



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

DANIEL FERNANDO MATHEUS GOMES

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE
ADMINISTRAÇÃO:
UM ESTUDO POR MEIO DA METODOLOGIA DA
PROBLEMATIZAÇÃO**

Londrina
2007

DANIEL FERNANDO MATHEUS GOMES

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE
ADMINISTRAÇÃO:
UM ESTUDO POR MEIO DA METODOLOGIA DA
PROBLEMATIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof^a Dr^a Neusi Aparecida Navas Berbel

Londrina
2007

DANIEL FERNANDO MATHEUS GOMES

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE
ADMINISTRAÇÃO:
UM ESTUDO POR MEIO DA METODOLOGIA DA
PROBLEMATIZAÇÃO**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Neusi Ap^a. Navas Berbel
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Nádia Aparecida Souza
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. João Luiz Passador
Universidade de São Paulo – USP/ FEA-RP

Londrina, 07 de março de 2007.

*A Deus, à minha esposa e meus filhos...
companheiros de todas as horas...*

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela força para conseguir concluir este projeto, que por muitas vezes pensei em desistir.

À minha orientadora Prof^a. Neusi, braço amigo de todas as etapas deste trabalho, pela paciência, carinho, dedicação e pelo exemplo de educadora que transmite a todos que com ela convivem.

Aos meus pais (in memorian), que neste momento tenho certeza, dividem comigo esta conquista.

À minha Mãedrinha, pela força e estímulo imprescindíveis na realização deste.

Aos professores Nádía e Passador, pela paciência, disponibilidade e pelas valiosas contribuições feitas no decorrer deste trabalho.

Aos professores Félix e Cláudia, por aceitarem meu convite de fazerem parte da banca.

Aos professores e colegas do Programa de Mestrado em Educação da UEL, pelo companheirismo e pelas trocas de experiências que pudemos realizar.

Aos entrevistados, docentes, alunos e egressos, pela concessão de informações valiosas para a realização deste estudo.

Às amigas Lurdinha e Eliane, que muito colaboraram para a realização e finalização deste trabalho.

*Para tudo há momento, e tempo para cada coisa sob o céu:
tempo de dar a luz e tempo de morrer, tempo de plantar e
tempo de arrancar o que se plantou; tempo de matar e tempo
de curar; tempo de chorar e tempo de rir; tempo de lamentar e
tempo de dançar; tempo de procurar e tempo de perder; tempo
de falar e tempo de calar; tempo de amar e tempo de odiar;
tempo de guerra e tempo de paz. (Eclesiastes)*

GOMES, Daniel Fernando Matheus. **A prática pedagógica do professor de Administração: um estudo por meio da Metodologia da Problematização.** 2007. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

RESUMO

Aborda-se, neste estudo, a importância da prática pedagógica do professor de Administração e sua influência no processo ensino-aprendizagem, analisando-se características da atuação de docentes de Administração de duas IES do Norte do Paraná. A pesquisa foi orientada pelas cinco etapas da Metodologia da Problematização, com o Arco de Maguerez. Como consequência da Observação da Realidade, primeira etapa dessa metodologia, elegeu-se o problema a ser investigado: “considerando que ao professor de Administração ainda falta clareza sobre a sua atuação pedagógica, como isso pode interferir no aprendizado do aluno?”. Na segunda etapa, feita a reflexão a respeito do problema, foram eleitos três Pontos-Chave, abordando o significado e a importância da prática pedagógica do professor de Ensino Superior, no ensino de Administração; a influência da política quantitativa e expansionista do Ensino Superior, no Curso de Administração, acerca da atuação do docente e no perfil do egresso; as contribuições de sujeitos que vivenciam o processo ensino-aprendizagem do Curso de Administração e de egressos do curso a respeito das implicações da atuação pedagógica do professor para a formação do profissional. Tais aspectos foram tomados como referência para a etapa de Teorização, para cujo desenvolvimento, buscaram-se subsídios na literatura e por meio de uma consulta com docentes, alunos e egressos, e se confirmou que o docente de Administração não possui uma visão clara da importância de sua prática pedagógica para o aprendizado de seus alunos. Confirmou-se também que a expansão desenfreada do número de IES oferecendo o curso de Administração tem sido prejudicial à própria formação do Administrador. Pelas respostas dos colaboradores, foi possível reunir um conjunto de aspectos reveladores da visão que eles possuem a respeito da influência da prática pedagógica no processo ensino-aprendizagem. Concluiu-se que, mesmo com a pouca clareza de professores de Administração a respeito de sua prática pedagógica, alguns influem positivamente na formação dos futuros profissionais, enquanto outros necessitam de maior consciência e apoio para a sua atuação. Na etapa de Hipóteses de Solução, delinearam-se sugestões no sentido de uma conscientização do professor de Administração quanto a uma constante reflexão sobre a sua prática pedagógica, passando pela avaliação institucional, incluindo a verificação do desempenho docente e resultados obtidos; a realização de cursos de atualização, que possibilitem tal reflexão e o conhecimento de novas maneiras de atuar nos cursos de Administração, entre outras. Como Aplicação à Realidade, última etapa da metodologia, assumiu-se o compromisso de atuar intencionalmente na realidade estudada, por meio da divulgação dos resultados da pesquisa junto aos docentes do Curso, para sensibilizá-los a respeito da importância da sua prática pedagógica; o retorno da pesquisa a todos os colaboradores; a reflexão com os alunos a respeito do significado da sua atuação no curso e junto a seus professores, visando a sua formação; assim como diversas formas de disseminação da investigação. Considera-se que o conjunto de informações e análises reunidos na investigação poderá contribuir para ampliar a reflexão e tomada de decisão dos responsáveis pelo ensino de Administração, visando a qualidade da formação dos profissionais dessa área.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Ensino de Administração. Formação docente. Metodologia da Problematização.

GOMES, Daniel Fernando Matheus. **The Management Teacher's Pedagogical Practice**: a study by means of the Problematization Methodology. 2007. 214f. Dissertation (Master's Degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007.

ABSTRACT

In this study, the importance of the administration teacher's pedagogical practice and its influence on the teaching-learning process is approached, by analyzing characteristics of Administration teachers' performance in two Higher Education Institutions in the North of Paraná. The research was oriented by the five phases of the Problematization Methodology, with Maguerez's Arch. As a consequence of Reality Observation, the first phase of this methodology, the problem to be investigated was selected: "considering that the Administration teacher still lacks clarity regarding their pedagogical performance, how can this affect student's learning?". In the second phase, after reflection upon the problem, three Key-Points were elected, dealing with: the meaning and the importance of the Higher Education teacher's pedagogical practice in Management teaching; the influence of the Management Course Higher Education expansionist and quantitative policy, regarding teacher's performance and the graduate's profile; and the contribution of subjects who underwent the teaching-learning process of the Administration Course and of graduates of the course as regards the implications of teacher's pedagogical performance's for the professional's education. Such aspects were used as a basis for the Theorization phase, for whose development literature subsidies were sought and by means of teachers', graduates' and students' consultation, it could be confirmed that the Management teacher does not clearly perceive his pedagogical practice importance to his students' learning. It was also confirmed that the unleashed expansion of Higher Education Institutions offering Administration Courses has been detrimental to the Manager's education. From the collaborators' answers, a set of revealing aspects concerning their view of pedagogical practice influence on the teaching-learning process was obtained. It was concluded that despite Administration teachers' lack of clarity regarding their pedagogical practice, some positively interfere in the education of future professionals, while others need more awareness and support for their practice. In the Hypotheses of Solution, suggestions were elaborated for an awareness of the Administration teacher as regards a constant reflection of their pedagogical practice, including an institutional evaluation encompassing teacher performance and results obtained; the realization of updating courses, enabling such reflection and knowledge of new manners for Administration courses teaching practice, amongst others. As far as the Application to Reality is concerned, the last phase of our methodology, we committed to deliberately act upon the studied reality, by means of publicizing the research results among teachers of the Course, in order to sensitize them about the importance of their pedagogical practice; by means of providing feedback of the research to all collaborators; by way of a reflection with students about the meaning of their performance in the course and with their teachers, envisaging their pedagogical education; as well as through several forms of dissemination of this investigation. We believe the collection of information and analyses gathered in this investigation will be able to contribute to expand reflection and decision-making of those responsible for Administration teaching, aiming at the quality of this area's professionals' pedagogical education.

