não menos importante os 16,66 % que representam seminários.

Metodologia de Ensino Utilizada em Sala de Aula			
Alternativa	f	%	
Aula Expositiva	10	83,34	
Aula Prática	10	83,34	
Aula dialogada	6	50	
Estudo de Caso	6	50	
Outros	2	16,66	
Total de entrevistas (TE)	12	100	
Total de respostas (TR)	34	283,34	

Média de resposta por entrevistado 2,83

Quadro 3: Fonte: Dados da pesquisa (2016)

De acordo com Anastasiou (2009), a aula expositiva e dialogada é uma estratégia adotada pelos professores, para superar a tradicional aula docente. E essa prática já é utilizada pelos docentes conforme os dados acima, favorecendo assim a participação do aluno, pois os mesmos fazem observações e análises do conteúdo ministrado.

Todos, de forma unânime acham importante ter uma formação pedagógica para exercer a docência e que a sua falta pode acarretar: dificuldade na relação professor-aluno; dificuldade em identificar as necessidades dos alunos e comprometimento no processo ensino-aprendizagem. Mas apesar disto apenas 25% possuem tal formação. E mesmo com a falta dessa formação, 83% consideram boa a qualidade das aulas.

Qualidade da Aula		Formação Didático-pedagógico	
Regular		Sim	25%
Boa	83%	Não	75%
Ótima	17%		
Ruim			

Quadro 4: Fonte: Dados da pesquisa (2016)

A formação pedagógica é essencial para a qualidade da educação, mas 75% dos professores do curso de Administração da UNIP, campus de Vitória da Conquista não possuem formação didática para o desenvolvimento da sua atividade docente; os mesmos relataram que essa falta de formação dificulta a relação professor-aluno; compromete as aulas, pois podem utilizar uma metodologia inadequada interferindo diretamente no processo ensino-aprendizagem, deixando o professor sem alicerce para trabalhar em sala de aula. Segundo Slomski (2009), esses profissionais acabam baseando sua prática educacional apenas em sua vivência pessoal, carecendo de habilidades didáticas.

Gil (2012), afirma:

Dos professores universitários exige-se hoje, pela Lei de Diretrizes e Bases, como espaço de formação docente, a pós-graduação, preferivelmente os cursos de mestrado e doutorado. Sabe-se, porém, que nem sempre seus programas cumprem com o objetivo de ofertar disciplinas que garantam desenvolvimento didático-pedagógico.

O professor tem um papel fundamental no sucesso ou fracasso do processo educativo, pois recai sobre ele a responsabilidade em formar profissionais dotados de conhecimentos e habilidades para atuarem no mercado de trabalho. Para Freire (2005), ensinar exige

rigorosidade metódica, cuja tríade ensinar/aprender/pesquisar mostra elementos inseparáveis e uma das condições indispensáveis à valorização do conhecimento pedagógico.

Diante disso, é preciso utilizar de metodologias e/ou recursos inovadores no processo ensino aprendizagem; de acordo com os docentes, além de utilizarem todos os recursos em sala de aula conforme o quadro 3, é preciso ir além, transpor as barreiras do conhecimento e trazer algo que agucem a capacidade crítica dos alunos como: projetos científicos, plano de negócios, jogos de empresa, feira de negócio, workshop, visita técnica e o incentivo a prática empreendedora; essas são as estratégias dos docentes para estimularem o aprendizado dos alunos.

É preciso entender que o curso de Administração deve preparar o aluno para atuar no mercado de trabalho de forma estratégica, auxiliando as empresas a alcançarem seus objetivos e metas, e para isso é preciso aliar o conhecimento técnico com a sua aplicabilidade. Sendo assim, os professores buscam aproximar os discentes da realidade com a qual irão se deparar, trazendo problemas reais para serem solucionados em sala de aula, vivenciando experiências organizacionais através de “cases”, abordando também aspectos sociais, políticos e econômicos, para que os alunos possam se familiarizar com o mercado que os esperam.

Mas de nada adianta inovar na maneira de ensinar, se o aluno for visto como objeto. O aluno deve ser visto como o sujeito, sujeito este que deve ser respeitado e estimulado a desenvolver-se plenamente, daí a importância de analisar os aspectos referentes ao relacionamento interpessoal entre aluno e professor. Conforme mencionado por Medeiros, Miranda e Miranda (2010), esses aspectos incluem: o modo como o professor se relaciona com os estudantes, a visão que este professor tem da docência, os cuidados que dispensa aos estudantes que possuem um grau maior de dificuldades, e ao próprio ambiente que é criado na sala de aula, pelo qual o principal responsável é o docente (e que deve ser um ambiente de respeito, amizade, apoio, incentivo, sonhos e conquistas).

Segundo Freire (2002), a dimensão humana da didática transcorre pelo espaço da subjetividade, entendendo o homem como um sujeito de relações. O autor coloca que respeitar a autonomia e a dignidade de cada pessoa é um imperativo ético, e que o “inacabamento” dos indivíduos é próprio da existência vital.

O docente necessita compreender que o ato educativo se realiza a partir de vários elementos que circundam a vida do sujeito, desenvolvendo um processo de ensino-aprendizagem que satisfaçam os anseios dos mesmos, por isso, a sua atuação pedagógica deve ser revista constantemente a fim de corroborar com a formação desse profissional.

A pesquisa mostrou que alguns dos professores acham que a sua atuação pedagógica pode ser melhorada através de recursos tecnológicos avançados; outros dizem que por não terem tempo de se dedicarem totalmente à docência sua atuação pedagógica fica comprometida; outros acham que devem utilizar de práticas pedagógicas, práticas essas que desconhecem; para um professor em específico, a sua atuação pedagógica pode ser melhorada através de devolutiva dos alunos e salas mais confortáveis.

