UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

SIRLENE APARECIDA TAKEDA BRESCIANI

DORMI PROFISSIONAL, ACORDEI PROFESSOR: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO DOCENTE DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIPAR – PARANÁ - BRASIL

Tubarão

2011

SIRLENE APARECIDA TAKEDA BRESCIANI

DORMI PROFISSIONAL, ACORDEI PROFESSOR: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO DOCENTE DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIPAR – PARANÁ – BRASIL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Clóvis Nicanor Kassick.

Tubarão

2011

Bresciani, Sirlene Aparecida Takeda, 1975-
B84 Dormi profissional, acordei professor : um estudo sobre a prática pedagógica do docente do curso de Administração da Unipar – Paraná – Brasil / Sirlene Aparecida Takeda ; orientador: Clóvis Nicanor Kassick. -- 2011.
140 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2011
Inclui bibliografias

1. Ensino superior – Metodologia. 2. Professores universitários – Formação. 3. Administração – Método de estudo. 4. Didática. I. Kassick, Clóvis Nicanor. II. Universidade do Sul de Santa Catarina - Mestrado em Educação. II. Título.

CDD (21. ed.) 378.17

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

SIRLENE APARECIDA TAKEDA BRESCIANI

DORMI PROFISSIONAL, ACORDEI PROFESSOR: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO DOCENTE DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIPAR – PARANÁ – BRASIL

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 12 de agosto de 2011.

_____

Prof. Dr. Clóvis Nicanor Kassick
Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul

_____

Prof.ª Dr.ª Mari Margarete dos Santos Forster
Universidade do Vale dos Sinos - Unisinos

_____

Prof.ª Dr.ª Fátima Elizabeti Marcomin
Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul

_____

Prof. Dr. Eduardo Búrigo de Carvalho
Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul

Dedico este trabalho a Deus, fonte de saber.
Ao meu “namorido” Gilceu e ao meu lindo “presentinho de Deus” Mateus.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela inspiração, por sua proteção que me fez forte e por suas bênçãos, que me ajudaram a seguir em frente.

Ao professor-orientador Clóvis Nicanor Kassick, pelos momentos de "conversa", atenção, respeito, estímulo e confiança. Por me ajudar nos momentos nos quais pensava estar no meu limite, mostrando-me que mesmo sendo pesquisadora iniciante eu poderia ir mais longe. Seu incentivo e apoio foram essenciais para a conclusão deste trabalho.

Aos professores do PPGE da Unisul, que contribuíram para a construção do meu conhecimento na área de Educação. Em especial às professoras Neide Almeida Fiori, Fátima Elizabeti Marcomin, Maria da Graça Nóbrega Bollmann, Letícia Carneiro Aguiar, Vera Lúcia Chacon Valença e ao professor Marcos Edgar Bassi, pela dedicação, disponibilidade e pelo carinho.

Aos colegas de mestrado, pelo apoio e amizade. Em especial à minha amiga Eva Rosane, pelas nossas longas "discussões", que tanto contribuíram para o meu aprendizado, por estar presente em vários momentos nos quais precisei de uma amiga e companhia para os estudos.

À coordenação do PPGE-Unisul, pela oportunidade. Em especial à secretária do PPGE e amiga Greicy Bathke, pela dedicação, prontidão e eficiência.

Aos professores que participaram da avaliação deste trabalho, Prof.ª Dr.ª Mari Margarete dos Santos Forster, Prof.ª Dr.ª Fátima Elizabeti Marcomin e Prof. Dr. Eduardo Búrigo de Carvalho. Suas contribuições foram preciosas para mim e para este trabalho.

Aos professores do curso de Administração da UNIPAR de Umuarama, pela prontidão em participar de minha pesquisa. Em especial ao professor Jailson de Oliveira Arieira, pelo apoio, incentivo e por me receber inúmeras vezes, sempre disposto a me ajudar.

Aos meus colegas de trabalho, principalmente a diretora da Faculdade do Tapajós, professora Jussara Whitaker, pelo apoio.

À minha cunhada Lilian e à amiga Viviane, pelo apoio.

Ao meu marido Gilceu e ao meu filho Mateus. Não tenho palavras para agradecer o apoio recebido e a compreensão pelos momentos em que estive ausente da vida de vocês. Muito obrigada por fazerem parte da minha história de vida. Amo vocês.

“Mestre não é quem sempre ensina, mas quem, de repente, aprende.”

(João Guimarães Rosa).

RESUMO

O presente estudo teve origem na prática, como professora no curso de Administração. Tem por objetivo compreender como atua o professor do curso de Administração da Universidade Paranaense – UNIPAR. Partindo do pressuposto de Pimenta e Anastasiou (2005), de que o professor da Educação Superior adentra a área de docência sem formação pedagógica, a pesquisa busca desvendar como o professor atua em sala de aula, como organiza a sua ação didática e qual concepção epistemológica fundamenta seu trabalho docente. Dessa forma, a pesquisa procura responder as questões fundamentais: Como se instituiu o curso de Administração no Brasil? Como se dá a formação pedagógica do professor da Educação Superior? Quais são as abordagens pedagógicas que fundamentam a educação? Como o professor do curso de Administração da UNIPAR organiza o seu fazer pedagógico? A partir dessas respostas, a pesquisa tem como meta subsidiar as ações das Instituições de Educação formadoras de novos Administradores e, em particular, trazer elementos para subsidiar as ações do professor ao planejar sua prática pedagógica e ao executar sua tarefa cotidiana, à partir de referenciais da abordagem cognitivista.

Palavras-chave: Educação Superior, Graduação – Administração, Formação Docente, Prática Pedagógica, Organização de Processos Educativos.

ABSTRACT

This study originated in my practice as a teacher in the Administration course. Its purpose is to understand how acts the teacher of UNIPAR Administration course. Since Pimenta and Anastasiou (2005) concept, that the professor of higher education enters the area of teaching without pedagogical training, the research aims to discover how the teacher works in the classroom, how he organizes his teaching and under which epistemological concepts bases. Thus, the research aimed to answer fundamental questions: How was set the Administration course in Brazil? How is the pedagogical training of Higher Education teachers? Which are the pedagogical approaches that support education? How do the instructor of UNIPAR Administration course organizes its teaching? Since these answers, the survey aims to assist the education institutions acting to forming new Administrators and, particularly, bring elements to support the teacher actions when he plans his pedagogical practice and when he performs his daily work, with cognitive approach references.

Keywords: Higher Education, Graduating - Administration, Teacher Training, Pedagogical Practice, Organization of Educational Processes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Quadro da grade curricular 1ª série ..... **Erro! Indicador não definido.**8
Figura 2 - Quadro da grade curricular 2ª série..... 38
Figura 3 - Quadro da grade curricular 3ª série..... 39
Figura 4 - Quadro da grade curricular 4ª série..... 39

LISTA DE SIGLAS

ABRH: Associação Brasileira de Recursos Humanos.
ANGRAD: Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração.
APEC: Associação Paranaense de Ensino e Cultura.
BM: Banco Mundial.
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CES/CNE: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior.
CFA: Conselho Federal de Administração.
CRAs: Conselhos Regionais de Administração.
CIAPE: Centro Integrado de Apoio a Pequenas Empresas.
DASP: Departamento de Administração do Serviço Público;
D.O.U.: Diário Oficial da União;
EAESP/FGV: Escola de Administração de Empresas de São Paulo\Fundação Getúlio Vargas;
EBAP/FGV: Escola de Administração Pública\Fundação Getúlio Vargas;
FACCEU: Faculdade de Ciências Administrativas, Contábeis e Econômicas de Umuarama.
FADU: Faculdade de Direito de Umuarama.
FAFIU: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Umuarama.
FAI: Faculdade de Itaituba;
FAT: Faculdade do Tapajós;
FEA: Faculdade de Economia e Administração;
FGV: Fundação Getúlio Vargas;
FIA/USP: Fundação Instituto de Administração/Universidade de São Paulo.
FIAPEC: Faculdades Integradas da Associação Paranaense de Ensino e Cultura.
G.O: Grupo de observação.
G.V: Grupo de verbalização.
IES: Instituição de Ensino Superior.
LDBN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MBA: Master in Business Administration (Mestre em Administração de Negócios).
MEC: Ministério da Educação.
MOODLE: Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (software livre de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual).
ONGs: Organizações Não Governamentais.
PPGE: Programa de Pós-Graduação em Educação.
PPP: Projeto Político Pedagógico.
PR: Estado do Paraná.
PROMAGISTER: Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Superior.
RH: Recursos Humanos.
TCC: Trabalho de Conclusão de Curso.
UEL: Universidade Estadual de Londrina.
UEM: Universidade Estadual de Maringá.
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNIPAR: Universidade Paranaense.
UNISUL: Universidade do Sul de Santa Catarina.
USP: Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11

2 O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL 18

2.1 BREVE HISTÓRIA DA CIÊNCIA ADMINISTRATIVA 18

2.2 A CONSTITUIÇÃO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL 29

2.3 HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE PARANAENSE - UNIPAR 34

2.4 O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NA UNIPAR 37

3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DOCENTE 43

3.1 SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL 52

3.2 PROFISSIONALIDADE DOCENTE 57

3.3 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 67

3.4 ABORDAGENS DE ENSINO 76

3.4.1 Abordagem tradicional 76
3.4.2 Abordagem comportamentalista 77
3.4.3 Abordagem humanista 79
3.4.4 Abordagem sociocultural 80
3.4.5 Abordagem cognitivista 82

4 O FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIPAR 86

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 122

REFERÊNCIAS 130

ANEXOS 137

ANEXO A - Roteiro para a entrevista com o professor 138

1 INTRODUÇÃO

Este estudo teve origem na minha prática, como professora no curso de Administração. O fato de entrar em uma sala de aula, naquele momento, na função de professora e, não mais como aluna, me fez tremer o corpo, acompanhado da vontade de sair, fugir daquele local**.** Assim, o episódio de entrar em uma sala de ensino superior, sem conhecimento pedagógico, tornou-se um desafio. Acredito que este fato não seja experimentado somente por mim, mas por muitos profissionais, ao adentrar a área de docência no ensino superior. Com esta breve pontuação, julgo necessário apresentar minha jornada, situada a partir de meu ingresso na Graduação.

Em 2001, iniciei o curso de Administração com ênfase em Marketing, nas Faculdades Maringá, na cidade de Maringá, Estado do Paraná. Trabalhava na empresa Deca-Duratex desde 2000, onde eu realizava a promoção de vendas dos produtos nos pontos de vendas, em parceria com vendedores de uma grande loja de materiais de construção e suas outras duas filiais. Cursar o ensino superior era uma exigência da organização para o cargo de Promotora de Vendas, que exerci até o início do ano de 2003.

Por ter-me desligado da Deca e mudado de cidade, iniciei o ano letivo de 2003 na Universidade Paranaense - UNIPAR, em Umuarama. Porém, o curso oferecido pela Instituição era o de Bacharelado em Administração. Assim, tive a necessidade de cursar algumas disciplinas da grade curricular do primeiro e segundo ano, para ter o direito de cursar o terceiro ano. Naquele ano, recebi o convite para ser monitora de marketing, em cuja função permaneci até o final do ano letivo. Minha função principal era auxiliar os acadêmicos do segundo ano do curso de administração na aprendizagem da disciplina de marketing. Para isso, marcava reuniões e aulas para tirar dúvidas. Paralelamente, auxiliava a professora de marketing na organização dos eventos do curso de administração da universidade.

Também contribuía no grupo de estudo formado por alguns colegas da minha turma, que tinham dificuldade na disciplina de Administração de Produção de Bens e Serviços e na disciplina de Administração de Materiais.

Com o incentivo da professora da disciplina de Marketing, iniciei o estágio na consultoria júnior da universidade, isto é, no Centro Integrado de Apoio a Pequenas Empresas - CIAPE, participando do desenvolvimento de projetos e de pesquisas, encomendados por empresários e instituições que buscavam orientação para gerir seus negócios, para a abertura

de uma nova empresa, ou para pesquisas sobre determinado fenômeno ocorrido em seu espaço de atuação. Permaneci na função de estagiária durante o ano de 2003 e primeiro semestre de 2004, fato que contribuiu para que eu pudesse praticar o que eu aprendia em sala de aula, isto é, relacionar a teoria com a prática.

Em 2005, optei por cursar uma pós-graduação. Escolhi o curso de Controladoria e Gestão Financeira, para corroborar a profissão escolhida: a consultoria empresarial.

Durante o curso, recebi convite de um dos professores do curso para fazer parte do quadro de professores, para o novo curso a distância que a instituição ofereceria no ano de 2007. Mesmo não me sentindo preparada, fiquei muito feliz e aceitei o convite. Porém, por motivo de mudança de Estado, não iniciei o trabalho.

No final do ano de 2006, ano em que conclui o curso de pós-graduação, minha família e eu nos mudamos para Itaituba, no Estado do Pará. Após uma breve análise sobre a cidade, por questões diversas, compreendi que não teria clientes para oferecer consultoria empresarial. Portanto, neste momento, deu-se o início de minha jornada na docência. Entreguei meu currículo na Faculdade de Itaituba - FAI, quando a diretora prontamente me convidou a fazer parte do quadro de professores do curso de administração para o ano letivo de 2007.

Como eu não tinha experiência, portanto, não sabia que não daria conta, e assumi as seguintes disciplinas: Administração da Qualidade, Planejamento de Marketing, Tópicos Especiais, Administração de Materiais, Teoria Geral de Administração e Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC.

Não tive orientação sobre docência, sobre o que é ser professor em uma sala de aula e, quando perguntava algo aos meus pares, que tinham experiência/vivência em sala de aula, diziam que eu não deveria me preocupar e fazer do jeito que eu sabia. Comecei a vivenciar o que é ser professor solitário.

Cada vez que pensava que naquele dia eu deveria ir lecionar na faculdade, eu sentia um mal-estar. Minha desistência aconteceu no primeiro mês de aula, porém, retornei no segundo semestre. Ainda no mês de abril, fui convidada a lecionar durante 03 meses, 40 horas por semana, na Escola do Trabalho e Produção de Itaituba, no módulo de Gestão de Agronegócios. Por ser nível técnico, senti menor dificuldade para adentrar a sala de aula. Acreditava que, por ser a maioria dos alunos pessoas mais jovem que eu, isto ajudaria a tornar as aulas mais fáceis, diferentemente do cenário encontrado na faculdade, onde a maioria dos alunos tinha idade superior à minha e com maior tempo de experiência na área mercadológica.

Foi a partir desta turma que comecei a me sentir professora, pois antes eu dizia ser Administradora e estar professora, lembro-me de que meus pares compartilhavam desta mesma fala. No mesmo ano, fui convidada pelo diretor da Faculdade do Tapajós - FAT, para ministrar aulas nas disciplinas de Administração de Produção de Bens, Administração de Produção de Serviços, Planejamento de Marketing e Administração de Marketing, convite que aceitei prontamente. Permaneci lá até minha entrada no curso de Mestrado em Educação.

Retomando minha fala inicial, a motivação para este estudo vem do fato de ter adentrado uma sala de aula sem conhecimento pedagógico. Ao me deparar com situações cotidianas em sala de aula, percebi o quanto meu conhecimento sobre Administração não fornecia as soluções de que eu tanto necessitava. Por serem bacharelados, os cursos de Administração não oferecem formação pedagógica, pois seu conteúdo é voltado para a formação de profissionais com capacidade de gerir recursos de toda ordem, mediante o exercício do planejamento, da organização, da direção e do controle, no âmbito das organizações de qualquer natureza. No entanto, a docência universitária apresenta-se como alternativa para alguns profissionais com formação em nível superior.

Para ajudar a superar minhas limitações, busquei minha experiência como estudante, e tomei como referência a prática dos professores que eu considerava ótimos professores e que estavam preparados para a docência. Porém, permanecia a lacuna. Penso que despertei realmente para a busca do conhecimento pedagógico no dia em que um de meus alunos, em defesa dos colegas que ficaram para exame em uma de minhas disciplinas, me questionou em alta voz, perguntando por que é que eu só aceitava, como resposta válida, a reprodução fiel do que ensinava em sala de aula? Por que deveriam responder do meu jeito?

Percebi que era necessário ampliar meus conhecimentos, preparar-me adequadamente para a docência. Apesar do receio de adentrar outra área totalmente desconhecida para mim, a decisão de ingressar no curso de Mestrado em Educação ofertado pela Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul poderia ampliar meus conhecimentos sobre a docência. Assim, as disciplinas cursadas possibilitaram um caminhar pelo conhecimento científico, ampliando minha percepção para as questões sociais, culturais e pedagógicas que envolvem a Educação.

A jornada de estudos possibilitou encontrar respostas para algumas de minhas perguntas, porém, em muitos momentos geraram uma nova necessidade de busca e aprofundamento em determinadas questões. Conforme achava uma resposta, esta trazia uma nova pergunta.

Assim, ao refletir sobre o problema vivenciado durante a jornada de docência no curso de Administração, constatei que a preocupação com a formação pedagógica dos professores que atuam na Educação Superior tem se constituído tema de pesquisa, como as realizadas por Pimenta e Anastasiou (2005), Cunha (2009), Anastasiou (2009), Tardif (2005), entre outros, que apontam que a atuação dos professores na Educação Superior tem se constituído por imitação da docência que tiveram durante sua jornada acadêmica, isto é, seu fazer pedagógico em sala de aula é a imitação de como um determinado professor fazia, geralmente, as atitudes positivas do professor. Tais circunstâncias me conduziram ao seguinte problema: Como atua em sala de aula o professor do curso de Administração da Universidade Paranaense - UNIPAR? Isto é, como este professor organiza a sua ação didática?

Esta pesquisa tem, por objetivo geral, compreender como atua o professor do curso de Administração da Universidade Paranaense – UNIPAR, no campus III, na cidade de Umuarama, no Estado do Paraná, ou seja, a partir de quais concepções pedagógicas estrutura seu "fazer didático", e, por objetivos específicos:

- analisar a constituição histórica do curso de Administração no Brasil e na UNIPAR;
- historicizar a prática pedagógica do professor da Educação Superior;
- analisar a atuação pedagógica do professor do curso de Administração da UNIPAR, tendo por referência as diferentes teorias de educação.

A fim de orientar esta pesquisa, utilizarei algumas questões norteadoras:

- Como se instituiu o curso de Administração no Brasil?
- Como se dá a formação pedagógica do professor da Educação Superior?
- Quais são as abordagens pedagógicas que fundamentam a educação?
- Como o professor do curso de Administração da UNIPAR organiza o seu fazer pedagógico?

Nesse sentido, para atingir meus objetivos realizei uma pesquisa qualitativa. Para LAKATOS & MARCONI (1990), a pesquisa sempre parte de um tipo de problema, de uma interrogação. Dessa maneira, a pesquisa vai responder às necessidades de conhecimento de certo problema ou fenômeno.

GATTI (2002, p.10) assim relata sobre o pesquisador e sua prática: "quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa [...] o conhecimento

obtido pela pesquisa é um conhecimento vinculado a critérios de escolha e interpretações de dados, qualquer que seja a natureza destes dados."

Assim, para este estudo optei pela pesquisa que se caracteriza como descritiva e qualitativa. Conforme afirmam Lüdke e André (1998, p.11), "é cada vez mais evidente o interesse que os pesquisadores da área de educação vêm demonstrando pelo uso das metodologias qualitativas".

O estudo qualitativo é mais utilizado, pelo fato de estabelecer uma conexão com o estudo descritivo. Na forma como os dados são transcritos, carregam consigo uma qualidade própria em suas características. Assim, "o estudo descritivo pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade" (TRIVIÑOS, 1987, p. 110). Entende-se por qualitativas todas as descrições dos fenômenos pesquisados, vistos que estes se encontram impregnados de significados (TRIVIÑOS, 2008).

Para este estudo foi utilizado o estudo de caso. Segundo Gil (1999, p. 73), "o estudo de caso pode, pois, ser utilizado, tanto em pesquisas exploratórias, quanto descritivas e explicativas". De acordo com Yin (1981, p. 23) apud Gil (1999, p. 73),

> o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência.

Apoiada por estes delineamentos, esta pesquisa teve como campo de investigação os professores do curso de Administração da Universidade Paranaense - UNIPAR, campus III de Umuarama – Pr. O colegiado do curso tem, em seu quadro, vinte e dois (22) professores, contratados e horistas. Para esta pesquisa, nove (9) professores se dispuseram participar do estudo. Não houve um critério de escolha previamente estabelecido para apontar quem seriam os entrevistados. Assim, durante a entrevista, alguns deles apontaram quais professores poderiam colaborar para a minha pesquisa. Mesmo de posse de uma lista oferecida pela coordenadora do curso, contendo o nome, telefones e endereço de e-mail, o convite foi feito pessoalmente, e confirmado por e-mail. Entre os convidados, três (3) não aceitaram participar do estudo. As entrevistas ocorreram nos meses de novembro e dezembro de 2010.

A UNIPAR foi escolhida como campo de investigação pelas seguintes razões: ser a única instituição na cidade que oferece o curso presencial de bacharelado em Administração; o fato de a pesquisadora residir na cidade de Umuarama; porque sou egressa do curso e por ter conhecimento com os sujeitos entrevistados, visto que alguns foram

professores durante a graduação e outros colegas de turma. Por fim, a UNIPAR apresenta um corpo docente constituído por professores doutores, mestres e especialistas, fato que contribui para a qualidade desta pesquisa.

Para a coleta de dados, utilizei a técnica de entrevista, com questionário semiestruturado, cujas respostas foram gravadas em áudio. “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente de informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1998, p. 34).

Deste modo, a entrevista cria um clima cordial e interativo, quando não, informal, ao iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado, possibilitando a reestruturação de ideias e a coleta de informações que inicialmente o entrevistador não tencionava encontrar. A entrevista semiestruturada “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, p. 34).

> Por conseguinte, análise de conteúdo, na versão qualitativa, se faz com muito “papo”, muita conversa fiada, muita convivência e vivência, sobretudo com discussão constante de meios e fins. Pode-se afirmar que a profundidade do depoimento se ganha na discussão aprofundada, repetida, tranquila, retomada e arredondada, arraigadamente aberta, em contexto de diálogo dialético autêntico. Ademais, falamos de um conteúdo específico, chamado participação. Não é assim que participação, por ser processo dinâmico de conquista histórica, não é catalogável, formalizável. Naquilo que tem de quantitativo, é lógico, é formalizável, como qualquer fenômeno da realidade social (DEMO, 1995, p. 247).

A partir disso, para um melhor aproveitamento, foram transcritas as gravações de todas as entrevistas realizadas, para posterior delineamento de categorias de análise, as quais emergem de aspectos mais frequentes e mais relevantes nos depoimentos dos sujeitos, para facilitar a compreensão do tema estudado. As transcrições são os principais “dados” de muitos estudos de entrevista (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 172).

Para tanto, ressalto o compromisso de proteger os sujeitos entrevistados, que contribuíram para o conhecimento e sustentação deste estudo. Bogdan e Biklen (1994, p. 77) pontuam que “as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo”. Assim, ao referir-me a determinado professor entrevistado, será identificado por Professor A, Professor B e, assim, sucessivamente.

Assim, após apresentar minhas motivações e a metodologia de pesquisa utilizada para sustentar este estudo, apresento a organização dos capítulos. O primeiro capítulo procura situar os antecedentes históricos que suportam a ciência administrativa, o que permitirá entender o contexto no qual o professor do curso de Administração fundamenta sua prática. Apresentarei, ainda, as primeiras instituições que ofereceram o curso de Administração no Brasil, as características principais do curso e como se constituiu o currículo mínimo de formação do profissional em administração. Em seguida, apresentarei a UNIPAR, destacando o curso de Administração.

No segundo capítulo, a partir da revisão bibliográfica, faço uma discussão sobre a formação pedagógica e a prática em sala de aula, do professor da educação superior e apresento as abordagens de ensino que fundamentam a educação.

No terceiro capítulo, apresento os resultados da pesquisa realizada com os professores do curso de Administração da UNIPAR e as discussões e conclusões daí decorrentes.

Ao finalizar o estudo, apresento minhas considerações no que se referem ao tema estudado, as reflexões, críticas e sugestões, no intuito de contribuir com meus pares e com avanços na área.

2 O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

Considerando que a presente pesquisa busca compreender como atua o professor do curso de Administração da UNIPAR, ao longo deste capítulo apresentarei os antecedentes históricos que suportam a ciência administrativa, o que permitirá entender o contexto no qual o professor do curso de Administração fundamenta sua prática. Não menos importante, abordarei as primeiras instituições que ofereceram o curso de Administração no Brasil, as características principais do curso e seu currículo mínimo. Ainda, neste capítulo farei uma breve exposição sobre a UNIPAR, sua história e sua importância no mercado de trabalho na cidade de Umuarama, destacando o curso de Administração oferecido pela instituição desde o ano de 1980.

2.1 BREVE HISTÓRIA DA CIÊNCIA ADMINISTRATIVA

A administração é um campo do conhecimento das Ciências Sociais aplicadas que possibilita entender, interpretar, avaliar e julgar o funcionamento das organizações sociais de produção. Assim, as contribuições que serviram de base para a formação da Ciência da Administração vieram dos mais diferentes tipos de fontes. No processo de transformação, temos as experiências vividas por povos de civilizações antigas, passando pelos princípios praticados por instituições como a Igreja Católica e a organização militar, chegando a figuras de destaque como Charles Babbage, Adam Smith, Frederick Taylor, Henry Ford, Henri Fayol, Abraham Maslow, Elton Mayo, Mary Parker Follet, Douglas McGregor, Max Weber, Michael Hammer e William Deming, entre tantos outros.

Desde o surgimento da humanidade, e principalmente quando esta começou a se organizar em grupos sociais, podemos observar alguns traços, mesmo que sutis, de um organismo administrativo.

> A Antiguidade caracteriza-se por ter sido uma época particularmente profícua para as ciências. Seus pensadores e filósofos criaram e desenvolveram muitas áreas do conhecimento humano, com tal profundidade, que até hoje se fazem sentir os efeitos de seus trabalhos. No que se refere à administração, nunca foram encontradas obras que comprovem seu desenvolvimento na Antiguidade. Entretanto, a construção de uma pirâmide, a estrutura de uma cidade como Atenas e a administração de um

> império tão vasto como o Império Romano certamente revelam conhecimentos de administração (KWASNICKA, 1995, p. 23).

Para este autor, com a queda do Império Romano, devido às suas péssimas políticas econômicas e porque não dizer de sua má administração, começou a surgir uma nova estrutura, a qual se estendeu pela chamada Idade Média, revelando um novo sistema econômico, político e social, isto é, o Feudalismo. Quem possuía as terras formava a chamada nobreza feudal, constituída pelos senhores feudais, cavaleiros, condes, duques, viscondes, dentre outros membros da realeza e do clero. Na época, existiam também os vassalos, que em suma deviam prestar serviço militar ao senhor feudal. Porém, a maioria da população era composta pelo grupo de menor, ou nenhum poder aquisitivo, isto é, os servos, que eram os camponeses explorados por um senhor proprietário de terras. Estes servos viviam presos à terra, eram obrigados a trabalhar alguns dias por semana de forma gratuita. Nos outros dias, produziam para sua subsistência. Tinham direito apenas à moradia, desde que jurassem fidelidade a seu senhor. O trabalho realizado era quase todo braçal, pois não havia máquinas para auxiliar no plantio e na colheita.

Nesse período, a moeda mais utilizada era a troca de mercadorias, uma vez que cada feudo, praticamente, produzia quase tudo o de que precisava para sua subsistência, e para pagar os tributos que lhes eram impostos pelos senhores feudais, pela realeza e também pelo clero.

No século XI, começaram a surgir algumas melhorias das técnicas agrícolas, como o emprego de moinho de vento e água, atrelagem do animal pelo colo e, principalmente, o uso do arado e da enxada de ferro. Porém, tais inovações foram rudimentares, já que não havia tantos incentivos como hoje.

Outro grupo que surgiu foram os ministeriais, formados por pessoas que administravam algumas propriedades feudais em nome de um senhor. Os ministeriais eram contratados pelo fato de um mesmo senhor ter um grande número de propriedades.

Existiam também os pequenos artesões, que confeccionavam em casa, desde o preparo da matéria-prima, até o acabamento final do produto, em sua grande maioria as roupas e calçados utilizadas nos castelos.

> A moradia servia de oficina de trabalho. O artesão fazia assim a sua clientela e sobrevivia dos frutos de sua habilidade técnica. Pouco a pouco os negócios iam prosperando e ele ia contratando ajudantes e aprendizes, que com ele viviam e

> aprendiam o ofício. Esses aprendizes permaneciam no ofício durante certo número de anos, quando podiam sair e abrir sua pequena oficina, da qual seriam mestres, contratando, por sua vez, outros aprendizes. Tornar-se aprendiz significava ter uma profissão e dominar uma técnica no futuro (MOTTA, 2006, p. 14).

Com o aperfeiçoamento das técnicas agrícolas e das habilidades dos artesões, a produção começa a crescer, surgindo a necessidade de se comercializar o que não era consumido. Surge o Mercantilismo.

Assim, as negociações ocorriam, também favorecidas, em grande parte, devido às Cruzadas, que restabeleceram contato com o Ocidente, o que veio a favorecer o fortalecimento e crescimento das áreas urbanas, e a procura por mais alimentos, pondo em cheque o sistema então utilizado.

O nascimento do comércio influenciou significativamente a vida nas cidades que, progressivamente, começaram a associar a função de centros político-administrativos com a de sistemas urbanos de porte, nos quais se localizavam as feiras, os entrepostos comerciais, os armazéns, as guildas, as manufaturas precursoras da indústria, os bancos e outros equipamentos urbanos. Ao mesmo tempo em que assumia novos papéis, a cidade adquire formas geométricas mais abertas, possibilitando trocas mais funcionais com o meio rural e o surgimento de novas relações de produção entre os vilões – comerciantes urbanos que se diferenciavam pelo comércio e pelas finanças e que adquiriam terras (senhorias) – e os camponeses. Estas novas relações envolviam a parceria e o risco comum e afastavam-se da servidão e da corveia, típicas da relação com a nobreza proprietária (BAIARDI, 1991, p. 451-453).

Assim, muitos camponeses deixaram o campo, seguindo em busca de uma vida mais livre nas cidades, onde poderiam comercializar seus produtos.

Nesse período, algumas medidas econômicas foram adotadas:

> O objetivo dos reis era centralizar o poder e, para tanto, empreenderam esforços a fim de derrubar os monopólios corporativos regionais e o poder dos nobres. Nesse esforço, os reis absolutistas muitas vezes buscavam apoio político na burguesia mercantil e industrial, tendo em vista o poder econômico crescente dessa classe social (MOTTA, 2006, p. 15).

Nesse sentido, o autor Andrade (2009, p. 46), pontua que,

> Com a Revolução Industrial, consolidou-se o sistema capitalista, baseado no *capital* e no *trabalho assalariado*. O capital apresenta-se sob a forma de terras, dinheiro, lojas, máquinas ou crédito. O agricultor, o comerciante, o industrial e o banqueiro,

> donos do capital, controlam o processo de produção, contratam ou demitem os trabalhadores, conforme sua conveniência. Estes, que não possuem capital, vendem sua força de trabalho por um salário.

Devido ao aumento da população nas cidades e à diminuição no campo, os alimentos ficaram cada vez mais escassos e caros. Em conjunto com o aparecimento de pestes e a revolta dos ditos burgueses, contribuíram para a passagem do capitalismo comercial para o industrial, através da Revolução Industrial.

> A partir de 1776, com a invenção da máquina a vapor por James Watt (1736-1819) e a sua posterior aplicação à produção, uma nova concepção de trabalho veio modificar completamente a estrutura social e comercial da época, provocando profundas e rápidas mudanças de ordem econômica, política e social que, num lapso de aproximadamente um século, foram maiores do que as mudanças havidas no milênio anterior. É o período chamado de *Revolução Industrial*, que se iniciou na Inglaterra e rapidamente se alastrou por todo o mundo civilizado (CHIAVENATO, 1983, p. 25).

Com as mudanças ocorridas, as novas indústrias necessitavam de uma melhor administração, pois começaram a se deparar com situações novas e de difícil solução, com um número cada vez maior de funcionários e, consequentemente, com uma produção maior. Em razão dessas mudanças, ocorreu o aumento de desperdícios de matéria prima, insatisfação dos operários e falta de controle na distribuição. Portanto, era necessário repensar a organização da produção. Surgem os primeiros conceitos de Administração.

> A administração começou a nascer como corpo independente de conhecimentos na Europa do século XVIII, durante a Revolução Industrial. Naquela época, as primeiras fábricas modernas começaram a colocar em prática diversos conceitos que se tornariam universais nos séculos seguintes. Um desses conceitos era a divisão do trabalho (MAXIMIANO, 2000, p. 53).

Desta forma, para obter uma melhor eficiência do processo produtivo, surgiu a necessidade de organizar racionalmente o trabalho desenvolvido nas indústrias. Neste momento, a Administração começou a surgir como ciência. Os proprietários e seus gestores entenderam que não podiam mais dirigir uma organização sem que houvesse uma direção a seguir. Para isso, era necessário estudar, isto é, teorizar a prática exercida em todos os cargos e funções das empresas.

A partir daquele momento surgem as Escolas de Administração, cujos aspectos considero importante compreender, principalmente aquelas consideradas de maior destaque: Clássica, Humanística, Estruturalista, Sistêmica e Contingencial.

A Escola Clássica comporta dentro de si a Teoria da Administração Cientifica de Taylor e a Teoria Clássica de Fayol.

Neste contexto, nos Estados Unidos, em 1884, quando Frederick Winslow Taylor se tornou engenheiro-chefe da Midvale Steel Company, percebeu de maneira superficial que quem realmente movimentava as indústrias eram os operários, desenvolvendo um estudo científico que buscava aumentar a eficiência dos trabalhadores, eliminar as perdas e desperdícios, elevando o nível de produtividade.

Para Kwasnicka (1995, p. 28), Taylor "queria provar que a melhor administração é uma ciência verdadeira, e que os princípios fundamentais da administração científica eram aplicáveis a todas as atividades humanas, desde as mais simples ações individuais até o trabalho nas grandes companhias".

Segundo Maximiano (2000, p. 56), em 1903 Taylor apresentou o estudo *Shop management*, que compreendia quatro princípios fundamentais:

> a) o objetivo da boa administração era pagar salários altos e ter baixos custos de produção; b) com esse objetivo, a administração deveria aplicar métodos de pesquisa para determinar a melhor maneira de executar tarefas; c) os empregados deveriam ser cientificamente selecionados e treinados, de maneira que as pessoas e as tarefas fossem compatíveis; d) deveria haver uma atmosfera de íntima e cordial cooperação entre a administração e os trabalhadores, para garantir um ambiente psicológico favorável à aplicação desses princípios.

Neste mesmo sentido, pontua Kwasnicka (1995, p. 29):

> Taylor verificou que os primeiros três itens, na verdade, eram a forma e a essência de todo o sistema. O quarto ponto introduziu uma nova consideração na filosofia da administração, porque ele proporcionou uma organização para aliviar a responsabilidades do trabalhador, que deve ser previamente orientado e capacitado a concentrar-se sobre a importância da produção.

Para Taylor, a organização e a Administração devem ser estudadas e tratadas cientificamente, devendo a improvisação ceder lugar ao planejamento.

Explica Chiavenato (1983, p. 41) que, para Taylor, os elementos de aplicação da Administração Científica são:

> a) estudo de tempos e padrões de produção; b) supervisão funcional; c) padronização de ferramentas e instrumentos; d) planejamento das tarefas e cargos; e) o princípio da exceção; f) a utilização da régua de cálculo e instrumento para economizar tempo; g) fichas de instruções de serviço; h) a ideia de tarefa, associada a prêmios de produção pela sua execução eficiente; i) sistemas para classificação dos produtos e do material utilizado na manufatura; j) sistema de delineamento da rotina de trabalho.

Assim, observa-se que a grande preocupação da teoria de Taylor era a maximização da produtividade. Por isto, enfatizou sua teoria na parte operária, a qual devia desenvolver seu trabalho, deixando a responsabilidade do planejamento para a gerência, que era considerada a categoria pensante da época. Contudo, com o aumento da quantidade produzida, os operários continuavam a ter baixos salários, acidentes de trabalho e má qualidade de vida. Este foi o primeiro passo dado na busca de uma teoria administrativa, revolucionando a administração.