Keywords: Pedagogical practice. Administration teaching. Teacher education. Problematization Methodology.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Respostas relativas à categoria contextual | 33 |
| Quadro 2 – Respostas relativas à categoria administrativa | 34 |
| Quadro 3 – Respostas relativas à categoria pedagógica | 35 |
| Quadro 4 – Comparativo das características do perfil pedagógico dos egressos a serem alcançadas pelas instituições em foco..... | 100 |
| Quadro 5 – Aspectos que mais têm contribuído para aprendizado, formação e futura atuação profissional do aluno de Administração, do ponto de vista dos colaboradores..... | 103 |
| Quadro 6 – Estratégias utilizadas pelos docentes para estimular o aprendizado do aluno de Administração | 117 |
| Quadro 7 – O que poderia ser realizado para melhorar a formação do profissional de Administração..... | 138 |

LISTA DE SIGLAS

AACSB – *International Association for Management Education*

ANGRAD – Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CFA – Conselho Federal de Administração

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNE/CES – Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação

CRA – Conselho Regional de Administração

EAESP – Escola de Administração de Empresas de São Paulo

EFQM – European Foundation for Quality Management

EQUIS – *European Quality Improvement System*

FGV – Fundação Getúlio Vargas

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MEC/USAID – Ministério da Educação/ *United States Agency for International
Development*

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SESu/MEC – Secretaria de Ensino Superior/Ministério da Educação

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 13 |
| 1.1 OBJETIVOS | 20 |
| 1.2 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO | 21 |
| 1.3 METODOLOGIA E OS PRIMEIROS PASSOS DA INVESTIGAÇÃO | 23 |
| | |
| 2 A PROBLEMATIZAÇÃO DA REALIDADE | 28 |
| 2.1. OBSERVAÇÃO DA REALIDADE DO ESTUDO | 28 |
| 2.1.1 Visão de alunos, egressos e professores de administração a respeito das dificuldades encontradas no processo ensino / aprendizagem, como contribuição para a problematização da realidade | 32 |
| 2.1.1.1 Definição do problema..... | 37 |
| 2.2 DEFINIÇÃO DOS PONTOS-CHAVE DO ESTUDO | 38 |
| | |
| 3 PRÁTICA PEDAGÓGICA: ALGUNS ASPECTOS DO LEGADO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E SEUS REFLEXOS NO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO (ASPECTOS DA TEORIZAÇÃO) | 46 |
| 3.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA E SEU SIGNIFICADO | 53 |
| 3.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO..... | 68 |
| 3.3 PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR - FORMAÇÃO CONTÍNUA | 78 |
| 3.4 RETROSPECTIVA HISTÓRICA DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO | 84 |
| 3.5 O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL..... | 88 |
| | |
| 4 CONTRIBUIÇÕES DE DOCENTES, ALUNOS E EGRESSOS A RESPEITO DO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO (OUTROS ASPECTOS DA TEORIZAÇÃO) | 98 |
| 4.1 ASPECTOS PEDAGÓGICOS QUE MAIS TÊM CONTRIBUÍDO PARA O APRENDIZADO E FORMAÇÃO DO FUTURO PROFISSIONAL DE ADMINISTRAÇÃO..... | 102 |
| 4.2 FORMAS PELAS QUAIS SE PROCURA APROXIMAR O ALUNO DA REALIDADE QUE IRÁ ENCONTRAR COMO ADMINISTRADOR E A CONTRIBUIÇÃO PARA SUA ATUAÇÃO COMO FUTURO PROFISSIONAL | 120 |
| 4.3 O QUE PODERIA SER REALIZADO PARA MELHORAR A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE ADMINISTRAÇÃO..... | 136 |

| | |
|--|-----|
| 4.4 O SIGNIFICADO DAS CONTRIBUIÇÕES DOS COLABORADORES EM RELAÇÃO À PRÁTICA DO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO VIVENCIADO | 149 |
| 5 ELABORAÇÕES FINAIS A PARTIR DA INVESTIGAÇÃO | 168 |
| 5.1 DELINEANDO HIPÓTESES DE SOLUÇÃO | 168 |
| 5.2 COMPROMISSOS DE APLICAÇÃO À REALIDADE | 173 |
| 5.3 O QUE REPRESENTOU ESSE TRABALHO PARA SEU AUTOR | 174 |
| REFERÊNCIAS | 177 |
| APÊNDICES | 186 |
| APÊNDICE 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o Docente na Etapa de Observação da Realidade..... | 187 |
| APÊNDICE 1A - Instrumento de Coleta de Informações Dirigido ao Docente na Etapa de Observação da Realidade..... | 189 |
| APÊNDICE 2 - Carta de Solicitação de Informações ao Discente na Etapa da Observação da Realidade | 191 |
| APÊNDICE 2A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Dirigida ao Discente na Etapa da Observação da Realidade..... | 193 |
| APÊNDICE 2B - Instrumento de Coleta de Depoimentos dos Discentes sobre a Prática Pedagógica dos Docentes do Curso de Administração | 195 |
| APÊNDICE 3 - Carta de Solicitação de Informações a Egressos na Etapa da Observação da Realidade | 197 |
| APÊNDICE 3A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Egressos na Etapa da Observação da Realidade..... | 199 |
| APÊNDICE 3B - Instrumento de Coleta de Depoimentos dos Egressos sobre a Prática Pedagógica dos Docentes do Curso de Administração | 201 |
| APÊNDICE 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o Docente na Etapa da Teorização | 203 |
| APÊNDICE 4A - Questionário aos Docentes na etapa da Teorização..... | 205 |
| APÊNDICE 5 - Carta de Solicitação de Informações a Discentes na Etapa da Teorização..... | 207 |

| | |
|---|-----|
| APÊNDICE 5A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Para Discentes na Etapa da Teorização | 209 |
| APÊNDICE 5B - Questionário aos Discentes na etapa da Teorização | 211 |
| APÊNDICE 6 - Carta de Solicitação de Informações a Egressos na Etapa da Teorização..... | 213 |
| APÊNDICE 6A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Para Egressos na Etapa da Teorização | 215 |
| APÊNDICE 6B - Questionário aos Egressos na etapa da Teorização | 217 |

1 INTRODUÇÃO

É comum pensar, partindo da premissa de que a educação está diretamente ligada à ascensão social e ao reconhecimento profissional, que a escolaridade caminha no sentido contrário da marginalidade, e acredita-se que, em relação a isso, não há muitas idéias contrárias. O que faz a escola, então, para sustentar essa idéia e corroborar sua importância no que diz respeito à conquista da dignidade e respeito humanos pelo indivíduo?

As instituições de ensino superior passam, periodicamente, por processos de avaliação impostos pelo Ministério da Educação e os resultados mostram que há lacunas, não completamente visíveis, entre o ensinar e o aprender e entre o aprender e a prática no meio social.

Apesar de os contornos do problema não estarem completamente delineados, um aspecto é decisivo para a busca do entendimento e de prováveis soluções para o mesmo: entender como acontece a ação do professor em sala de aula e como esse professor reflete sobre sua prática. As implicações do fazer docente no resultado deste processo são comentadas por Abreu e Masetto (1990, p. 126), que, a respeito disso, escrevem:

Como vimos, o professor tem uma influência direta sobre a situação em sala de aula, no seu relacionamento com o aluno, no planejamento e adaptação das condições de aprendizagem, no seu relacionamento com colegas que lecionam a mesma disciplina ou fazem parte do mesmo departamento. Daí para frente, embora todos os demais níveis, subsistemas e sistemas estejam influenciando diretamente sua aula, sobre estes o professor poderá ter uma atuação apenas indireta, ou somente a médio ou longo prazo, ou mesmo não ter possibilidade de agir sobre eles de modo nenhum. Entretanto, conhecê-los e refletir sobre eles, discriminar o que pode fazer do que não pode e atuar sobre aquilo que for possível, é indispensável para a ação profissional do educador ou do professor e é a única maneira de se lhe dar um sentido e um significado.

Fazer o aluno aprender sempre foi o grande desafio da escola. Várias soluções foram e são experimentadas. Histórias de sucessos e de fracassos alternam-se, descritas por estudiosos como um quadro difícil, no que diz respeito à

real implantação de novos modelos didático-pedagógicos. O problema, entretanto, reside no próprio homem que se esforça para aprender aquilo que lhe interessa e nenhum castigo ou artifício tecnológico pode mudar esse fato. Só o que o toca profundamente tem o poder de desencadear a vontade de canalizar as energias necessárias para aprender. Contudo, é importante observar que não só os homens devem estar dispostos a aprender, mas, também, as organizações, as instituições de que esses homens fazem parte.

E, quanto a esse aspecto, pode-se citar Garvin (1993), ao explicar que as organizações que aprendem são aquelas que não apenas criam, mas, também, ao adquirirem as informações, transformam-nas em conhecimentos e, dessa forma, mostram-se capazes de refletir sobre as diversas realidades.

Se, a princípio, esta idéia parece simples, a dificuldade apresenta-se ao se buscar operacionalizá-la no cotidiano organizacional. Mas, como uma organização – seja ela uma empresa, uma faculdade ou um hospital – pode desenvolver uma dinâmica permanente de aprendizagem de mudança?

Em primeiro lugar, é preciso atualizar a sua concepção de organização, no conjunto das transformações presentes no contexto local, nacional, mundial.

Em segundo lugar, uma organização escolar deverá assumir uma reflexão permanente sobre o seu projeto de atuação e sobre as formas que utiliza para desenvolvê-lo.

É por essas razões que a atenção deste estudo está focada no ensino superior, mais especificamente no curso de Administração de duas instituições, uma pública e uma privada, e tem como objetivo estudar a prática pedagógica adotada pelos docentes desse curso e o que ela representa para a formação dos futuros profissionais dessa área.

Segundo Vasquez (1977, p.241), a prática pedagógica é, na verdade, atividade teórico/prática, ou seja, formalmente, tem um lado teórico, idealizado, enquanto expressa anseios em que estão presentes a subjetividade humana e um lado real, material, mais objetivo e prático. Só, artificialmente, por um processo de abstração, pode-se separar, isolar, um do outro.

O lado teórico é representado por um conjunto de idéias constituído das teorias pedagógicas que possuem a finalidade de elaborar ou transformar a matéria-prima. Em Administração, deve-se entender matéria-prima como ser

humano, uma vez que administrar é combinar fatores de produção disponíveis para gerar máximo benefício.