Os professores consideram os aspectos de a atuação pedagógica a seguir como sendo importantes para a formação do aluno: a escolha e tratamento dos conteúdos, a intencionalidade e objetivos a serem alcançadas, a metodologia utilizada, a relação professor-aluno, a utilização de recursos auxiliares, formas de avaliação e relação teoria e prática, porém destacam que a prova escrita por si só não prova o aprendizado do aluno, e que através da participação do aluno em seminários, dinâmicas e estudo de caso é que conseguem visualizar melhor tal aprendizado.

Diante da análise dos dados, foi possível perceber que apesar da maioria não possuírem formação pedagógica, os professores possuem uma percepção do mundo no qual estarão inseridos os futuros profissionais, e desta forma se empenham na qualidade do ensino, trazendo para a sala de aula conhecimentos técnicos e metodologias inovadoras que contribuem de forma substancial para a atuação desse aluno no mercado de trabalho.

Mas isso não significa que a formação pedagógica não seja importante, muito pelo contrário, como vimos no capítulo anterior à educação passa por grandes desafios e Nóvoa (2009) e Freire (2011) retratam essa considerável formação como sendo um dos pontos principais para a melhoria do ensino.

4.1.2 Perfil dos alunos do 7º semestre do curso de Administração da UNIP

A segunda etapa da pesquisa foi realizada com 33 alunos do 7º semestre do curso de administração. A escolha desses alunos se deve ao fato da pesquisadora já ter lecionado nessa turma e observou o quanto a mesma possui um nível de maturidade e criticidade, gerando assim uma imparcialidade nas respostas.

Com o intuito de levantar dados referentes ao objetivo central que é investigar o perfil do professor de administração, sua atuação pedagógica e a repercussão destas na aprendizagem dos alunos, buscou-se delinear informações acerca da visão dos alunos em relação às diferentes posturas pedagógicas de seus professores e como estas interfere no aprendizado. Apresenta-se a seguir os dados coletados:

Como se observa no quadro 5 abaixo, trata-se de uma turma jovem, com faixa etária entre 20 a 31 anos de idade (70%), formada em sua maioria pelo gênero feminino (73%). Todos cursam o 7º semestre de administração e estão na instituição desde o início do curso, ou seja, não vieram transferidos de nenhuma outra instituição.

Gênero		Faixa Etária	
Feminino	73%	20 a 25 anos	43%
Masculino	27%	26 a 31 anos	27%
		32 a 37 anos	21%
		Acima de 38 anos	9%

Quadro 5: Características pessoais. Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Importante ressaltar que somadas às quantidades de alunos acima de 26 anos, que presumidamente deveriam já estar saindo de um curso universitário, se estivessem em condições normais e ideais na trajetória escolar temos um número mais que 57%. Quanto a isso Freire já apontava há 3 décadas atrás que a Escola deve adequar-se para receber alunos chefes de famílias ou que precisam trabalhar para auxiliar no orçamento familiar. Por essa razão as metodologias, currículo e a linguagem devem ser familiares, para que não excluam jovens e adultos da sala de aula.

Essa discriminação determina a quem não tem domínio da leitura e escrita a atividade braçal ou emprego com baixos salários, enquanto que aqueles que concluíram assumem melhores empregos e salários mais elevados. É preciso entender que cidadãos fora da escola acarretam graves danos para o país. No caso dos cursos superiores não é diferente.

Diante desta ressalva, percebe-se que estes alunos, dotados de experiências de vida, estão cada vez mais críticos e cientes de que precisam se adaptar às rápidas mudanças que estão ocorrendo no cenário mundial, neste sentido, houve uma crescente demanda pelos cursos de nível superior, fazendo com que o poder público propusesse uma série de medidas para racionalizar e aperfeiçoar os processos de seleção para o ensino superior. Vários decretos foram instituídos, como o que programou a participação do MEC nos processos seletivos (pelo Decreto-Lei 464 de 11 de fevereiro de 1969) e também atribuiu o caráter classificatório do vestibular, independentemente da nota mínima, eliminando os chamados “excedentes” (BORGES & CARNIELLI, 2005; SPARTA & GOMES, 2005).

Os alunos responderam sobre quais características um bom professor deve ter, e a competência sobre a disciplina foi a característica quase unânime com 96,96%, seguida de bom relacionamento com os alunos (87,87%), comprometimento e responsabilidade ficaram quase empatados com 69,69% e 66,66% respectivamente. Conforme quadro 6.

Características de Um Bom Professor		
Alternativa	F	%
Competência sobre a Disciplina	32	96,96%
Bom Relacionamento com os Alunos	29	87,87%
Responsabilidade	22	66,66%
Inteligência	12	36,36%
Experiência Profissional	17	51,51%
Comprometimento	23	69,69%
Coerência nos Processos Avaliativos	18	54,54%
Total de entrevistas (TE)	33	100 %
Total de respostas (TR)	153	463,59%
Média de resposta por entrevistado	4,63	

Quadro 6: Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Conforme apontado pelos estudantes na pesquisa, a didática se manifesta como um indicativo do que significa ser um bom professor e diante de tais características, os discentes avaliaram o quadro de docentes da instituição na qual a pesquisa foi aplicada. 40% dos alunos responderam que tem bons professores, seguido de 27% muito bom e 21% satisfatório. Conforme quadro 7.