Em 1888, Henri Fayol, engenheiro de minas, diretor geral de uma empresa de mineração na França, enfatizou seus estudos na esfera organizacional da cúpula administrativa, ao contrário de Taylor, que aplicou sua teoria na parte operacional.

Segundo Maximiano (2000, p.60), Fayol atribuiu a seu sistema de administração uma ideia que se dividia em três partes principais: “A administração é uma função distinta das demais funções, como finanças, produção e distribuição.” A segunda ideia postulava que “a administração é um processo de planejamento, organização, comando, coordenação e controle”. A terceira afirmava que “o sistema de administração pode ser ensinado e aprendido”.

Com tal pensamento, Fayol percebe que há uma necessidade e uma possibilidade de ensinar administração, e completa sua teoria, propondo 14 princípios que a administração deve seguir para ser eficaz: 1) divisão de trabalho; 2) autoridade e responsabilidade; 3) disciplina; 4) unidade de comando; 5) unidade de direção; 6) subordinação do interesse individual para o interesse geral; 7) remuneração do pessoal; 8) centralização; 9) rede escalar; 10) ordem; 11) equidade; 12) estabilidade; 13) iniciativa; 14) espírito de equipe (MAXIMIANO, 2000, p. 60).

A denominação de princípios apresentados por Fayol assegura uma flexibilidade e melhor aplicação. Para Chiavenato (1983, p. 75), “tudo em Administração é questão de medida, de ponderação e de bom senso. Tais princípios, portanto, são maleáveis e adaptam-se a qualquer circunstância, tempo ou lugar”.

Nesse contexto, é possível concluir que as teorias de Taylor e Fayol têm um enfoque voltado para o aperfeiçoamento dos sistemas de trabalho, deixando de lado o enfoque humanístico, isto é, o homem era visto como parte do sistema de trabalho. Seu valor e função igualavam-se ao de uma máquina qualquer.

Contudo, a evolução do pensamento administrativo continuou seguindo seu percurso. Com a revolução industrial, houve novas necessidades de estudos sobre as organizações, principalmente estudos voltados para a produção e para os recursos humanos.

> A Revolução Industrial atingiu não apenas a tecnologia, mas também as relações humanas. Como a tecnologia aumentou mais e mais sua complexidade, as pessoas se tornaram mais dependentes uma das outras e os problemas de trabalharem juntas mais difíceis. A Revolução Industrial trouxe transformações fundamentais ao significado de ser um empregado (KWASNICKA, 1995, p.32).

Assim, a ciência administrativa sofreu mudanças no seu enfoque. Se antes o foco era voltado para o processo de produção, especialização da mão de obra, isto é, o paradigma da máquina foi substituído pelo paradigma do homem e seu grupo social. Segundo Chiavenato (1985, p.15), essa "é a fase em que administrar é, sobretudo, lidar com pessoas. Esta abordagem da T.A. procura enfatizar as pessoas dentro das empresas, deixando em segundo plano a estrutura e as tarefas".

Kwasnicka (1995, p. 33) comenta que "um dos primeiros a reconhecer a necessidade de explicar a natureza humana ou a dinâmica de uma organização empresarial foi Elton Mayo, mais tarde conhecido como um dos fundadores da escola de relações humanas".

Tal escola teve como marco principal a *Experiência de Hawthorne*, elaborada na Western Electric Company, em Chicago no EUA, no ano de 1927, sendo basicamente um movimento de oposição às Teorias de Taylor e Fayol, o qual negou ou omitiu todos os conceitos até então apresentados pelas teorias clássicas.

Nesta experiência, Mayo chegou a algumas conclusões:

> 1) determinação do nível de produção por normas sociais e integração do indivíduo ao grupo; 2) os indivíduos não agem isoladamente, mas seguem o grupo; 3) as recompensas e sanções impostas pelo grupo determinam o comportamento do indivíduo; 4) o reconhecimento da existência de grupos informais bem estruturados; 5) as relações humanas constituem as interações entre pessoas e grupos; 6) a importância do conteúdo do cargo no moral do indivíduo. (KWASNICKA, 1995, p. 34)

Chiavenato (1983, p.106) acrescenta mais um item, “a ênfase nos aspectos emocionais”, e explica que “os elementos emocionais, não planejados e mesmo irracionais do comportamento humano, passam a merecer um aspecto especial por parte de quase todas as grandes figuras da Teoria das Relações Humanas”.

Com os avanços nas pesquisas, surgiu a Teoria Comportamental. De acordo com Kwasnicka (1995, p. 35), “a ciência comportamental é o produto da expansão das fronteiras da ciência para incluir comportamento humano e mentalidade, processo grupal, e todos os processos esquisitos e intrincados de que a mente do homem é capaz”.

Assim, pontua o autor, que o objetivo da Teoria do Comportamento Organizacional é verificar o fenômeno social através do comportamento dos indivíduos, buscando entender, predizer e controlar o comportamento humano organizacional.

> A abordagem comportamental descende diretamente da Escola das Relações Humanas. Essa abordagem procura desenvolver e comparar estilos de administração capazes de potenciar as motivações individuais existentes nos participantes das organizações e reduzir as incongruências e conflitos entre os objetivos organizacionais e os objetivos individuais (CHIAVENATO (1985, p. 17).

Na visão de Kwasnicka (1995, p. 36), “a abordagem comportamental sugere que as necessidades físicas e emocionais das pessoas compõem a base para a organização. Uma organização talvez surja espontaneamente da associação de pessoas que tenham as mesmas necessidades, interesses e objetivos”. Tal teoria foi um grande passo em busca da humanização do trabalho e serviu de ponto de partida para as próximas escolas de Administração.

Após o surgimento das Teorias Clássicas e das Relações Humanas e com a consolidação da sociedade em massa, dos parques industriais, das grandes invenções tecnológicas, ocorre o predomínio da racionalidade técnica, que busca o aprimoramento dos processos de produção. Para tanto, foi necessário formalizar as atividades a serem executadas em determinado cargo, definindo etapas e procedimentos, a fim de aumentar a produtividade e evitar desperdícios. Assim, em meados dos anos 40, do século passado, surgiu a Teoria da Burocracia, tendo como seu fundador Max Weber.

Sobre esta teoria, Motta explica que “a burocracia busca organizar, de forma estável e duradoura, a cooperação de um grande número de indivíduos, cada qual detendo uma função especializada”. É baseada nos seguintes princípios:

> funções definidas por leis ou regulamentos; divisão de tarefas feita racionalmente; determinação de regras para execução de tarefas; regras e regulamentos que especificam os direitos e deveres de acordo com o cargo exercido; hierarquia definida; regras pré-estabelecidas para o recrutamento; remuneração igual para cargos e funções semelhantes; regulamento para avanço na carreira; separação entre função e características pessoais do indivíduo (MOTTA, 2006, p. 8).

Assim, tendo em vista os novos aspectos e também as deficiências das teorias anteriores, segundo Motta, Weber definiu as características do modelo burocrático da seguinte maneira:

> 1) funções definidas e competência estabelecida por lei; 2) direitos e deveres baseados no princípio da igualdade burocrática, evitando o clientelismo; 3) definições de hierarquia e especialização de funções; 4) impessoalidade nas relações; 5) objetivos explícitos e estrutura formalizada; 6) autoridade racional-legal; 7) racionalidade instrumental (MOTTA, 2006, p. 132).

Continua o autor explicando que Weber aplicava estas características de forma variada em cada empresa, pois procurava vinculá-las sempre à posição e não ao seu ocupante. Contudo, o comportamento das pessoas nem sempre ocorre dentro do previsto, ocorrendo as consequências imprevistas (ou indesejadas) que, segundo Chiavenato (1985, p. 13), receberam o nome de disfunções da burocracia:

> 1) despersonalização do relacionamento entre os participantes; 2) internalização das diretrizes; 3) uso da categorização como técnica do processo decisório; 4) excesso de formalismo e de papelório; 5) exibição de sinais de autoridade; 6) superconformidade em relação às regras e regulamentos da organização; 7) propensão dos participantes a se defenderem de pressões externas; 8) resistência a mudanças.

Desta forma, pode-se observar que a causa de tais disfunções é devida ao fato de que tal teoria não leva em conta a variabilidade do ser humano e a "chamada organização informal, que fatalmente existe em qualquer tipo de organização" (CHIAVENATO, 1983, p. 294).

Após a teoria clássica voltada aos fatores técnicos, a teoria humanística e comportamental, que tem como fator principal as pessoas, e a teoria de Weber, que buscou a organização, surgiu a Teoria Sistêmica.

A teoria Sistêmica faz parte das teorias contemporâneas da ciência administrativa. Esta surgiu a partir da Segunda Guerra Mundial, com concepções e características próprias,

diferentemente das teorias vistas no período clássico. Assim, esta abordagem não introduz novos elementos nas ciências Administrativas existentes, mas insere uma nova forma de pensá-las, de encará-las, uma nova forma de unir e fundamentar os diversos campos de uma organização.

Esta abordagem surgiu na década de 1960, desenvolvida pelo biólogo alemão Karl Ludwig Von Bertalanfly, como resposta as críticas feitas às Escolas Clássicas, que explicava somente os elementos internos de uma organização, não dando importância para os fatores externos, ao ambiente. Para ele, era necessário compreender a organização como um organismo vivo, um sistema formado por vários subsistemas. Assim, "a teoria geral de sistemas procura a formulação de um esquema teórico e sistemático, que permita a descrição de todas as relações que se apresentam no mundo real" (KWASNICKA, 1995, p.37).

> a teoria geral dos sistemas, que explora 'todos' e 'totalidades', tem duas ideias básicas: a) a realidade é feita de sistemas, que são feitos de elementos interdependentes, e não é feita de elementos isolados, sem qualquer relação entre si. b) para compreender a realidade, é preciso analisar não apenas elementos isolados, mas suas inter-relações, por meio de enfoques interdisciplinares (MAXIMIANO, 2000, p.69).

Neste sentido, Chiavenato (1983, p. 522) pontua que:

> Uma empresa é um *sistema* criado pelo homem e mantém uma dinâmica interação com o seu meio *ambiente*, sejam os clientes, os fornecedores, os concorrentes, as entidades sindicais, os órgãos governamentais e muitos outros agentes externos. Influi sobre o meio ambiente e recebe influência dele. Além disso, é um *sistema* integrado por diversas partes relacionadas entre si, que trabalham em harmonia umas com as outras, com a finalidade de alcançar uma série de objetivos, tanto da organização como de seus participantes.

Assim, é pertinente lembrar que uma organização tem um processo dinâmico que transforma insumos (recursos) em produtos ou serviços, que são constantemente influenciados e dependem do ambiente externo. Neste contexto, é necessário que a organização realize trocas com o ambiente, pois, se este cessar, a organização se desfaz, perdendo a sua função diante de consumidores, fornecedores e funcionários.

Após a abordagem da teoria sistêmica, que visualizou a empresa como sendo um sistema que interage com o meio ambiente, surge uma nova visão que contribuiu para uma nova teoria, a Teoria Contingencial, a qual "tem como princípio básico que não basta apenas considerar as várias relações internas e externas à organização, mas de que a organização deverá estar pronta a adaptar-se às diferentes situações que esses ambientes possam

apresentar" (KWASNICKA, 1995, p. 40). Tal teoria "tenta proporcionar algo mais útil e prático para a administração de organizações complexas" (CHIAVENATO, 1983, p. 578).

Para Kwasnicka (1995, p. 40), "a teoria contingencial reconhece que as diferenças existem e que um sistema organizacional é o resultado da interação do subsistema e do ambiente. A melhor solução é aquela que é sensível às características da situação total enfrentada".

> a *abordagem contingencial* é eminentemente eclética e integrativa, manifestando uma tendência a absorver os conceitos das diversas teorias administrativas – cada qual criticando as demais – no sentido de alargar os horizontes e mostrar que nada é absoluto. A tese central da *abordagem contingencial* é de que não há um método ou técnica geralmente válidos, ótimos ou ideais para todas as situações: o que existe é uma variedade de alternativas de métodos ou técnicas proporcionados pelas diversas teorias administrativas, um dos quais poderá ser o mais apropriado para uma determinada situação (CHIAVENATO, 1983, p. 578).

Para o autor Motta (2006, p. 238),

> a teoria da contingência nos mostra que não há *one best way*, como também demonstra o princípio da equifinalidade dos sistemas: existe mais de uma maneira de se atingir os objetivos propostos. Dependendo do tipo de ambiente e do tipo de objetivo ou problema a ser solucionado, vários tipos de organizações são possíveis.

Diante do exposto, percebe-se, neste breve relato histórico, os diferentes "homens" que estas "escolas" de administração da produção da sociedade buscam formar. Se na escola da administração de Taylor e Fayol temos o "homo economicus", que pode ser traduzido simplificadamente como principal função do administrador a designação do "homem certo para o lugar certo", na escola das relações humanas temos o "homo social", sendo função precípua do administrador, promover a integração e bem-estar entre os trabalhadores do grupo produtivo, para que desta resulte a maior produtividade[1]. Na escola de modelo burocrático temos o "homo organizacional", que pode ser traduzido pelo administrador que considera a competência técnica e meritocrática na busca da racionalidade para o alcance dos objetivos organizacionais. Na escola sistêmica temos o "homo funcional", isto é, o indivíduo desempenha um papel das organizações, inter-relacionando-se com outros, como um sistema aberto. Na escola Contingencial, o que prevalece é o "homo complexo", que

[1] A produtividade é a capacidade de se produzir mais, utilizando cada vez menos insumos, em menos tempo, enquanto que produção significa transformação de insumos em produtos ou serviços.

pode ser traduzido na concepção do homem como um sistema complexo de valores, percepções, características pessoais e necessidades.

Estas são as principais Escolas Teóricas associadas à ciência administrativa e, apesar dos claros avanços, o pensamento administrativo continua com um mesmo foco, isto é, essas teorias visam à máxima eficiência produtiva. Assim, entendo que é fundamental buscar um pensamento, um olhar voltado para o homem e para a sua libertação e, neste olhar, como este homem-administrador vem sendo formado pelas instituições responsáveis pela sua atuação profissional.

2.2 A CONSTITUIÇÃO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

Semelhantemente a outros países, a formação profissional em Administração no Brasil está ligada ao processo de desenvolvimento vivido em nosso país, principalmente nos governos de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek.

Uma instituição relevante na educação em Administração no Brasil é a Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934. Contudo, somente no ano de 1946, a USP institui a Faculdade de Economia e Administração (FEA), ofertando os cursos de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis. Em 1963 ela começou a ofertar os cursos de Administração de Empresas e de Administração Pública. A instituição, desde o início, tinha como escopo a formação de pessoas altamente qualificadas para suprir a demanda de mão de obra especializada, tanto para o setor público como para o privado.

Em 1952, foi criada a Escola de Administração Pública (EBAP/FGV), voltada principalmente ao estudo da administração pública e não ao estudo da administração empresarial. Somente em 1954 foi instituída a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP/FGV).

É interessante pontuar que a Fundação Getúlio Vargas (FGV), criada em 1954, foi a primeira instituição que apresentou um currículo especializado em Administração. Sua origem remonta à criação do Departamento de Administração do Serviço Público (DASP), em 1938. Esse órgão tinha como finalidade estabelecer um padrão de eficiência no serviço

público federal e criar canais mais democráticos para o recrutamento de Recursos Humanos para a administração pública, por meio de concursos de admissão.[2]

A necessidade de formar profissionais Administradores ocorreu em função do desenvolvimento do país, durante o governo de Getúlio Vargas e, posteriormente, no de Juscelino Kubitschek (1950), momento em que a industrialização, principalmente no setor de bens duráveis, sentiu a necessidade de contratar profissionais com conhecimento suficiente para compreender a nova sociedade que começava a se consolidar. As mudanças econômicas e sociais, marcadas pela urbanização e pelas novas tecnologias, sinalizavam que era necessário que as empresas se estruturassem de forma adequada, para que pudessem entrar e permanecer no mercado.

No entanto, somente em 13 de setembro de 1965 entrou em vigor a Lei 4.769, de 09/09/1965, que dispõe sobre o exercício da profissão de Administração, e dá outras providências. O Artigo 3º de tal diploma legal regulamenta:

> O exercício da profissão de Administrador é privativo: a) 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; b) dos diplomados no exterior, em cursos regulares de Administração, após a revalidação do diploma no Ministério da Educação e Cultura, bem como dos diplomados, até a fixação do referido currículo, por cursos de bacharelado em Administração, devidamente reconhecidos; c) dos que, embora não diplomados nos termos das alíneas anteriores, ou diplomados em outros cursos superiores e de ensino médio, contem, na data da vigência desta lei, cinco anos, ou mais, de atividades próprias no campo profissional de Técnico de Administração definido no art. 2º (CFA, 2006, p. 38-39).

Assim, só poderá exercer tal profissão aquelas pessoas que se enquadrarem em tais incisos, não sendo prejudicada a situação dos que, à época da publicação da lei, ocupassem o cargo de Técnico de Administração.

Em relação à atividade exercida pelo profissional Administrador, o documento estabelece:

> Art. 2º A atividade profissional de Administrador será exercida, como profissão liberal ou não, mediante: a) pareceres, relatórios, planos, projetos, arbitragens, laudos, assessoria em geral, chefia intermediária, direção superior; b) pesquisas, estudos, análise, interpretação, planejamento, implantação, coordenação e controle dos trabalhos nos campos da Administração, como administração e seleção de

[2] Disponível em: http://www.cfa.org.br/html/f_prof/f_prof_hica.html, acessado em 21/02/2011.

> pessoal, organização e métodos, orçamentos, administração de material, administração financeira, relações públicas, administração mercadológica, administração de produção, relações industriais, bem como outros campos, em que esses se desdobrem ou aos quais sejam conexos (CFA, 2006, p. 38).

Os cursos de administração ainda precisavam de um currículo uniforme e básico, que em 08 de julho de 1966 foi instituído pelo Conselho Federal de Educação, através do Parecer 307/66, cujo artigo 1º estipula:

> Art 1º - O currículo mínimo do curso de Administração, que habilita ao exercício da profissão de Administração, será constituído das seguintes matérias: Matemática; Estatística; Contabilidade; Teoria Econômica; Economia Brasileira; Psicologia (aplicada à administração); Sociologia (aplicada à administração); Instituições de Direito Público e de Direito Privado (incluindo noções de Ética da Administração); Legislação Social; Legislação Tributária; Teoria Geral da Administração; Administração Financeira e Orçamento; Administração de Pessoal; Administração de Material. [3]

Consta ainda que o aluno poderia optar por mais uma matéria, dentre Direito Administrativo, Administração de Produção e Administração de Vendas. Também era necessário que o aluno fizesse um estágio supervisionado de 06 meses junto a um órgão público ou em uma empresa privada (art. 2º do Parecer 307/66), devendo o curso ser ministrado no tempo útil de 2.700 horas-aula (art. 3º do Parecer 307/66).

Neste sentido, foi realizado o seminário nacional, de 28 a 31 de outubro de 1991, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, com a participação do Conselho Federal de Administração, "com o objetivo não somente de definir novo currículo mínimo para o curso, mas, sobretudo de difundir, entre as instituições de ensino superior, a importância do currículo pleno", concretizado através da resolução 02/93 do Ministério da Educação e do Desporto.

Consta, em seu artigo 1º:

> Art. 1º O currículo mínimo do Curso de Graduação em Administração, que habilita ao exercício da profissão de Administrador, será constituído das seguintes matérias: **FORMAÇÃO BÁSICA E INSTRUMENTAL:** Economia; Direito; Matemática; Estatística; Contabilidade; Filosofia; Psicologia; Sociologia; Informática. Total: 720 h/a (24%). **FORMAÇÃO PROFISSIONAL:** Teorias da Administração; Administração Mercadológica; Administração da Produção; Administração de Recursos Humanos; Administração Financeira e Orçamentária; Administração de Materiais e Patrimoniais; Administração de Sistemas de Informação; Organização, Sistemas e Métodos. Total: 1.020 h/a (34%). **DISCIPLINAS ELETIVAS E COMPLEMENTARES**, Total: 960 h/a (32%). **ESTÁGIO SUPERVISIONADO**:

[3] Disponível em: http://www.cfa.org.br/html/c_gestor/Par307_66.pdf, acessado em 21/02/2011.

> Total: 300 h/a (10%). Tempo útil de 3.000 horas-aulas, no mínimo 04 anos e o máximo de 07 anos letivos.[4]

Com a democratização do país e a abertura econômica em 1990, o papel do administrador torna-se imprescindível para o desenvolvimento da sociedade. Neste novo cenário que se despontava, altamente competitivo, as organizações precisavam alcançar os objetivos e dar resultados de forma eficiente e eficaz. Para isso, as organizações precisavam ser gerenciadas por profissionais capazes de compreender a dinâmica, os processos, a interdependência das partes e as variáveis ambientais. Neste contexto, o Administrador foi definido como um profissional altamente capacitado, com habilidades para planejar, organizar, liderar, coordenar e controlar as organizações, a fim de alcançar os objetivos e metas estabelecidos por uma organização.

Após a definição do currículo mínimo para os cursos de Administração, o CFA e a ANGRAD reivindicaram Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Administração e o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CES/CNE 023, de 03/02/2005, que trata da retificação da Resolução CNE/CES n. 1, de 02/02/2004. A partir daquele momento, como forma de não descaracterizar os cursos de Ciência Administrativa, as instituições deveriam oferecer o certificado de Bacharelado em Administração.

Ainda, no ano de 2005, por meio da Resolução n. 4, de 13/07/2005, que revogou a Resolução n. 2/1993 e retificou a Resolução n. 1/2004, ficou estabelecido que as universidades não poderiam fazer o uso de denominações nos certificados, isto é, não poderia usar denominações como: Administração Mercadológica; Administração de Recursos Humanos; Administração Agroindustrial; entre outras. Consta no mesmo documento que o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi alterado para Trabalho de Curso. Estas alterações deveriam ser aplicadas pelas IES, a partir do currículo para o ano letivo de 2006.

No mesmo ano, 2005, em relação ao corpo docente, fica estabelecida, como atividade profissional do Administrador, o ensino de disciplinas técnicas, assim como a importância de o coordenador ser Administrador. O CFA editou as Resoluções Normativas, CFA n. 300 e 301, ambas de 10/11/2004, publicadas no D.O.U. de 17/01/2005, fazendo cumprir o que determina a Lei de Regência da profissão, de n. 4.769, de 09/09/1965, aprovado pelo decreto n. 61.934, de 22/12/1967.

---

[4] Disponível em: http://www.crasp.com.br/index.asp?seção=886, acessado em 21/02/2011.

O MEC, por meio da resolução n. 4, de 13/07/2005, instituiu as novas diretrizes do Curso de Administração, estabelecendo a necessidade de as Universidades se adequarem para formar profissionais capacitados e habilitados para a função. Consta no Artigo 3 da Resolução:

> A formação na área de Administração deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender questões cientificas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.[5]

Diante destes pressupostos, em agosto de 2006, o CFA realizou uma pesquisa em parceria com a FIA-USP, CRAs, ANGRAD, IES e Administradores, sob o título *Pesquisa nacional sobre o perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do administrador*. O objetivo da pesquisa foi "analisar cenários e identificar tendências para a profissão do Administrador no país, mediante levantamento e diagnóstico da situação existente" (CFA, 2006, p. 11). No entanto, o foco foi direcionado para a construção de uma identidade para o Administrador.

Assim, conforme o resultado encontrado, o Administrador foi definido como "um profissional articulador, com visão sistêmica da organização para promover ações internas, criando sinergia entre pessoas e recursos disponíveis e gerando processos eficazes" (CFA, 2006, p. 9).

Em relação a este perfil de Administrador, Kassick (sd, p. 4824) ressalta que "esta perspectiva coloca para a Universidade a necessidade de repensar o seu papel, as funções e competências de seus atores, sobretudo o de seus atores principais: Professores e Acadêmicos, no como agir e organizar-se para desenvolver a formação acadêmico-profissional".

> Em tal cenário, não cabe mais "ensinar" ao aluno como agir em determinadas circunstâncias, segundo procedimentos padronizados [...]. È necessário que a Universidade trabalhe na perspectiva de formar um profissional-administrador que tenha a competência de "ler a realidade" para antecipar-se a ela, que tenha a capacidade de "pré-ver" os acontecimentos futuros. Para tanto, é crucial que os atores universitários tenham um correto entendimento do que significa desenvolver competências e ser competente (ibidem, p. 4824).

[5] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rce004_05.pdf, acessado em 21/02/2011.

Em relação à Universidade, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 162) entendem a finalidade da universidade como local de exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Por outro lado, para Cunha (1998), a Universidade é uma instituição educativa e, além de principal instituição de produção e distribuição do conhecimento, também tem sido o local de reprodução dos modos de fazer ciência, nem sempre explicitados entre aqueles que dela se ocupam.

> Assim, as funções universitárias podem ser sistematizadas nas seguintes: criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio cientifico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 163).

Diante do exposto, é possível perceber que o mercado espera que a Universidade forme e ofereça profissionais altamente capacitados para gerir os vários tipos de organizações existentes hoje, sejam públicas ou privadas.

Assim, segundo as diretrizes do MEC, que estabelecem que os administradores tenham capacidade e aptidão para compreender questões cientificas, técnicas, sociais e econômicas da produção, o CFA ressalta que o profissional que as instituições devem formar precisa ser articulador, deve ter uma visão sistêmica da organização, deve promover ações internas, deve saber criar sinergia entre as pessoas e os recursos disponíveis, e ainda, deve saber gerar processos eficientes. É nesta perspectiva que busco, nos próximos tópicos, conhecer a UNIPAR, como ofertam o curso de Administração e, não menos importante, saber qual é o perfil do profissional que o curso forma.

2.3 HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE PARANAENSE – UNIPAR

A instituição foi fundada pelo casal Cândido Garcia e Neiva Pavan Machado Garcia. Vindos da cidade de Tupã, Estado de São Paulo, chegaram a Umuarama com o objetivo de "construir uma instituição apta para atender à grande demanda de profissionais não-graduados" da cidade e região.[6]

[6]Disponível em: http://www.unipar.br/sobre/historico/, acessado em 23/02/2011.

No início da década de 70, criaram a Associação Paranaense de Ensino e Cultura – APEC. No ano de 1972, foi criada a primeira instituição de ensino superior, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Umuarama - FAFIU, que oferecia os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Matemática, Estudos Sociais e Letras. A faculdade tinha como objetivo "fomentar o ensino superior e desenvolver projetos que colaborassem para o desenvolvimento da região". Naquele momento, o desenvolvimento econômico da cidade e região vivia uma fase considerada muito boa. Era, portanto, necessário qualificar profissionais para o mercado de trabalho, assim como formar profissionais para a área da educação, que na época era considerada carente.

Nos anos seguintes, para aumentar a quantidade de cursos oferecidos na cidade de Umuarama, foram criadas as Faculdades Integradas da APEC – FIAPEC. Assim, iniciou suas atividades em 1980, oferecendo cursos de Graduação em Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, pela Faculdade de Ciências Administrativas, Contábeis e Econômicas de Umuarama – FACCEU. Posteriormente, foi criada a Faculdade de Direito de Umuarama, FADU. Em 1990, a Faculdade de Ciências em Saúde de Umuarama foi incorporada à FIAPEC, com os cursos de Psicologia e Farmácia.

Assim, no início da década de 90 começam a buscar a transformação da FIAPEC em universidade. Somente em 09/11/1993 ocorreu o reconhecimento, conferido pelo MEC, com o documento de n. 1580, passando a ser denominada Universidade Paranaense - UNIPAR.[7]

A partir do momento em que a instituição atingiu a autonomia para a criação de novos cursos, iniciou a expansão de seus campi. Surgiram, em 1993, os campi de Toledo, Guaíra, Cianorte e Paranavaí. Em 1999, o campus de Cascavel e em 2001, o campus de Francisco Beltrão. A UNIPAR é uma instituição particular de ensino superior.

Se, antes, a FIAPEC oferecia apenas o ensino, a partir da transformação em universidade, iniciava-se a abertura para a pesquisa e a extensão. Neste sentido, afirma o autor Prota (1991, p. 05):

> A universidade que surge em Umuarama, priorizando a investigação cientifica, espera, de seus programas de Pós-graduação, pesquisa que reverta em melhoria de qualidade de formação em graduação e nos demais graus do sistema educacional e que transborde para a comunidade na manutenção, produção e difusão de valores e desenvolvimento científico e tecnológico.

[7] http://emec.mec.gov.br, acessado em 21/12/2010

Prota (1991, p. 7) explica que os projetos de pesquisas serão orientados pelas solicitações do mercado. “Está previsto, portanto, um trabalho de parceria com o setor produtivo da região de Umuarama; uma articulação entre Universidade e Empresa, para o desenvolvimento de projetos conjuntos, que atendam às necessidades conjunturais da sociedade.”

Continua o autor explicando que, junto ao esboço do perfil da universidade, que apresentava três momentos (Cultura, Ciência e Valores), existia um projeto piloto para a criação da Faculdade de Humanidades. “O instituto de Humanidades, de São Paulo, formulou uma proposta a respeito da recuperação da cultura humanista, proposta que foi incorporada no processo de consolidação da nossa Universidade (PROTA, 1991, p. 8).” Esta proposta era a de que o vestibulando iniciasse o curso de formação profissional e, ao longo do curso, frequentasse, por 2 ou 3 anos, o Instituto de Humanidades. Nesta proposta, os currículos de formação profissional seriam reduzidos. A justificativa está no questionamento sobre o papel da universidade e de quem ela está formando. “[...] o papel da universidade hoje, não é de formar o homem para o lugar certo, mas o de formar o homem para o momento certo (PROTA, 1991, p. 8).”

Em síntese, essa era a proposta inicial da universidade, e que vem sendo difundida ao longo de seus 30 anos de existência. A visão da instituição de formar o homem para o momento certo continua presente nas citações do corpo docente da instituição.

Atualmente, no site da instituição, é possível encontrar a missão da instituição:

> A UNIPAR tem como missão a Educação Integral e a Prestação de Serviços Educacionais através de educação inovadora, com qualidade no ensino, pesquisa, extensão e serviços, formando profissionais competentes e cidadãos responsáveis, nas suas áreas de atuação, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade e melhoria da qualidade de vida.[8]

Os cursos de graduação que oferece são de bacharelado, licenciatura e cursos de formação técnica, no total de 40 cursos em 2011. Em pós-graduação latu sensu (MBA e especialização), são oferecidos 81 cursos. Na pós-graduação strictu sensu, são 3 cursos. [9]

Para qualificar seu corpo docente, a universidade oferece o Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Superior - PROMAGISTER, incentivando a busca constante

---

[8] http://www.unipar.br/sobre/missao. Acessado em 28/02/2011

[9] http://unipar.br/noticias/2011/2010/pos-graduacao-unipar.oferece-81-cursos-para-ano-que-vem. Acessado em 02/03/2010.

de aperfeiçoamento e atualização, tanto na área de formação, quanto nas práticas docentes. No curso são trabalhados temas que os professores consideram importantes para seu exercício, tais como: a disciplina ante o cumprimento de horários e atribuições docentes; a capacidade de manter bom relacionamento com chefias, colegas de trabalho docentes e funcionários, bem como ante o alunado da instituição; a capacidade de valorizar habilidades positivas em seus alunos e companheiros de trabalho; a habilidade de primar sempre pelo bom senso, empatia, persistência, honestidade, disciplina e responsabilidade; primar pela ética em seu trabalho, desenvolvendo sempre os pilares da justiça, solidariedade, respeito mútuo e honestidade, entre outros.[10]

2.4 O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NA UNIPAR

O curso que oferece a formação de Bacharel em Administração na UNIPAR iniciou suas atividades em 1980, quando a instituição era denominada FIAPEC. Foi reconhecido pela portaria do MEC somente em 1993, quando a instituição foi transformada em universidade.

O curso de Administração ofertado pela UNIPAR,

> tem como missão qualificar profissionais para o desempenho de atividades gerenciais e empreendedoras nos mais diversos tipos de organização, por meio da aplicação de habilidades analíticas, conceituais e práticas, que permitam adequar, estrategicamente, as empresas a seus produtos e serviços, assegurando-lhes significativo espaço no mercado de trabalho. Enfatiza as tendências da Administração, como questões mercadológicas. Contempla o desenvolvimento profissional a partir do entendimento da dinâmica de mercado, preparando o acadêmico para análises, avaliações, planejamentos e estratégias voltadas para os mais variados gêneros de transações comerciais. [11]

O quadro docente do curso de Administração da UNIPAR, campus de Umuarama, é formado por 22 professores, com formação nas várias áreas da ciência administrativa, com titulação em pós-graduação latu sensu e strictu sensu, na modalidade de mestrado, doutorado e pós-doutorado.

---

[10] http://www.unipar.br/servicos/academicos/programa-de-aperfeicoamento-do-magisterio-superior-promagister/ Acessado em 23/02/2011.

[11] http://www.unipar.br/cursos/graduacao/administracao/ acessado em 23/02/2011.

O curso de Bacharel em Administração é oferecido em regime seriado anual, no período noturno, com duração de 04 anos letivos e pode ser concluído no prazo mínimo de 04 anos e no prazo máximo de 07 anos, com uma carga horária total de 3.600 horas/aula.

Para melhor compreender as disciplinas do curso de Administração, ofertados na UNIPAR de Umuarama, busquei a grade curricular no site da instituição e adaptei-a em forma de quadro, possibilitando visualizar a disciplina e sua respectiva ementa. Assim, seguem os quadros referentes a cada série do curso. Cada série corresponde a um (1) ano letivo do curso.

Quadro 1 - Grade curricular da primeira série:

Disciplina:	Horas/ aula:	Ementa:
Teoria Econômica	160	Teoria Econômica, microanálise e macroanálise, suas abordagens e objetivos no contexto organizacional e estudos políticos.
Cálculos Financeiros	160	Conceitos, objetivos, cálculos financeiros e a aplicabilidade da matemática financeira nas diversas atividades da administração.
Teoria da Administração	160	O estudo da teoria geral da administração, evolução histórica, objetivos, abordagens e conquistas científicas e práticas.
Contabilidade	80	Estudos dos fundamentos da contabilidade, sua metodologia, abordagens e processo de análise.
Comunicação Oral e Escrita (semipresencial)	80	Produção da estrutura e da tipologia de textos técnicos e científicos e análise da estrutura lingüística.
Filosofia e Etica Profissional	80	Estudo da Filosofia no contexto organizacional e a relação do trabalho, profissão e ética profissional.
Sociologia e Antropologia (semipresencial)	80	As ciências sociais e a antropologia, seus conceitos fundamentais e a relação com a administração e com a cultura organizacional.

Fonte: Guia acadêmico da UNIPAR - 2011. Adaptado.

Quadro 2 **-** Grade curricular da segunda série:

Disciplina:	Horas/ aula:	Ementa:
Análise de Custos	160	Classificação de custos, seus elementos na produção, comercialização, serviços e sistemas de apuração.
Estatística Aplicada à Administração	80	Princípios e cálculos estatísticos, formas de análise, objetivos e aplicabilidade nas pesquisas práticas administrativas.
Pesquisa em Administração	80	Métodos, processos e instrumentos quantitativos e qualitativos da pesquisa científica aplicada à administração.
Administração Mercadológica	160	Fundamentos do marketing, suas estratégias, ferramentas e implantação nos vários tipos de organização.
Organização Sistemas e Métodos (semipresencial)	80	Estruturas organizacionais da dinâmica empresarial, do planejamento, da análise e desenvolvimento de métodos e sistemas administrativos.
Legislação Aplicada à Administração	160	Abordagem das normas e princípios de Direito Tributário, previdenciário, empresarial (comercial e societário) e trabalhista.
Psicologia Organizacional (semipresencial)	80	Estudo do comportamento humano, suas implicações no trabalho e apreciação critica das relações interpessoais nas organizações; conflitos; rivalidades.

Fonte: Guia acadêmico da UNIPAR - 2011. Adaptado.