O lado real, material e mais objetivo é constituído do conjunto dos meios, o modo através do qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação, por parte do professor. Sua finalidade é a transformação real e objetiva, de modo natural ou social, para satisfazer determinada necessidade humana.

Quanto à prática pedagógica do professor, pode-se classificá-la em dois grandes grupos: repetitiva e reflexiva. Na repetitiva, os conteúdos são vistos pelo aluno como completos, acabados, visto que, sua função é, apenas, ouvir e memorizar o que lhe é transmitido. Suas próprias experiências não são consideradas. Ele não passa de um mero espectador, e a passividade é uma das características desse trabalho pedagógico. Veiga (1996, p.18) chamou a atenção a respeito disso, ao afirmar que há situações em que “o professor não se reconhece na atividade pedagógica, pois se coloca à margem da atividade que executa, estabelecendo relações apenas entre as operações que realiza e não entre as pessoas envolvidas”.

Porém, num processo dinâmico, reflexivo, conforme a própria existência do homem, quanto aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, deve ser considerado que a relação entre o pensamento e a ação requer a mediação das finalidades a que o homem se propõe. Assim, a prática pedagógica, num processo de transmissão/assimilação e produção de um novo conhecimento, deverá estar associada à reflexão e ao desenvolvimento do pensamento crítico do aluno.

Essa mesma reflexão deverá fazer parte do dia-a-dia do docente de Administração, visto sua responsabilidade na formação de um profissional. O professor educador constrói sua prática no próprio ato educativo. É respondendo às suas perguntas e às perguntas dos alunos, na maioria das vezes, silenciosas, que ele desenvolve estratégias, estabelece mudanças, ajusta posturas e vai, ao longo do tempo, burilando, construindo, estabelecendo diretrizes e metas correspondentes aos seus anseios e aos anseios daqueles que estão ao seu redor. E os questionamentos devem ultrapassar as dúvidas em relação à prática e ir além. A reflexão do professor deve abranger o entendimento do significado daquela prática. Que aluno se quer ajudar a construir? Que tipo de cidadão a sociedade necessita/exige? Está-se colaborando para que este cidadão seja formado mediante o ato docente? Expõe Perrenoud (2002, p. 212):

Em alguns ofícios técnicos, talvez a dimensão reflexiva possa se limitar ao “como fazer para melhorar?”, sobretudo quando o trabalho não tem de enfrentar outras resistências que as dos objetos e não suscita nenhuma polêmica quanto aos seus fundamentos éticos ou as suas implicações para a natureza ou para os seres humanos. [...] em uma profissão humanista, é ainda mais difícil agir como um simples executante, sem se questionar. O fracasso da ação pedagógica, naturalmente tem relação com seus fundamentos didáticos e psicológicos, assim como com sua legitimidade, que remete à questão das finalidades da ação educativa.

O pensamento reflexivo tem sido objeto de preocupação de diversos pensadores ao longo da história da educação e poderá servir de referencial teórico para analisar a realidade da prática pedagógica desenvolvida nos cursos de Administração.

Reconhecido como uma das primeiras referências no discurso sobre pensamento reflexivo, Dewey (1959, p.13) considera-o como “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”, o que pode ser compreendido como um fundamento básico da prática reflexiva.

Para Alarcão (1996), Dewey diferencia o pensamento reflexivo de um simples ato de rotina do ser humano que, embora fundamental, é guiado por impulso, hábito, tradição ou submissão à autoridade. A reflexão, pelo contrário, baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça.

A educação é uma preocupação constante nos trabalhos de Dewey (1959). Ele acredita que o ato de pensar reflexivo deve constituir-se num fim educacional e, sendo assim, quanto melhor o homem desenvolver a sua capacidade de pensamento, melhor poderá formular bons juízos. Entretanto, para que isso ocorra, há a necessidade de o significado de aprender passar a ser o de aprender a pensar, o que implica em haver compreensão, antes de memorização, constante reflexão sobre o sentido do que é estudado e prática cotidiana de análise e de síntese em todo o processo de ensino e aprendizagem. Mas, estão as instituições interessadas em levar os alunos a desenvolver essa potencialidade? Está o docente preparado para o aluno que reflete, indaga e, conseqüentemente, coloca em xeque tanto o próprio papel, quanto o do professor? O que é “formular bons juízos”? Alves

(2001) levanta pontos de discussão sobre as ideologias embutidas na educação e que se refletem na relação entre professor e aluno e aluno e sociedade:

Proponho, entretanto, que o diálogo se dê sobre um cenário em que a educação é vista como uma parte de uma situação político-estratégica. Qual é o jogo? Quem são os jogadores? Quem são os peões, rainhas, cavalos, torres e bispos? Para onde nos leva o jogo? (ALVES, 2001, p. 111-112).

Para onde nos leva a educação?

Ao longo da própria experiência, lendo e ouvindo, os estudiosos do assunto têm percebido que a fundamentação teórica de uma prática pedagógica aplicada aos cursos de Administração não é conhecida de grande parte de seus docentes. Muito menos é garantidora de uma ação recíproca entre professor e aluno, com a definição de objetivos comuns a serem alcançados, permitindo ao docente conhecer a importância do seu trabalho e de sua missão histórica, enquanto agente transformador, como instrumento motor da educação, tão criticada nos dias atuais.

Como um dos alvos dessas críticas, os cursos de Administração, segundo Nóbrega (1999), em sua grande maioria, seguem preparando jovens para administrar empresas de “ontem”, não percebendo que o mundo dos negócios, assim como toda a sociedade, passa por uma extraordinária mudança. Administrar uma empresa exige muito mais do que conhecimento acadêmico. Exige cultura. Um dos aspectos que garantem o sucesso no mundo empresarial é a “visão estratégica”, e esse aprendizado não é convencional. Trata-se de fornecer estímulos, sugerir, criar contextos de discussão motivadores e interessantes, para que, do próprio processo, possam emergir decisões e soluções.

Na origem de tudo está o instinto de explorar oportunidades, que consistem em adequar-se à complexidade do mundo organizacional moderno, entendido por Motta (1999, p.35), como aquele que,

[...] tem modificado dimensões clássicas de gestão e substituído formas antes rígidas e precisas por formas ambíguas e flexíveis. Fronteiras organizacionais, estrutura, especialização e até mesmo hierarquia adquirem características de flexibilidade até pouco desconhecidas ou não praticadas. Essas alterações são provocadas pela própria evolução do meio social, econômico e político em que se inserem as organizações de trabalho. Em função dessa evolução, pode-se verificar que as organizações contemporâneas adquirem necessidades como a participação constante do Administrador no processo decisório organizacional estratégico.

Atuar estrategicamente exige inovação e requer pensamento original e, portanto, não pode ser uma ação codificada, permanecendo estável ao longo dos anos. O mundo da administração é rico em histórias interessantes, porque é a história da tentativa e do erro, a história do empreendimento humano. Assim, qualquer curso de Administração deveria estar centrado na idéia de estratégia, que é a arte de dirigir um conjunto de disposições, dirigidas a um objetivo comum.

Há vinte e cinco anos, Demo (1982) já afirmava que a universidade deveria estar sempre na vanguarda do desenvolvimento, propiciando conhecimentos científicos e tecnológicos atualizados, cuja prática pedagógica deveria e deve coincidir com as necessidades das mudanças sociais. Em 2001, dezenove anos após, pode-se observar que Fernandes e Grillo (2001) trazem, com outras palavras, o pensamento de Demo, ao afirmarem que a educação superior desempenha um papel muito importante no atual estágio de desenvolvimento econômico, em que a inovação e a pesquisa agregam valor a uma economia baseada no conhecimento. Isso leva a crer que o professor deve possuir capacidades para entender, questionar e enfrentar novos problemas das sociedades e economias, instrumentalizando o aluno para atuar profissionalmente e com competência, quer como empresário autônomo, quer como funcionário de uma empresa.

Mesmo levando-se em conta todas as necessidades que devem ser supridas pela educação, necessidades de ordem profissional e social, o fazer pedagógico, na maioria das vezes, não acontece dessa maneira. Encontra-se em Mizukami (1986) uma abordagem relativa à concepção tradicional de ensino, que caracteriza a educação como um *produto*, já que os modelos a serem alcançados estão preestabelecidos; daí a ausência de ênfase no processo. Trata-se, pois, da transmissão de idéias selecionadas e organizadas logicamente. A ênfase é dada às

situações de sala de aula, onde os alunos são “instruídos” e “ensinados” pelo professor.

Nesse sentido, uma vez que, subordina-se a educação à instrução, considerando-se a aprendizagem do aluno como um fim em si mesmo: os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos, os modelos, imitados. Outros autores, como Luckesi (1993) e Libâneo (1994) confirmam essas características em estudos mais recentes, mostrando a recorrência do ensino dentro dessa concepção.

Para Senge (1990), o ser humano vem ao mundo motivado a aprender, a explorar e a experimentar. Infelizmente, a maioria das instituições sociais são orientadas mais para controlar, do que para levar a aprender, recompensando o desempenho das pessoas em razão da sua obediência a padrões estabelecidos e, não em razão da disposição das mesmas para a aprendizagem.

Essas características refletem a necessidade de as organizações do conhecimento propiciarem um ambiente inovador e de criatividade que leve à geração e ao compartilhamento do conhecimento, e de que mudar, inovar e renovar são condições básicas para a continuidade e desenvolvimento das mesmas, enquanto instâncias educacionais.