Avaliação do Quadro de Professores	
Bom	40%
Satisfatório	21%
Regular	12%
Muito Bom	27%
Péssimo	0%

Quadro 7: Dados da pesquisa (2016)

O papel do professor tradicional está sendo transformado pelas tecnologias e práticas pedagógicas atuais. O docente tem assumido uma nova postura e atua como um orientador do conhecimento, onde indica e propõe caminhos que levam a solução de problemas através da capacidade de raciocínio dos estudantes.

Os aspectos pedagógicos devem contribuir diretamente para a disseminação do conhecimento, favorecendo assim o sucesso da atuação profissional do aluno. Diante disto, percebe-se no quadro 8 quais aspectos mais influenciam no aprendizado. É notável que a metodologia utilizada (60,60%) e a relação professor-aluno (54,54%) são os aspectos que mais contribuem para o aprendizado do mesmo, seguido por teoria-prática (42,42%) e processo de avaliação com 30,30%.

Aspectos Pedagógicos que Contribuem para o Aprendizado e Futura Atuação Profissional		
Alternativa	F	%
Conteúdo da Disciplina	15	4,54%
Metodologia Adotada pelo Docente	20	60,60%
Recursos Auxiliares	6	18,18%
Relação Professor-Aluno	18	54,54%
Relação Teoria-Prática	14	42,42%
Processo de Avaliação da Aprendizagem	10	30,30%
Outro	2	6,06%
Total de Entrevistas (TE)	33	100,00%
Total de Respostas (TR)	85	216,64%

Média de resposta por entrevistado 2,16

Quadro 8: Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Além dos aspectos pedagógicos têm-se os instrumentos avaliativos, que permitem ao professor avaliar o aprendizado dos alunos. Nesse caso, a avaliação tem um papel fundamental, pois é a partir dela que o professor pode verificar as necessidades que cada aluno possui, e assim, realizar as intervenções pedagógicas adequadas.

Luckesi (2011) afirma que:

A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção (que obrigatoriamente conduz à exclusão). O diagnóstico tem por objetivo aquilatar coisas, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfação daquilo que se esteja buscando ou construindo).

Tem-se abaixo no quadro 9, os instrumentos avaliativos que mais influenciam no processo ensino aprendizagem dos alunos do 7º semestre de administração. A aula prática (84,84%), seguida de seminários (72,72%) na análise dos alunos, são os instrumentos que mais corroboram na aprendizagem e também na formação profissional.

Instrumentos Avaliativos que Influenciam no Processo de Aprendizagem e na Formação Profissional		
Alternativa	F	%
Prova	10	30,30%
Resumos	9	27,27%
Estudo de Caso	16	48,48%
Seminários	24	72,72%
Aula Prática	28	84,84%
<hr/>		
Total de Entrevistas (TE)	33	100,00%
<hr/>		
Total de Respostas (TR)	87	263,61%
<hr/>		
Média de resposta por entrevistado	2,63	

Quadro 9: Fonte: Dados da pesquisa (2016)

A variedade de instrumentos de avaliação também é uma prática de ensino aprendizagem e portanto produtiva. Não é mero instrumento de medição. O professor do Ensino Superior não é mais um transmissor de conhecimento, mas sim um mediador no

processo de aprendizagem do discente, porque neste segmento da educação tem se uma nova perspectiva na relação professor e aluno (MASETTO, 2003).

Neste sentido, faz-se necessário o professor utilizar de instrumentos avaliativos que irão contribuir tanto para o ensino quanto para a aprendizagem. Para avaliar podem se utilizar diversos instrumentos ou técnicas avaliativas. “Como a avaliação é um processo em função da aprendizagem, deduz-se que os objetivos da aprendizagem são os que definirão as técnicas avaliativas” (MASETTO, 2003, p. 159). Pode-se entender que os instrumentos ou técnicas avaliativas são meios que contribuem e facilitam tanto o ensino como a aprendizagem.

Um dos instrumentos avaliativos muito utilizados, especificamente no Ensino Superior, é a prova, mas a pesquisa aponta que apenas 30,30% dos alunos a consideram importante para a aprendizagem. Partindo da assertiva de Sanmartí (2009) pode-se compreender que em sala de aula o professor não precisa utilizar somente a prova como o único instrumento avaliativo, mas sim aplicar instrumentos variados. Isto não quer dizer que este instrumento avaliativo deva ser eliminado, ou seja, é preciso utilizá-lo de forma consciente.

É importante ressaltar, que na pesquisa realizada com os docentes ficou evidente que os mesmos buscam inovar suas metodologias, e que a aula prática também foi unanimidade entre eles com 83,34%, isso mostra a sinergia entre professor-aluno, o que contribui de forma substancial para o aprendizado dos alunos.

Além dos alunos serem avaliados pelos docentes, também fazem a prova do ENADE, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), é uma prova realizada a cada três anos, por curso, e que tem como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos específicos do curso, assim como temas de conhecimentos gerais.

Os resultados do ENADE são utilizados pelo Ministério da Educação na elaboração de conceitos e indicadores de qualidade de instituições de ensino e seus respectivos cursos superiores. Por isso que a transmissão do conhecimento deve ser dá de forma clara e objetiva para que todos tenham entendimento do conteúdo ministrado.

Neste sentido, o professor desempenha um papel fundamental na formação do aluno, buscando aproximar a disciplina estudada ao máximo com a realidade que os alunos irão enfrentar no mercado de trabalho. Atividades extracurriculares, seminários, estudo de caso, relação teoria-prática, projetos de pesquisa, palestras e a experiência profissional do docente são listados pelos discentes como itens primordiais utilizados em sala de aula para aproximá-los do campo de estudo da administração.