Quadro 3 - Grade curricular da terceira série:

Disciplinas:	Horas/ aula:	Ementa:
Administração de Recursos Humanos	160	Fundamentos da gestão de recursos humanos, funções, técnicas, estratégias, responsabilidades, abordagens e objetivos organizacionais e sociais.
Administração da Produção	80	Desenvolvimento de processos administrativos, operações, planejamento e gestão da produção de bens e serviços.
Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais	80	Planejamento e gestão dos recursos materiais e patrimoniais das organizações, seu dimensionamento e controle de estoques.
Administração de Sistemas de Informação (semipresencial)	80	Sistemas e informações gerenciais, tecnologias, ferramentas, formas de tratamento, aplicação, objetivos e gerenciamento.
Administração Financeira e Orçamentária	160	Funções e técnicas financeiras nas organizações, análises, processo de decisão, avaliação de investimento e controle.
Planejamento Estratégico	160	Aspectos conceituais e práticos, vantagem, limitações e dimensões gerenciais do planejamento estratégico.
Administração de Negócios Agropecuários (semipresencial)	80	Conceitos dos negócios agropecuários no ambiente rural, industrial, comercial e de serviços; seu processo e objetivos; aspectos administrativos.

Fonte: Guia acadêmico da UNIPAR - 2011. Adaptado.

Quadro 4 - Grade curricular da quarta série:

Disciplina:	Horas/ aula:	Ementa:
Projetos de Criação e Desenvolvimento de Empresa (semipresencial)	80	Empreendedorismo, conceitos e processos de criação e desenvolvimento de novos negócios.
Mercado de Capitais (semipresencial)	80	Sistema financeiro, estrutura, processos e a inserção das empresas no contexto de mercado de capitais.
Pesquisa Operacional	80	Princípios da pesquisa operacional no processo de estratégia do negócio e sua utilização na resolução de problemas administrativos; uso de software; modelos matemáticos.
Simulação Empresarial	120 h e 40 h de prática	Conceituação básica de simulação empresarial e revisão dos conceitos das diversas áreas da administração para a aplicação do software de simulação.
Logística e Gerenciamento de Suprimentos	80	Conceitos de logística, suas abordagens em diversos segmentos e análise de processos; suprimentos; movimentação; controle e distribuição de produtos; armazenamento; transporte e trafego; os modais; as técnicas de gestão e acompanhamento.
Administração Pública	80	Políticas publicas; implementação dos princípios e processos de administração em órgãos federais, estaduais e municipais; administração coletiva; diretrizes da gestão publica.
Gestão da Responsabilidade Social e ONGs.	80	Responsabilidade social das empresas, cidadania empresarial e conhecimento das características de gestão e estratégias de atuação de ONGs e a relação entre o capital e o terceiro setor.
Estágio supervisionado em Administração	360 h práticas	Desenvolvimento de estudos práticos fundamentados nas distintas abordagens e áreas da administração com aplicação da metodologia da pesquisa cientifica.

Fonte: Guia acadêmico da UNIPAR - 2011. Adaptado.

O currículo pleno, aprovado pelo colegiado do curso de Administração, definiu que a disciplina de Estágio Supervisionado deverá ser realizada fora do horário de aula.

Em relação às disciplinas semipresenciais, consta do Guia Acadêmico do ano de 2011 que são ofertadas para as turmas ingressantes a partir do início de 2010. Sobre as disciplinas semipresenciais, o documento orienta:

> Caracteriza-se como disciplina semipresencial a disciplina realizada, parcial ou integralmente, com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação, utilizando tecnologias de comunicação que permitam a interatividade no processo ensino-aprendizagem e que possibilitem a criação de ambientes de aprendizagem ricos e flexíveis. Essa metodologia é autorizada pela Portaria MEC n. 4.059/04 que permite o oferecimento de até 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso na modalidade, pois o ensino semipresencial é uma tendência mundial no ensino superior.[12]

Assim, segundo a Portaria do MEC[13] de n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004 e de acordo com o Artigo 1º do decreto nº. 2.494 de 10 de fevereiro de 1998:

> Art. 1º. As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 das Leis n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria. § 1. Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

O inciso II da referida Portaria estipula que a oferta das disciplinas semipresenciais não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso, isto é, a disciplina semipresencial poderá ser integral ou parcial, porém, não ultrapassando os 20% do total de horas do curso. Já no inciso III consta que as avaliações de disciplinas ofertadas na modalidade semipresencial deverão ser presenciais.

Envolto nos direcionamentos do terceiro parágrafo da referida Portaria, o Guia Acadêmico da Unipar orienta que, para cumprir a carga horária da disciplina semipresencial, os docentes devem, obrigatoriamente, dividir as atividades do acadêmico em: I) autoestudo, em que o professor disponibiliza para o acadêmico todo o material de sua disciplina, impresso ou eletronicamente; II) tutoria, em que o professor orienta ou tira dúvidas dos acadêmicos por

---

[12] Guia Acadêmico da Unipar 2011. Disponível em www.unipar.br/media/arquivos/edital/guia_academico_2011_conferido_by_regina_08_02_2011.pdf. Acessado em 02/03/2010.

[13] Disponível em: portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acessado em 15/04/2011.

meio eletrônico ou guias impressos; III) presenciais, em que o professor tem contato com os acadêmicos para a apresentação da disciplina, para avaliações da aprendizagem; outras, conforme o que estiver estabelecido no Projeto Pedagógico.

O curso de Administração ofertado pela UNIPAR tem, como objetivo geral:

> Formar profissionais com capacidade de desenvolvimento intelectual, autonomia e ética, comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária e com conhecimentos técnicos, humanísticos, ambientais e histórico-sociais necessários ao entendimento, interpretação e intervenção na realidade nacional e regional, a fim de que, instrumentalizados com métodos, técnicas e recursos adequados, possam apresentar atuação condigna e competente nas suas funções na área administrativa (GUIA ACADÊMICO DA UNIPAR, 2011).

E como objetivos específicos:

> Propiciar uma visão multidisciplinar do fenômeno administrativo com domínio de conhecimentos, habilidades, atitudes e ferramentas do campo profissional; promover a explicitação dos valores e da ética que norteiam esta profissão; propiciar o desenvolvimento de habilidades que levem o bacharel a ser um gestor e líder de organizações e com condições de tomar decisões, promover mudanças e gerar resultados; proporcionar capacidade crítica contextualizada, visão econômica, global, habilidades políticas e comportamentais, para administrar as informações que subsidiarão a tomada de decisões e o desenvolvimento de resultados; desenvolver entre os alunos um relacionamento social de cunho cooperativo, de respeito mútuo e de participação responsável e criadora, preparando-o para ações conscientes em relação às realidades profissionais e de cidadania; fornecer subsídios ao aluno para atuar em pesquisa, estudo, análise, interpretação, planejamento, implantação, coordenação e controle dos trabalhos nos campos das diversas áreas de Administração, das empresas industriais, comerciais e de serviços, tanto em organizações públicas, privadas e do terceiro setor; criar vínculos com a comunidade no sentido de estabelecer uma interação empresa-escola por meio do Centro de Integração e Apoio a Projetos Empresariais – CIAPE; preparar o acadêmico no que tange às suas responsabilidades como empresário, executivo, empreendedor, gerente e colaborador, preparado para enfrentar diferentes situações de mercado, com competência para intervir na realidade, antecipando-se aos fatos ou adequando-se às novas tendências (GUIA ACADÊMICO DA UNIPAR, 2011).

Se esta é a situação que a história dos cursos de Administração no Brasil e na UNIPAR mostra, cabe retomar e recolocar a questão: Quem é o sujeito, quem é o profissional-administrador que o curso de Administração da UNIPAR de Umuarama quer/está formando?

A indagação nos encaminha a perscrutar e investigar a ação docente para intuirmos, inferirmos e extrairmos quem é o profissional que está sendo formado, o que, por sua vez, nos encaminha e exige analisar quem é, como age e como o professor da educação

superior no Brasil se constitui professor e, em particular, quem é, como age e como o professor do curso de Administração da UNIPAR de Umuarama se constitui professor da educação superior.

3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DOCENTE

Nas últimas décadas, o mundo experimentou significativas transformações, como o avanço tecnológico nas ciências, as mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais, entre outras. A globalização é considerada uma nova ordem mundial, que influencia diretamente na formação profissional do indivíduo. Como resultado desta demanda, tem ocorrido maior busca de conhecimento. Nas últimas décadas, houve um aumento significativo na busca pela escolarização superior como alternativa para a capacitação profissional e como garantia para a entrada e permanência no mercado de trabalho. Assim, como um dos aspectos dessa realidade, por um lado a necessidade de o indivíduo ter acesso ao ensino superior e, por outro, a necessidade de que esta educação atenda e se adéque às demandas da sociedade, o que implica na necessidade de o professor estar capacitado para possibilitar esta educação aos indivíduos, formando-os profissionalmente, tal qual o mercado deseja e, também, na perspectiva de uma formação humana integral.

Neste sentido, devem-se considerar as novas configurações do trabalho na sociedade contemporânea, lembrando que

> instituições como as universidades estão, nesse contexto, desafiadas a acompanhar e adaptar-se às alterações ambientais provocadas pela aplicação de novas tecnologias, geralmente implementadas pela iniciativa privada, e desafiadas a produzir tecnologias e formação tecnológica que assegurem a seus egressos a capacidade de um excelente desempenho profissional para garantir o enfrentamento competitivo do "mercado de trabalho" (FERREIRA, 2004, p. 1232).

Neste cenário, torna-se cada vez mais necessária a qualificação para exercer qualquer função, em qualquer área profissional.

Para garantir qualidade no processo de aprendizagem na formação do profissional, o Estado, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, Lei n. 9394, de 96), assegura, no Artigo 52:

> As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I – produção intelectual institucionalizada

> mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevante, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Percebe-se que o Estado delega a qualificação profissional dos futuros trabalhadores à Universidade, ao mesmo tempo em que a responsabiliza, por entendê-la com um quadro docente qualificado para a produção de conhecimento e sua difusão, via formação de seus egressos.

Uma das formas pelas quais o Sistema Educacional cobra qualidade na formação dos egressos e na produção de conhecimento dos docentes, se evidencia através da produção acadêmica dos professores e, sobretudo, através dos exames a que submete os acadêmicos.

Contudo, se é verdade que à Universidade compete o desenvolvimento e avanço do conhecimento, através da pesquisa e a sua disponibilização para a sociedade através da extensão, na questão da difusão deste conhecimento através do ensino, isto nem sempre acontece na melhor forma e efetividade. Isto porque entendo que este aspecto em particular envolve o professor na sua relação com o aluno, mediado pelo conhecimento, ou seja, na forma como o professor organiza o processo ensino-aprendizagem.

Neste ponto, concordo com Kassick (2009, p. 37), quando afirma que

> a docência universitária ainda é realizada sob o signo da "transmissão de conhecimentos". Muitos dos professores universitários desconhecem, tanto o seu papel de professor da educação superior, quanto o papel da universidade e o significado do que venha a ser uma "educação superior" no atual contexto da demandas sociais. Na maioria das vezes ignoram a finalidade educativa do ensino neste nível e, portanto, nem sempre reconhecem que estão despreparados, didaticamente, para o exercício da docência.

Em função deste fato, continua afirmando o autor que

> o exercício da profissão por parte destes professores tem por base muito mais a imitação da docência que tiveram, quando da sua formação, na condição de aluno, do que propriamente a reflexão do que significa ser docente da educação superior nos dias de hoje (Ibid., p.40).

Ao mesmo tempo em que o Sistema Educacional cobra a qualificação dos professores da Instituição universitária via avaliação dos egressos, simultaneamente deixa sob sua única responsabilidade esta formação. Esta situação fica demonstrada nos estudos que Pimenta e Anastasiou (2005, p. 143) realizaram, quando apontam que

> [..] embora o sistema não se preocupe com a profissionalização dos docentes e não estabeleça princípios e diretrizes para a profissionalização dos docentes do ensino superior, realiza uma série de verificações externas sobre a docência: os resultados que os alunos obtêm no provão, os índices de professores com mestrado e doutorado nas instituições [...] assim, o Estado avaliador, aparentemente desconhecendo as funções da universidade como instituição social, estabelece os parâmetros, cabendo às instituições prover formas de profissionalizar seus professores, o que ocorrerá conforme a visão do que seja essa profissionalização.

Estudos realizados por especialistas em formação docente pontuam que o professor sente-se isolado e que seu trabalho e sua formação profissional dependem somente dele, e que, muitas vezes, a instituição da qual faz parte, não tem intenção de investir em sua capacitação.

> Em verdade, quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores (SAVIANI, 2009, p. 149).

Algumas instituições compreendem que, como pré-condição para ser professor, está a vocação – o que lhes isenta do investimento de formar, pedagogicamente, seus quadros, ou ainda, não realizam este investimento pelo sentimento de estar capacitando um profissional que poderá, posteriormente, atuar nas instituições concorrentes. Pressupõe-se que, se o professor faz parte de uma instituição pública, poderá deslocar-se para uma de caráter privado, ou do privado para o ensino superior público.

Para tornar ainda mais complexo este quadro, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 35) argumentam que o professor universitário geralmente se identifica como profissional de outra área, isto é, como médico, advogado, engenheiro, administrador, economista. Assim, mesmo considerando sua experiência profissional e o estudo em sua área específica, ainda assim, constata-se o despreparo e falta de conhecimento científico para o ensino.

> No cotidiano da vida universitária, tem sido possível verificar que há preocupação institucional com a competência do profissional na área de sua formação, sem situá-la historicamente na perspectiva de ser professor. Preocupação manifesta no espaço da educação formal, quando o professor realiza, com o aval de seu departamento, cursos de pós-graduação com ênfase em pesquisa de seu campo de origem, ficando seu desempenho como professor sem uma reflexão sistematizada, que traga sua prática pedagógica como foco de análise, como sujeito dessa mesma prática (FERNANDES, 2000, p.97).

Reconhece-se que é importante o aprofundamento do conhecimento do professor de seu campo científico específico, porém, entende-se que também existe a importância situada nas trocas de conhecimento com seus pares, que permitam encontrar caminhos para a dimensão epistemológica e na direção do conhecimento pedagógico.

É notória a preocupação das instituições e de pesquisadores em relação às práticas didático-pedagógicas e epistemológicas do professor, porém, existem outras demandas que têm conduzido à preocupação com a formação dos professores. Pimenta e Anastasiou (2005, p. 39) consideram que outra destas demandas, que contribuem para a complexificação do trabalho docente na educação superior, e que precisa ser considerada, é a influência das novas configurações do trabalho na sociedade contemporânea da informação e do conhecimento, das tecnologias avançadas e do Estado mínimo, reduzindo a empregabilidade. Em decorrência, nota-se o afluxo dos profissionais liberais, ex-empregados, ao exercício da docência no ensino superior, cuja oferta de empregos encontra-se em expansão. Essa expansão se aplica pelas características dessa mesma sociedade, que faz aos trabalhadores em geral a exigência de permanente requalificação como condição de trabalho. O resultado disso é a expansão da oferta de cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato e stricto sensu.

Assim, o que se tem constatado nas últimas décadas, é que a educação superior tem se constituído, simultaneamente, em espaço para a requalificação profissional para que profissionais possam retornar e/ou pleitear postos de trabalho no mercado e, ele próprio, constituído em espaço de empregabilidade. A própria LDBN, no artigo 66, afirma que "a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado". Porém, os programas de mestrado e doutorado têm como prioridade, na sua maioria, a formação de pesquisadores em campos específicos do saber. O docente, ao frequentar uma pós-graduação strictu sensu, constrói uma

competência técnico-científica em seu campo de conhecimento e de formação profissional, permanecendo sem formação para o exercício da docência.

Buss e Reinert (2009, p.232) ressaltam, em seu estudo sobre o curso de administração, que

> o que é válido atualmente é o treino técnico-científico, com a formação voltada profissionalmente para as necessidades do mercado [...] empresas, organizações e instituições de ensino, necessitam de profissionais que possuam muito mais que o conhecimento técnico; elas necessitam de formadores de opinião, com capacidade de comunicação oral e escrita, que saibam se relacionar e que possuam grande capacidade criativa [...].

Muitos dos atuais professores, conforme descrito, desconhece o verdadeiro sentido de ensinar, de educar indivíduos e de formar profissionais críticos, criativos e dinâmicos para uma sociedade histórica e social. Assim, quando o aluno ingressa em uma graduação, visando uma profissão, os componentes importantes desse processo são, segundo Pimenta e Anastasiou (2005, p. 197), "os objetivos, o conceito de profissional e profissão, os conteúdos específicos, o ideal a ser construído, os objetivos sociais, a regulamentação profissional, o código de ética, o reconhecimento social e a participação de entidades de classe". Uma formação com estas características e não na visão estrita da formação do profissional, nos faz concordar com Gallo (2000, p.19), quando afirma que "[...] a educação não se resume à transmissão de conhecimentos; uma pessoa de posse de tais instrumentos [apenas dos conteúdos] ainda não está apta a relacionar-se com o mundo e com a sociedade de maneira plena, autêntica e satisfatória".

O alcance de tais propósitos, por parte do professor da educação superior, implica e supõe uma prática profissional efetiva, ou seja, experiência profissional-docente.

Neste sentido, Moraes e Torriglia (2003), apud Moraes e Soares (2005, p. 271), afirmam:

> Para conferir compreensibilidade à experiência é necessário considerar o caráter estruturado dos objetos e do mundo. A conjunção constante dos eventos no campo da empiria, por mais rica que seja, pressupõe um mundo fechado para mudanças e para a intervenção da ação humana.

Ainda segundo as autoras, para ensinar é essencial uma formação voltada ao "aprender a ensinar".

Moraes e Soares (2005, p.271) mencionam que "ao restringir a ação docente à resolução de problemas operacionais na sala de aula, secundariza-se, no processo de sua formação, o exercício do pensamento e da crítica, isto é, a indispensável atividade de abstração".

Nesta mesma linha, a definição de trabalho educativo formulada por Saviani (1997) apud Duarte (2003, p.34), que informa:

> O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana, para que eles se tornem humanos e, de outro, e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Antes de qualquer coisa, devemos considerar que, no curso de Administração, não existe a especificidade de formação para ser professor, não há o ensino da pedagogia, portanto, o quadro de professores não possui formação pedagógica para o exercício da docência. O professor "dá" aulas conforme aprendeu na graduação, muitas vezes, tentando imitar um professor que admirava. Assim, Benedito (1995) apud Pimenta e Anastasiou (2005, p.36) elucida:

> [...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina de "outros". Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não se descarte a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente.

Ou ainda, conforme afirmam Pimenta e Anastasiou (2005) apud Kassick (2010, p. 47):

> Os pesquisadores [e profissionais] dos vários campos do conhecimento [...] adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência natural dessas suas atividades e por razões e interesses variados. Se trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e atuação

> profissional, na maioria da vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. [...] Assim, sua passagem para a docência ocorre "naturalmente"; **dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!** (grifo meu)

No curso de Administração, ao preparar uma aula, a primeira preocupação do docente é a motivação, pois a maioria dos alunos trabalha durante o dia, e quando chegam às salas de aula, quase sempre estão cansados e desmotivados. Como se a motivação fosse a parte mais importante do planejamento da aula! Ficam dentro do senso comum da docência, que é a aula expositiva, em que somente o docente fala como palestrante e os alunos ouvem e copiam fielmente as palavras, sem ao menos questionar, sem participar. "O próprio condicionamento de repetição do que disse o professor nas avaliações também atua como reforçador dessa postura" (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 240).

Em relação ao conteúdo exposto, quase sempre são textos retirados da mídia, estudos de caso de empresas americanas, capítulos incompletos de livros que consideram "atuais", pois no ensino da administração toda aprendizagem está vinculada ao presente, considerando descobertas de técnicas e métodos referentes à atualidade. As "filosofias pregadas por gurus" de administração, a grande valorização das estratégias vivenciadas pelo mercado e pelas organizações, portanto, dão pouca ou nenhuma importância às teorias das escolas de administração.

Notadamente hoje, a maior "tendência" de aulas nos cursos de graduação em administração são os jogos empresariais: o docente faz um planejamento de metas e objetivos para o tempo de duração do jogo, que pode ser bimestral ou semestral, os alunos formam grupos e dividem funções, simulam uma empresa, geralmente virtual e competem entre as equipes. Vence aquela que adota melhores estratégias com base nas informações geradas pelo mercado e pelo docente. Reproduzem parcialmente um ambiente organizacional, de forma simplificada, usando dados reais. Assim, o docente observa e avalia como os alunos processam as informações recebidas e como tomam decisões através de estratégias de mercado.

> O método de aprendizagem vivencial conduzido por meio do jogo de empresas foi utilizado pela primeira vez em 1957 na Universidade de Washington, em um projeto patrocinado pela American Management Association, baseado em jogos militares que tiveram sua origem há aproximadamente 3.000 a.C. na China. A partir deste projeto realizado na Universidade de Washington, os jogos de empresas têm sido utilizados para a formação e o treinamento de profissionais ligados à administração de empresas (SAUAIA, 2009, p. 195).

Outra forma é a simulação, ao criar uma empresa, que muito se assemelha aos jogos empresariais, mas com outra finalidade de avaliação. Neste processo os alunos precisam ser criativos, empreendedores. Necessitam criar um produto e trabalhar todos os passos até que este produto esteja no mercado à disposição do consumidor. Neste, geralmente, há o envolvimento de dois ou mais professores que, juntos, trabalham vários tópicos de sua disciplina, durante um semestre ou até mesmo, durante todo o ano letivo. Ex: marketing para promover o produto, produção para a definição de onde, como e quanto produzir e finanças para levantamento de custos do produto. Assim, considera-se este método como capaz de avaliar o potencial do acadêmico para o empreendedorismo e o "treinamento" de funções dentro de uma empresa.

Neste contexto, a prática do professor em sala de aula é direcionada conforme sua experiência de aluno e ainda, conforme seu conhecimento mercadológico. Portanto, age intuitivamente e/ou por imitação de seus professores, no decorrer de sua própria formação como administrador, com total desconhecimento das concepções de educação embutidas nestas formas de organizar a atividade didática. A aprendizagem do aluno, assim, resume-se à obtenção de dados objetivos, definições pré-estabelecidas, não possibilitando a integração dos conhecimentos acadêmicos novos aos já existentes na estrutura cognitiva dos sujeitos, tampouco permite e revela a preocupação e/ou possibilidade de o sujeito desenvolver competências atitudinais e comportamentais, necessárias e demandadas pela sociedade. Além disso, muitos docentes desconhecem como ocorre o processo de (re)construção do conhecimento pelo indivíduo, ou seja, toda a estrutura e ação pedagógica do professor se resume a transmitir-repetir um conjunto de informações técnicas específicas, desconsiderando o perfil profissiográfico do profissional a ser formado, tendo em vista as demandas sociais.

Mesmo quando atua e organiza a "aula" segundo metodologias acima descritas, nem sempre possui clareza e consciência das razões pelas quais desenvolve o "conteúdo" daquela maneira, uma vez que o faz, conforme já afirmei, por mera imitação, o que impede a exploração e desenvolvimento dos objetivos atitudinais e comportamentais embutidos naquela atividade. Por absoluto desconhecimento da estrutura e função da metodologia empregada, centra-se quase que única e exclusivamente na exploração dos objetivos cognitivos (quando não apenas na fixação dos conteúdos), não percebendo que o atingimento deste implica e

decorre, simultânea e necessariamente, no desenvolvimento dos demais, isto é, dos objetivos atitudinais e comportamentais.

No que se refere ao ensino, sabe-se das inúmeras dificuldades que os professores enfrentam no exercício desta função. Para o docente em administração, destaca-se a falta de conhecimento das teorias educacionais, ou ainda, a dificuldade de estabelecer conexão entre as teorias de educação e sua aplicação no ensino. Assim, desconhecem as questões epistemológicas da educação, desconhecendo seu processo.

Entendo que os cursos de Administração, Direito, Medicina, Ciências Contábeis, Engenharias, entre outros, deveriam possibilitar a seus professores acesso às teorias epistemológicas, como condição para a sua ação pedagógica.

Como contribuição a este pensar, busco estruturar um arcabouço teórico, a partir de ideias de alguns estudiosos destes temas. Entre eles destacam-se Mizukami (1986), Becker (2001), Cunha (2007), Tardif (2005), partícipes das reflexões sobre abordagens de ensino, epistemologia do professor, saberes docentes e formação profissional, docência no ensino superior e currículo.

Entendo que pensar a educação, pensar os papéis fundamentais, envolve pensar o papel do aluno, do professor e da escola. Assim, é necessário entender que em todos os graus de formação há o envolvimento do professor e do aluno, pois os dois exercem papéis fundamentais: um complementa o outro; um existe em decorrência do outro. Portanto, pensar a formação do professor é, ao mesmo tempo, pensar no aluno que se quer formar. Muitos cursos de formação de professores os formam de um modo simplista, enfocando somente o ensinar. Esquecem que escola, professor e estudantes fazem parte de uma história, que são reais e que estão situados em uma sociedade e, como tal, pressupõe-se uma variação nas condições histórico-sociais. Portanto, o professor não ensina no vazio; seu fazer e seu comportamento influenciam o ambiente escolar e, ao mesmo tempo, são por ele influenciados.

> A educação possui um conceito relativo em função de valores individuais e sociais. Contudo, é preciso, pelo menos, que se expresse essa correlação e que o educador e o educando sejam conscientes. Como o professor processa esta classificação e como ele objetiva essas questões na sua prática pedagógica, são fatores essenciais para definir sua formação (CUNHA, 2007, p.25).

Assim, estudar o cotidiano do professor é uma forma de compreender os fenômenos sociais que o cercam e, por meio desta compreensão, entender o próprio professor

neste contexto. O professor é um sujeito histórico, vive num contexto social e político que deve ser levado em consideração, para que suas ações sejam compreendidas.

> A vida cotidiana é a objetivação dos valores e conhecimentos do sujeito dentro de uma circunstância. É através dela que se faz concreta a prática pedagógica, no caso do professor. É tentar descobrir como ele vive e percebe as regras do jogo escolar, que ideias vivencia na sua prática e verbaliza no seu discurso e que relações estabelece com os alunos e com a sociedade em que vive (Ibid., p. 35)

3.1 SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Maria Isabel da Cunha (2007), em sua tese de doutorado, fez uma pesquisa de tipo etnográfica entre professores de ensino médio, tecnológico e ensino superior e entre alunos, professores e seus pares, que resultou na publicação do livro O BOM PROFESSOR E SUA PRÁTICA. O objetivo é esclarecer quem é O BOM PROFESSOR e analisar seu cotidiano, a partir do contexto histórico que lhe é dado. Entre as conclusões do estudo da autora, vale destacar alguns pontos que contribuirão para este estudo: O conceito de BOM PROFESSOR é ideológico, isto é, construído socialmente e de acordo com o momento vivido, com objetivos pessoais do docente, com objetivos institucionais e, principalmente, com os valores que os próprios docentes atribuem ao seu papel; os alunos veem no professor toda a fonte de conhecimento e os professores se posicionam como tal; o aluno valoriza seu professor pela sua maneira de pensar, por seus valores e por sua postura, em maior proporção do que em relação ao seu conhecimento especializado; os bons professores reconhecem influências significativas da família em relação a valores; a maioria dos professores afirmou estar na docência por razões circunstanciais e não por primeira opção profissional.

Todavia, todos afirmaram que gostam muito do que fazem; os respondentes afirmaram ter recebido influências da relação com ex-professores e, em muitos casos, esta influência se manifesta na tentativa de repetir atitudes consideradas positivas, ou ainda, em outros casos, a de não repetir atitudes consideradas negativas; os bons professores reconhecem ter recebido influência e aprendizado de colegas de trabalho, de alunos, e refletem sobre sua própria docência, reformulando sua forma de agir e de ser, referindo-se ao saber que constroem na própria experiência.

Também desenvolvendo estudos voltados à docência, Tardif (2005), no livro intitulado SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, pauta sua pesquisa a

respeito dos saberes que alicerçam o trabalho e a formação dos professores, em sua própria atuação docente. Seus estudos buscam respostas para as seguintes perguntas: Quais são os saberes que servem de base aos professores para realizarem seu trabalho? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? (TARDIF, 2005, p.9).

Antes de avançar neste estudo, ressalto que o autor inicia seu relato defendendo a ideia de que é necessário fugir de resultados já vistos em outras pesquisas, fugir de ideias que afirmam que os saberes do professores são resultados de processos mentais e/ou resultado de processos da sociedade. Sobre a abordagem que defende, afirma o autor: "Ela se assenta na ideia de que esse saber é social, embora sua existência dependa dos professores (mas não somente deles) enquanto atores individuais empenhados numa prática" (Ibid., p. 11). Após referir-se à sua posição, pontua os motivos pelos quais acredita ser a sua abordagem a que mais se aproxima da realidade pesquisada. Porém, sintetiza que, "em suma, pouco importa em que sentido considerarmos a questão do saber dos professores, não devemos esquecer sua 'natureza social', se quisermos realmente representá-lo sem desfigurá-lo [...]" (Ibid., p. 14).

O fio condutor de suas pesquisas está pautado na ideia dos saberes humanos a respeito de seres humanos, isto é, "[...] em que e como o fato de trabalhar seres humanos e com seres humanos repercute no trabalhador, em seus conhecimentos, suas técnicas, sua identidade, sua vivência profissional?" (TARDIF, 2005, p. 22). Sua hipótese é de que não se pode apenas pensar o conhecimento como algo pronto e dado, de que os saberes dos professores não podem apenas ser vistos e pensados a partir de modelos dominantes do trabalho material, que geralmente são oriundos do modelo idealizado pelas organizações industriais e, portanto, reproduzido pelas escolas.

Neste sentido, o autor define o saber docente como um saber plural, constituído por diversos tipos de saberes que se articulam. Entre eles, os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares ou sociais, os saberes curriculares e os saberes experienciais ou práticos (Ibid., p. 32-39). Os saberes da formação profissional são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de Ciências da Educação), estes ocorrem durante o período de sua formação. "Nesta perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita

dos professores e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo" (Ibid., p. 37).

Os saberes disciplinares ou sociais são produzidos por grupos sociais com tradição cultural na área. São os saberes definidos pela universidade e incorporados pelos docentes, por meio da formação (inicial e contínua), através dos departamentos existentes na instituição (ex: matemática, química e física), independente do curso inicial de formação.

Nessa perspectiva, há também os saberes curriculares, que são os saberes adquiridos ao longo da carreira docente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender aplicar. São saberes com os quais os professores constroem em seu trabalho cotidiano e também no conhecimento de seu meio. Originam-se da experiência individual e coletiva e são por ela validados, transformando-se em *habitus* e habilidades de saber-fazer e de saber-ser.

Em relação a estas características de saberes docentes, o autor sintetiza que:

> Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com seus alunos (Ibid., p. 39).

Os saberes experienciais não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos e não da prática, pois eles não se superpõem à prática, mas se integram e dela são partes constituintes enquanto prática docente. Estes saberes, fios para a constituição da cultura docente em ação, são formados a partir de como o professor interpreta, compreende e orienta sua profissão e sua prática cotidiana nas várias dimensões.

Segundo o autor, o professor que lida constantemente com situações concretas em seu cotidiano e que exigem improvisação e habilidade pessoal, atua segundo um "formador", sobretudo, "formador de si mesmo", pois esta prática desenvolve nele o *habitus*, isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real, que lhe permitirão enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Lembra que o docente raramente atua sozinho, encontrando-se em interação com outras pessoas, principalmente com alunos. Nessas interações, o elemento humano é determinante e dominante e nele há símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão com caráter de urgência, exigindo que o professor tenha capacidade de agir e de interagir com pessoas. Esta busca de interação consigo próprio, mediado pelo conhecimento teórico-prático e com o "outro", seja o outro aluno, colega e/ou

instituição escola, se constitui espaço social, portanto, constituído por relações sociais. Logo, os professores entram em contato com normas, obrigações e prescrições.

Entretanto, os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua interação. Estes saberes possuem três objetos, denominados objetos-condições:

> a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas (TARDIF, 2005, p. 50).

O autor aponta que em relação ao item "a" existe uma defasagem, uma distância entre os saberes adquiridos na formação e os saberes experienciais. Ocorre um choque, quando o estudante se torna professor e entra na sala de aula em seu primeiro ano de ensino, pois descobre os limites que existem em seu saber pedagógico, podendo provocar no docente uma total rejeição aos saberes que traz consigo de sua formação, de seu curso inicial, ou, contrariamente, pode o docente ter uma atitude de reavaliação em relação à sua formação inicial. Por fim, outros ainda podem, diante deste choque, refletir sobre o que o curso lhe ofereceu de útil para contribuir com os seus saberes docentes, como, por exemplo, na organização e apresentação de material pedagógico.

Em relação ao item "b", esclarece o autor que é nos primeiros anos de ensino em sala de aula que os professores asseguram sua prática, e que esta prática é transformada em saberes que vão alicerçar sua profissão.

> Na medida em que assegura a prática da profissão, o conhecimento destes objetos-condições insere-se necessariamente num processo de aprendizagem rápida: é no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. A aprendizagem rápida tem valor de confirmação: mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes de profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional (TARDIF, 2005, p. 51).

Por fim, em relação à instituição como meio organizado, item "c", não apresenta o mesmo valor para a prática docente, pois o que é importante para a instituição pode não ser importante para a prática docente. Geralmente, importa ao docente saber estabelecer laços com o núcleo fundamental no qual atua, que é a sala de aula e seus alunos, enquanto que, para a instituição, pode ser mais importante que o docente conheça os mecanismos de

funcionamento do departamento de educação, entre outros. Desta forma, o valor dos saberes docentes depende das dificuldades que apresentam em relação à prática, criando uma hierarquia.

Diante desta discussão, conclui o autor que o saber também é heterogêneo, mas que, dentro desta heterogeneidade, "os saberes experienciais surgem como núcleo do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática" (Ibid., p. 54).

Nesta perspectiva, relembrando que os saberes docentes são plurais, compósitos e heterogêneos, o autor pontua que é difícil organizar as diversas tipologias encontradas nos diversos estudos encontrados sobre o tema, dificultando a compreensão dos saberes docentes como um todo. Assim, propõe um modelo tipológico, criando um quadro para identificar e classificar os saberes docentes.

Neste quadro, o autor referencia sobre os saberes do professor e identifica alguns fenômenos como fonte de conhecimentos que são utilizados pelo professor em seu cotidiano. São eles: *os saberes pessoais* adquiridos na família, no ambiente de vida e na educação no sentido lato; *saberes provenientes da formação escolar*, adquiridos durante a permanência na escola primária e secundária, bem como nos estudos pós-secundários não especializados, durante a graduação ou pós-graduação etc.; *saberes provenientes da formação profissional para o magistério*, adquiridos na formação de professores, durante os estágios, durante cursos de reciclagem, especialização etc.; *saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho*, que se dão através da utilização das ferramentas disponíveis para professores: programas, livros didáticos, caderno de exercícios, fichas etc.; *saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola*, provenientes da prática do ofício na escola e na sala de aula, pelas experiências trocadas com seus pares, pela reflexão etc. Assim, estes são os saberes que servem de base para o ensino, porém, com valores diferentes para cada professor que atua em sala de aula, pois alguns saberes podem ser mais importantes ou mais úteis do que outros, ou ainda, podem ter valores diferentes, conforme a situação vivida pelo professor (TARDIF, p. 63-64, grifos meus).

Em relação a estes saberes, lembra o autor que são aparentemente caracterizados de sincretismo. Isto significa "em primeiro lugar, que seria vão, a nosso ver, procurar uma unidade teórica, ainda que superficial, nesse conjunto de conhecimentos, de saber-fazer, de atitudes e de intenções" (Ibid., p.64). Os professores não possuem uma só concepção de sua

prática, mas aplicam variadas concepções em sua prática, pois dependem da realidade cotidiana, bibliográfica, dependem das necessidades, recursos e, principalmente, das limitações.

Um segundo significado para sincretismo segue no sentido de que

> a relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica utilizado nas maneiras de conceber a formação dos profissionais e no qual os saberes antecedem a prática, formando uma espécie de repertório de conhecimentos prévios que são, em seguida, aplicados na ação (Ibid., p. 65).

Apresenta, ainda, o terceiro significado para sincretismo: "por sincretismo deve-se entender que o ensino exige do trabalhador a capacidade de utilizar, na ação cotidiana, um vasto leque de saberes compósitos" (Ibid., p. 66). Isto é, ao ensinar, o professor se baseia em vários tipos de juízos práticos, pois estes o auxiliam na orientação de suas atividades docentes.

Com base no que foi discutido, o autor conclui:

> Em suma, tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e, sobretudo, quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério (Ibid., p. 69).