É como mostra Fleury (1995, p.88):

[...] em um mundo de crescente complexidade, a necessidade de ser ‘um eterno aprendiz’ constitui hoje o maior desafio para as pessoas e para as organizações. Não é um desafio fácil de ser enfrentado, pois exige flexibilidade, inteligência, uma postura de questionamento permanente de premissas, de modos de pensar, o conviver com a tradição e a modernidade, suas características e contradições.

Será que os professores dos cursos de Administração, enquanto pessoas e participantes de uma organização - as IES em que atuam - fazem uma reflexão sistemática sobre suas práticas? Será que eles se preocupam em adequá-las às novas necessidades sociais? Ou será que, como produtos acabados dos processos que os formaram, repetem os mesmos rituais pedagógicos que vivenciaram? Em poucas situações são localizadas as rupturas e inovações. Isso pode ocorrer porque, para o professor, reconstruir a prática pedagógica tem sido uma das suas maiores dificuldades.

Em vista de todas estas considerações é que este estudo se apresenta, buscando averiguar os fatores que podem vir a influenciar a prática pedagógica dos docentes de Administração. Para tanto, ele focaliza duas instituições de ensino superior de Administração, uma pública e uma privada, na região Norte do Paraná, sendo, para isso, estabelecidos os seguintes objetivos:

1.1 OBJETIVOS

Objetivo Geral

Analisar características da atuação pedagógica de docentes de Administração e seus possíveis efeitos na aprendizagem dos alunos, no intuito de contribuir para a construção desse conhecimento.

Objetivos Específicos

- Identificar a visão de professores a respeito dos elementos que compõem a sua própria prática pedagógica e as possíveis conseqüências no aprendizado dos alunos;
- Verificar a visão dos alunos e egressos em relação aos efeitos de diferentes posturas pedagógicas de seus professores a respeito de seu aprendizado;
- Identificar, na literatura, as contribuições existentes acerca da atuação pedagógica de docentes de Administração;
- Verificar a importância que professores, alunos e egressos dão à prática pedagógica no processo educativo durante a vida acadêmica, relacionando-a com a prática profissional;
- Sintetizar um conjunto de aspectos a serem levados em conta na atuação pedagógica para melhorar a educação formal de administradores profissionais.

1.2 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

A intencionalidade deste estudo justifica-se por várias razões, algumas das quais são aqui registradas.

Considerando-se que é competência das instituições de ensino superior fomentar e incentivar pesquisas que apresentem resultados positivos, reais e atualizados que contribuam para o desenvolvimento social, configura-se um paradoxo a crítica sofrida pelos cursos de Administração, quando são acusados de formar administradores sem um embasamento sólido que possa dar-lhes condições de assumir uma empresa.

Como instituições conhecidas pela sólida atuação no âmbito educacional percebem a dicotomia existente entre a teoria apresentada aos discentes e a aplicação da mesma dentro das empresas? Um claro sinalizador desse problema pode ser visto pela dificuldade que o profissional tem de se manter no mercado de trabalho. Mas, antes mesmo disso, pistas freqüentes são deixadas à margem do ano letivo, em salas de aulas repletas de alunos desinteressados, em avaliações de conteúdo, sem a menor preocupação em sua elaboração e o seu propósito, e até mesmo, na postura distante e apática do docente.

Em observações feitas no dia-a-dia, dentro de instituições de ensino superior, o que se nota é uma prática pedagógica universal, reforçada por anos de didática prescritiva, que acaba por confirmar as relações verticais existentes entre o professor, quando este adentra na sala de aula para transmitir conteúdos e informações, a seus alunos, os quais, muitas vezes, não passam de meros espectadores, reproduzindo o pouco conhecimento obtido, quando das avaliações.

Esse modelo de aula revela uma concepção de conhecimento, de aprendizagem humana e, conseqüentemente, de sociedade, que representa uma idéia do que é ser cidadão educado e profissional competente, ultrapassada e desarticulada do contexto histórico e econômico atual.

A universidade socializa a cultura, socializando os meios para adquiri-la. A identidade de processos, a identidade de vida e a própria unidade local faz com que, através da convivência, o indivíduo desenvolva uma cultura comum a todos os outros e, paralelamente à cultura, brotam, nessa sociedade, sentimentos de

solidariedade e união por conta da semelhança de objetivos, de preocupações, de interesses e de idéias.

[...] o objetivo maior de todo sistema educacional é proporcionar meios para a formação de um homem crítico e criativo, independente e competente, que domine um corpo de conhecimentos que reflita a problematidade do contexto social e da ciência e que contribua para a libertação de seus semelhantes (RAYS, 1990, p.126).

Assim, pode ser levada em consideração a afirmação de Moran (2000) sobre a educação de qualidade que, segundo ele, deve abranger todas as dimensões do ser humano: dimensão sensorial, intelectual, emocional, ética e psicológica, as quais devem transitar de forma fácil entre o pessoal e o social.

Partindo dessa recomendação de Moran sobre o que é educação de qualidade, a busca por ela representa um desafio à universidade porque estimula habilidades e redefine atitudes, diante da crescente demanda da sociedade. Somente com a consciência clara de suas responsabilidades sociais, as IES poderão superar as dificuldades e inaugurar novos caminhos.

Desta maneira, empreende-se este estudo com a intenção de levantar informações que, elaboradas e divulgadas, possam contribuir para estimular professores e alunos a uma prática pedagógica comum, que tenha, como objetivo final, a construção do indivíduo. Sobre isso, Rays (1990, p.127) propõe:

[...] o pensar para repensar, o repensar para o agir e o agir para transformar, mediatizados e temporalizados pela crítica e autocrítica, tanto do educando quanto do educador [...] se constituem nos principais instrumentos para as verdadeiras inovações das atividades de aprendizagem.

Fazer vir à tona dúvidas, sugestões, anseios e informações por parte daqueles diretamente envolvidos no processo de ensino/aprendizagem configura uma forma racional de discutir sobre questões urgentes, e a discussão traz, obrigatoriamente, no mínimo, uma reflexão a respeito do assunto.

Apresentar o problema, analisá-lo, ouvir as partes e estabelecer ações que, se não se traduzem em mudanças imediatas, pelo menos mostram um caminho que pode ser seguido, é, incontestavelmente, uma prática saudável e

necessária. Através dela, inúmeros indivíduos podem ser beneficiados. Docentes que agem diretamente na sala de aula ou que precisam aliar à sua prática pedagógica experiências que irão ajudá-los na orientação dos estágios desses futuros profissionais; pesquisadores que acabam se valendo dos dados apresentados e/ou de indagações não investigadas para darem seguimento à própria pesquisa; alunos que só têm a ganhar, quando seriedade, experiência e espírito científico se unem na busca de novas respostas; e, finalmente, o mercado de trabalho passa a ter a oportunidade de poder contar com profissionais bem preparados, pelas ações desencadeadas a partir das sugestões aqui apresentadas.

Finalizando, este trabalho de pesquisa foi proposto acreditando-se que os professores, em geral, e os de Administração, em especial, nesse caso, precisam entender a necessidade de propor novas idéias, com criatividade e participação de todos os envolvidos e, além desse entendimento, ter coragem na busca por uma educação não mais reprodutora de um sistema, mas transformadora de uma realidade, que não agrada nem a eles mesmos, muito menos, aos educandos.

Para a concretização dos objetivos propostos, adotou-se a *Metodologia da Problematização* com o *Arco de Maguerez*, que “toma como ponto de partida um aspecto da realidade associado ao tema que se deseja estudar” (BERBEL, 1998, p. 52).

1.3 METODOLOGIA E OS PRIMEIROS PASSOS DA INVESTIGAÇÃO

Os objetivos propostos para este trabalho requereram a adoção de uma metodologia que permita uma abordagem de aspectos da prática pedagógica desenvolvida por docentes do curso de Administração.

Dentre as diversas alternativas metodológicas de pesquisa para a sua consecução, foi escolhida a *Metodologia da Problematização* como o caminho a seguir, por ter sido considerada adequada nesse momento de busca de uma aproximação maior com a realidade, em vista da participação dos sujeitos envolvidos com a temática da pesquisa e a garantia da proposição de alternativas exeqüíveis para a superação do problema em estudo.

A *Metodologia da Problematização* distingue-se de outros métodos de resolução de problemas, exatamente pela perspectiva da transformação, ou seja:

[...] na idéia de que se deseja ultrapassar a forma já existente de tratar as questões do conhecimento e da vida em sociedade, através de uma nova ação, subsidiada pela reflexão metódica e informada cientificamente [...] A Metodologia da Problematização, portanto, parte de uma crítica do ensino tradicional e propõe um tipo de ensino cujas características principais são a problematização da realidade e a busca de solução de problemas detectados, possibilitando assim o desenvolvimento do raciocínio crítico do aluno. (BERBEL, 1998, p.32, 1999, p.35).

Essa metodologia utiliza-se do *Arco de Charles Maguerez*, apresentado e explicado pela primeira vez por Bordenave e Pereira, em 1977, a respeito do qual segue uma breve descrição.