Apesar de terem profissionais comprometidos com o fazer pedagógico, no qual buscam incansavelmente o aprimoramento do saber e a aprendizagem dos alunos, muitos acham que o processo ensino-aprendizado poderia ser mais bem desenvolvido através:

- Biblioteca Física (a instituição consta apenas de biblioteca virtual);
- Aumento na duração das aulas (cada aula tem duração de 1h e 50 minutos);
- Mudança na forma avaliativa (a instituição exige que se tenha uma prova escrita com 10 questões, com peso 7,5 e 2,5 restantes seria nota de participação, no qual o professor fica livre para trabalhar as mais variadas atividades);
- Disponibilizar professores para orientar nas disciplinas EAD;
- Estágio supervisionado (o curso de Administração da UNIP, campus Vitória da Conquista não tem na sua grade curricular esta disciplina).

O Estágio Curricular Obrigatório está amparado conforme o estabelecido pela Lei Federal nº 6.494 de 07.12.1977, modificada parcialmente pela Lei nº. 8.859 de 23.03.1994 que dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo, regulamentada pelo Decreto Lei nº. 87.497 de 18.08.1982, alterada pelo Decreto nº. 89.467 de 21.03.84 e pelo Decreto 2.080 de 26.11.1996.

Apesar de constar no site da instituição, que o estágio supervisionado é uma atividade obrigatória para obtenção do grau acadêmico dos Cursos de Gradação da UNIP, previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais, o mesmo não é oferecido na instituição alvo da pesquisa, conforme relato de alunos.

Vale ressaltar que tais solicitações não tem nada haver com o papel do professor em sala de aula, pois se trata de normas internas da instituição.

E para acompanhar o desempenho do professor em sala de aula, no final de cada semestre é realizado um questionário com os alunos no qual eles avaliam os professores; essa avaliação serve de termômetro para saber o desempenho do docente e suas práticas pedagógicas, oferecendo elementos importantes da sua prática docente bem como define critérios da sua efetividade em sala de aula.

Méendes (2002) afirma:

(...) a avaliação torna-se importante no momento da informação prática aos professores sobre a qualidade das aprendizagens que os alunos estão realizando. Ao mesmo tempo, oferece uma boa oportunidade para melhorar tanto o processo de aprendizagem (...) quanto às ações futuras de ensino mediante a reflexão, a autocrítica e a autocorreção a partir da prática escolar.

Depois dessa avaliação, a coordenadora da instituição avalia os resultados obtidos e toma as providências necessárias a fim de manter o nível de exigência estabelecido pela instituição.

4.2 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS

Percebe-se através da pesquisa que apesar dos docentes utilizarem de metodologias inovadoras que aproximam o aluno da realidade na qual estarão inseridos futuramente, os mesmos sentem falta de saberes pedagógicos que envolvem a didática e subsidiam um trabalho competente voltado ao ensino-aprendizagem, comprometendo a atuação pedagógica dos mesmos.

O que chama a atenção na análise desta pesquisa é que neste contexto, os professores, a maioria especialistas e sem formação pedagógica, consideram-se aptos a atuarem como professor e classificaram suas aulas como sendo “boas” e esse fato foi confirmado com a pesquisa feita com os alunos, o que me leva a pensar que mesmo com a falta desta qualificação profissional, os mesmos são comprometidos e tem consciência de que para ser professor é preciso ter saberes que estão relacionados a educação como um todo e de forma especial ao ensino e aprendizagem.

Ser professor sempre foi e será um grande desafio, principalmente nos dias atuais onde a educação passa por grandes transformações. Ensinar para alunos com a faixa etária em questão exige certa particularidade, particularidade esta chamada de andragogia.

A andragogia postula que ao se ensinar aos adultos, é preciso ter em vista que não são aprendizes sem experiência, pois o conhecimento vem da realidade (escola da vida). O aprendizado é factível e aplicável. Esse aluno busca desafios e soluções de problemas, que farão diferenças em suas vidas. Busca na realidade acadêmica realização tanto profissional como pessoal, e aprende melhor quando o assunto é de valor imediato. O aluno adulto aprende com seus próprios erros e acertos e tem imediata consciência do que não sabe e o quanto a falta de conhecimento o prejudica. Precisamos ter a capacidade de compreender que na educação dos adultos o currículo deve ser estabelecido em função da necessidade dos estudantes, pois são indivíduos independentes auto direcionados.

Por um lado, é preciso considerar os contextos existenciais como situações vivenciadas estreitamente vinculadas às condições de vida e trabalho, às relações sociais, de classe social, entrelaçadas com idade, gênero e raça, por outro lado, é fundamental que as experiências da vida cotidiana sejam consideradas criticamente, pois, embora a realidade social concreta possa ser o ponto de partida das aprendizagens, é necessário apreender (ascender) do “concreto real” ao “concreto pensado”, o que se consegue somente mediante a elaboração do pensamento e a capacidade de abstração. É por esse caminho reflexivo que se pode apreender as múltiplas determinações e dimensões essenciais, complexas e contraditórias da concreticidade.

Apesar de a pesquisa mostrar que a atuação destes docentes está contribuindo para a formação de alunos críticos dotados de conhecimentos que o ajudarão a enfrentarem os desafios oriundos da futura atividade profissional, a formação pedagógica para esses profissionais é imprescindível, para que eles conheçam algumas técnicas próprias da docência, já que o conhecimento pedagógico traz ganhos significativos aos docentes, no que se refere às várias técnicas e métodos de ensino e a melhor adequação na transmissão dos conhecimentos necessários à aprendizagem significativa dos alunos.