3.2 PROFISSIONALIDADE DOCENTE

A expressão profissionalidade pode ser entendida como "a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor (SACRISTÁN, 1991, p. 65)."

Neste aspecto, devemos considerar o que Penin (2009), através de sua pesquisa, nos alerta sobre o aparecimento e a trajetória do professor, sobre suas dificuldades para se formar profissionalmente.

Contudo, este fato deve ser analisado também do ponto de vista do que ocorre no sentido da profissionalidade do professor, de sua formação inicial e continuada. Lembra a autora que, quando o sujeito inicia uma vivência na profissão de professor, quando está inserido em uma instituição de ensino, ele começa a ter o sentido de pertencimento, e segundo

a autora, este sentimento interfere na "identidade do eu". "Nesse sentido é possível entender a palavra profissionalidade como a fusão dos termos profissão e personalidade" (Ibid., p. 25). Ao pensar a profissão docente, considera-se a formação inicial, a trajetória do sujeito, a sua vivência do cotidiano, à formação continuada.

Neste sentido, no transcorrer da formação do professor, a pedagogia e as áreas humanísticas oferecerão um conhecimento sistematizado, cabendo ao professor entender qual o momento vivido e como este é percebido e compreendido pelos alunos, para poder oferecer-lhes a teoria apropriada, lembrando sempre que "[...] conceitos e teorias formulados por investigadores foram criados com base na análise de um momento do real, que está em constante devir (Ibid., p. 32)".

> Buscar compreender os acontecimentos educativos é uma necessidade que demanda enfrentar explicações e conceitos bem estabelecidos nas teorias educacionais. Estar aberto à compreensão da vivência e disponibilizar ao máximo a sensibilidade são atitudes que não prescindem, todavia, da razão. Nesse sentido, buscar compreender as principais características da cultura presente nas manifestações dos sujeitos que vivem o cotidiano escolar e trabalhar produtivamente sobre elas, ainda que de maneira experimental, são exercícios que devem fazer parte da formação do professor (PENIN, 2009, p. 33).

"Considerar a vivência significa imergir e buscar identificar, conhecer e compreender o significado e o sentido dos acontecimentos escolares" (Ibid., p. 33). Isto é, torna-se necessário conhecer os professores no sentido de olhar para eles, de enxergar a pessoa, de saber qual é o sentido que estes dão aos acontecimentos vividos no cotidiano escolar.

Neste sentido, a autora afirma que as pesquisas sobre o cotidiano escolar indicam que os professores têm dificuldades para considerar a realidade vivida. Não se apresentam como professores de uma determinada escola. Dizem apenas que fazem parte de uma rede de ensino, ou ainda, "não conseguem adequar o currículo formal ao nível de compreensão do aluno" (Ibid., p. 33).

Questões como estas nos fazem buscar a compreensão sobre o trabalho docente e os desafios que eles têm enfrentado em seu cotidiano.

Martinez (2009), em seu estudo intitulado O TRABALHO DOCENTE E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO, inicia pontuando sobre a necessidade de se pensar os desafios da educação e sobre a necessidade de o professor repensar, reorganizar suas tarefas pedagógicas e modificar sua prática, qualitativamente.

Enfatiza a necessidade de oferecer ao professor um lugar apropriado e condições para que o professor possa desenvolver suas tarefas. Este apontamento faz lembrar que, na universidade, em nível de graduação, dificilmente se oferece uma sala para que cada professor possa desenvolver seu estudo e preparar suas aulas, pois geralmente existe uma sala para os professores participarem de reuniões do colegiado.

A seguinte questão, apontada pelo autor, diz respeito à vulnerabilidade, isto é, a contradição que o professor vivencia em sua prática pedagógica. "Penso que isso ocorre devido à contradição entre os objetivos que a escola defendia, no sentido mais clássico da sociedade industrial, e os objetivos que deveriam ser prioritários em uma sociedade da informação e da pluralidade como a de hoje" (MARTINEZ, 2009, p. 44).

Continua o autor:

> Acredito que essa contradição não está resolvida pra nós, já que em alguns momentos pensamos que, se baixarmos a guarda em relação a um modelo de escola mais enciclopédico, estaremos perdendo o rigor e a qualidade. Em outros momentos, achamos que se não abordarmos novos desafios e novos problemas estaremos construindo uma escola que não se adapta à sociedade atual. Boa parte daqueles bons professores ou docentes questiona o sentido do seu trabalho, escolhendo uma dessas duas posições, o que torna real a sensação de contradição – eu diria até de vulnerabilidade (Ibid., p. 44).

Outra questão refere-se às mudanças que ocorreram na cultura, principalmente em relação à introdução e ao uso da tecnologia, isto é, também é necessário que o professor consiga entender como o aluno de hoje aprende, quais os meios que ele utiliza para buscar e efetivar seu aprendizado.

> É necessário que conheçamos melhor essa cultura real que serve como alicerce para os alunos. Também precisamos avançar mais no mundo da pesquisa nos âmbitos da pedagogia e da psicologia para conhecer melhor os sistemas de construção de conhecimento utilizados hoje pela infância e adolescência, lembrando que não são os mesmos de uma sociedade baseada na leitura e na escrita. [...] São sujeitos que estão aprendendo, mas no contexto de uma cultura na qual viveram desde muito pequenos: muito audiovisual, cinética e tecnológica, com linguagens diferentes das linguagens clássicas orais e escritas. Obviamente, o processamento da informação nesse novo contexto não é exatamente igual ao da forma clássica (Ibid., p. 52).

Os professores tendem a homogeneizar a turma em sala de aula, pois muitos desconhecem a necessidade de se conhecer a cultura que eles têm como aprendizes. Quando ignorada pelo professor, resulta na dificuldade de sua atuação e, consequentemente, na dificuldade de aprendizagem do aluno. "Essa cultura nem sempre é suficientemente conhecida

por nós; aí há uma lacuna que demanda mais pesquisa. Trata-se de um tema sobre o qual convém ter mais interesse e mais formação profissional (Ibid., p. 52, grifo meu).”

Assim, compartilho da ideia do autor de que, para oferecer uma formação adequada, é necessário repensar a profissionalidade do professor e sobre o aluno que a escola precisa formar. Neste sentido,

> A qualidade da educação não pode ser alcançada se reparamos apenas em atuações individuais. Ela não é possível sem equidade, e não é fácil conseguir equidade com modelos de escola que apostem apenas em formar pessoas hábeis e abandonem uma de suas tarefas fundamentais: formar obviamente pessoas hábeis, mas também boas pessoas. Para isso, é necessário que os professores e a direção das instituições participem de um projeto compartilhado que suponha integrar, de um lado, a formação de seus alunos para uma adequada incorporação ao mundo do trabalho ou do estudo em nossa sociedade da informação e tecnologia nas melhores condições possíveis e, por outro, a formação de alunos para o exercício de uma cidadania ativa em uma sociedade diversa e plural como a que caracteriza nosso século (MARTINEZ, 2009, p. 101).

Pensar a cultura docente me fez buscar os estudos de Vasconcelos (2003) sobre a autoridade exercida pelo professor em sala de aula, no ensino superior.

Segundo a autora,

> o conceito de autoridade está intimamente ligado ao conceito de tradição, visto como tendência a agir segundo as regras, os costumes e as leis, usual e previamente conhecidos, utilizando-se dos recursos, dos instrumentais e dos saberes já dominados e dos quais o grupo é depositário (VASCONCELOS, 2003, p. 63).

Continua a autora afirmando:

> A ideia de autoridade, com frequência, leva-nos a pensar em outros conceitos, como o de poder, força, hegemonia, comando, hierarquia, prestígio, influência, governo ou ainda, ideias afins. Por outro lado, a ausência da autoridade carrega consigo alguns conceitos, como o de anarquia, acefalia, tolerância, frouxidão, desgoverno, desregramento, indisciplina, desobediência, dentre tantos outros (Ibid., p. 65).

Lembrando os estudos de Pimenta e Anastasiou (2005) e as pesquisas de Cunha (2005), na educação superior os professores aprendem a sê-lo por imitação de seus antigos mestres e, consequentemente, aquelas atitudes consideradas positivas são repetidas e as consideradas como negativas são rejeitadas. Neste sentido, Vasconcelos pontua que a maioria dos professores tem sua formação inicial em escolas tradicionais, onde a autoridade do professor em sala de aula, muitas vezes, se torna autoritarismo. Assim, alguns professores têm tentado fugir deste padrão de educação e buscado outras formas de atuar em sala de aula, sem

recorrer a esta atitude. Contudo, lembra a autora que, "esses conceitos devem ser analisados com cautela, para que os professores não deixem de assumir as responsabilidades que são inerentes ao papel profissional que exercem, por receio de uma eventual má interpretação de suas atitudes" (Ibid., p. 65).

Enquanto que a autoridade é pensada como uma forma de influência ligada ao conceito de tradição, no sentido de seguir regras, os costumes e as leis previamente conhecidos, o autoritarismo "é uma relação que causa dependência e submissão, impedindo o pleno desenvolvimento do indivíduo ou do grupo, pois não há espaço para a inovação, para o diálogo questionador, para a curiosidade ou para a criatividade individual" (VASCONCELOS, 2003, p. 66).

Concordo com a autora quando afirma que "entre o professor e seus alunos há um fosso por poucos transponível", isto é, enquanto os professores universitários exercerem sua função no sentido de centralizar todo o conhecimento em si mesmo, não haverá espaço para que os alunos questionem e reelaborem seu conhecimento, sendo apenas treinados para reproduzir o que o professor exigir. Novamente buscando o pensamento de Freire (1998), o aluno não deve ser visto como um recipiente vazio e o professor como o único que pode preencher este recipiente.

Desta forma, "o professor, então instalado no centro do processo educacional, sente-se valorizado e respeitado, quando, na verdade, é apenas temido. O autoritarismo do professor provoca subserviência, medo e ansiedade no grupo discente" (Ibid., p. 67). Também deve ser repensada sua forma de avaliar o conhecimento dos alunos, isto é, a avaliação não deve ser utilizada como forma de reprovação, de opressão ou de desvalorização dos alunos. Assim, cabe ao professor ter atitudes diferentes de um sujeito autoritário e arrogante.

No entanto, para a autora, os professores de hoje,

> ao buscarem afinidade com as novas tendências pedagógicas, afastam-se do papel de meros informadores e buscam a aproximação da figura professor-facilitador, mais próximo de seus alunos e aberto ao diálogo, papel para o qual, muitas vezes, não se sentem (e efetivamente não estão) preparados (Ibid., p. 67).

É necessário lembrar que o professor continua sendo o principal responsável pelas decisões tomadas em sala de aula, mesmo que seu método de ensino-aprendizagem seja centrado no aluno.

> E apesar do processo democrático que hoje queremos ver instalado na sala de aula, o professor não pode desvincular-se das características especificas de seu papel profissional: o de organizador do espaço sala de aula; o de conhecedor dos objetivos e dos conteúdos da disciplina com a qual trabalha; o de responsável pelas técnicas mais adequadas para o correto desenvolvimento dos trabalhos didáticos; o de planejador das atividades discentes em sala de aula; o de avaliador continuado de todo esse processo; e muitas outras características mais (Ibid., p. 69).

Pensar o papel do professor não é tarefa fácil. Requer que busquemos conhecer como ele desempenha sua função em sala de aula, como ele pensa e organiza sua aula.

> A grande preocupação no ensino superior é com o próprio ensino, no seu sentido mais comum: o professor entra em sala de aula para transmitir aos alunos informações e experiências consolidadas para ele por meio de seus estudos e atividades profissionais, esperando que o aprendiz as retenha, absorva e reproduza por ocasião dos exames e das provas avaliativas (MASETTO, 2005, p. 80).

Neste sentido, o professor da educação superior planeja suas aulas por meio de seus estudos em livros, artigos, periódicos e, principalmente, trazendo sua experiência profissional. Nesse sentido, faz o planejamento de suas aulas e orienta seus alunos, com foco na avaliação do conteúdo da disciplina, isto é, para que consigam reproduzir, nas provas avaliativas, o que o professor disse em sala de aula.

Diante desta questão, Masetto (2005, p. 80) afirma que este paradigma precisa ser "explicitado, analisado, discutido, a fim de que a partir dele possamos pensar em fazer alterações significativas em nossas aulas". Para o autor, essa preocupação se apoia em três pilares. O primeiro diz respeito ao currículo, "que privilegia disciplinas conteudísticas e técnicas, estanques e fechadas, transmitindo conhecimentos próprios de sua área". O segundo diz respeito ao quadro de docentes: ao mesmo tempo que têm formação strictu sensu, mestrado e doutorado, nem sempre têm competência na área pedagógica. O último refere-se ao cumprimento do conteúdo da disciplina, isto é, em razão de o professor ter de dar conta de transmitir, de alguma forma, todo o conteúdo de sua ementa, as suas aulas acabam sendo, em sua maioria, aulas expositivas.

Estes pilares remetem lembrar o que já dissemos anteriormente, isto é, o que Pimenta e Anastasiou (2005) pontuam sobre a educação superior. O trabalho do professor na educação superior é sempre solitário e nem sempre ele participa das decisões quanto à organização curricular; recebe currículos prontos e nem sempre é chamado para discutir as ementas de suas disciplinas, resultando no uso de metodologias e disciplinas que se distanciam das necessidades dos estudantes.

> O professor ingressa em departamentos que atuam com cursos aprovados, com disciplinas já estabelecidas: recebe ementas prontas, planeja individual e solitariamente e é nessa condição que deve responsabilizar-se pela docência que exerce. [...] Não recebe qualquer orientação quanto a processos de planejamento, metodológicos ou avaliativos, nem sequer necessita realizar relatórios – momento em que poderia refletir sobre a própria ação, como acontece nos processos de pesquisa (PIMENTA E ANASTASIOU, 2005, p. 107).

Pensando sobre o paradigma sobre o qual o professor deve alicerçar sua prática, Masetto (2005) propõe que o professor substitua a ênfase no ensino pela ênfase na aprendizagem, isto é, que o professor, ao pensar sua aula, que a faça com foco no desenvolvimento do sujeito. Neste sentido, propõe que o professor considere os vários aspectos de personalidade dos alunos, no desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, no desenvolvimento de habilidades humanas e profissionais, conforme as atuais necessidades, e no desenvolvimento de atitudes e valores integrantes à vida profissional.

O autor, para superar os três pilares apresentados anteriormente, os quais têm sustentado o ensino em sala de aula, indica três pilares que podem ser trabalhados no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Em relação ao currículo, propõe que seja trabalhado de forma integrada, isto é, que privilegie conteúdos teóricos com atividades práticas, que colaborem para a formação do profissional. "Uma organização curricular aberta, flexível, atualizada, interdisciplinar (MASETTO, 2005, p. 84)". No segundo pilar, propõe que o quadro docente voltado para o processo de aprendizagem seja formado por professores que tenham formação strictu sensu, que sejam pesquisadores em sua área profissional e que busquem o conhecimento pedagógico na formação continuada. Considera, ainda, necessário que

> professores se entendam primeiramente educadores, que assumam que a aprendizagem se constrói num relacionamento interpessoal dos alunos com outros colegas, dos alunos com os professores, dos alunos com outros profissionais de sua área, dos alunos com diferentes locais onde deverão exercer sua atividade profissional (Ibid., p. 84).

No terceiro pilar, o autor sugere que o professor deixe de planejar suas aulas a partir da necessidade de cumprir uma ementa, mas que redefina quais objetivos são necessários para que a aula seja centrada no aluno, isto é, que busque uma metodologia com "uso de técnicas participativas e variadas e a implantação de um processo de avaliação como *feedback* motivador da aprendizagem (Ibid., p. 85)."

A sala de aula na educação superior tem se constituído espaço para que o docente faça a transmissão de seu conhecimento profissional, cabendo ao aluno somente ouvir a explanação do professor e copiar o conteúdo, com vistas a reproduzi-lo nos exames finais. "Compreender a aula como espaço e tempo de aprendizagem por parte do aluno modifica completamente esse quadro" (MASETTO, 2005, p. 89). Contudo, lembra o autor que "tão importantes quanto a sala de aula e os laboratórios onde se realizam as aulas práticas, são os demais locais onde, por exemplo, se realizam as atividades profissionais daqueles estudantes". Ainda, os vários lugares que frequentam em seu cotidiano, sejam organizações públicas ou privadas, assim como o uso da internet, visitas à biblioteca, participações em congressos, fóruns, colóquios, entre outros.

Continua o autor, afirmando:

> Esses "novos" espaços de aula são muito mais motivadores para a aprendizagem dos alunos, muito mais instigantes para o exercício da docência, porque envolvem a realidade profissional de ambos e, como tal, são complexos, facilitam a teoria e prática, são imprevistos, exigem inter-relação de disciplinas e especialidades, desenvolvimento de competências e habilidades profissionais, bem como atitudes de ética, política e cidadania (Ibid., p. 90).

No mesmo caminho, afirma o autor que nos contatos que teve com docentes da educação superior, encontrou as seguintes questões: Como se colocam esses princípios em prática? Como mudar o modo, a forma de lecionar?

Pensando em responder estas questões, Masetto (2005) expõe alguns exemplos práticos que auxiliarão o professor a preparar suas aulas visando à aprendizagem (Ibid, p. 90-107).

O primeiro exemplo refere-se ao plano de trabalho. Nessa direção, é necessário que, no primeiro contato com os alunos, o professor os concientize de que o sucesso da disciplina dependerá da integração e parceria entre professor, alunos e disciplina. Também deve abrir espaço para que os alunos falem o que sabem sobre a disciplina e, posteriormente, buscar formas de deixá-los interessados pela mesma. Para isso, o professor poderá utilizar técnicas como o *brainstorming* (tempestade de ideias). O importante é fazer com que todos os alunos conheçam os objetivos da disciplina, que discutam sobre a relevância da disciplina na formação profissional. Enfim, discutir sobre tudo que envolve o processo de aprendizagem do aluno, como bibliografias, avaliações, conteúdos, estratégias, entre outras.

O segundo exemplo é relacionado à organização de uma aula, em que professor e alunos trabalham juntos. O professor inicia apresentando um problema relacionado ao tema;

os alunos buscam soluções, individual ou coletivamente, conforme seu conhecimento e orientados pelo professor; o professor indica aspectos importantes e fontes de informação, como pesquisa bibliográfica, um trabalho de campo, uma experiência, entre outras; o professor orienta os alunos a coletar os dados e informações das fontes indicadas e selecionadas; os alunos, de posse das informações obtidas, socializam-nas e tentam resolver a questão, debatendo com os colegas e com o professor e a finalizam. Nesse momento, o professor poderá fazer uma síntese de toda a discussão e contribuição do grupo, sobre as possíveis soluções para a situação problemática proposta.

Direcionando o processo de ensino para a aprendizagem, o terceiro exemplo é sobre o desenvolvimento de estratégias para mostrar ao aluno a importância da leitura em casa. Neste contexto, quando o professor indicar uma leitura, deve ter o cuidado com o tamanho do texto, com a atualização do tema, solicitando sempre uma atividade referente ao texto estudado e motivando o aluno para que realize as atividades em sala de aula, conforme o que produziu em casa. O professor deve sempre alternar o tipo de atividade. Em uma semana pode pedir um resumo; em outra pedir para resolver questões; em outra, o professor pode pedir para o aluno ler o texto e levantar questões para discutir em sala. Na seguinte, o aluno pode ler, identificando argumentos da teoria e apresentar uma reflexão pessoal; ler o texto e resolver um caso; e assim por diante.

O quarto exemplo diz respeito à aula expositiva. Recomenda o autor, primeiramente, usá-la somente quando for adequada aos objetivos da aula, como para iniciar um assunto e apresentar um panorama do assunto, ou como síntese de um estudo individual ou coletivo. Utilizar somente 20 ou 30 minutos da aula, pois é o tempo que os alunos se mantém atentos ao que o professor fala. Usar recursos adicionais, como slides, filmes, casos, notícias recentes sobre o assunto da aula. Convidar o aluno a participar da discussão sobre o assunto. Convidar professores da mesma instituição para discutir o assunto com os alunos.

As técnicas de dinâmica em grupo são outro exemplo. Primeiramente, o professor deve ter a clareza de que as atividades coletivas devem trazer contribuições de aprendizagem mais significativas que as produzidas individualmente e o que se espera é que o grupo faça um debate, uma análise e avance nos estudos. Para isto, o professor pode utilizar técnicas de seminário, excursões, grupo de observação e grupo de verbalização (G.O. e G.V.), painel integrado, grupos de oposição, formação de grupos para formular questões ou solucionar questões. Outra técnica interessante é trabalhar com projetos, pois são envolventes e possibilitam trabalhar a prática profissional ou uma situação real.

O sexto exemplo é sobre o uso de mídia eletrônica. O professor pode buscar maneiras de trabalhar com os alunos, envolvendo o uso de mídia eletrônica como forma de facilitar a construção do conhecimento individual ou do grupo e para tornar a aprendizagem mais eficiente e motivadora. Para isso, pode utilizar o computador, a internet, bate-papo on-line (*chat*), o correio eletrônico (e-mail), a lista de discussão, a teleconferência.

Nessa direção, outro exemplo é a utilização de situações reais de atuação profissional. O professor pode utilizar como exemplos a sua prática cotidiana na sua área de formação profissional e experiências vivenciadas por organizações das mais diversas áreas, como hospitais, consultórios, empresas, fóruns, sindicatos, entre outros.

O último exemplo diz respeito à avaliação. Referenda o autor que a avaliação deve ser vista como uma atividade que acompanha as outras, isto é, deve ser vista como a capacidade de refletir sobre o processo de aprendizagem. Serve para que o professor realize o *feedback* com seus alunos, devendo mostrar o que o aluno aprendeu, para que o professor possa perceber o que falta, o que precisa ser corrigido, o que precisa ser ampliado ou que precisa ser completado. Assim, a avaliação deve servir para acompanhar a aprendizagem do aluno, para saber se estão atingindo os objetivos propostos no plano de trabalho.

Pertinente se torna lembrar que as aulas na educação superior vêm sendo oferecidas por professores que utilizam métodos consolidados no modelo industrial, "mas que precisam ser substituídos por um novo paradigma que permita e dê fundamentação às inovações que queremos fazer em nossas aulas" (Ibid., p. 107).

Diante do exposto, ficam as contribuições dos autores aqui citados. Assim, para Penin (2009), os profissionais, ao assumirem a profissionalidade docente, precisam pensar a formação continuada, buscar conhecimento no cotidiano escolar, adequar o currículo de ensino voltado para as necessidades de aprendizagem dos alunos. Para Martinez (2009), o professor é um sujeito que, mesmo diante das mudanças culturais, das mudanças de comportamento dos estudantes, continuam utilizando os moldes industriais de educação. No entanto, para mudar esta situação, sugere que o professor volte seu olhar, que conheça como os alunos aprendem. Para a autora Vasconcelos (2003), os professores atuam de forma tradicional, fato que reforça o uso do autoritarismo em sala de aula, o que, consequentemente, impede que o aluno tenha uma atitude de pesquisador, de questionador e de crítico, resultando no impedimento da reelaboração do seu conhecimento.

Masetto (2005) orienta, sobre a aula na educação superior, que o professor deixe de ser o centro de conhecimento e passe a ser orientador, que trabalhe a partir da metodologia

de aprendizagem do aluno. Que utilize as técnicas e recursos disponíveis, como aliados na busca da aprendizagem coletiva e que, ao avaliar os alunos, não o faça por meio de prova em um determinado momento, mas que utilize a avaliação como *feedback* para retroalimentar suas aulas, buscando saber o que os alunos conhecem, como aprendem e o que aprenderam com as informações trazidas em sala de aula.

3.3 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O conceito Currículo foi socialmente construído de acordo com os interesses de cada época. Segundo Silva (2001, p. 15), as teorias do currículo sempre perguntam "O que eles ou elas devem ser, ou melhor, em que eles ou elas devem se tornar?" Nesse sentido, o currículo visa modificar, transformar os indivíduos que vão segui-lo. Partindo desta concepção, percebe-se ser necessário planejar e organizar o currículo de acordo com o perfil de sujeito que se almeja formar. Silva complementa:

> O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais acontecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que "esses conhecimentos" e não "aqueles" devem ser selecionados (Ibid., p. 15).

Diante desta afirmação, constata-se que o currículo também significa poder. "Selecionar é uma operação de poder" (Ibid., p. 16). Essa relação de poder é diferente para cada tipo de teoria. A teoria tradicional afirma haver uma neutralidade priorizando a técnica profissional. A teoria crítica afirma não haver currículo neutro, e não se limita a apenas a indagar: O quê? "Por quê?" e "Para quê?". A teoria pós-crítica amplia esta visão, ressaltando o espaço da formação da identidade, da subjetividade e do multiculturalismo.

Pode-se afirmar, a partir da história do currículo, que o processo de organização e planejamento curricular precede, como ressalta Goodson (1995, p. 8), da necessidade de legitimação:

> Uma história do currículo não deve tampouco cair na armadilha de ver o processo de seleção e organização do conhecimento escolar como um inocente processo epistemológico em que acadêmicos, cientistas e educadores, desinteressados e imparciais, determinem, por dedução lógica e filosófica, aquilo que melhor convém ensinar às crianças, jovens e adultos. O processo de fabricação do currículo não é processo lógico, mas um processo social, que convive lado a lado com fatores

> lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos "nobres" e menos "formais", tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. A fabricação do currículo nunca é apenas o resultado de propósitos "puros" de conhecimento, se é que se pode utilizar tal expressão depois de Foucault. O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos.

Situar historicamente o desenvolvimento do currículo possibilita ampliar a reflexão-ação acerca do entendimento, compreensão e construção de um currículo que possibilite o movimento da mudança, o pensar e a prática contemporânea, e não a estagnação. Esse pressuposto se entrelaça ao conceito de currículo apresentado por Silva (2001, p. 15):

> Se quisermos recorrer à etimologia da palavra "currículo", que vem do latim curriculum, "pista de corrida", podemos dizer que no curso dessa "corrida" que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.

Segundo Silva, percebe-se como primordial uma prática docente dialógica voltada para a reconstrução do conhecimento e do currículo, de tal forma que se efetive a formação do sujeito que se pretende construir.

Para atender a este objetivo, podem-se constatar, na história do currículo, avanços significativos, pois "as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para conceitos de ideologia e poder, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva" (Ibid., p. 17), assim como as teorias pós-críticas enfatizaram o conceito de discurso e prática do discurso, promovendo um importante deslocamento no planejamento e na nossa forma de compreender, conceber e reformular o currículo.

Ao pensar a docência na educação superior, torna-se necessário compreender o processo de planejamento do currículo na educação superior. Neste contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDN, Lei n. 9394 de 96) contribuiu para um conjunto de mudanças, principalmente na educação superior.

Assim, neste nível de educação, o sistema educacional foi ampliado através de credenciamento de instituições de ensino privado, antes função de instituições da esfera pública. No art. 53, que referencia a autonomia da universidade, no inciso II, atribuição,

indica que são asseguradas à universidade "fixar os currículos de seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes".

> Esse novo contexto vivenciado na educação superior brasileira contribui para delinear uma política de currículo para os cursos de graduação, que tem, como uma das suas principais referências, as mudanças no mundo do trabalho, decorrentes do processo de reestruturação produtiva, advindo da inserção das novas tecnologias nos sistemas de organização do trabalho (CAMARGO e PINTO, 2008, p. 320).

Segundo as autoras, outros fatores contribuem para delinear a política de currículo na educação superior. Entre estes, "destaca-se o interesse do governo federal de atender às diretrizes dos organismos internacionais, como é o caso do Banco Mundial – BM, Fundo Monetário Internacional e Organização Mundial do Comércio" (Ibid., p. 320).

Segundo Moraes (2003, p. 136, 137), O Banco Mundial e a Unesco indicaram a reforma das instituições públicas, iniciando com o fomento e a diversificação das instituições, incentivando a criação e ampliação das instituições privadas. Ainda entre as recomendações do Banco Mundial, as IES públicas poderiam prestar consultoria para empresários e estabelecer parcerias que gerassem resultados financeiros para a instituição.

Neste sentido, Saviani afirma:

> Para além desse fortalecimento do setor privado do ensino, cabe considerar, também, que o próprio setor público foi sendo invadido pela mentalidade privativista, traduzida no esforço de agilizar a burocracia, aperfeiçoando os mecanismos administrativos das escolas; na insistência em adotar critérios de mercado na abertura dos cursos e em aproximar o processo formativo do processo produtivo; na adoção dos parâmetros empresariais na gestão do ensino; na criação de "conselhos curadores", com representantes das empresas, e na inclusão de empresários bem sucedidos como membros dos conselhos universitários; no empenho em racionalizar a administração do ensino, enxugando sua operação e reduzindo seus custos, de acordo com o modelo empresarial (SAVIANI, 2008, p. 300).

O segundo fator que afeta a política de currículo na educação superior são as políticas de avaliação, "constituindo-se a avaliação como mecanismo de controle e instrumentalização das práticas reformistas empreendidas" (CAMARGO e PINTO, 2008, p. 321).

Neste sentido, o último fator apresentado pelas autoras refere-se à noção de competências:

> A centralidade da pedagogia das competências no conjunto de reformas educativas empreendidas vai paulatinamente consolidando um modelo educacional que tem

> repercutido nos diferentes níveis de ensino no Brasil; dentre os aspectos que passam a ser valorizados, destacam-se os conteúdos reais do trabalho, os saberes tácitos, conhecimentos que se apresentam ligados à vivência concreta de um trabalhador particular, numa situação específica (Ibid., p. 321).

Moreira (2005) aponta em seus estudos sobre o processo curricular na educação superior uma relevante questão. "Que visão de universidade-instituição ou organização social, tem sido privilegiada em recentes reformas do ensino superior?"

Sobre esta questão, Cunha (1998, p. 28), em seu estudo sobre currículo na educação superior, pontua:

> Nesse nível de ensino, ainda é muito presente a influência da concepção positivista do conhecimento e é ela que preside a prática pedagógica, incluindo o currículo. Exemplo claro disso é a forma linear como é organizado o conhecimento acadêmico: do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o ciclo profissionalizante.

Nesta concepção, a característica principal do currículo está em primeiramente oferecer o aporte teórico, e somente quando o aluno dominar o conhecimento teórico poderá entender a prática e a realidade. Segundo Cunha, esta ideia "tem definido a prática como comprovação da teoria e não como sua fonte desafiadora, localizando-se, quase sempre, no final dos cursos, em forma de estágio" (Ibid., p. 28).

Assim, ao pensar em como deve ser formado o profissional, com base no perfil desejado pelo mercado, o currículo foi tradicionalmente pensado a partir da perspectiva profissional, isto é, de que a universidade deve oferecer, para o mercado de trabalho, um profissional pronto e com competência para atuar.

> Coerentemente com essa concepção de currículo, acompanhou um entendimento de aprendizagem. Aumentaram-se as cargas horárias dos currículos partindo do pressuposto de que os alunos só aprendem na sala de aula, baseados na informação veiculada ou controlada pelo professor (Ibid., p. 29).

A lógica tradicional dos currículos não oferece espaço para que a prática e a pesquisa sejam trabalhadas ao longo do curso, pois estas são ofertadas/exigidas no estágio realizado no último ano de formação acadêmica, ficando, portanto, sem espaço para este conhecimento se efetivar. Para a autora, os professores deveriam vivenciar as práticas de ensino com pesquisa, para que ensinem seus alunos na mesma lógica, isto é, possibilitando a construção do conhecimento, a partir do ensino e da pesquisa.

Segundo Cunha (1998),

> já não é possível tratar as reformas de currículo, retirando, incluindo ou aumentando a carga horária das disciplinas. São necessárias mudanças que promovam a ampliação e o aprofundamento nos campos da ciência, da arte e da técnica, sem desconhecer que é fundamental tratar, também, dos aspectos epistemológicos, das relações entre prática e teoria, da introdução de perspectivas interdisciplinares, de promover o pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de resolver problemas, de unir ensino e pesquisa como indicadores de melhoria da qualidade do ensino universitário (Ibid., p. 31).

Complementando as ideias de Cunha (1998), Moreira (2005) ressalta a fragilidade das reformas curriculares, que apenas excluem, incluem ou modificam a nomenclatura das disciplinas, além de reestruturarem a carga horária, sem exercer a prática da reflexão pautada em um estudo crítico sobre o currículo, baseada em questões relevantes acerca da formação do aluno.

> Que identidades profissionais estamos formando e quais desejaríamos formar por meio dos currículos? Que tensões estão envolvidas nessas escolhas? Em que medida elas propiciam a formação de profissionais comprometidos com justiça social, ética e democracia? (MOREIRA, 2005, p. 18).

Fomenta também inquietações sobre as instituições e as reformas curriculares. "Como é a nossa universidade? Como ela é estruturada? Como se dá a dinâmica institucional? Que conflitos existem? Como se refletem no currículo? [..] Que trâmites precisam ser seguidos no processo de renovação curricular?" (Ibid., p. 18).

Diante destas problematizações, com aporte em Cunha (1998), podem ser analisadas também as relações a serem consideradas na reforma dos currículos de educação universitária:

> A questão pedagógico-curricular [...] é de ordem epistemológica, pois vem da concepção de conhecimento, e de ordem pedagógica, isto é, de como se percebe o ato de aprender. Ao final, é sempre uma questão de ordem política, como são todos os atos humanos, pois pressupõe uma concepção de homem e sociedade que envolve os fins de educação (CUNHA, 1998, p. 32).

Em segundo lugar, Cunha assevera ser importante ligar o pedagógico e o epistemológico à estrutura de poder da sociedade, isto é, as relações de poder que circulam a sociedade. Sobre este assunto, Moreira afirma:

> [...] A globalização atinge-nos a todos. Entre as análises que dela se fazem, muitas salientam que amplos segmentos do mundo permanecem quase intocados por muitas de suas dinâmicas. Como consequência, provoca-se uma separação entre uma

> cultura globalizada e o resto do mundo, que passa a desfrutar de poucas possibilidades de acesso ao mercado global ou às culturas cosmopolitas (MOREIRA, 2005, p. 04).

Segue o autor pontuando sobre a dimensão cultural do fenômeno da globalização e seus efeitos na educação:

> Em tempos de virada cultural, não há mais espaço para se ver a cultura como simples reflexo de uma estrutura econômica [...]. A cultura passa a corresponder a um processo social constitutivo, que origina modos de vida distintos e específicos. Destaca-se, então, a centralidade da cultura, tanto nas mudanças que se verificam na economia, na política, no mundo do trabalho, nas relações sociais e pessoais, como nas recentes análises da vida social contemporânea. [...] Quanto mais central a cultura, mais poderosas as forças que buscam governá-la, controlá-la, regulá-la (Ibid., p. 06).

Neste contexto, as relações de força que circulam na sociedade, e que se manifestam, principalmente por meio das mudanças globais na cultura, se evidenciam no planejamento do currículo, como forma de controle e de regulação destes, e são visíveis nas políticas e nas práticas das instituições de ensino superior.

Segundo Veiga e Naves (2005, p. 213), alguns paradigmas e políticas públicas e privadas de educação superior tendem a

> insistir na proposição de estruturas curriculares rígidas, o que significa considerar que todos somos iguais em tudo e que não temos outra alternativa senão conservarmos essa ideia de que vivemos num mundo estratificado, no qual apenas os "iguais", os "mesmos", os "normais" encontram seus lugares.

Silva (2001) amplia este olhar sobre o paradigma do currículo como ferramenta de reprodução das necessidades industriais e econômicas do capitalismo. Bobbit, em 1918, escreve "*The Curriculum*", obra que foi considerada fundamental, pois transformou o currículo em um campo especializado de estudos. Silva (2001, p. 15) ainda explica:

> Bobbit propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbit queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados.

O autor ressalta que "Bobbit queria transferir para a escola o modelo de organização proposta por Frederick Taylor", isto é, o modelo científico de Taylor, utilizado

para organizar as indústrias no sentido de ditar que as regras de comportamento, a forma de trabalhar e os resultados de trabalho dos operários deveriam servir para a organização escolar.

Esse modelo curricular tecnocrático passou a ser adotado, visando atingir os objetivos e resultados previstos pelo mercado de trabalho. Vale ressaltar que esta teoria tradicional influenciou profundamente a educação, deixando marcas significativas no modelo de currículo utilizado hoje no ensino superior.