O esquema do *Arco*, composto por cinco etapas, é, assim, representado:

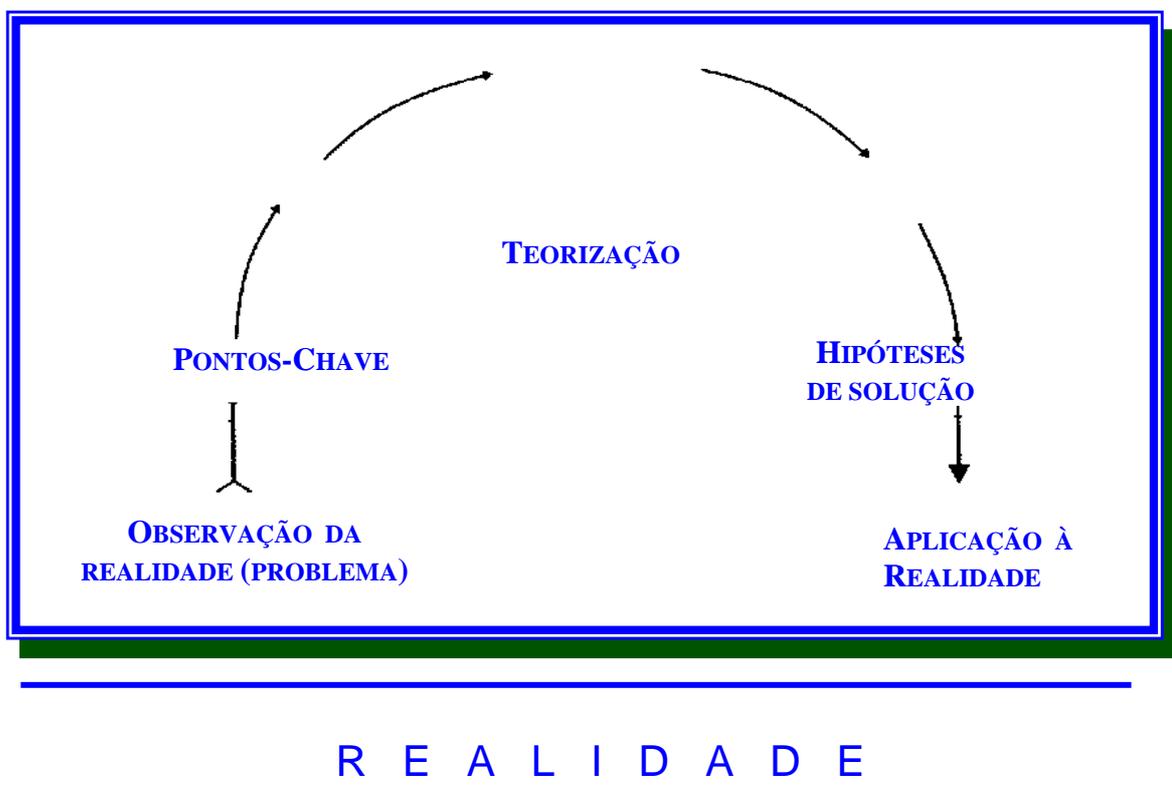


Figura 1 – Arco de Maguerez

A **OBSERVAÇÃO DA REALIDADE** é a primeira etapa desse processo, tendo, como ponto de partida, a realidade na qual o objeto de estudo está inserido e da qual, através da vivência e observação, serão identificados os pontos que se mostram problemáticos e deles será extraído um a ser estudado. Diz Berbel (1999, p.03), “ao observar a realidade de uma maneira atenta podemos identificar aquilo que está se mostrando como carente, inconsistente, preocupante ou necessário”. Portanto, é partindo dessa observação da realidade concreta que pode ser eleito o problema da investigação.

Sobre as implicações a respeito do conceito que, normalmente, se tem do que seja realidade, Freire (1983, p. 22) escreve que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Sendo assim, a percepção que o indivíduo tem da realidade que o cerca está diretamente relacionada à sua subjetividade, que se compõe de inúmeros fatores, entre os quais suas ideologias, juízos de valor, tudo, enfim, que possa imprimir, em sua visão, crivos que são responsáveis pela apreensão dos significados e a tradução destes em um entendimento. Duarte Júnior (1993, p. 11), no livro O que é realidade, afirma:

O mundo se apresenta com uma nova face cada vez que mudamos a nossa perspectiva sobre ele. Conforme a nossa intenção ele se revela de um jeito. Em linguagem filosófica, dir-se-ia que as coisas adquirem estatutos distintos segundo as diferentes maneiras da intencionalidade humana.

Portanto, cientes de que, para este trabalho, o sentido da realidade é o de entendimento que se tem de aspectos pertencentes ao recorte definido, tanto do tema quanto do meio em que ele se desenvolve, a primeira etapa se completa com um problema formulado, impregnado da subjetividade de seu autor, com o desejo de objetivá-lo para a realização desse estudo.

Por essa metodologia, passando se à segunda etapa, a dos **PONTOS-CHAVE**, busca-se refletir a respeito de possíveis fatores associados ao problema, ou seja, aqueles aspectos que possuem maior proximidade com o mesmo podendo, por isso, influenciá-lo diretamente. Procura-se, também, suas possíveis determinantes maiores, a partir de cuja análise serão definidos os aspectos que

precisam ser mais bem conhecidos e compreendidos, ou seja, o que vai ser estudado com relação ao problema, em busca de uma solução.

A terceira etapa, denominada **TEORIZAÇÃO**, é o momento de se estudar cada um dos **Pontos-Chave**, buscando-se subsídios na literatura disponível, com professores, colegas e outras fontes de informações. Essa é a etapa da investigação propriamente dita, tendo, como finalidade, promover reflexões que ajudem na formulação das hipóteses de solução para o problema levantado.

A quarta etapa é a das **HIPÓTESES DE SOLUÇÃO**. Para a realização dessa etapa, além de uma teorização bem fundamentada, faz-se necessário o uso de criatividade e de originalidade, sendo o momento de elaborar as alternativas para as ações de transformação da realidade estudada. Essa etapa propicia o confronto da teorização com os possíveis fatores e condicionantes maiores da realidade. É uma confrontação do ideal com o real, o que é considerado por Bordenave (1977) como outra vantagem dessa metodologia.

A **APLICAÇÃO À REALIDADE** é a última etapa da *Metodologia da Problematização*. É essa etapa que torna possível colocar em prática a intencionalidade de intervenção na realidade de onde se extraiu o problema. Uma ou mais das hipóteses elaboradas devem orientar essa ação de intervenção, transformando-se em algum grau a parcela da realidade ou desencadeando um processo para a sua transformação. Assim, se completa o *Arco de Maguerez*.

A *Metodologia da Problematização* com o *Arco de Maguerez* pode ser classificada como uma abordagem de pesquisa predominantemente qualitativa.

Parte da investigação ocorre, buscando-se informações que correspondem a idéias já elaboradas pelos autores a respeito do tema tendo em vista construir um sentido de prática pedagógica para o professor de ensino superior e para o professor de Administração.

A busca do sentido continua pela análise de documentos que revelam as propostas dos cursos consideradas para o estudo.

Mas, como o discurso elaborado e disponível nem sempre é suficiente para a compreensão do que ocorre num determinado contexto, considerou-se necessário dar vez ao pensamento das pessoas que viveram e que vivem o curso de Administração das IES selecionadas: alunos, docentes e egressos.

O autor desta pesquisa faz parte do ambiente de trabalho desses cursos, o que lhe permitiu tornar-se instrumento de pesquisa, apresentando

aspectos reveladores desse recorte, desde as suas primeiras inquietações na etapa da **Observação da Realidade**, na análise das propostas pedagógicas dos cursos e na localização e abordagem de seus protagonistas, professores, alunos e egressos, em pelo menos dois momentos importantes do desenvolvimento do trabalho.

Sabe-se que os diversos tipos de manifestações são reveladores das características dos cursos e, principalmente, do objeto dessa investigação, e que o pensamento dos sujeitos é muito influenciado pelo contexto do curso, das IES e da sociedade. Daí que a forma de apresentação das informações sintetizadas para revelarem suas tendências é muito mais descritiva, tanto em relação às idéias de autores contidas em outros documentos, quanto às obtidas por questionários junto aos sujeitos. Busca-se muito mais o sentido dessas informações do que as freqüências com que se manifestam, embora estas ajudem a revelar o que permeia as práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos.

A perspectiva dos participantes é, portanto, um componente essencial da compreensão do que ocorre nos cursos.

Com o interesse voltado para os resultados da formação de profissionais de Administração, o foco da investigação está no processo de ensino/aprendizagem, especialmente, na prática pedagógica do professor desse curso, componente de fundamental importância na articulação entre conteúdos e métodos para o alcance dos objetivos elaborados, a partir do meio social, tendo em vista esse mesmo meio social.

Tais características podem ser observadas pelo caminho da *Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez* para a investigação.

Pode-se perceber, portanto, não, apenas, a coerência do método, mas o quão completo ele é, porquanto, partindo da realidade e, passando pelas etapas propostas, se retorna a essa mesma realidade para a transformar em algum grau. Com tais características, ficam claras suas possibilidades de uso na pesquisa, razão pela qual foi escolhida.

A partir do próximo item do trabalho, passa-se a relatar cada passo desenvolvido com base na *Metodologia da Problematização*, iniciando-se pela etapa da Observação da Realidade.