Conforme mencionado no capítulo primeiro, não há uma exigência específica para o preparo do professor universitário, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996, estabelecer que essa formação se realize, preferencialmente, em programas

de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996), por outro lado, esses cursos se enveredam para a formação de pesquisador.

Os alunos por sua vez, mostraram ao longo da pesquisa que os professores vem contribuindo de forma significativa com a aprendizagem dos mesmos, já que utilizam de metodologia e instrumentos avaliativos capazes de favorecer o conhecimento dentro e fora da sala de aula.

Diante dos resultados obtidos, espera-se que a instituição valorize a presente pesquisa tendo em vista a percepção clara e positiva na qualidade das aulas e se posicione com relação às exigências dos alunos com relação ao comprometimento do processo ensino-aprendizagem.

O desafio do profissional docente é praticar a arte de ensinar a discentes cada vez mais exigentes, conectados com as novas mudanças e tecnologias. E o papel da instituição é contribuir com os alunos para o melhor aproveitamento dessa aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A graduação em Administração de Empresas e especialização em Gestão Empresarial e Marketing; voltou a minha formação e vida profissional inteiramente à gestão de empresas. Ao ingressar no Mestrado em Docência Universitária, me deparei com os problemas que cercam a profissão do docente no ensino superior, em especial aos bacharéis, que em sua grande maioria não tem conhecimentos pedagógicos que fundamentam a prática docente. Este motivo justifica a escolha em investigar o tema desta pesquisa em busca de caracterizar e analisar o perfil do professor de administração da UNIP campus Vitória da Conquista.

Para compreender melhor o universo desta pesquisa, buscou-se em um primeiro momento conhecer as origens dos cursos de graduação em Administração, seu contexto histórico e a evolução no Brasil. Em um segundo momento buscou-se conhecer o sujeito desta pesquisa: o professor do curso de Administração, analisando o seu perfil, sua trajetória de formação e as questões ligadas à formação e prática pedagógica.

Os dados coletados trazem questões muito relevantes, tais como: os docentes atuantes no curso de Administração da UNIP são em sua maioria administradores e contadores, exercem outra atividade além da docência apesarem de ter afinidade com a área acadêmica. A docência para estes profissionais é uma atividade secundária, e muitos afirmam não terem tempo para se dedicarem à docência o tanto quanto gostariam.

Neste contexto, estes bacharéis consideram-se preparados para atuarem no exercício docente apesar de terem consciência da falta de um preparo pedagógico e saberes do ensino aprendizagem que os capacite a lidar com os desafios oriundos desta profissão.

Com relação aos desafios do professor do ensino superior no exercício da profissão, o referencial teórico e os dados coletados nesta pesquisa apontam ausência de formação prévia e específica para estes profissionais exercerem tal profissão, mas isso não quer dizer que os mesmos não possuem conhecimento técnico-científico para lecionarem, muito pelo contrário, os mesmos possuem saberes multidisciplinares que contribuem e muito para o aprendizado do aluno dentro e fora da sala de aula.

Isto pode ser comprovado quando os discentes avaliaram o quadro de professores, dizendo que os mesmos utilizam de metodologias inovadoras que contribuem de forma

significativa para o aprendizado, assim como as mais variadas formas de avaliação utilizada pelos docentes, o que mostra uma preocupação no processo ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar, que apesar de toda esta dedicação em desempenhar bem o papel dentro da sala de aula, o professor deve buscar o aperfeiçoamento através de uma formação pedagógica específica para lecionar e estabelecer um processo de reflexão e tomada de consciência acerca da sua prática docente e estratégias de ensino utilizadas.

Muitas vezes, não se percebe o quão a formação pedagógica é importante para o exercício docente, mas diante dos grandes desafios enfrentados pelo profissional, manter-se atualizado e desenvolver práticas pedagógicas eficientes faz desse profissional o diferencial necessário à profissão e são poucos os profissionais nas palavras de Nóvoa que se dispõe a esse aprendizado (2000, p.23) “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como o lugar de crescimento profissional permanente”.

O objetivo deste estudo se cumpre, mas certamente esta pesquisa levanta uma série de outras questões, que podem alimentar futuros estudos a cerca da temática de formação de professores atuantes no ensino superior neste país.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. GERHARDT, T. E. MIGUEL, L. A. ADALBERTO, C. G. VERDUM, R.; BECK, F. L., ZANONI, M. **Pesquisa interdisciplinar na pós-graduação: (des) caminhos de uma experiência em andamento.** RBPG, V.1 n° 2, p.116-140; nov 2004. Acessado em 30.10.2016
- ANDRADE, R. O. B. **O ensino de administração pública: História e diagnóstico.** Dissertação (mestrado). Escola brasileira de administração pública. Fundação Getúlio Vargas. 2000. p. 41
- ANASTASIOU, L. das G. C. (org). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos.** RJ. DP&A, 2002.
- ANASTASIOU, L. das G. C. **Profissionalização continuada: aproximações da teoria e da prática.** In: **Reunião da associação nacional de pesquisa e pós graduação em educação**, 26. Poço de Caldas, 2003.
- ANASTASIOU, L. das G. C. **Estratégias de ensinagem.** In: Anastasiou, Léa das Graças Camargo, Alves, L. P. **Processos de ensinagem na universidade; pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** 5ª edição. Joinville-SC. Univille, 2009.
- BALZAN, N. C. **Indissociabilidade de ensino-pesquisa como princípio metodológico.** In: Veiga, I. P. A., Castanho, M. E. L. M (orgs). **Pedagogia universitária: a aula em foco.** Campinas. São Paulo. Papyrus, 2000.
- BARBALHO, Maria Goretti Cabral, **A educação superior: tendências e estratégias de expansão na América Latina e no Brasil.** In Cabral Neto, Antônio et al (orgs). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais.** Brasília. Líber livro editora. 2007. P.13-50.
- BARBIERI, M. R. CARVALHO, C. P. ULHE, A. B. **Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações.** Caderno cedes, n° 36. Campinas: Papyrus, 1995. P. 29-35.
- BEHRENS, M. A. **A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno.** In: Masetto, M. (org). **Docência na universidade.** Campinas. Papyrus 1998.
- BAZZO, V. L. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades.** Tese doutorado em educação. UFRGS. Porto Alegre. 2007.
- BONNIOL, J. J. Y. VIAL, M. **Modelos de avaliação: textos fundamentais.** Porto Alegre. Artmed editora. 2001.