As ênfases na técnica e na reprodução, objetivando o controle e a produtividade, ainda ocupam boa parte dos currículos. O espaço interdisciplinar, transdiciplinar, multicultural e global permanece sendo deixado de lado, fato que compromete a formação do profissional diante dos desafios da era globalizada, pouco contribuindo para a evolução do campo científico e social, além da democratização do saber.

Nesse sentido, Moreira (2005) expõe que, além da educação superior ser pensada a partir do processo de globalização, "a renovação curricular no ensino superior precisa ser referida a uma dada visão de universidade, bem como situada nos campos em que se desenrola, ou seja, no campo acadêmico, no campo científico e no campo do currículo" (MOREIRA, 2005, p. 08).

Sobre a visão de universidade, o autor fundamenta seus estudos em Marilena Chauí [14], que distingue a universidade como instituição social da universidade como organização. A universidade como instituição social "é percebida como uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições" (Ibid., p. 08). Esta tem autonomia para delinear seus objetivos, suas ideias e suas práticas, legitimadas pela comunidade acadêmica. "Importante ressaltar que essa visão de universidade implica ideias de formação, reflexão, criação, crítica, democracia e democratização do saber" (Ibid., p. 08). Quanto à segunda visão de universidade analisada por Chauí, a de universidade como organização social prestadora de serviços, Moreira pontua:

> Diferentemente de uma instituição, uma organização define-se pela instrumentalidade, apoiando-se em ações articuladas e em ideias de eficácia e de eficiência no uso de recursos e procedimentos para alcançar as metas previstas. Daí o valor atribuído aos processos de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. A organização precisa caracterizar-se pela pronta resposta às mudanças, ou seja, pela flexibilidade, pela plasticidade do comportamento adaptativo (MOREIRA, 2005, p. 09).

[14] CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hélgio (org.) Universidade em ruínas: na república dos professores. Petrópolis: Vozes, 1999.

Assim, fica evidente que, se na primeira visão de universidade analisada por Chauí as principais ideias de formação, de reflexão, criação, crítica, democracia e democratização do saber estão presentes nas atribuições da universidade, a instituição, como organização social prestadora de serviços, tem a ausência dessas atribuições. Ao buscar somente a garantia de formar um profissional em uma habilitação rápida para o mercado de trabalho, prioriza-se a transmissão rápida, faltando espaço para a reflexão, que poderia possibilitar novos caminhos, também, para a prática do professor.

Para Moreira, o que ocorre fora do campus, isto é, as necessidades da sociedade, as desigualdades, necessitam do olhar da universidade ao planejar os currículos, para que estes não visem somente o conhecimento sobre e para o mercado de trabalho. "O que estou defendendo é que as responsabilidades sociais da universidade não se esgotem no ensino e na pesquisa, nem nas relações com a indústria, mas se reflitam também em sua abertura à comunidade, aos seus anseios e aos seus desafios" (Ibid., p. 12).

Silva (2001, p. 55), embasado nos estudos de Giroux, complementa essa ideia de Moreira (2005), ressaltando:

> O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de "fatos" e conhecimentos "objetivos". O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais.

Voltando ao estudo de Cunha, percebe-se que, assim como nos estudos de Moreira, a autora cita os estudos de Bourdieu sobre o campo científico:

> O autor francês afirma que o campo científico revela as mesmas disputas concorrenciais do campo econômico, portanto, não há atitude desinteressada quando se pensa na produção de conhecimento na sociedade capitalista. Mais precisamente, diz o autor, o espaço universitário, como lugar onde se produz a ciência, é um campo social como qualquer outro e, como tal, está sujeito ao estabelecimento de relações de força e monopólios, com lutas e estratégias para o alcance de interesses e lucros (CUNHA, 1998, p. 32).

Segundo a autora, "essas afirmativas são muito valiosas para poder entender o panorama das relações acadêmicas que ocorrem no interior de cada curso e/ou unidade universitária." Em cada um destes cursos e/ou unidades "o que é percebido como valor é o que tem chances de ser reconhecido como importante para os outros, tanto pares da mesma área ou espaço acadêmico, como a comunidade científica mais ampla" (Ibid., p.32).

Destacando as palavras “sociedade capitalista” e “relações de força”, Silva (2011, p. 148) historia:

> As teorias críticas também nos ensinam que é através da formação da consciência que o currículo contribui para reproduzir a estrutura da sociedade capitalista. O currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável. Através das relações sociais do currículo, as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas. Há uma conexão estreita entre o código dominante do currículo e a reprodução de formas de consciência de acordo com a classe social. A formação da consciência – dominante ou dominada – é determinada pela gramática social do currículo.

E complementa:

> As teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais esteja envolvido. Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder torna-se descentrado. O poder não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo. O poder está espalhado por toda a rede social [...]. Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade (Ibid., p. 149).

Ao compreender este olhar histórico sobre o currículo, percebo como Cunha (1998) pontua a relevância de se entender o processo curricular na educação superior, apoiado numa postura científica e crítica, frente ao panorama educacional e socioeconômico.

Apesar das reformulações curriculares, a partir dos documentos oficiais e políticas institucionais, poucos passos foram dados ou traçados visando ao encontro do discurso pedagógico com a prática curricular. Um dos fatores relevantes desse distanciamento está atrelado à falta de capacitação e/ou conhecimentos específicos na área de currículo. Outro fator significativo é criar efetivamente o espaço da interdisciplinaridade e a flexibilização curricular, como prevê a LDBN.

Segundo Veiga e Naves (2005), o planejamento acadêmico-pedagógico, o desenvolvimento profissional e a produção cientifica precisam apresentar constantes interlocuções, principalmente durante o desenvolvimento do currículo. Tal fato, segundo Camargo e Pinto (2008, p. 322), torna-se imprescindível, uma vez que as reformas educativas desenvolvidas atualmente compreendem que “toda política curricular é também uma política cultural, uma vez que resulta de uma seleção da cultura, um campo conflituoso, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de ver, entender e construir o mundo”.

3.4 ABORDAGENS DE ENSINO

Para esta contribuição, este estudo será guiado pela obra de Mizukami, porém, realizando um estudo simultâneo com alguns autores citados pela autora e ainda por outros não citados por ela, mas igualmente importantes.

Mizukami (1986) analisa diferentes fazeres didáticos de professores, estabelecendo e caracterizando, a partir deles, aquilo que define como "Abordagens de Ensino". Classifica-os e denomina-os como abordagem tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural. Estas são as abordagens que fornecem diretrizes às ações docentes. Assim, para Mizukami (1986, p.3), "o conhecimento humano, dependendo dos diferentes referenciais, é explicado diversamente em sua gênese e desenvolvimento, o que, consequentemente, condiciona conceitos diversos de homem, mundo, cultura, sociedade, educação etc.".

Entender como se desenvolvem estas abordagens no meio educacional é de suma importância, para que os professores do ensino superior adquiram saberes e conhecimentos, ante as possibilidades de criar alternativas de se pensar a docência, para torná-la mais eficiente.

3.4.1 Abordagem tradicional

Na abordagem tradicional o ensino é centrado no professor, considerando-o detentor de todo o conhecimento. E como garantia de efetivação desse poder, os professores se apoiam nos programas escolares e na disciplina. O ensino tradicional vê o estudante como um receptor passivo, que aceita tudo o que lhe for oferecido em aula, sem a oportunidade de manifestar-se ou argumentar sobre o conteúdo explicitado. Neste sentido, o professor do ensino superior ministra a aula como se ele fosse o absoluto detentor do conhecimento, realizando-a como uma palestra que os estudantes precisam apenas ouvir, sem participação ativa. A avaliação, nesta abordagem, é uma forma de controle ou indicador de que o aluno aprendeu a reproduzir o conteúdo exposto pelo professor.

O conceito de homem nesta abordagem pode ser traduzido como: "o homem, no início de sua vida, é considerado uma espécie de tabula rasa, na qual são impressas, progressivamente, imagens e informações fornecidas pelo ambiente", isto é, a criança ao nascer não traz em sua bagagem hereditária conhecimento algum, e só através da vivência

com o meio, pelo processo da educação formal e posteriormente, com as informações repassadas pelo professor, poderá compreender o mundo que o cerca (Ibid., 1986, p.9).

Socialmente, esta abordagem contribui para o papel que a sociedade espera de um ensino, isto é, que ensine os indivíduos a se posicionarem no mercado de trabalho, onde o diploma é tido como uma forma de hierarquização e como aquisição de conhecimento e garantia de perpetuação de novas gerações, como se o conhecimento adquirido pudesse garantir a continuidade de uma sociedade. Neste sentido, Paulo Freire (1998), em Pedagogia do Oprimido, afirma que este ensino é baseado na "educação bancária": o professor deposita conhecimentos, dados, informações etc. no aluno.

Para Mizukami (1986, p.18), nesta abordagem a escola é

> [...] o local da apropriação do conhecimento, por meio da transmissão de conteúdos e confrontação com modelos e transformações. A ênfase não é colocada no educando, mas na intervenção do professor, para que a aquisição do patrimônio cultural seja garantida. O indivíduo nada mais é do que um ser passivo, um receptáculo de conhecimentos escolhidos e elaborados por outros, para que ele deles se aproprie.

3.4.2 Abordagem comportamentalista

Esta abordagem tem sua ênfase sobre dados empíricos. "Os comportamentalistas ou behavioristas, assim como os denominados instrumentalistas e os positivistas lógicos, consideram a experiência ou a experimentação planejada como a base do conhecimento" (MIZUKAMI, 1986, p.19). Para os comportamentalistas, a aprendizagem é o tema principal e afirmam que as experiências que o homem tem durante sua vida é que determina seu comportamento.

O comportamento do homem, que nesta abordagem é considerado um ser passivo, um produto do meio, é condicionado pelo ambiente.

O ensino é realizado com máquinas de ensino, com técnicas e treinamento, pressupondo que, com planejamento e avaliação, o homem pode melhorar a cultura, o meio em que está inserido, isto é, qualquer ambiente pode ser melhorado para que o indivíduo seja produtivo e feliz.

Esta abordagem encontra em Skinner (1995) sua sustentação básica. Este autor defende que o comportamento humano pode ser modificado a partir de mudanças no ambiente, uma vez que as contingências de reforço são capazes de manter ou alterar o

comportamento. As contingências de reforço são situações arranjadas pelos professores, com o intuito de possibilitar ou aumentar a ocorrência de uma resposta a ser aprendida/condicionada, tais como: elogios, notas, prêmios, prestígio etc.

Para Skinner (1995), o tutor pessoal foi substituído pela escola pública, na perspectiva que esta abordagem entende por ensino individual, livre e autônomo, e permite a difusão e ampliação quantitativa da relação aluno-professor. Assim, para ele, as máquinas de ensino e os textos programados têm a função de atender individualmente a necessidade de aprendizagem de cada aluno, pois a atividade pode ser realizada no ritmo de cada um e por isto, defende o uso deste método e técnica.

Skinner (1995) afirma que, para ensinar um aluno, não é necessário o uso de livros, que não são úteis para o ensino, e que os alunos prestam atenção em seu professor e leem os livros porque, se deixarem de fazê-lo, serão punidos. “O ensino é, pois, composto por padrões de comportamento que podem ser mudados através de treinamento, segundo objetivos pré-fixados” (MIZUKAMI, 1986, p. 20). Para tanto, o professor ou o planejador necessita ter habilidades que assegurem o planejamento de contingência de reforço sob os quais os alunos aprendem. A aprendizagem será garantida pela programação e experiências. O professor fala ou escreve algo, instiga o comportamento do aluno para ele repetir o que foi dito ou escrito e, diante de consequências reforçadoras, o aluno aprende. Por um tempo este aluno deve ser apoiado por pistas e, na medida em que vai aprendendo, as pistas podem ser retiradas. No entanto, acreditava que o computador era a máquina de ensino ideal, pois “eles podem fornecer estímulos de apoio e pistas para o comportamento e reforçá-lo imediatamente [...] podem conduzir o estudante para o próximo passo” (SKINNER, 1995, p.129).

Portanto, entende-se que a teoria skinneariana reforçou a valorização do planejamento do ensino, chamando a atenção para a necessidade de determinar os objetivos que o professor deseja alcançar, através do currículo e a especificação das atividades que pretende oferecer para após definir os reforçadores de comportamento a serem utilizados, isto é, estabelecer os reforçadores positivos (prêmios, elogios, notas) e os reforçadores negativos, que geralmente são as punições.

3.4.3 Abordagem humanista

Diferentemente da abordagem tradicional, que é centrada no professor, a abordagem humanista é centrada no aluno. Portanto, a natureza e a finalidade é o estudante e não o ensino ou o professor. Nas divisões, esta abordagem está centrada no primado do sujeito e "consideram-se as tendências ou enfoques encontrados predominantemente no sujeito, sem que, todavia, essa ênfase signifique nativismo ou apriorismo" (MIZUKAMI, 1986, p.37).

A autora classifica como literatura mais difundida e estudada no Brasil, nesta abordagem, as teorias de Carl Rogers e a de Alexander Neill. Enfatiza que Neill é classificado como espontaneísta "e sua obra consiste muito mais num relato de uma experiência e na exposição de ideias sobre o homem, educação e vida, do que uma proposta sistematizada" (Ibid., p.37). Para Rogers, o homem não é estático, não é um produto acabado; o homem é um ser em constante mudança.

O homem precisa ser livre e aberto às novas experiências. Deve ter a capacidade de buscar novos conhecimentos para superar os problemas que forem surgindo, atingir novas maneiras de pensar e agir no mundo. Para Mizukami (Ibid.p.43), "a experiência pessoal e subjetiva é o fundamento sobre o qual o conhecimento é construído, no decorrer do processo de vir-a-ser da pessoa".

O professor é um facilitador que ensina os conteúdos programados, porém, com a flexibilidade para mudá-los conforme a necessidade dos alunos. A avaliação não é função do professor ou do sistema, mas o aluno sim, se autoavalia e autocritica. Desta forma, o professor cria uma atmosfera de aprendizagem e de construção do conhecimento, auxiliando no crescimento dos alunos como pessoas, que os direciona para o conhecimento do "eu", levando-os a novas aprendizagens, novas experiências e, por fim, à maturidade psíquica.

Neste processo de aprendizagem, as experiências positivas são valorizadas e conscientizadas, enquanto as experiências negativas são abandonadas.

Rogers, em Liberdade para Aprender, aponta alguns princípios que podem auxiliar na compreensão sobre a aprendizagem (1973, p. 153-161):

1) os seres humanos têm natural potencialidade para aprender;
2) a aprendizagem significativa verifica quando o estudante percebe que a matéria a estudar se relaciona com seus próprios objetivos;
3) a aprendizagem que envolve mudança na organização de cada um, - na percepção de si mesmo – é ameaçadora e tende a suscitar reações;
4) as aprendizagens que ameaçam o próprio ser são mais facilmente percebidas e assimiladas, quando as ameaças externas se reduzem a um mínimo;

> 5) quando é fraca a ameaça ao "eu", pode-se perceber a experiência sob formas diversas e a aprendizagem ser levada a efeito;
> 6) por meio de atos é que se adquire aprendizagem mais significativa;
> 7) a aprendizagem é facilitada quando o aluno participa, responsavelmente, do seu processo;
> 8) a aprendizagem autoiniciada envolve toda a pessoa do aprendiz – seus sentimentos, tanto quanto sua inteligência – é a mais durável e impregnante;
> 9) a independência, a criatividade e a autoconfiança são facilitados quando a autocrítica e autoapreciação são básicas e a avaliação feita por outros tem importância secundária;
> 10) a aprendizagem mais socialmente útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprendizagem, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança.

Portanto, cabe ao professor facilitar essas aprendizagens, promovendo a criatividade, a cooperação, a autoestima e a adaptação social e, ao estudante, cabe o papel central na elaboração e criação do conhecimento.

3.4.4 Abordagem sociocultural

Nesta abordagem é considerada a proposta de Paulo Freire, que, em termos de posicionamento, "consiste numa síntese pessoal de tendências, como o neotomismo, o humanismo, a fenomenologia, o existencialismo e o neomarxismo" (MIZUKAMI, 1986, p.86). Também se pressupõe que a grande maioria dos professores pedagogos tenham conhecimento ou já tiveram alguma informação da literatura disponível.

Assim como Piaget (1988), Freire (1998) desenvolveu uma teoria do conhecimento e não um método de educação. Sobre a teoria, pontua a autora:

> Na obra de Freire, o homem é o sujeito da educação e, apesar de uma grande ênfase no sujeito, evidencia-se uma tendência interacionista, já que a interação homem--mundo, sujeito-objeto é imprescindível para que o ser humano se desenvolva e se torne sujeito de sua práxis (Ibid., p. 86).

A abordagem sociocultural propõe a promoção do indivíduo, desenvolvendo a consciência crítica para que possam transformar a realidade, tornar-se homens livres, emancipados e desalienados. Para Freire, o homem é o sujeito da educação, "homens concretos, situados no tempo e no espaço, inseridos num contexto sócio-econômico-cultural-político, enfim, num contexto histórico" (Ibid., p.86). Nem toda a ação educativa deve ser para ajustar o homem à sociedade.

Na obra Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire (1998), encontram-se os direcionamentos para as ações acima citadas. Seu foco está na luta pela humanização, pelo

trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como "seres para si". Segundo Freire (1998, p. 41), a pedagogia do oprimido tem dois momentos distintos:

> O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Na verdade, [...] a opressão só existe quando se constitui em um ato proibitivo do ser mais dos homens [...]. Neste sentido, o oprimido deve saber que o opressor transforma tudo o que o cerca em objetos de seu domínio. Daí a necessidade da reflexão do homem para conduzi-lo à prática para transformar o mundo (Ibid., p.44).

Nessa linha de pensamento, Freire (1998) propõe uma educação construída sobre ideias e diálogos entre professor e aluno, na qual existam sempre partes de cada um no outro, isto é, o ensino não poderia começar com o professor trazendo um conhecimento pronto do seu mundo, considerando somente os seus valores. O professor tem a função de coordenador, devendo trazer para o grupo informações necessárias para o desenvolvimento de dinâmicas que possibilitem o aprendizado dos alunos, deixando-os livres para escrever, expressar juízos, considerando o conhecimento de mundo dos alunos.

Durante o processo de ensino, a aprendizagem não pode ser uma "doação" do professor, mas deve ser resultado da conscientização dos alunos, que precisam estar convencidos, engajados em seu processo de conhecimento. O aluno deve ser ativo, responsável e precisa ter liberdade para criar, liberdade para construir seu conhecimento. Significa, portanto, que o professor não pode ser apenas um transmissor de conteúdo, um narrador ou dissertador. Freire (Ibid., p.57) enfatiza que "a narração, de que o educador é sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em 'vasilhas', em recipientes a serem 'enchidos' pelo educador".

Na mesma visão de que o aluno é algo vazio, "uma coisa" para ser enchida durante a educação escolar, Freire diz que este tipo de educação se torna o ato de depositar conteúdos, em que os professores fazem o depósito e os alunos são o local de depósitos. Assim, alerta que neste tipo de ensino não há criatividade e nem transformação dos saberes.

> Na visão "bancária" da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que se julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (Ibid., p.57).

Desta forma, as práticas de ensino relacionadas com a educação "bancária" dificultam o pensamento autêntico do aluno, distancia o professor e os alunos, transforma os alunos em seres passivos, que nada questionam. Nessa relação, quanto mais os alunos estiverem mais "cheios de conteúdo" estarão mais adequados ao mundo.

Para Freire (1998), somente uma educação que supere a forma de educar depositando conteúdos é que poderá levar o homem à libertação autêntica. Por não aceitar esta concepção "bancária", vê na humanização não uma palavra sem sentido, sem significado ou, ainda, uma palavra sonora. "É práxis que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo". Por isso, afirma que é necessário que a educação seja baseada nos homens como "corpos conscientes". Exatamente ao contrário da visão "bancária", ele propõe a "educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existência a comunicação" (Ibid., p.67). Deste modo, o professor apresenta o conteúdo para os alunos de uma forma dialógica, em que professor e aluno cresçam juntos, que se tornem investigadores críticos, conscientes da realidade, conscientes, portanto, de sua historicidade.

3.4.5 Abordagem cognitivista

A abordagem cognitivista é predominantemente interacionista e tem sua ênfase na capacidade dos indivíduos em integrar informações e processá-las para transformá-las em conhecimento.

> O termo "cognitivista" se refere a psicólogos que investigam os denominados "processos centrais" do indivíduo, dificilmente observáveis, tais como: organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento ou estilos cognitivos, comportamentos relativos à tomada de decisões etc (MIZUKAMI, 1986, p.59).

Para a compreensão desta abordagem, ênfase será dada no método piagetiano, pois é o que tem maior representação no Brasil. Para Piaget (1978), o comportamento é construído numa interação entre o meio e o indivíduo, em uma construção efetiva e contínua, isto é, a inteligência se constrói pelas ações do indivíduo com o meio.

As teorias de Jean Piaget (1978) explicam como se desenvolvem a inteligência nos seres humanos. A epistemologia genética é entendida como o estudo de mecanismos de

aumento da inteligência. Esta teoria epistemológica (episteme = conhecimento; logia = estudo) também é conhecida como teoria da assimilação ou construtivista. "A origem do conhecimento deve ser buscada, para Piaget, não no sujeito, nem no objeto, mas no fenômeno da assimilação primordial do recém-nascido humano" (BECKER, 2001, p.20). A epistemologia genética estuda como o indivíduo passa de conhecimento menor para um conhecimento maior, de como se forma o conhecimento e como acontece sua evolução.

Conhecimento é "ação sobre o objeto". Ao representar essa ação tem-se S → O.

A ação é o verdadeiro elemento constituinte do sujeito epistêmico (Ibid., p.19). Explica, ainda, que esta ação sobre o objeto implica motricidade, mesmo nos níveis mais elevados das operações do sujeito. O conhecimento não é "simples imagem de transformações exteriores dadas ou já realizadas", embora seu ponto de partida seja constituído pelas ações dos sujeitos sobre o real.

Para Piaget, o desenvolvimento humano é determinado por seguintes fatores: maturação interna do organismo e maturação do sistema nervoso; pelas aquisições vinculadas à experiência; pela imposição ou estimulação do meio externo social; equilibração – jogo de regulação e de compensações para atingir a coerência.

A assimilação e a acomodação são dois pólos inseparáveis. A nova assimilação representa o papel de construção e a nova acomodação a compensação ou inversão, conforme Piaget (1976). "A acomodação é o conjunto de associações adquiridas no contato com os objetos" (PIAGET, 1975, p.73). A assimilação é o processo cognitivo pelo qual um sujeito integra (classifica) um novo dado perceptual, motor ou conceitual às estruturas cognitivas prévias. Significa que o sujeito tenta continuamente adaptar os novos estímulos aos esquemas que ele possui até aquele momento, isto é, o termo assimilação é um sentido de integração de elementos novos em estruturas ou esquemas já existentes, para Piaget (1988).

A acomodação acontece quando o sujeito não consegue assimilar um novo estímulo, ou seja, não existe uma estrutura cognitiva que assimile a nova informação, em função das particularidades desse novo estímulo. Diante deste impasse, restam apenas duas saídas: criar um novo esquema ou modificar um esquema existente. Ambas as ações resultam em uma mudança na estrutura cognitiva. Ocorrida a acomodação, o sujeito está apto a assimilar o novo.

Contudo, para Piaget (1988), por mais que existam os fatores acima citados, o mais importante fator para o desenvolvimento do conhecimento é a equilibração, pois, ao mesmo tempo em que possibilita a aceleração, impossibilita um aceleramento que ultrapasse

os limites. Assim, para ele, equilibração significa um jogo de regulação e de compensações para atingir a coerência, portanto, fundamental no desenvolvimento cognitivo.

A Teoria da equilibração, de uma maneira geral, trata de um ponto de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação e, assim, é considerada como um mecanismo autorregulador, necessário para assegurar ao sujeito uma interação eficiente dele com o meio-ambiente. Para elaborar esta teoria, Piaget (1976) recorre a dois postulados:

> 1) todo esquema de assimilação tende a alimentar-se, isto é, a incorporar elementos que lhe são exteriores e compatíveis com a sua natureza;
> 2) todo esquema de assimilação é obrigado a se acomodar aos elementos que assimila, isto é, a se modificar em função de suas particularidades, mas, sem com isso, perder sua continuidade (portanto, seu fechamento enquanto ciclo de processos interdependentes), nem seus poderes anteriores de assimilação (PIAGET, 1976, p. 14).

Um sujeito, ao experienciar um novo estímulo (ou um estímulo velho outra vez), tenta assimilar o estímulo um esquema existente. Se a experiência for bem sucedida, o equilíbrio, em relação àquela situação estimuladora particular, é alcançado no momento. Se o sujeito não consegue assimilar o estímulo, ele tenta, então, fazer uma acomodação, modificando um esquema ou criando um esquema novo. Quando isso é feito, ocorre a assimilação do estímulo e, nesse momento, o equilíbrio é alcançado.

Diante destes pressupostos, é possível ressaltar que Piaget (1988), em Psicologia e Pedagogia, convida os professores a desenvolverem uma pedagogia ativa, para que o estudante e professores possam construir o conhecimento coletivamente, respeitando as leis de toda inteligência, não oferecendo aos alunos um conhecimento pronto, que lhes é externo, mas, exigindo que todo esforço venha do próprio aluno.

Ao professor cabe o papel de estimulador, provocador de estímulos, desafiador, orientador e que propõe situações em que o aluno elabore novos problemas a partir de objetos de conhecimento, conduzido ao processo de aprendizagem e à construção do conhecimento válido. Para Becker (2001), não basta apenas expor aos alunos várias vezes o que é que correto ler e escrever, pois a repetição neste caso torna-se treinamento.

Segundo Mizukami (1986, p.76), “o ensino que seja compatível com a teoria piagetiana tem de ser baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas por parte do aluno, e não em aprendizagem de fórmulas”. Na perspectiva construtivista, é extremamente necessário que o professor não faça uso do senso comum, mas que afirme a importância da ação do sujeito no processo de aprendizagem.

Em relação à avaliação, a do tipo tradicional tem pouco respaldo nesta abordagem e “a avaliação terá de ser realizada a partir de parâmetros extraídos da própria teoria e implicará verificar se o aluno já adquiriu noções, conservações; se já realizou operações, relações etc.” (Ibid., p.83).

4 O FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIPAR

Como são poucos os estudos sobre os professores que atuam no curso de graduação em Administração, percebi que era necessário buscar a compreensão sobre como ocorre a entrada do profissional Administrador para a área da docência. Sendo o Administrador capacitado para gerir os recursos de toda ordem dentro de uma organização de qualquer porte ou natureza, o que o leva a escolher a área de docência? Como se deu sua entrada nesta área?

"A docência universitária é profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professores e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento" (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 109).

Concordo com as autoras, ao afirmarem que os profissionais que entram na área da docência no ensino superior, na maioria das vezes, em razão de seu exercício profissional, trazem consigo uma imensa bagagem de conhecimento de sua atividade cotidiana no mercado e/ou de sua área de pesquisa, porém, "na maioria das vezes nunca questionam sobre o que significa ser professor [...] Assim, sua passagem para a docência ocorre "naturalmente", dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores (Ibid., p. 104)."

Ao referendar esta fala, entendo necessário pontuar que o curso de Administração oferece formação para a atuação de seus bacharéis no mercado de trabalho, portanto, não oferece a formação pedagógica. No entanto, este fato ocorre, muitas vezes, sem que o profissional tenha como objetivo a docência, isto é, a opção ocorre ao ser convidado por ex-professores, por ter sido monitor durante a graduação ou, ainda, por ser um profissional conhecido no mercado.

A pesquisa realizada junto aos professores da UNIPAR corrobora as afirmações de Pimenta e Anastasiou (2005), pois apenas uma professora, que vou chamar de professora A[15], afirma que, "a opção pela docência eu acho que não foi por acaso; eu tenho plena consciência disso, porque antes de eu ter optado por Ciências Econômicas, eu já havia cursado o magistério."

[15] Graduada em Ciências Econômicas, doutora em Administração, com tema voltado em Economia Internacional. Atua somente na docência há 30 anos na UNIPAR. Professora da disciplina de Economia.

Os professores B[16] e C[17] exemplificam a situação exposta por Pimenta e Anastasiou. Seguem os relatos:

> Na verdade, a docência nunca foi meu sonho de consumo. Parei, cai de paraquedas, vamos dizer assim. Quando eu era acadêmico, em 2003, por buscar a oportunidade de ter desconto na pós-graduação, eu comecei com monitoria, que na época dava desconto de 50% [...] fui monitor, dois anos seguidos. Depois eu comecei a gostar e quando surgiu a oportunidade na UNIPAR, para ser professor, fui convidado e fiz os testes e estou aqui, divertindo (Professor B).

> Meu início na docência foi até uma surpresa. Eu entrei na UNIPAR como funcionário administrativo em 2003, quando saí do hospital em que trabalhava. Em 2006, a coordenadora do curso de Administração me convidou para ministrar uma disciplina, de Planejamento Estratégico e mais uma, de Custos, cujo professor saiu na época, por causa de um problema particular [...] Acontece que na hora a gente perde o chão, porque não era pretensão, não era uma visão que eu tinha, que um dia eu seria professor, porque a nossa formação era de administrador, ela é fundamentada no mercado, para a gente atender o mercado, então a gente não pensa sobre voltar para a sala de aula. Ela me pegou um pouco de surpresa naquela hora (PROFESSOR C).

Da mesma forma, o professor D[18], ao ser indagado sobre como ocorreu sua entrada na docência, respondeu:

> Na verdade eu nunca tinha pensado em ser docente, isto até na graduação. Ser professor nunca foi uma coisa que veio comigo, inclusive durante a graduação eu não fiz monitoria ou iniciação cientifica, que é típico de quem quer seguir na área, porque não era a minha intenção [...]. A minha entrada aqui na universidade, na verdade... a minha família conhecia o professor João[19]. Um dia em uma conversa eu passei meu currículo para ele, então ele passou para a coordenadora, e ficou lá guardado na gaveta. No início deste ano tiveram dificuldade com o professor da disciplina[20] que eu estou lecionando agora, Pesquisa Operacional, que não é muito fácil para encontrar professor. Eu fiz o teste e entrei para a disciplina e, na verdade, eu já entrei com mais 2, 3 disciplinas.

---

[16] Bacharel em Administração, especialista em Controladoria e Gestão Financeira, em Gestão Empresarial, em Docência do Ensino Superior e pós-graduando em Logística. Professor das disciplinas de Mercado de Capitais e Administração Financeira, desde 2005. Durante o período diurno atua em uma empresa de grande porte, em outra cidade.

[17] Bacharel em Administração, especialista em Administração Hospitalar Profissional, especialista em Controladoria e Gestão Financeira, mestrando como aluno especial no curso de Desenvolvimento Regional em Agronegócio. Além da docência, durante o período diurno é funcionário administrativo na UNIPAR.

[18] Bacharel em Administração e especialista em Finanças. Professor desde o início de 2010. Durante o período diurno, atua na empresa da família, em outra cidade.

[19] Nome fictício.

[20] A dificuldade encontrada pela coordenação estava em encontrar um professor que tivesse formação em Matemática ou áreas afins, porém, que ensinasse dentro da perspectiva de formação que o mercado exige, isto é, o calculo era destinado a melhorar o desempenho produtivo da organização.

Os relatos destes professores demonstram a situação pontuada anteriormente. O fato de não estarem preparados para o ensino ocorreu pelo motivo de não vislumbrarem a docência como atividade principal. Durante a entrevista, o professor D pontuou duas vezes que pensou na docência como uma atividade secundária, já que mantém seu exercício na empresa da família, como principal atividade.

A formação em Administração é uma pré-condição para o exercício da docência para a maioria dos professores do curso de graduação em Administração, porém, pelas características iniciais de formação, ao adentrar uma sala de aula, o administrador se vê diante da necessidade de buscar ferramentas que o auxiliem no desenvolvimento de sua atuação na docência. Os professores sinalizaram que buscam ou buscaram diferentes caminhos, para suprir esta necessidade.

Os professores B, C e D, relataram que frequentaram cursos de pós-graduação que ofereciam, em sua grade curricular, a disciplina de metodologia de ensino superior, porém, o conteúdo oferecido não auxiliou no exercício da docência em sala de aula, pois a disciplina contemplava as discussões sobre as funções sociais da universidade em uma sociedade.

No entanto, os professores A, B, E[21], G[22] e H[23], cursaram a especialização em Docência do Ensino Superior. Neste curso, ressaltam que foram oferecidos conteúdos sobre formas pedagógicas, princípios educacionais, didática, algumas técnicas de preparação de aulas, metodologias para trabalhar com o ensino voltado para o adulto, algumas dinâmicas para utilizar em sala de aula e o ensino de desenvolvimento de pesquisa.

A professora G pontua que, ao cursar esta especialização, já atuava na docência, porém, tinha dúvidas sobre formas de avaliação dos alunos, sobre quantidade de material que poderia produzir para as aulas, a forma como trabalhar em sala, a forma de abordar e se podia ou não fazer brincadeiras em sala de aula. Sobre o curso, continua a professora, "Mas, foi interessante, sem dúvida. Confesso que não todas as disciplinas, acho que por conta da

---

[21] Bacharel em Administração, especialista em Docência do Ensino Superior, cursando uma especialização latu sensu em Desenvolvimento Regional e mestrando como aluno especial no curso de Desenvolvimento Regional e Agronegócio. Professor da disciplina de Empreendedorismo. Atua na instituição desde o início de 2008. Tem como atividade principal a prestação de consultoria empresarial na empresa da qual é sócio do professor I.

[22] Bacharel em Administração, especialista em Marketing, especialista em Docência do Ensino Superior e mestre em Administração com ênfase em Marketing. Professora da disciplina de Marketing. Atua na UNIPAR desde o ano de 2004. Tem a docência como única atividade profissional.

[23] Bacharel em Administração, especialista em Qualidade Total, especialista em Docência do Ensino Superior e mestre em Administração com dissertação na área de Recursos Humanos. Atua na universidade há mais de 10 anos. Professora da disciplina de Recursos Humanos e coordenadora do curso de Administração da UNIPAR/Umuarama.

formação profissional, mas algumas me chamaram a atenção e me auxiliaram sim, no decorrer da sala de aula."

Para outro professor, foi importante participar de um curso de especialização, pois lhe abriu novas oportunidades de (re)organizar sua prática em sala de aula. Segue sua fala:

> A especialização em docência me ajudou bastante porque, como administrador, a gente não tem quase nada em sala de aula. A gente fica assim, meio alheio a como elaborar uma aula. A gente tem o conhecimento metodológico que é o planejamento, organização. Então a gente tinha princípios de como organizar uma palestra, um evento, mas didática mesmo, ou seja, o aluno vai entender aquilo que eu estou passando? Será que eu estou indo para os caminhos corretos? Da instrumental e da melhor forma possível? (PROFESSOR E).

As professoras G e H cursaram mestrado em Administração e pontuaram que durante o curso não foi oferecida nenhuma disciplina voltada para a docência. Semelhantemente, a professora A, doutora em Administração, não enfatizou se foi oferecida em seu curso alguma disciplina que contemplava a docência no ensino superior. Conforme Pimenta e Anastasiou, os cursos strictu-sensu, em sua maioria, preparam profissionais pesquisadores em suas áreas de atuação. "Sabemos que, como a pesquisa e a produção do conhecimento são objetivos das atividades de pós-graduação, os docentes, quando participam desses programas, sistematizam e desenvolvem habilidades próprias ao método de pesquisa (PIMENTA E ANASTASIOU, 2005, p. 191). Porém, bolsistas da Capes, que estão inseridos em cursos de formação strictu sensu, precisam preparar-se para o exercício da docência. Deste modo, o curso frequentado deve oferecer esta formação.

O professor I[24] afirma que,

> Fiz no mestrado a disciplina de metodologia de ensino superior e a especialização em educação à distância. São as duas que eu fiz nesta área de didática, na parte de ensino, metodologia e tal. E no mestrado [...] A especialização em Educação à distancia é voltada também para a sala de aula, porém, mais focada para trabalhar os encontros presenciais. É para sala de aula, mas, associada à questão da educação à distância.