2 A PROBLEMATIZAÇÃO DA REALIDADE

Esta parte do trabalho descreve a problematização da realidade focalizada para o estudo a fim de eleger o problema central da investigação. Para isso partiu-se de um relato de experiência do autor com a temática, uma consulta a alunos das instituições de ensino superior envolvidas, além de consultas a documentos das IES e outros textos relacionados ao foco de estudo. Na seqüência passou-se por uma reflexão acerca dos possíveis fatores e determinantes maiores do problema, para então se definirem os seus pontos-chave. Segue-se a descrição de todo o processo desenvolvido.

2.1 OBSERVAÇÃO DA REALIDADE DO ESTUDO

Essa, como se viu anteriormente é a primeira etapa do *Arco de Maguerez*, que caracteriza a *Metodologia da Problematização*. A sua realização é de fundamental importância para o bom desenvolvimento da pesquisa, pois é a partir dessa observação que se pode definir o problema a ser estudado.

O *Arco* tem como ponto de partida a realidade vivida, cujo tema a ser pesquisado está acontecendo na vida real. Procura-se fazer uma observação mais atenta para identificar aquilo que, realmente, está se mostrando como carente, inconsistente, preocupante, necessário, enfim, problemático. O que está acontecendo ali de discrepante, destoante? (BERBEL, 1999). Com essa observação, pode-se identificar o que precisa ser trabalhado, corrigido, aperfeiçoado, e, a partir disso, selecionar um ou vários aspectos a serem investigados.

Portanto, busca-se encontrar, através da observação da parcela da realidade do ensino de Administração, da qual também o autor faz parte, os motivos para pesquisar, identificando-se dificuldades que precisam ser superadas, para atuar sobre uma delas, ou seja, buscando-se construir uma investigação que parta da própria vivência e dos significados que a ela se atribuem, e que, também, são motivos de inquietação.

Vê-se, então, que iniciar refletindo sobre a atuação do autor desta pesquisa como docente é de fundamental importância, pois é por meio dela que ele adquiriu consciência das necessidades de seus alunos.

Tendo esse pesquisador cursado, parcial ou quase completamente, três cursos superiores, abriu-se para ele um concurso para professor. Começou aí a sua vivência docente.

Então, não se conhecia, ainda, a definição de Scoz (1996, p.31) para o papel de mestre: “o professor deverá cumprir com o seu papel de facilitador da aquisição de informações como mediador do processo de ensino/aprendizagem e conduzir à aquisição de ideologias e conteúdos libertadores”.

Foram quatorze anos de esforço infindo, depois dos quais o pesquisador viu que a capacidade de aprender, redefinir atividades, redesenhar processos, reavaliar resultados, adaptar-se à realidade competitiva e à tecnologia moderna incluem-se entre os fatores diferenciais para ganhar e manter a participação no mercado e melhorar o desempenho profissional. O professor, nesse contexto, tem um papel fundamental na mediação da relação entre o conhecimento e o aluno. Seu papel é, também, analisar os conteúdos próprios de sua disciplina e considerar os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula.

O tempo trouxe, também, outras revelações. O cenário fora da sala de aula é outro, pois, atualmente, há um desenvolvimento espetacular de informações, o que faz com que os alunos cheguem à escola com uma imagem de mundo, seja fictícia seja real, que ultrapassa os limites que antes eles possuíam. Passam muito mais tempo em frente à TV ou ao computador, recebendo informações que levam à sala de aula, muitas vezes primeiro que o próprio professor.

Nota-se a insatisfação do discente, suas queixas, e também as queixas dos colegas professores. Ambos estão insatisfeitos e tentam buscar os “culpados”. Essa situação, que vem acontecendo já há algum tempo, provoca muitas inquietações no autor, fazendo com que ele vá à procura de possíveis soluções. Essa procura leva a questionamentos e reflexões sobre a prática pedagógica que está sendo desenvolvida em sala de aula.

No decorrer do seu trabalho com as disciplinas lecionadas, principalmente Estágio Supervisionado, matéria pertencente ao último ano do curso,

percebeu o autor um descontentamento bastante grande por parte dos alunos, que se sentem inseguros para deixar a faculdade, em razão de acreditarem não ter recebido toda a gama de conhecimentos que esperavam, ou de que necessitavam, no intuito de preparar-se para exercer profissionalmente uma função no mercado de trabalho. Alguns colocam a culpa em si mesmos, reconhecendo que não se dedicaram como deveriam aos estudos, e muitos outros, nos professores que, muitas vezes, na opinião deles, se mostram incapazes de ministrar com objetividade aquilo a que se propõem.

Algumas destas reclamações foram percebidas por ser o Estágio Supervisionado o momento de o aluno colocar em prática aquilo que aprendeu no decorrer do seu curso. Eles têm muitas dificuldades em desenvolvê-lo de maneira a finalizar seu estudo com um trabalho adequado, conforme explanaram Andrade e Amboni (2002), que o estágio deve complementar o processo de ensino/aprendizagem, através do incentivo a busca do aprimoramento pessoal e profissional.

Com esta reflexão e entendendo, hoje, a escola como lugar privilegiado, e a educação como capaz de gerar conhecimento crítico e identificada como transformadora do real, é que surgiu a idéia deste estudo, que se justifica por buscar alternativas para as formas de agir e pensar do professor do curso de Administração, que possam apontar para uma transformação de sua postura pedagógica que, assim diz Perrenoud (2002, p.40), “deve se constituir em um elemento de prática inovadora do ensino”.

Acredita-se que, muito além de requerer profissionais preparados, a urgência da realidade acadêmica é de profissionais comprometidos com as mudanças sociais do seu tempo, com o futuro da humanidade e dotados de mente esclarecida, entre outros aspectos, quanto a seu papel de construtores de uma sociedade melhor, mais justa e igualitária.

Perrenoud (2002, p.42) enfatiza também: “a atividade de professor se apresenta como um dos pilares do sistema de ensino, podendo atuar, inclusive, na definição dos objetivos da escola”. Apesar de haver um currículo básico estabelecido para Administração, uma prática pedagógica e dinâmicas sociais próprias de cada instituição, o professor se torna autônomo em suas aulas, e estabelece um estilo próprio de atuar. Ele pode, se desejar, ter acesso às informações relativas ao seu público, quando se preocupa em conhecer as

condições sociais dos educandos, a diferença entre eles, o resultado da educação em sua vida, a participação da família no processo e o seu comportamento na comunidade.

Mesmo no ensino superior, contando-se com a possível maturidade dos alunos, há a necessidade de lançar mão de recursos e procedimentos adequados para alcançar o aprendizado dos mesmos.

A situação educacional e o preparo dos professores constituem foco de reflexão de Berbel (1998, p.23), que alerta para o fato de que:

[...] há um conhecimento didático pedagógico já acumulado e dinamicamente em evolução que vem se construindo sobre o ensino para se atingir a aprendizagem. Há um mínimo de conhecimento sobre o ensino já existente a ser adequado à clientela do terceiro grau. Esse é um grande desafio para os educadores do ensino superior.

Tais reflexões mobilizam o autor a realizar este estudo com a intenção de contribuir, de alguma forma, com os colegas que atuam no curso de Administração, para um repensar da prática pedagógica.

Na continuidade de aproximação da realidade que se tomou como foco de investigação, ainda, na etapa de **Observação da Realidade**, aplicaram-se três questionários, um a docentes, outro a discentes e outro a egressos, em duas instituições de ensino superior, situadas no Estado do Paraná, uma pública e uma privada, que ofertam cursos de Administração, com o intuito de levantar dados que fornecessem subsídios para a problematização da temática a ser estudada. Selecionaram-se aleatoriamente 18 docentes, 30 discentes e 11 egressos destas instituições.

O questionário ao docente continha a seguinte questão: *“Na sua atuação como professor no Curso de Administração, quais as maiores dificuldades que tem encontrado ao ensinar e orientar a aprendizagem de seus alunos? Liste todas que puder”*.

A abordagem dos docentes que responderam aconteceu da seguinte forma: o pesquisador, primeiro a chegar à sala do Departamento de Administração, explicava, a cada um dos docentes, do quarto ano, a medida que entravam, a proposta e solicitava sua colaboração respondendo à pergunta naquele mesmo dia.

O mesmo procedimento foi adotado com os discentes. Chegando antes de qualquer pessoa à sala do quarto ano, o pesquisador explicava, a cada um, dos alunos, conforme iam entrando, a proposta, obtendo seu consentimento para responder à seguinte solicitação: *"Eleja, entre os seus professores, aquele que, do seu ponto de vista, apresentou-se com maiores dificuldades para exercer o seu papel de conduzir o ensino e orientar os alunos para a aprendizagem. Sem mencionar o nome ou a disciplina, liste os aspectos da atuação deste professor que mais deixaram a desejar.*

Quanto aos egressos, o pesquisador compareceu à faculdade no final de semana em que eram realizados cursos de pós-graduação e destacou alunos que tinham o perfil necessário à pesquisa, ou seja, alunos provenientes dos cursos de graduação em Administração das instituições em que se realizou a pesquisa, explicando-lhes o trabalho a ser realizado. Foram, então, convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a responder à mesma solicitação feita ao discente.

As respostas obtidas dos colaboradores são a seguir apresentadas e analisadas, com vistas à problematização do foco de estudo.

2.1.1 Visão de Alunos, Egressos e Professores de Administração a Respeito das Dificuldades Encontradas no Processo de Ensino/Aprendizagem, como Contribuição para a Problematização da Realidade.

Na primeira análise das respostas, percebeu-se que elas envolviam diferentes conteúdos. Resolveu-se classificá-las em três categorias: contextual, administrativa e pedagógica, conforme se demonstra a seguir.