BORGES,J.L.G & CARNIELLE,B,L. **Educação e estratificação social no acesso à universidade pública.** Cadernos de pesquisa. V.35, nº 124,p 113-139. Jan-abr 2005.

BRASIL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes curriculares dos cursos de administração.** Resolução nº 4 de 13.07.2005. Brasília,DF. 2005.

BRZEZINSKI,Iria. **Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.** Educação & Sociedade. Campinas. V. 29nº 105. P.1139-1166. Set-dez 2008.

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge. **Reformas educacionais na América Latina: Cenários, proposições e resultados.**In: Cabral Neto, Antônio et al (orgs). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais.** Brasília: ILíber livro editora. 2007.p.13-50.

CALDEIRA, T.P.do R.A **presença do autor e a pós-modernidade em antropologia.** In: estudos do CEBRAP.nº 21, julh 1988

CANDAU, V. M. (org). **Magistério: construção cotidiana.** Petropólis, RJ. Vozes 1997. P. 51-68

CENCIA,A.V. **O que é ética. Elementos em torno de uma ética geral.** Passo Fundo, 2002. 3ª edição.2003.

._____ **A educação moral em perspectivas: concepções clássicas e desafios atuais.** Passo Fundo. UFP editora,2007.

CHRISTOV, L.H.da S. Apud. GUIMARÃES, C. H. M., et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** São Paulo. Loyola, 2007.P. 32-34.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO-SESU.MEC. **Biblioteca básica para os cursos de graduação em administração.** Florianópolis. UDESC.1997.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. Leis. In: **Manual do administrador. Guia de orientação profissional.** Brasília. 1994.

CONSELHO FEREDAL DE EDUCAÇÃO. **Currículos mínimos dos cursos de graduação.** Brasília.1991

COVRE, M.L.M. **A formação e a ideologia do administradorde empresas.** São Paulo, Cortez 1996.

CUNHA, M. I. da; FERNANDES, C. M.B. **Formação continuada de professores universitários: uma experiência na perspectiva da produção do conhecimento.** Educação Brasileira. Brasília. V. 16. Nº 32. P. 189-213. 1994.

CUNHA, M.I.da.**Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários.** In: MASETTO, Marcos.(org). **Docência na universidade.** Campinas. Papyrus, 1998.

CUNHA, M.I.da. **Impacto das políticas de avaliação externa na configuração da docência.** In: Rosa, D.E.G, Souza, V.C (orgs). **Políticas organizacionais e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro. DP&A.2002,p.39-56.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 3ª edição. Campinas. Autores associados. 2011.

ESTEVE, José Manuel. **Mudanças sociais e função docente.** In: Nóvoa, Antônio (org).**Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 2009.

FERNANDES,D. **Avaliação das aprendizagens: desafios às teoria, práticas e políticas.** Cacém:Textos editores. 2005.

FISCHER,T. **A formação do administrador brasileiro na década de 90. Crise, oportunidade e inovações nas propostas de ensino.** Revista de administração pública. Rio de Janeiro. FGV. 1993.

FREIRE, M. **A formação permanente.** In: Freire, Paulo. **Trabalho, comentário, reflexão.** Petrópolis, RJ. Vozes, 1991.

FREIRE,P. **Pedagogia do oprimido.** RJ. Paz e terra,. 2005

_____,P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** RJ. Paz e terra. São Paulo. 43ª edição. 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores.**Educ.Soc. Vol20.nº 68. Campinas Dec 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado.** In: revista educação e sociedade. Campinas, V. 24 nº 82. Abril 2003. P. 93-130.

GATTI,B.A. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos.** Relatório de pesquisa. Fundação Carlos Chagas. Fundação Vítor Civita. São Paulo. 2008. Vol. 1 e 2.

GARCIA, Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Portugal: Porto editora. 1999.

GIL, A.C. **Didática do ensino superior.** São Paulo. Atlas, 2012.

GIROUX,H. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução.**Petrópolis –RJ. Vozes. 2011.p.548-249.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Evolução das estatísticas do ensino superior no Brasil.** 1980-1996. Brasília.

KEINERT,T.M. **Análise das propostas dos cursos de administração pública no Brasil em função da evolução do campo de conhecimento.** Série relatórios de pesquisa. São Paulo. 1996.\

LABARCA, Guilherme. **Cuánto se puede gastar em educación?** Revista de La Cepal. nº 56, p 163-178. Agosto 1995.

LEITE,D; et al. **A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna.** In: Masetto, M. (org). **Docência na universidade.** Campos. Papyrus, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** Editora Cortez. São Paulo.2ªed.2013.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento.** Tese de doutorado. Faculdade de educação. USP.2001.

LIMA,S,R.CRUZ,M,H,S. **Situando diferenças de gênero no trabalho docente.** Universidade federal de Sergipe. ISSN: 1982-3657. São Cristóvão-SE,2011

LUDKE, M; ANDRÉ,M.E.D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo. EPU 1986.