É interessante que, ao entrevistá-los, percebi que todos os professores administradores se preocupam com sua formação continuada para o exercício da docência,

[24] Graduado em Administração de Empresas, especialista em Educação à Distância, Mestre em Administração Rural e doutor em Engenharia de Produção. Atua na UNIPAR desde o ano de 2003, professor das disciplinas de Administração de Produção de Bens e Serviços e da disciplina de Administração de Materiais. Coordenador do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial. Sócio de uma empresa de consultoria empresarial.

porém, a principal busca está em desenvolver sua didática em sala de aula. Assim, concordo com Pimenta e Anastasiou (2005, p. 62), quando afirmam que "essa disciplina, em suas origens, foi identificada com uma perspectiva normativa e prescritiva de métodos e técnicas de ensinar, que permanece arraigada no imaginário dos professores ainda hoje."

Além destes caminhos formativos, buscados por cada um dos professores, a instituição da qual fazem parte oferece curso de capacitação docente. O PROMAGISTER é oferecido anualmente, e o professor precisa cumprir uma carga horária anual de 40 horas. Todos os entrevistados, em algum momento, já participaram ou participam do curso. Assim, a professora A ressalta que sempre que o tema oferecido chama sua atenção, ainda que tenha conhecimento naquela área, ela participa, pois acredita que sempre pode aprender algo novo ou alguma técnica nova. "Isso que é interessante; eu acho que a aprendizagem começa lá quando a gente nasce e termina com a morte" (PROFESSORA A).

O professor E associa seu bom desempenho em sala de aula ao oferecimento desta capacitação. "Esse programa me ajudou bastante na formação como professor. Eu diria até que, se nós não tivéssemos esse programa, eu seria um mau professor."

Os professores D, B e G ressaltaram a importância do curso e que participaram dele em algum momento e que esta pequena participação auxiliou principalmente para compreender o funcionamento da universidade. Porém, a professora G afirma que nos últimos três anos não teve tempo para frequentá-lo, em função de estar cursando mestrado em outra cidade e de ser professora enquadrada como T40[25]. Da mesma forma, os professores D e B falaram que não conseguem frequentar o curso por morarem em outra cidade, por trabalharem durante o dia em outra empresa e em função de terem uma carga horária de aulas que ocupa todas as suas noites.

No entanto, o professor C falou que frequenta o curso ofertado e citou que já usou alguns recursos, porém, por ministrar em disciplina de cálculos, pontuou que algumas técnicas e métodos não são aplicáveis em sua disciplina. "Como os pedagogos falam de uma forma um pouco mais lúdica, aí fica complicado, porque eu vejo um pouco de dificuldade de aplicar algumas atividades na minha disciplina".

Assim como o professor C, o professor I frequenta o curso PROMAGISTER. Assim como outros cursos de capacitação que frequentou durante sua jornada de docente, considera que estes ajudaram em sua atuação em sala de aula. Porém, ressalta:

---

[25] O professor contratado no regime de T40 leciona 24 horas por semana e o restante das horas é ocupado em trabalhos de extensão, produção científica, congressos, bancas, orientações.

> No ano passado eu fiz 85 horas, neste ano eu fiz mais de 50 e a gente ainda tem algumas ações. [...]. Mas, ainda acho que falta alguma coisa, principalmente que eu acho interessante, que são alternativas diferentes de dar aula, de usar outros métodos que não a lousa, o giz, a explanação, outras metodologias. Eu acho que realmente é interessante, ainda me faltam (PROFESSOR I).

A professora H ressaltou que participa da capacitação oferecida para os docentes e para os coordenadores de curso. "E aí, além dos anseios de professora, a gente também discute, e levamos os anseios da coordenação". Em sua fala, ressaltou os encontros de confraternização que acontecem uma vez por mês, onde se dividem em grupos para a organização do encontro. Sobre a forma de organização do curso, a professora enfatiza que, para se alcançar o propósito do curso, foi necessário que a reitoria viesse trocando os coordenadores. Sobre a atual coordenação pontuou que, no início, há três ou quatro anos, "ela quis fazer uma coisa muito legal, mas acho que não atingiu o propósito, a necessidade de cada professor".

Conforme a fala da professora H, para alcançar o propósito do curso, foram necessárias mudanças na forma como a coordenação do PROMAGISTER trabalhava:

> Ela percebeu a necessidade de mudar e começou a levantar as nossas propostas e aí ela faz os temas e traz palestras. Os cursos e as discussões, tudo o que ela faz, faz em cima da proposta dos professores. [...] Então chega agora no final do ano, nas últimas reuniões: "coloquem no papel o que vocês acham legal, para a gente, no ano que vem, discutir tal assunto". É interessante porque é a nossa necessidade (PROFESSORA H).

Assim, os caminhos formativos percorridos pelos professores estiveram associados a uma busca por conhecimentos, técnicas, processos avaliativos e experiências que pudessem auxiliá-los em sua atuação na sala de aula. Alguns buscaram estas formações em razão de dificuldades que encontraram no início ou no decorrer de sua trajetória docente.

Conhecidos os caminhos formativos dos professores, busquei saber se sentiram dificuldades no início da docência e se procuraram ajuda para superar suas dificuldades, principalmente em relação às práticas em sala de aula.

É interessante notar que a fala do professor B mostra que sua principal dificuldade estava relacionada à sua idade. "A principal barreira que eu encontrei foi essa dificuldade de as pessoas aceitarem que eu, sendo uma pessoa mais jovem que elas, pudesse transmitir alguma coisa. Isso me atrapalhou." Nesse sentido, pontuou que buscou orientação com os professores do curso de Administração da UNIPAR, pelo fato de serem seus ex-professores e

considerá-los amigos. Também buscou ajuda com a coordenação, no sentido de melhorar sua relação, como professor, com seus alunos.

De forma semelhante, o professor I relatou que a sua preocupação inicial era relacionada ao fato de assumir uma grande responsabilidade, ao substituir dois professores que eram considerados os dois melhores docentes do curso. Ainda pontuou:

> É uma coisa muito interessante... na época eu entrei na sala de aula com 25 anos e dando aula para alunos do primeiro período, calouros, e para os formandos, então eu tinha formandos da minha idade, mais velhos que eu. Eu era solteiro, aí pensei, como é que vou me impor no meio desta turma? [...] eu tive que deixar crescer um cavanhaque para parecer mais velho, para ganhar o respeito, isto no começo. Foi este o momento de aparecer, começar a trabalhar, fazendo um trato legal com as pessoas, respeitando as pessoas, sendo acessível; aí você ganha o pessoal, depois disso não importa mais se você é mais velho ou mais novo, não faz diferença (PROFESSOR I).

Neste sentido, para superar suas dificuldades iniciais buscou ajuda com ex-professores e, ao entrar na UNIPAR, buscou orientação com o coordenador do curso e com alguns professores com mais tempo de carreira.

Assim como o professor I, o professor D ressaltou que no início da docência e ainda hoje, quando tem dúvidas, recorre a antigos mestres, na universidade onde se formou, na cidade de Curitiba-Pr. Em sua fala, enfatizou que o seu antigo professor dá muita abertura para ex-alunos e "sabendo que você levará a disciplina dele para outra universidade, a felicidade dele em ajudar eu acho incrível."

As dificuldades encontradas pela professora G referem-se também ao fato de assumir a responsabilidade de substituir um professor considerado muito bom em sua área, porém, sua maior dificuldade estava voltada ao domínio de conteúdo.

> No início... Assim, lembrar os primeiros dias de aula é muito ruim, né? Por que é muito ruim? Porque dar aula é muito ruim. Então, tirando o nervoso de início, como eu comecei no meio do ano, tinha uma disciplina de um professor que tinha sido meu professor e que tinha um conhecimento muito grande na área. Então, a princípio o meu receio principal foi com relação a domínio de conteúdo (PROFESSORA G).

Da mesma forma, o professor E sentiu dificuldades no início da docência, principalmente em relação à quantidade de conteúdo e por ouvir reclamações dos alunos pelo fato de falar muito rapidamente. Ressaltou que, por ser bacharel em Administração, acreditava que era necessário cursar a especialização em Docência do Ensino Superior, "não para ter as

manhas, mas as técnicas, para você ter dinâmica em sala de aula e principalmente saber dosar a aula, porque conteúdo a gente tem."

Em outro sentido, o professor C, ressalta:

> Da minha parte? Da minha parte eu fico preocupado se o problema é comigo ou se o problema é com a sala. A gente fica nesta incógnita. [...] Então, eu acho que a dificuldade da gente é, não sei se é falha que, de repente, a gente tem que corrigir, mas, é uma falta de atenção dos alunos em alguns momentos. Não são todos, mas, em alguns momentos eles dão uma aquela "viagem" e parece que eles estão em outra dimensão, mas a gente dá uma chamada e consegue trazer de novo.

A fala deste professor demonstra que ele ainda busca entender sua relação com a sala de aula, isto é, com seus alunos. Em relação ao início da docência e se recorreu a alguém ou algo, para auxiliá-lo, pontuou que na época procurou ajuda com a coordenação e com seus pares, pois estes foram seus professores durante a graduação. Falou também que buscou algumas dicas com a coordenação de como se comportar em sala de aula. Segundo ele, "porque quando a gente deixa de ser aluno e passa a ser professor, até o comportamento da gente tem que mudar, de como fala, de roupa e até de detalhes com que a gente tem que se preocupar." Esta postura do professor C é característica do curso de Administração, pois em sua grade, geralmente na disciplina de Marketing, trabalha-se com a importância do marketing pessoal, como "o profissional deve estar vestido de acordo com a sua profissão, para passar credibilidade" e "a sua imagem é o cartão de visita", entre outras. Acredito que este é motivo pelo qual o professor citou a roupa e a linguagem, como aspectos importantes para o docente.

De outra forma, o professor E sentiu as seguintes dificuldades:

> [...] eu tinha dificuldade relacionada à avaliação, para produzir uma prova que realmente buscasse aquilo que o aluno compreendeu [...]. Outro problema que eu enfrentei no início [...] foi a questão do carisma manifestado em sala de aula: eu não fazia ideia de como ajudava a construir este processo de ensino aprendizagem, entre professor e aluno.

Assim, buscou ajuda com amigos, com professores mais experientes, que são mestres e doutores na área. Também ressaltou que, no início da docência "nós tínhamos o curso de Pedagogia muito próximo, que funcionava no mesmo bloco de Administração. Nos intervalos eu mantinha contato com os professores de Pedagogia" (PROFESSOR E). Neste caso, as trocas de experiências que ocorrem entre pares, segundo Tardif (2005), contribuem de forma enriquecedora para o caminho formativo dos professores. Esta contribuição é

demonstrada na fala do professor E, quando cita a construção do processo ensino aprendizagem. Essa citação é rara entre docentes deste curso, pois a maioria dos professores, ao referendar o processo de ensino aprendizagem, o faz por meio das palavras ensino e conteúdo, no sentido de ensinar um conteúdo a alguém.

É interessante notar que a professora A, em sua fala, não ressaltou se sentiu dificuldades ao iniciar a docência. Neste sentido, pontuou que o curso de metodologia que frequentou proporcionou dicas para sua prática, através dos relatos de vivências de professores mais experientes. Outro fator que contribuiu foi a troca de experiências que ocorria na sala dos professores. [...] "na época, a universidade não tinha o tamanho que ela tem hoje, também não era assim, eu não diria que ela se tornou fria, é que hoje a própria corrida do tempo faz com que as pessoas pouco permaneçam ali na sala dos professores". No entanto, falou que sente dificuldades hoje no seguinte aspecto:

> Na época em que eu ingressei, eu creio que eu era semelhante aos colegas que estou recebendo hoje, jovens [...]. Só que a dificuldade, eu penso que seja o conflito de gerações mesmo. Porque, para essa geração que está chegando, se torna muito mais fácil manter um relacionamento com o professor mais jovem, porque ele vai falar praticamente a mesma língua, no seguinte aspecto que eu quero me referir. Por exemplo, eu ainda sou de um tempo que estudar é para estudar e pronto, então não podia e até hoje eu não consigo estudar com rádio ligado, a tv ligada, o som do vizinho [...] Porque nós estamos com uma geração que aprendeu, já desde o berço, a usar todos os sentidos ao mesmo tempo, e aquilo que para mim é um entrave, para ele é uma coisa normal (PROFESSORA A).

Percebo que a dificuldade sentida pela professora A se assemelhe ou ajude a buscar a compreensão sobre a indagação do professor C. Acredito que minha experiência como docente me ajude a entender o que sentem estes professores, pois a tecnologia tem invadido nossas salas de aula. Cada dia mais e mais alunos levam, para sala de aula, aparelhos que permitem a troca de mensagens, ouvir musicas e navegar pela internet. O problema percebido está em saber se conseguem assimilar o conteúdo da aula, ao mesmo tempo em que realizam outras atividades, isto é, enquanto "ouvem" a explanação do professor, escutam música com fone de ouvido, enviam mensagem pelo celular e navegam na internet.

Assim, posso concluir que os entrevistados sentiram dificuldades no início da docência, principalmente pelo fato de não terem conhecimento pedagógico e quase todos citaram que, em algum momento, buscaram orientação com antigos professores. Outros citaram que buscaram orientação com a coordenação do curso. Somente dois professores, A e

E, pontuaram que participaram de troca de experiências com outros professores do curso de Administração e do curso de Pedagogia.

Da mesma forma, os projetos de pesquisa e extensão podem contribuir para a construção do conhecimento e caminho formativo do professor, por isso julguei necessário saber se os professores entrevistados participam de tais projetos.

Os depoimentos dão conta que esta participação é limitada e reduzida. Para se entender a situação, é preciso lembrar que os docentes da educação superior, principalmente os de instituições privadas, exercem outras atividades profissionais, durante o período diurno, não sobrando tempo para a dedicação aos estudos. Outro fato se deve aos requisitos para fazer parte de grupos de pesquisas, que é a titulação de mestre ou doutor. Em terceiro lugar está o fato de a maioria dos professores ser contratada no regime de horistas, não dispondo de horas pesquisa ou extensão.

Os professores demonstram a existência destes fatores. Assim, os professores B, E, F[26] e D responderam que não participam de pesquisa e extensão, pelo fato de trabalharem como horistas. "Eu trabalho como horista, então não tenho hora para a pesquisa e nem hora para a extensão" (PROFESSOR E).

A obtenção da titulação em nível de *stricto sensu*, mestrado ou doutorado, certamente é uma pré-condição para a participação em projetos de pesquisa. Dessa forma, os professores B, C, E, F e D não participam. Todos possuem somente titulações em nível de pós-graduação *latu sensu*. A fala do professor C exemplifica esta situação. "De projetos de pesquisa eu também não participo, porque para participar na UNIPAR, nós precisamos ter pelo menos o título de mestrado e depois doutorado, para entrar no grupo de pesquisa."

Os professores A, I, H e G possuem as titulações requeridas como condição para a participação em grupos de pesquisa. Contudo, é interessante ressaltar que apenas a professora A participa de projetos de pesquisa na instituição. O professor I respondeu que não participa, pelo fato de estar em fase de conclusão do curso de doutorado, porém, ressaltou que no momento que receber seu diploma, pretende voltar ao grupo de que participava anteriormente. A professora H pontuou que não tem espaço para a pesquisa em sua carga horária de atividades. "Como eu tenho o projeto Adolescente Aprendiz, que já existe há nove anos, deixá-lo é complicado [...] a extensão acabou se tornando meu foco".

---

[26] Bacharel em Administração, especialista em Gestão Estratégica e Marketing. Professor desde 2008 nas disciplinas de Gestão de Agronegócios e Gestão e Responsabilidade Social. Durante o período diurno, atua em uma empresa multinacional.

Ao ser indagada se participa de grupos de pesquisa, a professora G explica:

> Não, na instituição eu participo de ensino e extensão. Além da sala de aula, eu tenho o projeto de ensino que é o Ciclo de Estudos – Administração e Debates. Então a gente debate filmes voltados para a administração... não só voltados para a administração, mas, para a formação do indivíduo, uma vez que o administrador deve ter uma visão ampla com relação ao ambiente, com relação à economia, com relação ao mercado, de uma forma generalizada. E aí a gente fez também neste ano, alguns minicursos [...] a gente vai trocando informação, sempre no intuito de discutir a profissão.

Como demonstra a fala da professora H, ela participa de projetos de extensão. A professora G também participa, mas explica:

> Sou responsável por um projeto que é o Laboratório de Marketing, mas, que vai findar neste ano. Nós fizemos no ano passado e neste ano. No começo eles ficam empolgados para participar, mas como têm que vir todos os sábados, têm que fazer pesquisa, revisão bibliográfica, e o pessoal está meio imaturo ainda para fazer isso... O pessoal que é mais maduro, que é quarta série, não pode se dedicar a isso, porque tem o estágio (PROFESSORA G).

Em relação à participação em projetos de extensão, a professora A ressaltou que não tem tempo disponível. "Atualmente não, porque estou editando a revista de ciências empresariais, então tenho toda a revista, a carga horária de pesquisa e a sala de aula". No entanto, ressaltou que auxilia outros professores e que já recebeu um projeto social para o próximo ano.

Neste sentido, o professor I, respondeu:

> Nas atividades de extensão eu já tive projetos, mas hoje eu não tenho, exceto as ações que estão atreladas à função de coordenador do curso. Enfim, extensão não é o meu forte, pois acho que meu forte é a sala de aula e a pesquisa, que é o que gosto de fazer, acho que extensão não é a minha praia.

Outro instrumento auxiliar à compreensão pedagógica necessária a docência, é o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Em relação ao PPP do curso de Administração da UNIPAR, a professora H ressaltou que acha que o projeto tem uma visão macro, principalmente em relação aos três pilares, isto é, ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, percebe que existem algumas limitações para que esse projeto alcance seus objetivos. "[...] às vezes é a dificuldade de colocar em prática. A gente tem algumas limitações, tem as limitações institucionais e tem as limitações do corpo discente". As limitações institucionais são de ordem de orçamento e por

parte do corpo docente, “aquela coisa natural do não quero isso, do é bonito no papel, mas não vai funcionar”.

Ainda sobre os três pilares, considera:

> O casamento do projeto pedagógico, pesquisa, ensino e extensão é perfeito e a gente vê muitos projetos acontecerem aqui mesmo no curso. A gente tem o projeto Adolescente Aprendiz... as pesquisas são muito bonitas. A proposta do ensino, o objetivo do ensino, qual o perfil do profissional que a instituição quer formar é muito bonita, porque sempre tem a questão, conhecimento científico, conhecimento... perfil do cidadão (PROFESSORA H).

Na mesma direção, continua sua análise:

> Essa proposta é muito legal e no nosso projeto tem tudo isso e quando a gente leva esse projeto para ser discutido com os alunos, isso que eu estou te falando e que eu concordo com eles é a dificuldade, o problema não é o projeto, é a dificuldade de colocá-lo, às vezes, em prática (PROFESSORA H).

As dificuldades do corpo discente se referem ao fato de que a quase totalidade dos alunos de cursos de Administração trabalha durante o período diurno, sobrando somente o noturno para o estudo, isto é, não sobra tempo para a prática ou, no caso da universidade, tempo para as atividades de extensão. Um exemplo citado pela professora H é a existência da consultoria júnior, isto é, o CIAPE - Centro de Apoio a Projetos Empresariais. Nesse sentido, entende que o CIAPE oferece um aprendizado importantíssimo, isto é, a prática. Assim, quando iniciou sua fala sobre as limitações, estava apontando a falta de corpo discente para realizar este processo. “Nós fazemos algumas coisas para realizar a prática, mas é pouquíssimo e atinge o mínimo de alunos” (PROFESSORA H).

Ainda buscando a compreensão de quem é o profissional de administração que a instituição forma e, consequentemente, qual o tipo de educação que precisa ser ofertada em sala de aula pelo professor, julguei importante, para dar continuidade ao estudo, conhecer o que pensa sobre este assunto, o professor I.

> O nosso foco é criar um profissional que tenha conhecimento suficiente para atuar, quer na indústria, no agronegócio, quer na área de serviços, quer na área industrial pesada, quer na área de prestação de serviços. [...] O objetivo é formar um profissional que tenha teoria, que tenha uma base teórica, mas que saiba resolver problemas práticos.

Ainda sobre o perfil profissional do administrador que a UNIPAR forma, assevera o professor que não tem uma habilitação específica e que o profissional que a instituição

forma é um generalista, pois precisa ser capaz de atuar em diferentes áreas. Neste sentido, pontua:

> [...] tanto que, na formação dele, você envolve desde as 4 grandes áreas de Administração, foco em empreendedorismo, de planejamento, tem uma parte de agronegócio, tem a parte de responsabilidade social, tem a parte de estatística, de pesquisa operacional para dar formação quantitativa. [...] e a parte humanística. Vamos pensar a psicologia, a sociologia, a filosofia, que dá essa ideia do papel dele (PROFESSOR I).

Sobre o perfil, continua o professor I: "um profissional que tenha consciência do que sabe, do que precisa buscar a mais, porque ele deve buscar mais. E que tenha capacidade de encarar desafios".

Assim, segue sua fala:

> Qual é a ideia que a gente trabalha aqui? Dentro daquela filosofia do aprender a aprender, aprender a ver, aprender a fazer, do aprender... essa é a ideia básica. [...] no nosso caso, a gente tem um foco especifico para, além da formação teórica acadêmica, dar uma formação prática (PROFESSOR I).

Assim como a professora H, o professor I percebe que existem entraves, limitações por parte dos alunos que, em sua maioria, trabalham durante o dia e estudam à noite. Neste sentido, continua pontuando:

> A ideia é essa, é que a gente trabalhe o grupo dando uma sólida fundamentação teórica e, ao mesmo tempo, possibilitar, através do estágio ou de alguma aplicação prática real de mercado, ou tratar a parte de aplicações de exercícios dirigidos nessa linha (PROFESSOR I).

A prática é realizada por meio de trabalhos que os professores solicitam durante o ano letivo. Após as aulas teóricas, o professor desenvolve um estudo de caso ou outra atividade que possa levar o aluno a resolver aquela questão prática. Desta forma, o aluno desenvolverá a prática que o levará ao conhecimento de como resolver possíveis problemas que possam existir na empresa em que atua. Neste sentido, pontua o professor I:

> Quando vai fazer a avaliação de ensino-aprendizagem, forma de gerar a prova, existem questões que são feitas ao estilo ENADE, já para adaptar o aluno àquele processo, que é típico de concurso. Muitos alunos nossos vão fazer concurso público. Há aquelas questões práticas, as questões de administração e como é que você faz? Já trabalhamos isso, tentamos trabalhar isso na própria avaliação.

Outro fator que contribui para o ensino-aprendizagem é a integração da universidade com as empresas. As empresas fornecem seus funcionários para a instituição e a instituição fornece seus alunos e, nessa troca, a instituição visa conhecer quais são os tipos de problemas vivenciados/enfrentados pela empresa, para que possam buscar adequar o ensino-aprendizagem na preparação do aluno, para que este tenha capacidade para resolver os problemas. Esta integração também se dá na forma de estágios, quando alunos que desejam melhorar sua prática oferecem seus serviços para as empresas, e estas oferecem sua estrutura.

Outra forma de integração com as empresas ocorre na forma de palestras. Os professores da instituição vão até as empresas e oferecem palestras ou estudos dirigidos e os profissionais de empresas são convidados para palestrar na instituição. Assim ocorre a troca de informações e conhecimento sobre fatos importantes que acontecem na empresa, na instituição e no mercado.

Ainda, em relação à metodologia utilizada pela instituição, ocorrem discussões através de fóruns de debates, fóruns pedagógicos e fórum de egressos, cuja intenção é a discussão sobre o projeto pedagógico da universidade.

> Esse projeto pedagógico é discutido exaustivamente todos os anos. Muitas coisas a gente muda, adapta outras coisas por sugestão do próprio aluno ou sugestões dos professores. Ele não é algo estanque, é algo que vai sendo construído dia a dia, à medida que muda o perfil do aluno, o perfil dos professores, o perfil do mercado, mas adaptando algumas coisas, sem perder aquilo de que eu falei: as diretrizes básicas de qualidade, que são fundamentais (PROFESSOR I)

No projeto pedagógico do curso de Administração existem três programas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. O primeiro é a monitoria acadêmica, em que um aluno que se destaca em determinada disciplina pode auxiliar uma turma que esteja cursando uma série menor, principalmente acompanhar alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem. Este monitor mantém contato direto com o professor da disciplina e recebe suas orientações sobre como realizar sua atividade junto a uma turma.

Outro programa é o de tutoria. Cada série ou turma escolhe, no início do ano, um professor para representá-la diante da coordenação do curso. Este professor/tutor necessita de certa intimidade com a turma. As reuniões são realizadas bimestralmente e os temas abordados e discutidos geralmente estão relacionados à avaliação da instituição e avaliação do corpo docente do curso.

O terceiro programa é o conselho de professores, que trabalha no acompanhamento de desenvolvimento do aluno. A cada término de períodos de provas, este conselho se reúne e discute fatores relacionados ao desempenho dos alunos e fazem um mapeamento antes de tomar providências em função dos resultados encontrados. Desta forma, estes programas auxiliam para que o aluno não seja reprovado ao final do ano e também é uma forma de conhecer melhor os alunos que frequentam o curso e de saber quais são aqueles que não frequentam e têm problemas com diferentes professores. "Esses três são programas muito legais para acompanhar a parte metodológica de ensino, efetivamente" (PROFESSOR I).

Sobre a organização didático-pedagógica, as disciplinas são ofertadas em uma matriz curricular de 4 anos, agrupadas em forma de sequenciamento de conteúdos. Com relação a este assunto, o professor I, assevera:

> Na verdade, eu não gosto desta metodologia, porque, na prática, na empresa não se divide. Você faz RH, você faz Finanças, você faz Produção, você faz tudo, como um todo. Mas, como nossa legislação, nosso sistema é dessa forma, então, tem que sair do sistema de disciplinas. Tentamos tomar cuidado para quê? Para ir sequenciando as disciplinas de forma que você vá agregando novos conhecimentos.

Por outro lado, alguns professores, pelo menos uma vez ao ano, oferecem um trabalho em conjunto, visando à interdisciplinaridade, quando são abordados vários tópicos referentes às disciplinas e sua aplicabilidade. Estes projetos geralmente são voltados para a criação de uma empresa, um produto ou um serviço e o acadêmico necessita desenvolver sua habilidade e conhecimento sobre o setor e os demais fatores envolvidos.

Outro ponto destacado pelo professor I se refere às atividades complementares que "são atividades de cunho prático, e você pode envolver a parte de pesquisa, pode envolver atividades de extensão, ensino complementar, que são as atividades complementares para a formação desses alunos".

Para que essas ações ocorram, é necessário que o professor, ao ofertar uma determinada disciplina, apresente, logo no primeiro dia de aula, o plano de ensino.

> Neste plano deve constar a identificação da disciplina, qual é a disciplina, qual é a carga horária, se é carga horária teórica, a carga horária prática e tal. Também é necessário constar a ementa, a síntese dessa disciplina, quais são os objetivos específicos que se pretende com ela. Essa disciplina pretende que o aluno tenha esse conteúdo, conhecimento, ou pretende fazer isso, transformar o aluno. Dar esse conhecimento ao aluno, a bibliografia básica, a bibliografia complementar, todas as

> atividades, uma descrição do processo avaliativo, como é o processo de avaliação, pontuação, prova e tal (PROFESSOR I).

Contudo, ao falar em oferecer conhecimento ao aluno, percebi que a referência é somente no sentido de informar o aluno sobre como ocorrerá a oferta da disciplina, o conteúdo que será oferecido e as formas de avaliação.

Em relação à avaliação, estas ocorrem bimestralmente e podem valer até 10 (dez) pontos, podendo esta nota ser divida em trabalhos, pontos por participação nas aulas, presença, chegando a um total de até 50% da nota, ficando este fator a critério do professor. Por outro lado, pelo menos 50% da nota deverá ser resultado da aplicação de uma prova. A nota de aprovação é 6 (seis) e, para que o aluno seja efetivamente aprovado, deverá ter comparecido a 75% das aulas.

Assim, tendo delineado alguns fatores importantes contidos no projeto político-pedagógico do curso de Administração e entendendo a importância do conhecimento desses pressupostos, busquei saber se todos os professores tinham conhecimento do conteúdo do PPP do curso, pois se pressupõe que é o que direciona toda a sua prática em sala de aula.

A partir das entrevistas, encontrei 1 (um) professor que não conhece o PPP, 2 (dois) que conhecem, mas não participam de sua revisão e 6 (seis) que conhecem o PPP e participam de revisões, da reformulação e adequação do documento. Destes, 2 (dois) participam somente quando convidados pela coordenação.

Para conhecer melhor como ocorrem estas questões, entendo que é necessário trazer a fala desses entrevistados, iniciando com o professor que não conhece o PPP. “Projeto pedagógico? Não conheço porque, quando eu entrei, o projeto pedagógico para o ano que vem já estava sendo discutido. Provavelmente eu vou participar do próximo” (PROFESSOR D). É interessante notar que este professor não tem conhecimento do conteúdo do PPP e suas diretrizes, desconhecendo o que direciona a sua prática em sala de aula.

Os professores B e E conhecem o conteúdo, mas não sabem identificar por partes, porém, sabem da sua importância. O professor E exemplifica essa questão:

> Sim, é passado, tanto pelos coordenadores, como nas atividades do PROMAGISTER, e a gente tenta contemplar. [...] porque a gente precisa desse projeto pedagógico, porque senão não vai ter essência [...] então a gente precisa contemplar com as técnicas, com as dinâmicas, mas principalmente seguir aquilo que a universidade doutrina, até porque é o modelo que já foi testado, é o modelo que vai garantir a eficiência no processo educacional, professor e acadêmico.

Os professores C e F conhecem o projeto político pedagógico do curso de Administração e já participaram de sua revisão. O professor C destacou em sua fala a importância de se acompanhar as mudanças ocorridas no mercado e que sempre que a matriz do PPP é alterada, não é em função de deficiência, mas em função de atender ao mercado, que tem mudado constantemente. "Nós tivemos, na ultima matriz, a entrada da responsabilidade social e da gestão de organização não-governamental". Estes temas têm sido abordados constantemente pelos profissionais que atuam na área de administração e por profissionais de outras áreas, o que justifica a inserção na grade curricular do curso. No entanto, o professor F destaca a importância para a sua prática cotidiana em sala de aula. "Antes de fazer especialização em Docência, eu desconhecia a necessidade deste projeto e daí a gente começa a verificar o tamanho do curso".

A professora G pontuou que, em função de ser professora enquadrada no regime de T40[27], faz parte do colegiado e participa todos os anos da revisão do PPP do curso. A professora A também se enquadra da mesma forma. Em sua fala ressaltou sobre sua participação: "apresento as ações sociais do curso e os projetos de pesquisa, o que são as pesquisas e recebo o retorno do que pode ser feito e do pode ser melhorado, do que eles sugerem na reformulação" (PROFESSORA A).

O professor I ressaltou que conhece todo o documento e que utiliza seus delineamentos, porém, apontou que existem limitações, principalmente em relação às diretrizes do MEC. "A própria diretriz curricular, a priori, ela engessava, agora abre. Ela abre, mas não dá muitas alternativas para você fazer, ao mesmo tempo. Você fica meio perdido. Não direciona."

Ainda em relação ao PPP, assevera:

> O problema todo é que às vezes, por uma série de razões, de ordem legal, até, o programa não tem flexibilidade para acompanhar a realidade de mercado, a realidade educacional, as principais necessidades que a gente tem hoje. Por outro lado, algumas vezes você acaba acompanhando ondas que são só ondas e sai do foco. Mas eu acho que esse não é um problema do projeto pedagógico daqui, este é um problema geral, inclusive aqui para nós o projeto é muito mais claro do que quando eu dava aula em uma universidade pública (PROFESSOR I).

[27] O professor contratado em regime de trabalho T40 leciona 24 aulas durante a semana e utiliza o tempo restante para o preparo das aulas, correção de avaliações, produção científica, participações em projetos de extensão, conferências e outras atividades.

Posso concluir que a formação na área de Administração certamente é uma condição para que o profissional administrador adentre a área da docência no curso de Administração. Contudo, o que vai orientar sua prática são as orientações contidas no projeto político pedagógico definido pelo colegiado do curso de Administração.

Para dar continuidade ao propósito de saber como os professores do curso de Administração se organizam cotidianamente para suas aulas, julguei necessário buscar em suas falas como preparam suas aulas, quais recursos utilizam, se levam algum conhecimento sobre sua prática profissional fora do campo da docência, se conseguem trabalhar nos conteúdos a necessidade dos alunos e, finalmente, busquei saber como avaliam seus alunos.

Ao indagar o professor D como prepara as suas aulas, enfatizou a sua dificuldade para prepará-las, principalmente pela sua trajetória formativa. Para atingir este objetivo, procurou e continua buscando ajuda com um ex-professor do curso de graduação. Neste sentido, afirma:

> Fui pedir conselho ao meu mestre lá na Federal, pedir bibliografia. Na verdade, ele que me ajudou nos primeiros passos, preparação de aula, bibliografia básica. Com essa bibliografia em mãos, depois das 18:00 horas esgotaram-se as mordomias: é o horário que eu uso realmente para ler, revisar as disciplinas, preparar as aulas. É aquela parte depois do trabalho que eu não venho para cá, que eu procuro preparar as aulas antecipadamente (PROFESSOR D).

É interessante notar, na fala deste professor, que ele buscou, junto ao seu antigo mestre, conhecimento, técnicas e experiências que pudessem auxiliá-lo na superação de seus problemas e desafios encontrados para o exercício da docência, principalmente sobre a preparação de aula, que eu penso seja o momento no qual ocorre o conhecimento e as trocas de informações. Neste exemplo é possível afirmar junto com as autoras Pimenta e Anastasiou (2005), quando pontuam que o professor do ensino superior, na maioria das vezes aprende a sê-lo mediante imitação de um professor que admirava.

Não tendo sido preparados pedagogicamente, os administradores buscam aprender o exercício da docência no cotidiano. Um fator importante está relacionado às mudanças constantes que ocorrem no mercado e que afetam diretamente o perfil de profissional que o mercado exige, forçando constantemente que as disciplinas e seu conteúdo sejam revistos, antes de sua aplicação, fato que aparece nas falas dos demais professores.

O professor E exemplifica essa situação:

> Eu gasto um pouco de tempo no início do ano e eu organizo assim: quantas aulas eu vou ter no ano, qual o conteúdo que eu tenho no plano de ensino, a partir daí vou tentando vincular, é um guia. [...] Eu organizo a aula mais ou menos assim: eu costumo atualizar este plano duas semanas antes do que eu vou ofertar. O que eu estou dando esta semana eu peguei no meu guia e atualizei duas ou três semanas atrás, para ver o que eu vou dar naquela próxima quinzena, o que está planejado. Eu tento trazer alguns casos recentes, relacionar isto que eu vi com a vida profissional ou o que está na mídia no momento, mais ou menos isto, agindo desta forma.

Acredito que, pelo fato de este professor ser consultor de empresas, ele utiliza as ferramentas de planejamento estratégico. Ainda em sua fala, pontuou que no início da docência preparava aula por aula, todos os dias, mas com o tempo percebeu que não era possível, pois corria o risco de acontecer algum imprevisto e consequentemente não conseguir se organizar.

Da mesma forma, o professor B evidencia em sua fala:

> Como a disciplina tem um roteiro pré-definido, eu tento seguir aquele roteiro em cima de um planejamento pré-estipulado, com uma sequência ordenada de assuntos e temas a serem abordados. Então eu tenho o roteiro pronto e o que eu faço? Vou ajustando conforme vai mudando o cenário da atualidade.

O professor E referiu-se ao plano de ensino como forma de guiá-lo na preparação das aulas:

> Com base no plano de ensino que a gente tem que cumprir, por questões pedagógicas, por questões de conteúdo, eu pego os autores que falam em determinadas áreas e começo a montar meu cronograma de aula, sempre tentando contemplar ao máximo aqueles conteúdos que estão no plano de ensino. Claro, você não vai deixar de falar determinado assunto, mesmo que esteja fora do plano de ensino, mas que é atualidade.

Assim como o professor E, o professor C enfatizou a necessidade de seguir o plano de ensino no preparo de suas aulas. Ressaltou também que prepara as aulas com certa antecedência e que, na tarde antes da aula, revisa o conteúdo e refaz os cálculos que serão necessários para a resolução das atividades em sala de aula. Em relação ao conteúdo trabalhado, dispõe com antecedência para os alunos, sejam exercícios ou artigos, pois considera que não é possível fazer um trabalho se os alunos não tiverem acesso prévio ao material que será trabalhado.