As categorias contextual e administrativa reúnem as respostas de docentes, alunos e egressos que se referem às dificuldades no processo de ensino/aprendizagem, atribuídas a aspectos que ultrapassam a relação do professor com os alunos em sala de aula ou que se caracterizaram por uma forte ênfase nos aspectos práticos da administração, como, por exemplo: turmas numerosas e heterogêneas, condições físicas e materiais para exercer o trabalho docente, defasagem na formação e falta de embasamento dos alunos, dissociação entre o

trabalho realizado pelo professor em sala de aula e o mercado de trabalho, podendo eles ser entendidos como fatores que influam no desempenho do professor em sala de aula.

No Quadro 1, foram reunidas as respostas dos colaboradores, que pareceu expressarem aspectos contextuais.

| RESPOSTAS | DOC n-18 | EGR n-11 | ALUN n-30 | TOT |
|---|---------------------|---------------------|----------------------|------------|
| Defasagem na formação/ falta de embasamento dos alunos | 8 | | | 8 |
| Professor sem compromisso com a profissão | | 6 | | 6 |
| Dissociação entre o trabalho realizado pelo professor em sala e o mercado de trabalho | | 4 | | 4 |
| Pouco tempo disponível para dedicação ao trabalho docente | 3 | | | 3 |
| Alunos não possuem disponibilidade para estudos extra classe | 3 | | | 3 |
| Alunos têm dificuldade em realizar leituras | 2 | | | 2 |
| Falta de opções de estágio para os alunos | 1 | | | 1 |
| Existência da indústria do trabalho pronto para os acadêmicos | 1 | | | 1 |
| Não tenho dificuldade alguma | 2 | | | 2 |

Quadro 1 – Respostas relativas à categoria contextual

É interessante notar que nenhum aluno referiu enquadrar-se na categoria contextual. Por outro lado, 72% dos docentes (13 professores) apontam alternativas em que suas maiores dificuldades durante a aula advêm dos alunos, seja pela falta de embasamento para aprender, seja pelo pouco tempo disponível para estudos extra classe, seja ainda, por falta de hábito de realizar leitura. Além desses, outros dois afirmaram não possuir dificuldade alguma em seu trabalho, e três justificaram ter pouco tempo para se dedicar ao trabalho docente. Já, por parte dos egressos, as respostas se concentram em somente duas alternativas: uma crítica duramente a falta de comprometimento do professor com sua profissão, e outra é relacionada ao mercado de trabalho.

O que fica claro é que os docentes sentem dificuldade para ensinar e orientar a aprendizagem dos alunos e os responsabilizam por essas dificuldades. E, como contraponto, os egressos incriminam os docentes pela falta de compromisso com a profissão, ou de apresentarem conteúdo em sala, que não encontra relação com o que ocorre no mercado.

| RESPOSTAS | DOC n-18 | EGR n-11 | ALUN n-30 | TOT |
|---|---------------------|---------------------|----------------------|------------|
| Turmas numerosas/ heterogêneas | 8 | | | 8 |
| Professor não comparecia para dar aula | | | 8 | 8 |
| Falta de interesse do Estado/IES Pública em promover melhorias no Ensino Superior | 7 | | | 7 |
| Condições materiais insuficientes | 3 | | | 3 |
| Processo seletivo para o ingresso de alunos na instituição | 2 | | | 2 |
| Pressão para atingir conceito elevado no provão | | 1 | | 1 |

Quadro 2 - Respostas relativas à categoria administrativa

No Quadro 2, observa-se apenas uma resposta de egresso, a qual chama a atenção para a pressão da escola sobre os alunos para que atinjam conceito elevado no “provão”. Quanto aos alunos, as respostas se concentram numa única alternativa, levando a entender que se trata de um único professor de uma das escolas consultadas, já que incidem sobre o mesmo conteúdo. Nas respostas dos professores encontra-se uma característica semelhante à do Quadro 1. Os professores, na sua totalidade, atribuem as dificuldades no ensinar e orientar a aprendizagem de seus alunos a outros elementos que não o seu próprio trabalho docente. Entre estas, as principais seriam: turmas numerosas e heterogêneas e falta de interesse do Estado/IES em promover melhorias no ensino superior.

No Quadro 3, estão apresentadas as respostas que mais atenderam ao solicitado no instrumento aplicado, as relativas à Categoria Pedagógica.

| RESPOSTAS | DOC n-18 | EGR n-11 | ALUN n-30 | TOT |
|--|---------------------|---------------------|----------------------|------------|
| O professor tem muito conhecimento, mas encontra dificuldade em transmitir | | 5 | 11 | 16 |
| Falta de interesse/comprometimento por parte dos alunos para com o aprendizado | 15 | | | 15 |
| O professor cobra na prova conteúdo não ministrado | | 3 | 10 | 13 |
| Falta de habilidade no relacionamento com o aluno | | 6 | 5 | 11 |
| O professor tem dificuldade em explicar a matéria, pois não tem domínio do conteúdo | | | 7 | 7 |
| O professor transmite muito conteúdo em uma única aula dificultando o entendimento dos alunos, sem tirar suas dúvidas. | | 4 | 1 | 5 |
| Os conteúdos ministrados são ultrapassados | | 4 | 4 | 8 |
| O material elaborado para aula diferente do conteúdo trabalhado dificultando entendimento | | 4 | | 4 |
| O professor efetuava a avaliação somente através de trabalhos | | | 3 | 3 |
| O professor quer exigir respeito quando ele mesmo não o tem pelos alunos | | | 3 | 3 |
| O professor tem postura arrogante | | 2 | | 2 |
| Não consegue segurar a atenção dos alunos | | | 2 | 2 |
| O professor se preocupa mais em contar piadas do que dar aula | | | 1 | 1 |
| O professor não oferece oportunidades aos alunos para fazerem perguntas | | | 1 | 1 |
| Não sabe trabalhar com recursos audiovisuais | | 1 | | 1 |
| Professor transmite muita informação sem mostrar o objetivo que pretende atingir | | 1 | | 1 |
| Professor parece que não prepara a aula | | | 1 | 1 |

Quadro 3 - Respostas relativas à categoria pedagógica

Verificou-se, pelas respostas reunidas no Quadro 3, que dos docentes respondentes, 83% (15 professores) alegam falta de interesse e comprometimento dos alunos com o processo de ensino e aprendizagem. Essa é uma afirmação muito preocupante, posto que, mais uma vez os docentes deixam

transparecer que a responsabilidade pelas dificuldades que enfrentam é simplesmente do aluno.

Se, por um lado, essa falta de interesse/comprometimento pode ser resultado de valores culturais do passado que o aluno traz para o ensino superior e a sua falta de motivação para estudar, por outro, entende-se que cabe ao professor buscar reverter, pedagogicamente, essa situação.

Em contrapartida, 60% dos discentes (18 alunos) fazem referência às dificuldades do professor em transmitir o conhecimento ou explicar a matéria por falta de conhecimento. Mais preocupante, ainda, é que muitas respostas dadas pelos alunos dizem respeito às questões de ensino/aprendizagem e relação entre professor e aluno, deixando claro que o professor, em sua atitude de “senhor dos conhecimentos ou detentor da verdade”, não leva em conta a razão de ser de seu trabalho - os alunos.

As respostas revelam que os professores não possuem uma noção muito clara sobre as questões pedagógicas. Por incrível que pareça, os alunos apresentam respostas mais diretamente relacionadas aos aspectos pedagógicos do que os próprios professores, sendo eles os que sentem na pele as dificuldades que os docentes tem para ensinar. Exemplo disso pode ser observado nas respostas de 11 alunos e 05 egressos que afirmam que o “professor tem muito conhecimento, mas encontra dificuldade em transmitir”, ou, então, as de 03 egressos e 10 alunos que afirmam: o professor cobra conteúdo na prova sem tê-lo ministrado.

Segundo se percebe, toda essa dificuldade do professor centra-se na sua própria formação fragmentada e reducionista. A sua formação especializada, na área profissional, não permite visualizar e entender o sistema educacional mais amplo. Pode-se depreender que o professor não tem idéia da apreciação que o aluno faz da sua atuação.

A dificuldade de perceber que houve mudança na concepção de ensino levou os docentes, em especial os do curso de Administração, a continuar a transmitir aos seus alunos a mesma abordagem fragmentária que tiveram, não se dando conta de que é justamente essa maneira de atuar que provoca as queixas dos alunos e egressos.

Apesar de possuir conhecimento adequado da área de atuação, o autor é levado a afirmar que sua formação pedagógica adquirida em cursos de pós-graduação, não raro, é insuficiente ou inexistente. É idêntica a preocupação de outros

colegas docentes: não há nesses cursos de especialização a oferta de uma disciplina pedagógica que os capacite melhor para o processo de ensino/aprendizagem de Administração.

2.1.1.1 Definição do problema

Alguns questionamentos ainda permanecem como, por exemplo: A formação do professor de Administração deve ser apenas técnica, ou deve incluir a formação pedagógica, também? As disciplinas do curso contemplam a expectativa que a sociedade tem a respeito do egresso? Embora já se tenham alguns indícios sobre essas indagações, sabe-se da necessidade de aprofundar o estudo/investigação a fim de que a contribuição para a área seja fruto de uma reflexão consistente.