LUCKESI, Cipriano. Entrevista concedida à Aprender a Fazer, publicada em IP – Impressão Pedagógica, publicação da Editora Gráfica Expoente, Curitiba, PR, nº 36, 2004, p. 4-6

MANCEBO, Deise. **Políticas da educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios.** In: Chaves, Vera Lúcia Jacob; Cabral Neto, Antônio; Nascimento, Ilma Vieira (orgs). **Políticas para a educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios.** São Paulo. Xamã. 2009. P. 15-24.

MATTAR, F,N. **Pesquisa de marketing.** Edição compacta. São Paulo. Atlas,7ª edição. 2014.

MAUÉS,O. **Os organismos internacionais e as políticas educacionais no Brasil.** In: Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (org). **Currículo e políticas públicas.** Belo Horizonte. Autêntica. 2003.

MALINOWSKI,B. **Uma teoria científica da cultura.** RJ, Zahar, 1975--- Argonautas do pacífico ocidental. São Paulo. Abril cultural, 1978.

MARCONI,M,D,A;LAKATOS,E.M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** 5ª edição. São Paulo, Atlas, 2010.

MARCONI,M,D,A; LAKATOS,E,M. **Fundamentos da metodologia científica.** 7ª edição. São Paulo. Atlas. 2010

MARTINS, C.B.**Ensino superior brasileiro.** São Paulo. Brasiliense, 1989.

MASETTO, Marcos. **Docência na Universidade.** Campinas, São Paulo, Papyrus 2003.

MASETTO, Marcos. **Competência pedagógica dos professores universitários.** São Paulo. Summus, 2003.

MASETTO, Marcos. **Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente: in (org) docência na universidade.** Campinas, papiros, 1998.

_____,M. (org). **Docência na universidade**. Campinas, SP. Papirus, 1998. Coleção práxis.

MEDEIROS,C,R; MIRANDA,G,J;MIRANDA,A,B. **A arte no processo de ensino-aprendizagem e sua contribuição para a formação do contador: dramas e descobertas do estudante-artista**. Revista eletrônica de administração. V.16, nº 2, p. 209-232. 2010.

MELLO, G.N.de. **Cidadania e competitividade: desafios do terceiro milênio**. São Paulo. Cortez, 1995.

MÉNDEZ, Juan ManuelÁlvarez. **Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir**. TraduçãoMagda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MESQUIDA, Peri. SANTOS, Maria do Socorro dos. **As matilhas de Hobbes: O modelo da pedagogia por competências**.São Bernardo do Campo. Universidade Metodista de São Paulo.2014

MOROSINI, M.C. (org.). **Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: Professor de ensino superior: identidade, docência e formação**. 2ª edição. Ampl. Brasília. Plano editora.2001.

MOTA, Fernando C.P. **A questão da formação do administrador**. Revista de administração de empresas. Rio de Janeiro. FGV. 1983.

NÓVOA, A. **Concepções e práticas de formação contínua de professores, informação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Portugal. Universidade de Aveiro, 1991. (org). Profissão professor. Porto. Porto editora, 1991.

_____, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom quixote 1997.

_____,A. **Professores imagens do futuro presente**. Educa Lisboa-Portugal.2009

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docente**. Belo Horizonte. Autêntica, 2007.

PERRENOUD,P. **Avaliação: da excelência a regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre. Artes Médicas Sul. 1999.

PIMENTA,S,G. ANASTASIOU,L. das G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo, cortez 2002.

PIMENTA,S,G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Revista da faculdade de educação,USP. V 1. Nº 1, p 72-89. Jul-dez, 2011

REY, F,G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade. Os processos de construção da informação**. Cenage editora learning. 2007. São Paulo.

RIBEIRO, Maria.L.S. **Educação escolar e práxis**. São Paulo.Iglu, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Reformas educacionais: utopias, retórica e prática.** In: Silva, Tomaz Tadeu da; Gentili, Oablo. Escola S.A. **Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília, CNTE, 1996.

SANMARTÍ,N. **Avaliar para aprender.** Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre. Artmed. 2009.

SANTOS, M. **Por outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 10ª ed. Rio de Janeiro. Record. 2008.

SCHMIED-KOWARZIK,W. **Pedagogia dialética de Aristóteles à Paulo Freire.** Trad. Wolfgang Leo Mar. São Paulo. Brasiliense. 1983.

SLOMSKI,V.G. **Saberes que fundamentam a prática pedagógica dos professores de ciências contábeis.** Revista brasileira de contabilidade. V. 39, nº 180,p 119-140. 2009

SPARTA,M & GOMES,W,G. **Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio.** Revista brasileira de orientação profissional. V.6, nº 2,p 45-33 (2005)

TARDIF,M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério.** Revista brasileira de educação. RJ. ANPED nº 13. Jan-Abr. 2000.

TARDIF,M.LESSARD,C & GAUTHIER,C. **Formação dos professores e contextos sociais: perspectivas internacionais.** Portugal: rés editora, 2002.

TELLES,J,A. **É pesquisa,e. Ah, não quero, não bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a pratica do professor de línguas.** Vol5,nº2,2002.

TORRES, R.M. **Tendências da formação docente nos anos 90.** In: Warde, M.J (org).**Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas.** São Paulo, 1998,p.173-191.

WICK,C.W. LÉON,L.S. **O desafio do aprendizado. Como fazer sua empresa estar sempre a frente do mercado.** São Paulo. Nobel. 2010.