No mesmo sentido, a professora A ressaltou que, ao preparar suas aulas, adota um livro que está nas referências do plano de ensino, porém, não deixa de buscar outros autores que abordam o mesmo assunto. Por estar ministrando na turma de primeira série, considera

que o aluno “precisa ter alguma coisa que tenha começo, meio e fim, para que ele tenha noção do que será trabalhado. Não pode ficar vago, para ele não ficar perdido [...]”. Para a preparação das aulas, além da parte teórica, utiliza exemplos práticos, isto é, “para cada situação teórica um exemplo prático, um caso real, uma situação de mercado, uma situação publicada, que é para citar como exemplo”.

A professora H também enfatiza a necessidade de ajustar suas aulas conforme as mudanças que ocorrem no cenário. Porém, uma vez que está na docência há mais de dez (10) anos, considera que o conhecimento prévio do conteúdo da disciplina contribui para o fato de não ter a necessidade de preparar as aulas. Outro fator, que evidenciou em sua fala, diz respeito ao tempo, isto é, a falta de tempo no dia a dia, que considera consequência de sua atividade como coordenadora de curso. Ainda em relação às aulas, pontua que o conteúdo básico não mudou no decorrer do tempo:

> [...] porém, eu procuro pensar aquilo que eu sei que está mudando [...] eu procuro me manter ligada às associações, à ABRH, à ANGRAD. Sempre tem alguma coisa nas revistas, né? São organizações em que a questão prática é muito próxima. Os artigos que saem ali, normalmente, saem de pessoas que estão na prática. Então é o que eu trago para os acadêmicos, são artigos dessa forma, também atuais e tento me atualizar também, o que é fundamental (PROFESSORA H).

No mesmo sentido, o professor I falou de sua falta de tempo, principalmente por estar se dedicando à sua tese de doutorado, mas, além do fato de estar ministrando a mesma disciplina há muitos anos, tem um material que preparou sobre o assunto e tem leitura técnica sobre o conteúdo da disciplina que ministra. Outro fator que considera contribuir é o fato de atuar no mercado no dia a dia, tanto na coordenação de curso quanto em sua empresa de consultoria. “[...] na verdade, eu acabo levando para a sala de aula aquela linha mestra recheada, ou seja, ajustada com as experiências práticas que tenho vivido”.

Ainda mostrando-se preocupado com os resultados de suas aulas, ressalta:

> Eu tenho muito pouco tempo para trabalhar tudo, prática e teoria dentro da aula, e o que eu tenho percebido é que à medida que o tempo está passando, as turmas que estão chegando não estão dispostas a ler, a estudar. Você explica, e só o mínimo que sabe. Então nós temos que forçá-los a estudar um pouco mais. Faze-los ir à fonte. Eles querem muita apostila, respostinhas prontas. Então vão pesquisar (PROFESSOR I).

O professor I, quando afirma que é necessário fazer os alunos buscarem o conhecimento na fonte, através de pesquisa, demonstra que a posição tradicional de ensino está sendo superada, dando lugar ao ensino-aprendizagem.

Da mesma forma, a professora G falou sobre o tempo em que atua na UNIPAR, com a mesma disciplina: "A disciplina de Administração Mercadológica já está bem tranquila quanto ao conteúdo a ser ministrado." Assim, considera ser necessário, no dia da aula, rever o conteúdo a ser ministrado e buscar informações em revistas especializadas na área de marketing e verificar se saiu alguma coisa nova na internet. Porém, em sua fala ressaltou a importância de buscar meios que tornem suas aulas mais interessantes e, de acordo com as expectativas dos alunos. Assim segue sua fala:

> Eu trabalho muito o expositivo, aí vejo que acaba sendo um pouco maçante. O aluno que trabalha o dia todo e está ali esperando você falar e falar e falar. Por outro lado, se a gente começa a trazer muito material diferente, eles ficam incomodados, porque estão acostumados com a aula expositiva e se você muda muito também, eles não gostam. Gostam de vez em quando (PROFESSORA G).

É interessante notar que os professores I, A e G, ao buscarem a parte instrumental para a preparação de suas aulas, buscam também a reflexão sobre como trabalhar estes instrumentos, de forma que os alunos realmente estejam envolvidos com o processo ensino aprendizagem. Por outro lado, para refletir sobre estas afirmações, busco o pensamento de Vasconcelos (2003, p. 67), quando diz que os professores de hoje "ao buscarem afinidade com as novas tendências pedagógicas, afastam-se do papel de meros informadores e buscam a aproximação da figura professor-facilitador, mais próximo de seus alunos e aberto ao diálogo". Contudo, afirma a autora: "papel para o qual, muitas vezes, não se sentem (e efetivamente não estão) preparados". Concordo com esta afirmação, no sentido de que o professor do curso de Administração tem buscado formação pedagógica e novas formas de trabalhar em sala de aula, porém, muitas vezes o que ocorre é que ele não sabe avaliar o resultado dessa mudança no processo de aprendizagem dos alunos, o que o faz voltar para a técnica de aula expositiva.

Ainda, ressalto que, ao dialogar com os professores, percebi que o mercado está no centro de sua preocupação, seja o mercado de ações, mercado de trabalho, isto é, todas as relações que ocorrem no mercado acabam direcionando e influenciando a sua prática em sala de aula. Assim, o mercado assume a posição de entidade que direciona os indivíduos e faz com que mantenham os valores promulgados por sua doutrina, isto é, a doutrina capitalista.

Para conhecer um pouco mais como ocorre essa prática do professor em sala de aula, julguei interessante saber quais são os recursos utilizados durante as aulas.

O professor E utiliza lousa, giz e recursos audiovisuais, e tem seu próprio aparelho de data-show e o leva em todas as aulas. "Eu tenho um público muito jovem, a primeira série de Administração. Então eu acredito que eu consigo entrar mais no mundo deles, desta forma". A fala deste professor demonstra que a utilização de recursos tecnológicos poderá servir de ponte para a aproximação com seus alunos, isto é, procura meios de falar a linguagem do aluno.

A professora G falou que, para as suas aulas, utiliza lousa e pincel e que há mais de três (3) anos deixou de fazer transparências. "No começo eu usava bastante transparência, mas aí me dei conta de que eu perdia mais tempo para fazer [...] pensei, eu vou parar com isso, e acabei não usando mais". Porém, ressaltou que, para o ano letivo de 2011, comprou um equipamento novo e que pretende trabalhar com conteúdos que recebe sob forma digital, que são oferecidos nos livros de marketing. Contudo, "eu não sei também, vou fazer um teste para ver o que vai acontecer". A professora afirmou que colocar os tópicos na lousa e explicá-los pode ser mais rápido do que oferecer conteúdos em slide, pois percebe que os alunos querem copiá-los e, como resultado, atrasa o andamento da aula.

Percebi, nas falas dos professores C e B, que a tecnologia é uma ferramenta importante e que quem não faz uso delas não está atualizado com o momento vivido no mercado. Porém, como ministram disciplinas que envolvem cálculos, não conseguem utilizar recursos tecnológicos no momento da aula. Assim, utilizam, na maioria das vezes, lousa e pincel. Em relação à utilização de data-show ou retroprojetor, o professor C falou que já fez a experiência de colocar exercícios de cálculo pronto, mas não funcionou, porque dispersa a atenção dos alunos. O professor B entende que os exercícios devem ser trabalhados na prática e que devem "fazer com que os alunos sintam a resolução e não apenas colocar o resultado pronto lá, pois o aluno observa, mas não sabe como chegar àquele resultado".

Contudo, o professor C, por ver a tecnologia como aliada em sala de aula, utiliza como recurso o MOODLE[28]. Assim, através dessa plataforma, dispõe os conteúdos das aulas com certa antecedência, isto é, todos os alunos têm acesso aos trabalhos e exercícios que serão resolvidos em sala de aula. "E também dá para utilizar nessa ferramenta, alguns vídeos que

[28] MOODLE: *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment - Moodle* é um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual. A expressão designa ainda o *Learning Management System* (Sistema de gestão da aprendizagem) em trabalho colaborativo baseado nesse programa. Em linguagem

estão na internet; dá para a gente postar para que eles tenham conhecimento e, é claro, artigos, revistas, livros; isso aí a gente consegue baixar."

Em relação aos recursos utilizados em aula, os professores explicam:

> Eu não sou a maior referência em aulas modernas e novas tendências, ainda mais porque calculo é ingrato, não tem jeito, e a aula expositiva acaba tomando a maior parte. Além da aula expositiva, uso retroprojetor, principalmente quando tenho muitas imagens, gráficos ou coisa do tipo. [...] Então, além de aula expositiva para Logística, uso data-show e laboratório de informática para Pesquisa Operacional (PROFESSOR D).

> Eu procuro utilizar o quadro, o pincel, mas, o que eu mais estou utilizando agora é o data-show, ou as transparências, vídeos, os exercícios, estudos de casos, que eu acho que são interessantes. Coloco lá a teoria, todos os tópicos do plano de ensino, mas principalmente, tento mostrar que aquilo é realidade (PROFESSOR E).

> Atualmente estou com data-show para projetar e usar. Por exemplo: [...] você pega trechos de filmes [...] são coisas que todos nós já sabemos, então quando você coloca um caso real, embora seja uma cena de filme, o aluno vai se identificar, porque a gente sempre se identifica com coisas que acontecem. Entra com o trecho de filme, joga a teoria [...] E aulas no quadro mesmo, com pincel. Quando o exercício é numérico, vai para o quadro de fato e resolve, passa um segundo exercício e diz: agora vocês resolvem e o primeiro que resolver vem para o quadro. Então mistura um pouco de tudo (PROFESSORA A).

Neste sentido, o professor I afirmou que utiliza lousa e pincel e raramente utiliza data-show para mostrar vídeo, pois, como explicitado anteriormente, não dispõe de tempo para trabalhar com essas ferramentas. Contudo, ressalta que futuramente pretende disponibilizar todo o seu material via MOODLE, para que os alunos possam acompanhar sua aula. No entanto, expõe que "usar slide o tempo todo eu não gosto, porque fica um pouco preso, eu gosto de trabalhar solto, de acordo com o andamento da aula e o material visual às vezes te engessa um pouco [...]". Ainda, "eu busco associar o conteúdo não só com a vida prática, mas também com outras disciplinas que eles têm no curso". O professor I afirma que no curso de Administração os conteúdos deveriam ser trabalhados entrelaçados, isto é, que cada disciplina deveria ser trabalhada em conjunto com outras, pois no dia a dia da empresa não se trabalha por áreas separadas e sequenciadas. Finaliza dizendo que "não tem como mudar, mas é um sistema brasileiro, é um modelo brasileiro. Tudo bem, mas eu não gosto dele".

---

coloquial, o verbo *to moodle* descreve o processo de navegar despretensiosamente por algo, enquanto se faz outras coisas ao mesmo tempo (Disponível em http://ead.csjt.gov.br acessado em 21/06/2011).

Assim, ao conhecer as formas utilizadas pelos professores, ao prepararem suas aulas e quais os recursos que utilizam para desenvolver os conteúdos estabelecidos, me parece importante saber se levam para a sala de aula as experiências que têm em seu cotidiano, em seu exercício profissional de administrador.

Os professores H, B e G falaram que conseguem trazer suas experiências como exemplo em sala de aula e que, na maioria das vezes, sempre existe algum aluno que traz exemplos parecidos, ou ainda, questões que não estão entendendo e que ocorrem na empresa em que trabalham, para serem discutidas em sala de aula. "Quando eles trazem isso é bem interessante. Eles tentam pegar uma teoria, a atualidade e a prática do dia a dia, fazendo com que isso se transforme em conhecimento. Então é legal" (PROFESSOR B). A professora H ressaltou, ainda, que procura trabalhar os conteúdos de sua disciplina de forma que prepare seus alunos para o mercado de trabalho. Ressalta ela que, recentemente, conseguiu uma cópia de uma prova de um concurso, vaga para o cargo de RH, em uma grande empresa estatal. Mostrou para seus alunos que as questões que tinha trabalhado recentemente em sala de aula eram o conteúdo da prova.

O professor C falou que consegue utilizar alguns pontos de seu trabalho, principalmente aos relacionados ao planejamento, mas, como durante o período diurno é funcionário da UNIPAR, sente falta da prática que vem do mercado. Mas, "de tempos atrás, quando eu trabalhei no mercado, não sei, mas a gente consegue trazer para eles, o pouco que a gente fazia ou deixava de fazer".

Por outro lado, e concordando com o professor C, quando o professor participa de pesquisas, de extensão, de palestras e consultoria, é possível manter-se atualizado quanto às práticas que ocorrem no mercado, assim como em revistas da área de Administração e jornais.

> Eu tento e é um desafio, que me foi dado desde o começo. Eles disseram: Olha você está entrando para ser um administrador na disciplina de exatas, porque você tem a missão de passar todos os cálculos com a visão de administrador. Então, por mais que eu veja a parte teórica e matemática ao fundo, eu tento reduzir ao máximo, para deixar para o pessoal muito mais o que eles usam no dia a dia (PROFESSOR D).

> Sou consultor de empresas e tenho uma empresa de consultoria [...] Eu tento trazer isso para a sala de aula, eu uso muito o que vivi, os fatos vividos ou que eu acompanhei ou que eu percebi nestas ações, sempre tendo muito cuidado de não citar nomes de empresas ou de pessoas, por questão de ética (PROFESSOR I).

Parece certo concluir que, no curso de Administração, todos os professores conseguem trazer para a sala de aula a sua vivência profissional e transformá-la em exemplos

de prática. O interessante é notar que existem professores que trabalham com situações vividas pelos alunos em suas empresas, como é o caso dos professores H, B, G e A, que conseguem abrir espaços em suas aulas, para que o aluno seja ouvido e contribua para o ensino-aprendizagem de todos os envolvidos, seja professor, sejam alunos.

Desta maneira, a professora A busca, além de trabalhar com exemplos de vivências na consultoria de seu esposo[29], e com exemplos trazidos e vivenciados por seus alunos, outra ferramenta, que é o jornal.

> O jornal de que eu falo são as páginas de economia dos jornais. Ali traz um retrato das empresas, porque normalmente nas matérias de jornal elas tratam dessa área de empresas de sucesso, porque elas tiveram sucesso e o que não deu certo, em determinado momento que aquela empresa se revelou e, quando elas não dão errado, o motivo.

Desta forma, a professora A e os demais professores têm utilizado variadas fontes de divulgação do conhecimento para constituir seus saberes docentes. Para destacar esta afirmação, busco o autor Tardif (2005), quando diz que os saberes docentes são: saberes pessoais, que são adquiridos na família, no meio ambiente de vida e na educação no sentido lato; os saberes provenientes da formação escolar; saberes provenientes da formação profissional para o magistério ou em cursos de capacitação e aperfeiçoamento; saberes provenientes de sua própria experiência na profissão.

Ao finalizar a análise sobre como os professores do curso de Administração da UNIPAR preparam as aulas e sobre os recursos que utilizam, concordo com Masetto, quando afirma que

> a grande preocupação no ensino superior é com o próprio ensino, no seu sentido mais comum: o professor entra em sala de aula para transmitir aos alunos informações e experiências consolidadas para ele por meio de seus estudos e atividades profissionais, esperando que o aprendiz as retenha, absorva e reproduza por ocasião dos exames e das provas avaliativas (MASETTO, 2005, p. 80).

Diante desta questão, Masetto (2005) propõe que os professores trabalhem três pilares no processo de desenvolvimento dos alunos. No primeiro sugere que o currículo seja trabalhado de forma integrada, que privilegie conteúdos teóricos com atividades práticas, que colaborem para a formação do profissional. Cunha (2000), neste sentido, nos diz:

---

[29] Professor Pós-doutor em cursos de graduação e pós-graduação na UNIPAR. Pesquisador, consultor e auditor de empresas, membro de associações, como a Sociedade Brasileira de Finanças, membro da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural, entre outras.

> Nesse nível de ensino, ainda é muito presente a influência da concepção positivista do conhecimento e é ela que preside a prática pedagógica, incluindo o currículo. Exemplo claro disso é a forma linear como é organizado o conhecimento acadêmico: do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o ciclo profissionalizante (CUNHA, 2000, p. 28).

Nesta concepção de currículo, a característica principal está em primeiramente o professor oferecer o aporte teórico e, somente quando o aluno dominar este conhecimento, poderá entender a prática e a realidade da área profissional. Segundo Cunha, esta ideia "tem definido a prática como comprovação da teoria e não como fonte desafiadora, localizando-se quase sempre, no final dos cursos, em forma de estágio" (CUNHA, 2000, p. 28).

No segundo pilar, o autor propõe que o quadro docente voltado para o processo de aprendizagem seja formado por professores que possuam formação strictu sensu, que sejam pesquisadores em sua área profissional e que busquem na formação continuada o conhecimento pedagógico.

No terceiro pilar, sugere que o professor deixe de planejar suas aulas a partir da necessidade de cumprir uma ementa, mas, que redefina os objetivos necessários para que a aula seja centrada no aluno, isto é, que busque uma metodologia com "uso de técnicas participativas e variadas, e a implantação de uma processo de avaliação como *feedback* motivador da aprendizagem" (MASETTO, 2005, p. 85).

No mesmo caminho, procurei saber como os professores avaliam o ensino-aprendizagem dos alunos. A análise das respostas mostrou que todos os professores utilizam a prova como forma de avaliação formal, isto é, conforme as diretrizes do MEC, no entanto, todos fizeram ressalvas, afirmando que não acham que este método avalia o aluno. Para o professor I, esta prova serve somente para a composição da nota para o aluno passar de ano.

Todos responderam que os momentos em que conseguem avaliar se o aluno está aprendendo pode ocorrer quando ele participa da aula, ou quando traz exemplos para serem discutidos em sala, quando devolvem uma pergunta relacionada ao tema abordado e quando o aluno procura o professor no final da aula ou fora da sala para dizer que, através daquela aula, conseguiu relacionar sua prática ou os problemas vivenciados no seu cotidiano na empresa. Estas são as formas mais abordadas pelos professores. Os professores I e G pontuaram que o maior problema que enfrentam em avaliar os alunos, diz respeito à quantidade de 60 a 70 alunos em cada turma.

> O problema é que nem todos perguntam, nem todos que perguntam sabem por que estão perguntando. Eu acho um pouco complicado e em turma de 60 ou 70 alunos não dá para você fazer este acompanhamento individualizado. Este é o nosso grave defeito do ensino (PROFESSOR I).

> Eu sou avesso à avaliação, não gosto muito de avaliação, aquela prova formal [...] eu trabalho com casos práticos, casos reais e atividade on-line, que é uma ferramenta que tem ajudado bastante a verificar este contato. [...] lanço fóruns semanalmente, com questões relacionadas ao tema da última aula, o que é importante que eles escrevam uma ou duas linhas, que opinem sobre opiniões de outros, isto faz com que eu perceba se há evolução [...] Durante a aula é olhar, tentar verificar se o aluno está ali olhando, observando (PROFESSOR E).

Nessa perspectiva, a professora A faz uso de "diferentes formas, tem a prova, trabalhos, trabalho individual, trabalho em equipe, participação. Além da participação, eles podem atualmente, pelo MOODLE, conversar comigo". Assim, exemplifica a professora: "ele pode encaminhar pelo MOODLE ou pelo meu e-mail ou trazer a matéria com uma pergunta ou um comentário, e isto já entra na avaliação [...] ou a participação em sala de aula mesmo, através de perguntas, através de comentários". Outra forma ocorre quando o conteúdo da aula são exercícios com cálculos. O primeiro aluno que terminar pode resolvê-lo na lousa e isto conta como participação. "Eu acho que a avaliação acontece a todo momento, não só lá na hora da prova. A todo momento quando ele traz alguma coisa".

Assim, o professor E consegue perceber quando os alunos assimilaram o que ele transmitiu, "no momento em que a gente faz ou um seminário, ou a gente faz um círculo de debate e deixa a palavra com eles".

> Alguém diz que não, mas o seminário faz, mas o cara aprendeu e tal, mas tem a pessoa que é tão nervosa que chega ali e não consegue falar. Tudo bem, o cara que aprendeu e é descolado chega ali e fala bem, aí você diz, muito bem ele pegou. Mas, até que ponto ele pegou ou até que ponto ele treinou (PROFESSOR I)?

A partir desta postura crítica do professor I, sabendo que este trabalho busca saber como é a prática dos professores do curso de Administração em sala de aula, ouso incursionar seu pensamento. Penso que servirá de reflexão para mim e para meus pares.

Assim, o professor autoavalia sua prática e a dos demais colegas e diz o que pensa sobre o contexto.

> Primeiro, são turmas grandes e conteúdos entanques, ou seja, eu tenho um conteúdo? Não, conteúdo não. Eu acho que o ideal seria voltar às práticas de Sócrates e Aristóteles, ou seja, vamos fazer academia de novo. Chamamos alunos e colocamos um mestre entre eles e, eles, a cada dia, vão aprendendo, e só um grupo com aquele mestre. Eles vão aprendendo como um todo e não conteúdos

> fracionados, não como agora que o professor entraria na sala e diria: esquece tudo o que o outro professor falou, porque agora é RH.
> A empresa não funciona assim, a vida não funciona assim, então por que a faculdade tem que ser assim? Aquela história de ter tudo dividido no negócio, tudo formatado, tem que estar tudo bonitinho para funcionar, eu acho que é uma grande falha. Nossa situação está ruim por conta disto (PROFESSOR I).

Em relação à avaliação que faz do ensino-aprendizagem, enfatiza:

> A gente não consegue avaliar se o aluno sabe ler, se ele sabe escrever, se ele sabe pensar, porque como um professor ensina você ler, outro ensina a escrever e o outro ensina a pensar, mas você não sabe se ele sabe fazer as outras coisas (PROFESSOR I).

Na fala do professor I, percebo uma postura muito rara entre os docentes da área de Administração. O comum entre nós é buscar a prática em uma visão voltada para o mercado, para o instrumental e para a técnica. Este professor questiona a formação oferecida hoje pelas nossas instituições de ensino e propõe que voltemos à época em que o ensino era oferecido de forma integral, isto é, aprender como um todo. Também reforço a questão da avaliação que o professor fez, pois quase sempre não conseguimos saber como ocorre o ensino-aprendizagem em outras disciplinas, isto é, qual é o verdadeiro nível de desenvolvimento e de conhecimento que o aluno tem.

Continuando com o fala do professor E, com relação à participação dos alunos durante a aula e como isso pode ser avaliado, evidencia:

> A gente tem várias disciplinas. Vai chegar um determinado momento que você não sabe o que é que o aluno perguntou. Às vezes ele trabalha naquela área e quer saber uma informação mais consistente. A gente tem que admitir que essa ferramenta, esse procedimento eu não conheço e uma das medidas que eu procuro fazer é pesquisar e na próxima aula, tentar transmitir aquilo que o aluno quer.

Segundo Becker (2005), este professor, ao pensar que deve ser o portador de todo o conhecimento, trazendo as respostas prontas para as dúvidas dos alunos, restringe sua oportunidade de construir o seu próprio conhecimento, desta forma, o melhor seria que o professor devolvesse a pergunta para o aluno, para que ele buscasse resolvê-la.

Após buscar conhecer como os professores avaliam seus alunos, pareceu-me interessante saber o que eles esperam de seus alunos. Esta questão também contribuirá para entender qual é o tipo de profissional que a instituição forma.

Os professores B, C e H enfatizaram que esperam que seus alunos sejam excelentes profissionais, isto é, profissionais de sucesso e que, na função de professores,

mostrem o caminho a ser percorrido. Mesmo não podendo oferecer todo o conhecimento necessário de mercado, "mas, que saia daqui uma pessoa que tenha autoconfiança suficiente para entrar em qualquer lugar, discutir qualquer assunto e ter a atitude de buscar novos sonhos" (Professor B).

O professor D pontua:

> Por mais que eu não possa ter dado para eles todo o conhecimento, todas as ferramentas que eu gostaria que eles levassem para o mundo da prática, ao menos esse... pensamento de que eles podem fazer mais. Dei um caminho para que eles possam buscar o conhecimento e melhorar.

A partir da fala deste professor, é possível entender que ele assume uma postura de detentor do conhecimento, o que leva à afirmação de Paulo Freire, quando descreve esta postura, em que o professor se sente um jarro cheio e vê o aluno como um copo vazio, esperando para ser cheio.

O professor E espera que seus alunos "consigam assimilar, que eles consigam, não tirar boas notas, que, para tirar a nota, a gente sabe que mecanismos eles utilizam, isso eles utilizam com efervescência". Continua explicando que, "quando eles fazem associação daquilo que você tentou transmitir na teoria e converte isso em prática", este é o resultado esperado. Ainda, para ele este resultado é comparado a ganhar um prêmio.

A professora G espera que "ele consiga internalizar o máximo possível de informação e que isso sirva para a vida profissional dele depois, mesmo que agora ele não ache tão bom".

> É uma pergunta um pouquinho complicada, porque às vezes a gente começa a se perguntar o que eles esperam de si mesmos. O que eu espero sinceramente como objetivo é que eles sejam críticos, pensem aquilo que estamos estudando e eu gostaria de fazer com que minhas aulas pudessem contribuir um pouquinho para esta formação do ser crítico, do ser pensante (PROFESSOR E).

> Eu espero que meus alunos tenham maturidade e capacidade de aprender, compreender o ambiente em que eles estão, as coisas que eles estão aprendendo, pegar este básico para ter jogo de cintura e flexibilidade para atuar na prática. Saber onde buscar, saber amarrar as coisas, buscar informação e ter uma resposta. Eu tento preparar meus alunos para eles terem capacidade de responder aos estímulos do mercado [...] e a buscar a melhor alternativa, eles têm que criar, não existe resposta pronta, pré-definida, o que eu tento bater (PROFESSOR I).

Os professores E e I apontaram que se preocupam e entendem que o aluno não deve vir para a sala de aula apenas para ouvir o que o professor diz. Estes professores querem

que o aluno saiba pensar, que seja crítico quando necessário e que, diante de um problema, saiba buscar soluções e não repita erros de outros.

> Particularmente eu espero que ele aprenda a pensar e agir por conta própria, que caminhe com as próprias pernas e que tenha sucesso aí fora. Mais prazeroso quando a gente sabe que, quando a gente recebe noticias, seja por e-mail, de ex-alunos que brilharam em empresas e deram certo. Aí, nossa! Eu fico muito feliz. Fico feliz porque eu falo assim: Ah! Tem uma pitadinha, por menor que seja, tem um pouquinho, tem um dedinho de mãe (PROFESSORA A).

É interessante notar que esta professora se sente como uma mãe que acompanha o crescimento e a evolução de seu filho. Ainda em sua fala, destacou o seu sentimento de alegria ao ver seus alunos, ao chegarem à quarta série e se inscreverem na iniciação científica para serem orientados por ela. "E aí eu vejo aquele mesmo aluno que eu recebi lá na primeira série, que mal falava em sala de aula, indo apresentar um trabalho na USP, indo apresentar um trabalho na UEM, na UEL" (PROFESSORA A).

Até o momento é possível perceber na fala de alguns professores, que eles buscam formar alunos somente para atuar no mercado, isto é, o mercado é visto como principal objetivo formativo. De outra forma, foi possível verificar que existem professores preocupados com o tipo de profissional que estaria sendo formado no curso de Administração. Assim, buscam formá-los como sujeitos que saibam refletir, que tenham espírito crítico e criatividade. Eles consideram que essas posturas ajudarão o profissional em toda a sua vida, não somente quando estiverem atuando no mercado.

Considero igualmente importante saber qual é a concepção de conhecimento dos professores e, em sua visão, como se constrói o conhecimento.

Para o professor D, "conhecimento simplesmente é mudar sua visão de mundo. É ver as coisas diferentes". Continuou ressaltando que isto o assusta, e que, ao pensar sobre o significado da palavra conhecimento, acha difícil defini-lo, "porque parece que há todo um universo que está correndo alheio a você, e você está fora disso".

O professor C falou que conhecimento não deve ser visto como uma "coisa estática, que a pessoa chega e fala: – Olha, eu tenho conhecimento e ponto". Ainda, para ele, "conhecimento é a busca incessante de novas ideias, novas técnicas, uso de novas tecnologias".

Este professor relacionou a questão ao seu desempenho como professor e à sua jornada formativa. Ele acredita que, mesmo seguindo a carreira administrativa, sua permanência na docência o ajuda a buscar conhecimento, pois "a própria profissão de

professor já força automaticamente ao estudo mais aprimorado do que é novo" (PROFESSOR C). Novamente aparece a supervalorização do que é considerado novo pelo mercado, isto é, para este professor, conhecimento é buscar as novas ideias, a novas técnicas praticadas pelo mercado e como ferramentas, as novas tecnologias. É interessante notar que em nenhum momento ele citou o conhecimento pronto que é oferecido pelos teóricos, seja da área de administração, seja de outras áreas.

Contudo, para o professor B, conhecimento significa "ter o embasamento teórico necessário e colocar isso em prática. Pegar esse pouco ou muito tempo de ensino--aprendizagem do processo dentro da instituição e transformar em resultados". Para este professor, o conhecimento está centrado somente no que o aluno aprende com as teorias e com o que ele consegue levar para a prática dentro das empresas. "Mas, é aplicar aquilo... e vira uma ação, e essa ação vira um resultado, preferencialmente positivo."

Para o professor E, conhecimento "não é somente saber falar sobre um assunto, eu acho que conhecimento é a capacidade de nós usarmos, de pegarmos a teoria instrumental e fazê-la ser prática em nossa vida".

> O conhecimento se constrói não apenas com a teoria, mas a gente constrói com a nossa bagagem cultural, com os alunos, com os nossos colegas, e essa percepção, quando a gente consegue fazer que se torne algo prático na nossa vida profissional, ela se torna conhecimento (PROFESSOR E).

Da mesma forma, para o professor F, "conhecimento é aquele da vivência. Você adquiriu o conhecimento teórico e você vivenciou isso na prática". Para ele, o conhecimento significa a própria prática e acredita que este deve ser transmitido para outras pessoas, como forma de "enriquecer não só uma empresa, mas a cidade como um todo".

A professora G falou que nunca parou para pensar sobre o que é conhecimento. Porém, buscando uma definição, pontuou:

> Conhecimento, para mim, é você poder absorver tudo. [...] é você poder entender com clareza, determinados assuntos, determinadas questões. É... de tal forma que aquilo faça parte de você, sem você precisar pensar demais para analisar. A partir do momento que aquilo faz parte de você, passou a ser conhecimento seu.

No entanto, antes de buscar esta definição, a professora G iniciou dizendo que conhecimento "primeiro se constrói com muito esforço, muito suor e lágrimas". Neste momento ela estava relacionando o conhecimento com o curso de mestrado do qual é recém--formada.

> Quando a gente vai para o mestrado, é lógico que a gente já tem uma maturidade maior, mas, o aprendizado, por mais gostoso que seja, não é fácil, né? Porque você tem que ter tempo para ruminar aquilo que você está lendo, para você poder absorver aquilo, e aquilo se transformar em conhecimento (PROFESSORA G).

> Conhecer é uma construção contínua, em que você adquire conceitos. Inicialmente isso fica só no cognitivo, mas você só realiza o conhecimento de fato, só faz com que ele se torne conhecimento, a partir do momento em que você o coloca em prática. Você vivencia, aí você comprova o conhecimento [...] a partir do momento em que você coloca em prática na empresa, no caso dos alunos (PROFESSORA H).

> Conhecimento se constrói ao longo do tempo e o alicerce é a leitura. É leitura nas mais variadas fontes. Não tem como ter conhecimento se você não tiver uma base sólida. [...] quando eu falo de tudo, falo desde bula de remédio. É a bagagem da vida acadêmica, pessoal, da vida em família, a leitura em tudo. A meu ver, o conhecimento, você vai construindo aos pouquinhos [...] Ele se constrói com o tempo, não é uma coisa solta, todas elas estão amarradas entre si e é a bagagem de maior valor que a pessoa pode ter (PROFESSORA A).

Após explicar como se constrói o conhecimento, a professora A continuou: "quando eu falo em leitura de tudo o que você está fazendo, vai assimilando e guardando e vai ficar e daqui lá na frente, um ano, dois anos, três anos, a gente pergunta alguma coisa e ele diz, puxa eu já vi isso e é interessante".

> Conhecimento é tentar buscar os porquês daquilo. Por que estou fazendo isso? Por que estou realizando determinada coisa? É buscar causas não formadas no foco, mas num contexto formado como um todo. É buscar porque as coisas são como são, estão como estão, como foram parar ali, como chegaram aquele ponto, de onde elas partiram. Isso, de um modo geral, seria o conhecimento, bem filosófico (PROFESSOR I).

A sua fala revela um componente importante, quando indaga a si mesmo como se constrói esse conhecimento. Para ele, hoje não estamos criando ou construindo conhecimento, "nós estamos repetindo conhecimento". Neste sentido explica que

> o nosso conhecimento é muito mais literário que científico hoje. Tem ciência? Tem. Mas a pressão por publicar artigos faz com que a gente só aprofunde 5 centímetros, está é a realidade nossa. Para que a gente vá ao fundo da questão, não tem tempo para fazer isso, porque a pessoa tem que conhecer, tem que ir ao fundo da questão para depois trazer alguma coisa de volta, aí você não tem bolsa, não tem quem orientar, aí você está fora do quadro da Capes (PROFESSOR I).

Para dar continuidade ao propósito de revelar como ocorre a prática do professor do curso de Administração da UNIPAR, em sala de aula, julguei importante discutir a visão

deles sobre como deve ser um professor em aula, qual postura ele precisa ter diante de seus alunos.

A explicação do professor E, em relação à atitude do professor em sala de aula, exemplifica a situação vivida por muitos professores do ensino superior. Neste sentido, busco a contribuição de Pimenta e Anastasiou, quando pontuam que muitos professores do ensino superior têm a docência como "bico", isto é como forma de ganhar um salário extra para complementar seu orçamento e, desta forma, atuam despreparados para a função.

> O professor tem que ser ético, tem que saber que não é só uma profissão e nós temos bastante problema com isso, isto não é mais um emprego. A docência é você estar participando da construção de uma nova sociedade, através de pessoas que estão aqui para aprender. [...] Educação não é um meio de vida, ele não é um meio profissional, é você estar colaborando, deixando um pouquinho de você na construção e no desenvolvimento regional (PROFESSOR E).

Para o professor C, a postura do professor deve ser a seguinte: O professor tem que ser o mais discreto possível, tem que ser enérgico quando for necessário. Para manter certo nível de disciplina na sala de aula, ele tem que ser cordial com os alunos. O professor também precisa ser imparcial em alguns momentos, assim como precisa ter certa dosagem de humor. Em relação a esta última postura, ele pontuou que "os nossos alunos viajam em média cem quilômetros por dia para estudar, vêm de ônibus e já trabalharam o dia todo."

> [...] ele precisa manter a disciplina, porque, senão tiver uma disciplina, não há processo de aprendizado, não consegue transmitir o conhecimento. O professor tem que ser um elo que desperte o interesse dos alunos com aquela disciplina que ele está lecionando ou com aquilo que ele tenta transmitir (PROFESSOR F).

É interessante notar que, na fala do professor F, é possível distinguir pontos que precisam ser repensados. O primeiro refere-se à sua visão de educador que disciplina os alunos, isto é, em sua visão, para que o aprendizado ocorra, é necessário disciplinar seus alunos. Será que esta é a função principal do professor em sala de aula? Ainda, ao mencionar que sem disciplina o professor não consegue transmitir o conhecimento, ele está adotando a postura já comentada neste estudo anteriormente, na qual o professor é jarro cheio de conhecimento e o aluno o copo vazio, esperando ser cheio. "A ênfase não é colocada no educando, mas na intervenção do professor, para que a aquisição do patrimônio cultural seja garantida" (MIZUKAMI, 1986, p. 18).

O professor B inicia ressaltando que o essencial é ter um bom relacionamento, fato que contribuirá para o bom andamento da aula. Assim, em sua visão, o professor deve respeitar o aluno e o aluno deve respeitar o professor, "porque o professor já passou por tudo. Por tudo que ele já passou e está num nível acima, não que isso seja menos ou mais". Continua ele afirmando que "professor é história única que está ali para fazer com que outras cinquenta cheguem num caminho só, que é sair da faculdade sendo um profissional". A sua fala se assemelha às falas do professor B e da fala da professora G.