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

ZEICHNER,K,M. **A formação reflexiva de professores: ideais e práticas.**Lisboa.Educa.1993. p.12-52.

www.cfa.org.br

http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf

ANEXOS

ANEXO A



FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES – FICS

CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante, sou aluna do curso de mestrado em Ciência da Educação da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - FICS e estou desenvolvendo uma pesquisa sob supervisão do (a) professor (a) Dr (a), Dulcilene R. S. Nascimento, sob o título Diretrizes Curriculares X Formação Do Professor: Uma análise do perfil do professor de administração da Unip De Vitória Da Conquista, cujo objetivo é identificar o perfil do professor, sua atuação pedagógica e a repercussão destas na aprendizagem dos alunos.

Sua participação é voluntária e envolve o preenchimento de um questionário. Se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a). Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Juliana Ferreira, fone (77) 98869-7220 ou pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da UTN.

Atenciosamente

Nome e assinatura do (a) estudante

Local e data

Nome e assinatura do (a) professor (a) supervisor (a) /orientador (a)

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

—

Nome e assinatura do participante

—

Local e data

Anexo B

Questionários – Docentes

Perfil do docente

- 1) Idade:
 25 a 30 anos 31 a 36 anos 37 a 42 anos 43 a 48 anos
 Acima de 49 anos

- 2) Sexo:
 Feminino Masculino

- 3) Exerce alguma atividade profissional além da docência?
 Sim.
Qual? _____
 Não

- 4) Qual a sua motivação para atuar na docência?
 Afinidade
 Complementação salarial
 Oportunidade de emprego
 Outra.
Qual? _____

- 5) Tempo de experiência no Ensino Superior
 1 a 5 anos 6 a 10 anos Mais de 10 anos

- 6) De que forma realizou o curso superior?
 Presencial Semipresencial À distância

- 7) Formação acadêmica:
 Licenciatura em Letras
 Licenciatura em Pedagogia

- Licenciatura em Matemática
 - Bacharelado em Administração
 - Bacharelado em Economia
 - Bacharelado em Contabilidade
 - Outro.
- Qual?
-

8) Titulação acadêmica:

- Especialização Mestrado Doutorado

9) Você frequentou atividades de formação continuada (cursos, encontros, seminários relacionadas à Educação nos últimos anos?).

Sim. Qual? _____

Não

Aspectos relativos à sua prática pedagógica

1) Qual a metodologia de ensino que utiliza?

Aula expositiva

Aula prática

Aula dialogada

Estudo de casos

Outra?

Qual?

2) Como considera a qualidade de suas aulas?

Regular Boa Ótima Ruim

- 3) Você acha importante ter uma formação didático-pedagógica para exercer a docência no Ensino Superior?

() Sim () Não

Justifique sua resposta.

- 4) Caso a sua resposta anterior tenha sido afirmativa, explique como a falta dessa formação influencia na sua didática.

- 5) Cite algumas metodologias ou recursos que podem ser considerados inovadores no ensino do curso de Administração.

- 6) Considerando os aspectos da sua atuação pedagógica, tais como a escolha e tratamento dos conteúdos de ensino: a intencionalidade e objetivos a alcançar; a metodologia utilizada; a relação professor-aluno; a utilização de recursos auxiliares; as formas de avaliação; a relação teoria e prática etc., qual você entende que tenha mais importância para a formação do futuro administrador?

- 7) De que forma você tem buscado aproximar os discentes da realidade com a qual irão se deparar ao terminarem o curso?

8) Quais estratégias você tem utilizado para estimular a aprendizagem dos alunos?

9) Em sua opinião, como a sua atuação pedagógica poderia ser melhor desenvolvida visando a formação profissional de seus alunos?

10) Na sua opinião, quais os instrumentos avaliativos que contribuem tanto para o ensino como para a aprendizagem dos alunos?

Prova

Estudo de caso

Seminários

Diário de curso (portfólio)

Outro. Qual? _____

Anexo C

Questionários – Discentes

Perfil do discente

- 1) Idade:
 20 a 25 anos 26 a 31 anos 32 a 37 anos Acima de 38 anos

- 2) Sexo:
 Feminino Masculino

- 3) Qual semestre está cursando?
 7º Semestre 8º Semestre

- 4) Como você avalia a didática utilizada em sala de aula?
 Regular Boa Ótima Ruim

- 5) O que seria um bom professor para você?
 Competência sobre sua disciplina
 Bom relacionamento com os alunos - comunicação
 Responsabilidade
 Inteligência
 Experiência profissional
 Comprometimento
 Coerência nos processos avaliativos

- 6) Qual ou quais, dos aspectos pedagógicos de seus professores tem contribuído mais para seu aprendizado e sua futura atuação profissional?
 O conteúdo da disciplina
 A metodologia adotada pelo docente
 Recursos auxiliares
 A relação professor-aluno
 A relação teoria-prática

O processo de avaliação da aprendizagem

Outro

7) Como os docentes tem buscado aproximá-lo da realidade da administração?

8) Quais aspectos do processo ensino-aprendizagem no seu curso poderiam ser melhor desenvolvidos, visando a sua formação profissional?

9) Você acha que a avaliação realizada pela instituição no final de cada semestre, contribui para melhorar o processo ensino-aprendizagem dos alunos?

Sim Não

Justifique a sua resposta.

10) Na sua opinião, quais avaliações influenciam no processo de aprendizagem e na promoção da sua formação profissional?

- Prova
- Resumos
- Estudo de caso
- Seminários
- Aula prática

11) Como você avalia o quadro de professores do curso de Administração da UNIP?

- Bom
- Satisfatório
- Regular
- Muito bom
- Péssimo