Não obstante, a professora G, ao ser indagada sobre a postura do professor em sala de aula, pontuou que:

> Eu acho que, nas minhas aulas, os alunos têm liberdade para perguntar, para questionar, para interromper. Nunca tive problema em relação a isso. Mas, por outro lado, quando a gente fala de postura, sem querer ser intransigente e nem nada disso, tanto o aluno, quanto o professor, têm que saber que eles estão ali em posições diferentes. Não é que o professor seja dono da verdade. Mas, justamente por quê? Porque é o professor que deve conduzir a aula (PROFESSORA G).

A fala desta professora, que aparentemente apresenta uma contradição, centra-se no fato de ela pontuar que oferece liberdade para seus alunos participarem de sua aula, mas, ao mesmo tempo centraliza toda a direção da aula para si. Sua postura se assemelha à do professor F, ao pensar na figura do professor como único centralizador do conhecimento e da disciplina em sala de aula. Desta forma, "o professor, então instalado no centro do processo educacional, sente-se valorizado e respeitado, quando na verdade, é apenas temido. O autoritarismo do professor causa subserviência, medo e ansiedade no grupo discente" (VASCONCELOS, 2003, p. 67).

Contudo, o professor, ao permitir que os alunos participem ativamente da aula, fazendo perguntas, observações e críticas, "por este caminho, o professor desafiaria os alunos a realizarem, aos poucos, dois objetivos: alargar e aprofundar os conhecimentos pertinentes e construir sua independência do professor, no sentido da autonomia do conhecimento, segundo Piaget" (BECKER, 2001, p. 311).

O professor D pensa que "uma postura um pouco mais participativa e liberal dá mais resultado do que uma coisa repressiva de, o conhecimento está aqui na frente, em pé". A sua explicação está relacionada em sua fala sobre a sua prática em sala de aula, quando ressalta que aprende muito mais com seus alunos, do que ensina. Para ele, "é uma postura muito mais de quem está conduzindo uma discussão, que está tentando organizar toda aquela informação que chega, que ele (professor) também está trazendo o teórico". Esta fala me faz

referenciar Becker (2001), ao afirmar que o professor deve ser o mediador do conhecimento e não ter a atitude de considerar-se a única fonte de conhecimento.

Assim, participando deste pensamento de Becker, o professor I explicou que

> [...] tem que entrar lá não como professor, tem que entrar com aquela ideia que é a seguinte, eu sou a pessoa que já li mais, que já passei por várias coisas. Eu venho aqui e coloco um núcleo de discussão e tento instigar os alunos a desenvolverem, a buscar isso. [...] você está lá como orientador. Você está ali com sua experiência a serviço de alguém que tem dúvidas, que entende os caminhos.

No entanto, para que o professor consiga adotar esta postura, explica:

> Só que aí nós precisamos ter uma postura educacional totalmente diferente para que isto realmente funcione. Os nossos alunos tinham que ter a experiência prática anterior para saber o que está falando, tinha que ter a leitura para o momento da teoria, para saber o que isso está causando. Aí sim, nós teríamos condições de desenvolver isto plenamente (PROFESSOR I).

Para o professor D, a postura do professor em sala de aula deve ser pensada da seguinte forma:

> [...] eles são 50, e têm muito mais conhecimento do que eu, cada um. Conhecimento diferenciado e que na hora que eu colocar uma teoria, apresentar uma teoria, eles vão visualizar aquela teoria na prática deles e vão me dar o retorno. Quando eles me dão o retorno, eu aprendo (PROFESSOR D).

Esta concepção de professor pontuada pelo entrevistado D, quando se coloca na condição de aprendiz, tem uma postura destacável e me faz concordar e referendar Paulo Freire (1998), quando diz que "educador é aquele que, além de ensinar aprende; educando é aquele que além de aprender, ensina".

Continuou pontuando que o professor deve respeitar o acadêmico e dar-se ao respeito, e que o professor deve ser dinâmico, pois os alunos sempre chegam cansados depois de uma longa jornada de trabalho e da viagem que muitos precisam fazer para estar ali. Esta situação também foi pontuada pelo professor C e por estudos na área do ensino superior. Neste sentido, concordo com Becker, (2001, p. 151) quando diz, "[...] a motivação não está em algo que vem de fora, do estímulo, mas é endógena, construída pelo sujeito na interação do endógeno e o exógeno". Para contextualizar essa situação, Becker a faz a partir da concepção de Piaget, quando explica que:

> [...] a motivação é constituída pelo aspecto energético da estrutura. Ela é a manifestação da vida da estrutura. Suas perguntas podem questionar o alimento da estrutura: como o professor planeja sua aula, como utiliza os recursos audiovisuais etc. Mas, se a estrutura não existe, ou está em estado precário de desenvolvimento, não adianta ir à busca de algo extrínseco para solucionar o problema de motivação (BECKER, 2001, p. 151).

Para a professora A, existe um tripé que sustenta o professor em sala de aula. Exemplifica dizendo que o primeiro *pé* aponta que o professor "deve respeitar o aluno em qualquer momento, para que ele seja respeitado por seus alunos... assim, como em um casamento". Quanto ao segundo, "ele tem que ter conhecimento, porque o respeito dos alunos vem também quando eles observam e respeitam o saber, o conhecer do professor". Explica ela que "não é uma coisa para sinônimo de grandeza, de poder, até porque quem sabe é bastante humilde, enquanto que o ignorante se acha poderoso". Em relação ao terceiro, diz ela: "eu acredito que venha do coração e do gostar do que faz. Se ele não gostar, não adianta nada disto: ele pode ter um conhecimento enorme, mas não quer ser professor". A professora A finaliza afirmando que "gostar é uma condição; amar o que faz é uma condição essencial e respeito. Como eu falei, é um tripé de sustentação, para estar em sala de aula. Sem estes três, pode pegar a pastinha e voltar para casa e buscar outra coisa para fazer" (grifos meus).

Compreendo que o papel do professor, assim como as ações, deve ser visto além destas definições. Assim, concordo com Becker (2001, p. 152), quando diz ser necessário intensificar os desafios para ativar a capacidade construtiva do aluno. Não adianta, apenas, ensinar bem, isto é, organizar bem a ação do professor. É preciso organizar bem a ação do aluno, o pólo de aprendizagem.

A educação universitária deve ser vista e compreendida de forma construtivista e não de forma reprodutivista. Desta forma, cabe ao professor o papel de mediador do conhecimento, isto é, provocador de estímulos, desafiador, orientador e que propõe situações em que o aluno elabore novos problemas a partir de objetos de conhecimento, conduzindo ao processo de aprendizagem e à construção do conhecimento válido.

Na perspectiva construtivista, o professor necessita adotar uma atitude questionadora em face das posições dos alunos. Desafia-os e a discussão se aprofunda e contribui efetivamente para o desenvolvimento do conhecimento. O grande desafio do professor da Educação Superior e do curso de Administração está em conhecer a epistemologia e, a partir desta, entender a lógica do aluno, como ele aprende e constrói o conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste trabalho, a partir de minha experiência de professora no curso de Administração e de meus pares administradores/professores, foram traçados alguns pressupostos que orientaram a construção do problema de pesquisa e as questões a serem verificadas na sua parte empírica.

Assim, o objetivo foi investigar como atua o professor do curso de Administração da Universidade Paranaense – UNIPAR, no campus III, na cidade de Umuarama, no Estado do Paraná, ou seja, a partir de quais concepções pedagógicas estrutura seu "fazer didático".

Os professores/administradores entrevistados e os docentes da área adentram os cursos de Administração sem passar pelo processo formativo pedagógico, sem ter escolhido ser professor. Assim, acredito que a formação em Administração, baseada no racionalismo técnico, coloca o professor diante da necessidade de buscar uma formação que o auxilie no desenvolvimento de sua atuação na docência, pois pensar as necessidades de aprendizagem dos alunos deveria ser elencado antes da seleção de conteúdo do curso.

O fato de o professor ter frequentado curso de mestrado e doutorado, ter conhecimento teórico e prático em sua área de formação, ainda assim sua prática docente pode não ser coerente com os determinantes da prática pedagógica, ou ainda, o professor pode não estar consciente dessa limitação.

É diante dessas bases formativas que os professores entrevistados fundamentam sua prática. Apesar de buscarem um caminho formativo na área pedagógica, continuam atuando nos moldes convencionais, isto é, segundo a abordagem de ensino tradicional e ancorados nos fundamentos das teorias de Administração. Neste ponto, concordo com Vasconcelos (2003), quando afirma que muitos dos professores que atuam na educação superior, ao buscarem novas tendências pedagógicas, não se sentem preparados ou realmente não estão preparados para atuar segundo este novo papel.

Outro pressuposto constatado refere-se à questão de que, no início de carreira, o professor se espelha com frequência em seus antigos professores, buscando, na tentativa da imitação, um conhecimento prático e sua própria constituição como professor. Este fato corrobora o estudo de Tardif (2005), quando demonstra que os ex-professores, do agora docente, são fundamentais na construção dos saberes docentes. Este fato é também

confirmado nos estudos de Pimenta e Anastasiou (2005), quando pontuam que os professores de ensino superior adentram a sala de aula sem preparo e o seu fazer didático é a imitação de determinado professor que, no seu julgamento, era um bom professor.

Assim, os resultados desta pesquisa mostram que os professores do curso de Administração atuam na docência a partir de seu conhecimento técnico-profissional enquanto administrador e que seu planejamento docente é embasado nas necessidades de desempenho profissional especifico, demandado pelo mercado de trabalho ao futuro profissional--administrador, tendo como elemento estruturante de sua atuação didática a reprodução das informações listadas na ementa e/ou programa da disciplina que leciona.

Em relação aos saberes docentes postulados por Tardif (2005), os professores entrevistados apresentam os diferentes tipos citados pelo autor. Os primeiros a serem encontrados são os saberes profissionais. Estes saberes são aqueles de que os professores se apropriaram durante o período formativo profissional, isto é, todos os cursos que os professores frequentaram para a sua formação profissional (ex: ensino médio, graduação, especialização).

Em segundo lugar, aparecem os saberes disciplinares ou sociais que são definidos pela instituição e incorporados pelos professores, através dos departamentos existentes na instituição, independentemente do curso de formação inicial. De forma complementar aparecem os cursos de formação continuada. No caso da instituição pesquisada, o PROMAGISTER, que contribui para a constituição destes saberes docentes.

Foi possível confirmar nas falas dos professores a existência dos saberes curriculares, que se referem à experiência individual do professor, quando prepara o plano de ensino a partir das orientações das ementas das disciplinas. Neste sentido, faz parte destes saberes o conhecimento dos objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aplicar no ensino-aprendizagem dos alunos, isto é, o professor precisa conhecer o projeto político--pedagógico do curso e adequá-los às necessidades dos alunos e ao perfil de profissional que se pretende formar. Estes saberes são adquiridos ao longo da carreira docente, construídos no cotidiano e pelas trocas entre os pares e o conhecimento do meio.

Contudo, foi possível constatar nas falas dos entrevistados que estas trocas não acontecem entre todos os pares, ocorrendo somente quando algum professor tem dúvida e busca conhecer a prática de um determinado professor mais experiente. A fala da professora A exemplifica isso, quando afirma que as trocas e relatos de experiências que ocorriam entre seus pares, na sala dos professores, proporcionaram dicas importantes para sua prática em sala

de aula. No entanto, lembra que, na época em que iniciou (há 30 anos), “a universidade não tinha o tamanho que ela tem hoje, também não era assim, eu não diria fria, é que hoje a própria corrida do tempo, faz com que as pessoas pouco permaneçam ali na sala dos professores”. Esta fala lembra a questão pontuada por Pimenta e Anastasiou (2005), quando citam que o professor da educação superior, na maioria das vezes, sente-se sozinho. Ainda buscando compreender esta questão, é importante lembrar que, entre os professores entrevistados, cinco (5) são horistas, portanto, exercem outras atividades ligadas à sua formação profissional, comparecendo à instituição de ensino somente na hora estabelecida para a aula. Como este fato também foi apontado pelas autoras, resta fazer a seguinte pergunta: Em qual momento e onde são realizadas as trocas entre os docentes das instituições de ensino superior hoje?

Fazem parte deste quadro os saberes experienciais que são construídos a partir da prática cotidiana do professor, de como o professor interpreta, compreende e orienta sua profissão e sua prática nas várias dimensões. Estes saberes ocorrem a partir de situações concretas que exigem habilidade pessoal. Assim, o professor é, sobretudo, “formador de si mesmo”, pois a partir destas situações adquiridas na e pela prática real, lhe permitirá enfrentar as dificuldades docentes.

Constatei que estes saberes são buscados pelos professores, principalmente em início de carreira e que, com o passar do tempo, ocorrem com menor frequência. Contudo, tem se constituído preocupação constante a aproximação da teoria com a prática, ainda que pela ênfase da reprodução do fazer técnico especifico do profissional-administrador.

Neste sentido, é importante que o professor busque se aproximar dos conhecimentos pedagógicos, que deixe de ver o processo de educação superior sob a ótica de técnicas e fórmulas. Para isto, é necessário que se envolva com as discussões sobre como o aluno aprende e como se constrói o conhecimento. A educação superior necessita ser vista como um processo educativo, no qual o professor é um problematizador-mediador do aprendizado do aluno, o que exige que o professor possua uma didática adequada para sua ação.

Para os professores do curso de Administração, a abertura de espaços para a discussão sobre os saberes pedagógicos poderá contribuir para a construção e caminhos formativos. As experiências cotidianas vividas pelos professores poderão servir para contextualizar as diversas situações e, principalmente, para discutir os referenciais epistemológicos de Administração e os referenciais epistemológicos de Educação, buscando,

em sua atuação como docente da educação superior, formar profissionais-administradores com visão crítica da realidade social na qual se inserem.

Conforme Tardif (2005), existem alguns fenômenos que são utilizados pelos professores em seu cotidiano, que se tornam fonte de saberes. Neste sentido, foi possível concluir que os professores utilizam em sala de aula seus saberes pessoais e de sua formação profissional. Como mostram os entrevistados, todos trazem exemplos vivenciados em sua profissão, como forma de auxiliar a compreensão da teoria. Alguns professores abrem espaço para que o aluno contribua com seus exemplos, decorrendo daí um espaço de aprendizagem, onde aluno e professor aprendem como resultado da interação. Neste sentido, Paulo Freire (1998) diz que "educador é aquele que, além de ensinar, aprende; educando é aquele que além de aprender, ensina".

Por outro lado, quando os professores entrevistados afirmam que o aluno só aprende a teoria quando a relaciona com a prática, corroboram o enunciado de Becker (2001, p. 147): "A teoria legitima-se na prática, mas uma prática sem o constante aprofundamento teórico rapidamente perde a sua consistência".

Neste contexto do processo de aprendizagem é de suma importância o fato de os alunos terem oportunidade de testarem seus (pré)conceitos, confrontando-os com os pressupostos teóricos e com o corpo docente/discente do ambiente acadêmico. Nesse sentido, o professor pode possibilitar a cada aluno um amplo conhecimento, de acordo com as necessidades de cada um, isto é, a partir do seu conhecimento prévio sobre o tema.

Outra questão relevante refere-se à compreensão de como ocorre a prática do professor do curso de Administração, sendo necessário buscar informações sobre o perfil de profissional que a instituição e o curso pretendem formar. Diante desta afirmação, busco novamente a definição do profissional em Administração, conforme citado na pesquisa realizada pelo CFA em 2006. O Administrador foi definido como "um articulador, com visão sistêmica da organização para promover ações internas, criando sinergia entre pessoas e recursos disponíveis e gerando processos eficazes".

Também busco o objetivo geral do curso ofertado na UNIPAR, "formar profissionais com capacidade de desenvolvimento intelectual, autonomia e ética, comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária e com conhecimentos técnicos, humanísticos, ambientais e histórico-sociais (GUIA ACADÊMICO DA UNIPAR, 2011)."

Ao analisar os objetivos, como oferecer conhecimentos técnicos, humanísticos e ambientais, e confrontá-los com as ementas das disciplinas, observei que nem sempre estes três conhecimentos ocorrem conforme a proposta. O conhecimento técnico é o mais trabalhado, sendo reconhecidamente a base fundamental do curso de Administração. Assim, considero importante buscar comprovações que demonstrem se os conhecimentos humanísticos e ambientais estão sendo trabalhados na formação do profissional--administrador, pois nesta pesquisa não foi possível responder a estas questões, restando deixa-las como sugestão para futuras pesquisas da area.

A partir da ementa é possível destacar as disciplinas que "poderiam" tratar das questões de formação humanística e histórico-sociais: Filosofia e Ética, Sociologia e Antropologia, Psicologia Organizacional e a disciplina de Recursos Humanos. Assim, ouso trazer aqui exemplos de como estas disciplinas poderiam ser trabalhadas, mas, ressalto que são exemplos e que, para se concretizarem e atingirem o objetivo de oferecer uma formação humanística, precisam ser trabalhados de forma ampla no projeto político-pedagógico do curso de Administração. Nesse sentido, a disciplina de Sociologia e Antropologia, da forma como está, apresenta-se voltada para conceituar as empresas e relações com a administração e com a cultura organizacional. Nessa disciplina, o propósito principal poderia ser o de fundamentar a Antropologia. No que tange à Sociologia, da maneira como está descrita na ementa, visa estudar as relações organizacionais e como estas se relacionam em uma sociedade. Acredito ser primordial estudar o campo das relações humanas na sociedade, destacando questões básicas, como quem é este homem e como ele se relaciona. No que se refere à disciplina de Filosofia e Ética, a ênfase deveria ser nos conhecimentos que abordam a temática da natureza humana e de suas relações com o meio.

Neste estudo, no que concerne à questão do conhecimento, foi constatada situação semelhante à que se refere Becker (2001), em que o tipo de conhecimento que predomina entre os professores é o conhecimento empírico. Valendo-me de sua pesquisa, posso afirmar que a maioria dos professores do curso de Administração expressa esta noção de conhecimento. Ainda, esta constatação me leva a referenciar as palavras de Becker (2001), quando afirma que "pouco esforço foi necessário para detectar, nos depoimentos dos docentes, posições nitidamente empiristas. Pode-se afirmar que o empirismo é a forma que mais amplamente caracteriza a epistemologia do professor [...], postura mais claramente verbalizada". As dificuldades epistemológicas fundamentais situam-se no acesso do sujeito ao objeto de natureza da consciência, de como o sujeito conhece ou pode designar o objeto.

Contudo, o professor D revela, em sua fala durante a entrevista, aproximações da abordagem cognitivista e abordagem sociocultural, quando afirma que "ao aluno cabe construir seu conhecimento e que ao professor cabe o papel de direcionador, facilitador do ensino aprendizagem e que o conhecimento, deve ser usado para a promoção do sujeito e para a transformação da realidade a qual está inserido", ainda que não tenha exemplificado como seu trabalho se pauta em Freire. Os professores I, A e H revelam em suas falas a concepção de conhecimento que mais se aproxima da abordagem cognitivista de conhecimento, porém, ao cruzar com as outras questões, as demais respostas revelam suas posições empiristas.

Pude constatar, por meio das entrevistas, que todos os professores utilizam a prova escrita como forma de avaliação, conforme determinam as diretrizes do projeto político-pedagógico, porém, todos responderam que não acham que este método avalie o aluno. Responderam ainda que em alguns momentos conseguem avaliar se o aluno está aprendendo, através de sua participação na aula, fazendo perguntas ou trazendo alguma contribuição. No entanto, nem todos os professores abrem este espaço. Outros afirmam que sentem dificuldade de avaliar em função da quantidade de alunos em uma sala, que são em média de 60 a 70 alunos. Outros buscam formas diferentes de avaliar o aluno, como cobrar leitura, participação em fóruns de discussão on-line, participação na plataforma de trabalho MOODLE, participação em seminários, resolução de atividades, resolução de estudo de casos, entre outros. Diante destas respostas, concordo com Masetto (2005), quando diz que a avaliação deve ser vista como uma atividade que acompanha as outras, isto é, deve ser vista como a capacidade de refletir sobre o processo de aprendizagem. É como um *feedback*, onde o professor deve acompanhar a aprendizagem do aluno, para saber se estão atingindo os objetivos propostos no plano de trabalho. Diante disso, compartilho das ideias de Becker (2001, p. 221), quando diz que "a avaliação tem importância fundamental sob o ponto de vista didático-pedagógico. No entanto, tal discussão só começará a ter sentido na medida em que aquilo que constitui o objeto da avaliação estiver claro".

Neste contexto, por meio das entrevistas, busquei saber como deve ser a atitude dos professores em sala de aula. É importante destacar que alguns respondem de uma forma contraditória, afirmando que o professor deve ser aquele que incentiva o aluno, que oferece liberdade para ele participar das discussões, para questionar, para interromper, porém, para o bom andamento da aula, o aluno deve saber que eles estão ali em posições diferentes e que o professor é quem deve conduzir a aula. A relação entre professor e aluno aparece com bastante frequência nas respostas. Para exemplificar, vejamos novamente a fala da professora

A: “o professor deve respeitar o aluno em qualquer momento, para que ele seja respeitado por seus alunos [...], ele tem que ter conhecimento, porque o respeito dos alunos vem também quando eles observam e respeitam o saber, o conhecer do professor [...] acredito que venha do coração e do gostar do que faz”. Neste processo, a autoridade do professor conduzirá quase inevitavelmente o aluno a adotar mecanicamente suas explicações, sem a mediação de qualquer construção intelectual.

O bom professor da educação superior precisa entender que ele é um problematizador-mediador do conhecimento, e que o seu papel, nesta perspectiva, se caracteriza por propiciar condições para que, diante das informações, o aluno possa estabelecer relações entre elas, e/ou, a partir delas estabelecer novas relações, avançando na construção do conhecimento sobre o qual estão trabalhando. O professor, ao evidenciar e tornar concreto e significativo o objeto de estudo, ou o objeto de conhecimento, permite e favorece que o aluno chegue a uma resposta, a uma conclusão por sua própria construção e não por reprodução da ideia de outro.

O ensino não pode ser isolado da aprendizagem. Professor e aluno necessitam caminhar juntos. A partir desta interação, o aluno vai construindo seu aprendizado. Cabe ao professor orientar essa construção, problematizando o conteúdo, lançando novos desafios, avaliando os resultados e propondo novos caminhos.

Em seguida, foi possível encontrar uma situação comum na prática cotidiana dos professores, isto é, a prática do professor autoritário, inflexível, aquele que, dentro de seu domínio – a sala de aula – afirma suas regras e exige seu pleno e total cumprimento. “O professor, então instalado no centro do processo educacional, sente-se valorizado e respeitado, quando na verdade, é apenas temido. O autoritarismo do professor provoca subserviência, medo e ansiedade no grupo discente” (VASCONCELOS, 2003, p. 67). Esta situação, ao longo do processo de escolarização, constitui-se fator importante na formação da personalidade do indivíduo, que, via de regra, ratificará, em suas ações sociais, este comportamento de repetição.

Assim, busco o pensamento de Masetto (2005), quando propõe que o professor substitua a ênfase no ensino pela ênfase na aprendizagem, isto é, que o professor, ao pensar sua aula, que o faça com foco no desenvolvimento do aluno, no desenvolvimento de sua capacidade intelectual; desenvolvimento de habilidades humanas e profissionais; desenvolvimento de atitudes e valores integrantes à vida profissional.

Diante do exposto, e ao término deste trabalho, fica a confirmação de que os professores da educação superior, na instituição pesquisada, buscam alternativas para melhorar seu desempenho docente, mas nem sempre esta busca se efetiva na sala de aula, o que nos coloca diante da seguinte questão: Se os professores do curso de Administração buscam formação pedagógica, como sistemática para superar suas limitações de formação enquanto professores, porque continuam atuando segundo o modelo convencional/tradicional de ensino?

A minha aproximação do tema pesquisado deu-me a certeza de que as instituições Universitárias necessitam qualificar pedagogicamente seus professores, como condição para a qualificação do processo educativo, sob pena de verem, através dos mecanismos de controle estabelecidos pelo Estado, a qualificação profissional de seus egressos questionada e colocada em dúvida, como de resto vem acontecendo com Cursos e Instituições.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Letícia Carneiro. **Educação, empregabilidade e diretrizes curriculares para o curso de pedagogia.** In: BASSI, Marcos Edgar; AGUIAR, Letícia Carneiro. Políticas públicas e formação de professores (Org.). Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

ANASTASIOU, Lea. Desafios da docência universitária em relação a algumas bases teórico-metodológicas do ensino de graduação. **Docência universitária**: profissão e prática educativa/Maria Isabel da Cunha; Sandra Regina Soares; Marinalva Lopes Ribeiro (Orgs.). Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

_____. **Metodologia do ensino superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBEPEX, 1998.

_____; ALVES, L. P. **Processos de Ensinagem na Universidade**: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. **Teoria geral da administração** / Rui Otávio B. Andrade, Nério Amboni. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

BAIARDI, Amilcar. Mudanças técnicas na agricultura medieval e o processo de transição para o capitalismo. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, Brasília, v.14, n.3, p. 449-464, 1997.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BIKLEN, Sari Knopp; BOGDAN, Roberto C.. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. **Formação docente, ética profissional e compromisso social.** VIII seminário da ANPED SUL, Paraná: Londrina, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Portal do Ministério da Educação. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 out. 2009.

BUSS, Ricardo Niehues; REINERT, José Nilson. O humanismo na formação do administrador: caso UFSC. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v.14, n.1, mar. 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo. Acesso em: 25 mar. 2010.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de; PINTO, Maria Célia Virgolino. Tendências nos currículos dos cursos de graduação no contexto atual. In: **Educação superior no Brasil e**

diversidade regional / Vera Lúcia Jacob Chaves; João dos Reis Silva Júnior, organizadores. Belém: EDUFPA, 2008.

CARVALHO, Bezerra Alonso de. **Max Weber:** modernidade, ciência e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

COLEÇÃO OS PENSADORES _ John Locke: Carta acerca da tolerância; Segundo tratado sobre o governo; **Ensaio acerca do entendimento humano**. 3 .ed. - São Paulo: Abril Cultural, 1983.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. Disponível em: <http://www.cfa.org.br>. Acesso em: 28 dez. 2010

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Pesquisa Nacional**: Perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do administrador. 4 ed. Brasília¸ agosto de 2006.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração para não-administradores**: a gestão de negócios ao alcance de todos. São Paulo: Saraiva, 2008.

_____. **Teoria Geral da Administração**. 6 ed. rev. e atualizada. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

_____. **Administração de produção:** uma abordagem introdutória. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

_____. **Introdução à teoria geral da administração**. 3.ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1993.

_____. **Administração**: teoria, processo e prática**.** São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1985.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Trad. Viviane Ribeiro, 2 ed. Bauru: EDUSC, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educ. Soc**., vol. 25, n. 88, Especial – Out. 2004. Disponível em: <http:www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 fev. 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 19 ed. – Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. **O Professor Universitário na transição de paradigmas**. 2 ed. – Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005.

_____. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. **Docência na universidade**/Marcos T. Masetto (org.). Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Práxis).

D'AMBROSIO, Ubiratan. **A era da consciência**: aula inaugural do primeiro curso de pós-graduação em ciências e valores humanos no Brasil. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 1997.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12 ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 06 mar. 2011.

DUARTE, Newton. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre trabalho educativo. In: DUARTE, Newton**. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** São Paulo: Autores Associados, 2003, p. 17-38.

FERNANDES, Cleoni Maria B. Formação do Professor Universitário: tarefa de quem?In:MASETTO, Marcos, org. **Docência Universitária.** Campinas, Papirus, 1998.

FERREIRA, Maria Onete Lopes. A crise dos paradigmas e o marxismo entre os pesquisadores em trabalho e educação em universidades brasileiras. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 75-89, Set/Out/Nov/Dez., 2002.

FERREIRA, N. S. C. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na "cultura Globalizada". **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1227-1249, Set/Dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 jul. 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar: Alves, Nilda e GARACIA, Regina Leite (orgs). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação).

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Tradução de Attílio Brunetta. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HAZOFF JUNIOR, Waldemar; SAUAIA, Antonio Carlos Aidar. Aprendizagem centrada no participante ou no professor? Um estudo comparativo em Administração de Materiais. **Rev. Adm. Contemp**., Curitiba, v. 12, n. 3, set. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 26 abr. 2011.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 2 ed. - Rio de Janeiro: F.Alves, 1997.

KASSICK, Clóvis Nicanor. **A pedagogia libertária na história da educação brasileira**. 2 ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004B.

_____; Alexandre Costa & Rogério Nunes. **O currículo integrado como estratégia de formação do profissional administrador-empreendedor**: uma prática curricular em análise. Disponível em <http://www.fpce.up.pt/coloquio2010>. Acesso em: 12 mar. 2011.

_____. Formação de Professores para a Educação Superior: necessidadese perspectivas. In: BASSI, Marcos E. & AGUIAR, Letícia. (org.) **Políticas Públicas e formação de professores**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

_____. Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Administração da UFSC: repensando a prática curricular. 2010, no prelo.

KWASNICKA, Eunice Lacava. **Introdução à administração**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1995.

MAFRA, L, A. TURA, M, L, R. **Sociologia para educadores, 2**: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais / Leila de Alvarenga Mafra e Maria de Lourdes Rangel Tura (orgs.), Débora Mazza...[et al.]. – Rio de Janeiro: Quarter, 2005.

MASETTO, Marcos T. **Docência na universidade**\ Marcos T. Masetto (org). Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Práxis)

MAXIMIANO, Antonio César Amaru. **Introdução à administração**. 5.ed. ver. e ampl. São Paulo: Atlas, 2000.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

_____; REALI, A. M. M. R. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.** São Carlos. EdUFSCar, 2002.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; SOARES, Kátia Cristina Dambiski. Cenas empobrecidas do conhecimento e do trabalho dos docentes. **Educação,** Porto Alegre, v.56, n.2, p.265-281, maio/ago. 2005.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Iluminismo às avessas**: Produção de Conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. **Currículo e avaliação na educação superior**/Ilma Passos Alencastro Veiga e Marisa Lomônaco de Paula Naves (org.) – 1 ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

MOTTA, Fernando Cláudio Prestes. **Teoria geral da administração**. Fernando Cláudio Prestes Motta, Isabella Gouveia Vasconcelos. 3. ed. rev. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente:** precarização e flexibilidade. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

PENIN, Sonia. Profissão docente: pontos e contrapontos / Sonia Penin, Miquel Martinez; Valéria Amorim Arantes (org.). São Paulo: Summus, 2009. (Coleção pontos e contrapontos).

PIAGET, Jean; 1896- **A epistemologia Genética**: Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética. Traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir, Celia E. A. Di Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **Psicologia e pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

_____. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Tradução de Álvaro Cabral. 2ª edição. Rio de Janeiro, Zahar; Brasília, INL, 1975-b

_____. **A equilibração das estruturas cognitivas**: problema central do desenvolvimento. Tradução da Profa. Dra. Marion Merlone dos Santos Penna. Editora: Zahar, Rio de Janeiro, 1976.

PIMENTA, Selma Garrido**. Docência no ensino superior** / Selma Garrido Pimenta, Léa das Graças Anastasiou. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2005. – (Coleção Docência em Formação).

_____. A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. **Docência universitária**: profissão e prática educativa/Maria Isabel da Cunha; Sandra Regina Soares; Marinalva Lopes Ribeiro (Orgs.). Feira de Santana:UEFS Editora, 2009.

_____. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

PIRES, Valdemir. A contra-reforma universitária: Uma universidade diferente é possível. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 25, n. 88, p. 1071-1075, Especial – Out. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 fev. 2010.

PIZZINATO, Nádia Kassouf. **Ensino de Administração e o Perfil do Administrador**: Contexto Nacional e o Curso de Administração da UNIMEP, Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp26art11.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2011.

RAMOS, Alberto Guerreiro, 1915-1982. **Administração e contexto brasileiro**: esboço de uma teoria geral da administração. 2 ed. – Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getulio Vargas, 1983.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: Por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

RUÉ, Joan. **Educação e competências**: pontos e contrapontos / Joan Rué; Maria Isabel de Almeida; Valéria Amorim Arantes (org.). – São Paulo: Summus, 2009. (Coleção pontos e contrapontos)

SACRISTÁN, J. G.. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1991

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000. p. 23-37.

SAUAIA, Antonio Carlos Aidar; ZERRENNER, Sabrina Arruda. Jogos de empresas e economia experimental: um estudo da racionalidade organizacional na tomada de decisão. **Rev. Adm. Contemp**. Curitiba, v.13, n.2, jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 26 mar. 2010.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação,** v.14, n.41, jan./abril, 2009. p. 143-155. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 15 jul. 2009.

_____. O legado educacional do regime militar. **Cad. CEDES**, Campinas vol. 28, n. 76, p. 291-312, set/dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 fev. 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, João Valdir Alves de. **Introdução à sociologia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 5-60.

SILVA, Teresinha Maria Nelli. **A construção do currículo na sala de aula**: o professor como pesquisador. São Paulo: EPU, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

SPIANDORELLO, Simone Cristina. **Fragmentos da constituição da profissão de administrador (1931-1966).** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2008.

SKINNER, B. F. **Questões recentes na análise comportamental**. Tradução: Anita Liberalesso Néri. 2 ed. Campinas, SP.: Papirus, 1995.

TARDIF, Jacques. Se o professorado universitário fosse uma Profissão. **Docência universitária**: profissão e prática educativa/Maria Isabel da Cunha; Sandra Regina Soares; Marinalva Lopes Ribeiro (Orgs.). Feira de Santana:UEFS Editora, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira, 5 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 9 a 75.

TOURAINE, Alain. **Um novo paradigma**: para compreender o mundo de hoje/Alain Touraine; trad. Gentil Avelino Titton, 3 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 9-13.

TRINDADE, Hélgio. A República em tempos de reforma universitária: o desafio do Governo Lula. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 25, n. 88. Especial – Out. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 fev. 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula. O processo de reestruturação de cursos de graduação: a experiência da Universidade Federal de Uberlândia.

Currículo e avaliação na educação superior/Ilma Passos Alencastro Veiga e Marisa Lomônaco de Paula Naves (org.) – 1 ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

VASCONCELOS, Maria Lúcia. Docência e autoridade no ensino superior: uma introdução ao debate. **Ensinar e aprender no ensino superior:** por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. António Teodoro, Maria Lúcia Vasconcelos (orgs). 2. ed. São Paulo: Mackenzie, Cortez, 2005.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário

Roteiro para Entrevista semiestruturada com o professor do curso de Administração.

1- Qual a sua formação profissional? Qual/quais cursos de graduação realizou? Realizou algum curso de pós-graduação? Qual/quais?

1-a Nos cursos realizados, frequentou alguma disciplina com vistas à preparação ao exercício da docência? Como didática, metodologia de ensino etc.?

2- Como e por que você optou por trabalhar como professor?

3- Como foi o seu início de carreira na docência?

4- Você participa de algum grupo de pesquisa ou de alguma atividade de extensão?

5- Você realiza outra atividade profissional além da docência? Se sim, você relaciona esta prática com a docência? Como?

6- Você já realizou algum curso de formação pedagógica? Quais?

6-a Como você os avalia com relação à melhoria de seu desempenho docente?

7- Sua instituição oferece cursos de formação pedagógica? Quando oferecidos pela instituição você os frequenta?

8- De que forma você se prepara para o exercício da docência? Como organiza suas aulas?

9- Você utiliza, em suas aulas, recursos didáticos? Quais?

10- Você relaciona os conteúdos com a vida prática de seus alunos?

11- O que você espera de seus alunos?

12- Que mecanismos você utiliza para saber se seu aluno realmente está aproveitando suas aulas?

13- Você conhece o projeto pedagógico do curso em que atua?

14- Quando você tem dúvidas sobre como agir e ou organizar a sua aula, a quem você recorre ou o que você faz?

15- Em que ou quais momentos da aula que você encontra mais dificuldades?

16- Você planeja suas aulas? Como? De que forma?

17- Como você avalia o aprendizado de seus alunos? Quando você considera que aprenderam o conteúdo ensinado?

18- O que é conhecimento para você? Como se constrói o conhecimento?

19- Qual e como deve ser a atitude do professor em sala de aula?

"Agradeço sua disponibilidade e atenção. Sua colaboração foi muito importante para este estudo e gostaria de continuar contanto com a sua colaboração, caso precise entrevistá-lo(a) novamente."