Diante dessas inquietações, encontramos em Saviani (1996, p.14), um apoio para a finalização dessa etapa da *Metodologia da Problematização*:

[...] uma questão em si não caracteriza um problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema. Algo que eu não sei não é problema; mas quando ignoro alguma coisa que eu preciso saber eis-me então diante de um problema. Da mesma forma um obstáculo que é necessário transpor, uma dificuldade que necessita ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada são situações que se nos configuram verdadeiramente problemáticas.

Entende-se oportuno esse trecho da obra de Saviani, pois, fazendo uma reflexão sobre o seu próprio trabalho, o autor confessa que, não raro, o docente posterga mudanças, atualizações, no processo de ensino e aprendizagem, deixando de superar dificuldades e obstáculos, e busca para isso as mais simples desculpas.

Assim, a partir destes elementos do contexto, elegeu-se como foco para a continuidade dos estudos o seguinte problema:

Considerando que ao professor de Administração ainda falta clareza sobre a sua atuação pedagógica, como isso pode interferir no aprendizado do aluno?

2.2 DEFINIÇÃO DOS PONTOS-CHAVE DO ESTUDO

Essa etapa da *Metodologia da Problematização* com o *Arco de Maguerez* visa definir os pontos-chave do estudo, mas passa, antes, por uma reflexão sobre os aspectos relacionados com o problema, no que concerne aos possíveis fatores imediatos e as determinantes maiores que podem com ele ser associadas. Consideram-se, para isso, as informações com as quais se conta até o momento, para que se possam estabelecer os pontos que carecem de melhor exame. Segundo Berbel (1998, p. 17), essa reflexão inicial dará origem:

[...] à construção de uma lista de preocupações que merecem respostas, uma lista de novas perguntas a serem respondidas, um conjunto de tópicos a serem investigados ou ainda outras formas de elaboração. O que importa é que esses pontos-chave constituirão a orientação para a continuidade do estudo, que acontece com a Teorização.

No que se refere aos fatores associados ao problema, ou seja, àqueles elementos que possivelmente estejam interferindo diretamente para que ele ocorra, a etapa de *Observação da Realidade* apontou indícios de que os docentes desconhecem a importância da prática pedagógica no processo de ensino/aprendizagem.

Segundo Abreu e Masetto (1990), a grande preocupação no ensino superior é com o próprio ensino, no seu sentido mais comum: o professor entra em aula para transmitir aos alunos informações e experiências consolidadas para ele, por meio de seus estudos e atividades profissionais, esperando que o aprendiz as absorva, retenha, e reproduza por ocasião dos exames e das provas avaliativas. Essa preocupação apóia-se em três pilares:

- na organização curricular que privilegia disciplinas conteudísticas e técnicas, nas quais o professor transmite conhecimentos próprios de sua área;
- na constituição de um corpo docente altamente capacitado do ponto de vista profissional, com mestrado e doutorado em sua área de conhecimento, mas nem sempre com competência na área pedagógica;
- e numa metodologia, que, em primeiro lugar, deve dar conta de um programa a ser cumprido, em determinado tempo, com todos os discentes.

Dentro desse paradigma, Abreu e Masetto (1990) continuam dizendo que o sujeito do processo é o professor, uma vez que ele ocupa o centro das atividades e das diferentes ações, transmite, comunica, orienta, instrui, mostra, avalia e dá a nota. E o aluno, como aparece? Como elemento que segue receptor, assimilador e repetidor.

Ainda, segundo Abreu e Masetto (1990), a ênfase na aprendizagem como paradigma para o ensino superior alterará o papel dos participantes do processo: ao aprendiz cabe o papel central de sujeito que exerce as ações necessárias para que aconteça a aprendizagem: buscar informações, adquirir habilidades, mudar atitudes e adquirir valores. Sem dúvida, essas ações são realizadas com os outros participantes do processo, os professores e os colegas, pois, a aprendizagem não se faz isoladamente. O professor terá alterado seu papel exclusivo de transmissor de informações para o de mediador pedagógico, ou de orientador do processo de aprendizagem de seu aluno. Assim, o professor, além de excelente profissional, deve ser, também, pesquisador em sua área específica de conhecimento e desenvolver uma formação continuada em relação à competência pedagógica.

Sendo assim, pode-se afirmar que os principais fatores possivelmente associados ao problema dessa pesquisa são reflexos da falta de compreensão, por parte de professores, sobre a importância da prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, na área de Administração, dificuldade essa advinda da formação inicial do profissional, que é voltada, apenas, para a sua área específica de atuação. Quando docente esse profissional apresenta insegurança em relação à sua própria concepção de ensino, assim como incúria na busca de estratégias específicas e facilitadoras da compreensão dos alunos sobre os objetivos propostos em sala de aula, já que ele por não ter tido iniciação pedagógica, não a sabe valorizar.

Pode, ainda, o docente se perguntar por que ocorrem esses possíveis fatores. Isso o leva a refletir a respeito das determinantes contextuais do problema para o qual se busca resposta.

Tais determinantes são aqueles elementos da realidade que estão mais distantes de seu dia-a-dia ou de sua vista, mas que, também, interferem no questionamento.

Um deles, possivelmente associado ao atual problema de investigação, está na dificuldade encontrada pelos docentes para romperem com uma metodologia tradicionalista de ensino, fruto, talvez, de sua própria experiência como aluno, tendo como modelo seus antigos professores.

Sabe-se, ainda, que essa questão não é específica, apenas, dos cursos de Administração, mas abrange a universidade, como um todo, como reflexo de uma política educacional herdada do passado, e cujo “sistema educacional passou por reformas que na realidade não lograram acarretar nenhuma mudança substancial” (Romanelli, 2005, p.297), deixando marcas quanto à liberdade de expressão, tolhendo em grande parte a criatividade do professor.

A reflexão que se faz quanto aos professores de Administração, encontra respaldo em outros trabalhos. Mizukami (1986) afirma que ainda existe predominância do ensino tradicional na prática educacional. O ensino tradicional é essencialmente mecânico, de reprodução do conteúdo transmitido pelo professor ou pelo livro texto, o que faz com que a forma utilizada pela maioria - aula expositiva - seja precária e desestruturada. É sabido que tais características estão presentes na atuação da maioria dos professores de Administração, que se atêm a essa prática tradicionalista com pouca iniciativa de mudança.

Libâneo (1994, p. 78) afirma que “a atividade de ensinar é vista, comumente, como transmissão da matéria aos alunos e realização de exercícios repetitivos. O professor passa a matéria, os alunos escutam, respondem o interrogatório do professor para reproduzir o que foi passado, praticam o que foi transmitido em exercícios em sala ou trabalhos para casa e decoram tudo para a prova. Esse é o tipo de ensino existente na maioria das escolas, uma forma peculiar e empobrecida que se costuma chamar de ensino tradicional”.

Apesar de todos os avanços, o modelo educacional é estático, continua centrado no professor, que, normalmente, utiliza um livro-texto para a transmissão dos conteúdos aos alunos, e esses, por sua vez, continuam com uma

postura passiva diante das atividades rotineiras das disciplinas lecionadas, realizadas de forma individual. Ou seja, a aprendizagem é predeterminada, obedecendo a horários fixos, em espaços físicos compartimentados, como sala de aula, laboratórios, etc.

Expõe Vasconcelos (2003, p.66),

[...] na escola tradicional, eminentemente hierárquica e que, ainda, sobrevive, mesmo que um pouco modificada e sob uma tênue capa de modernidade, o professor despreocupa-se com a aprendizagem de seus alunos, encarados por ele como meros coadjuvantes de uma cena da qual ele se considera o protagonista. Ao discente cabe, tão somente, o papel de mero receptor de informações previamente selecionadas pelo docente e que lhes são verticalmente transmitidas.

Ainda hoje, as disciplinas são normalmente ministradas de forma convencional, isto é, em sala de aula com quadro-negro, giz, retroprojektor e com grande quantidade de alunos. O que se observa, após o primeiro mês de aula, é a insatisfação dos alunos matriculados, manifestada pela dispersão, muita conversa e cansaço.

Uma outra possível determinante que se pode analisar é o aumento de oferta de cursos de graduação, notadamente de Administração. Entre os anos de 1997 a 2003, o setor de ensino superior, em especial o privado, viveu um período de crescimento exponencial, aumentando a sua oferta (por alunos ingressantes) em 154%, com uma média anual de 17% de crescimento, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

A expansão da quantidade de cursos na educação superior trouxe mudanças no quadro das maiores áreas da graduação, no país. Três áreas (Geografia, Economia e Ciências), que em 1991 estavam entre as dez maiores em número de cursos, tiveram seus espaços ocupados pela Biologia, Comunicação Social e Matemática. O primeiro lugar da lista, que era da Pedagogia, agora pertence à Administração. Essa situação fica bem clara dentro da realidade regional em que se vive. Num espaço de 140 km, compreendidos entre os municípios de Apucarana e Cornélio Procópio, podem-se encontrar dezoito (18) instituições de ensino superior, que oferecem o curso de Administração.

Helene (2003), presidente do INEP, afirma que, realmente, houve expansão sem comprometimento da qualidade do ensino nas IES, mas não uma democratização das vagas, nas universidades.

O economista e antropólogo Zarur (2003), afirma que a universidade existe para criar cultura, ciência e tecnologia, para atuar como consciência crítica da sociedade e para produzir as elites políticas, científicas e profissionais da nação. Porém essa não é a realidade que a política expansionista adotada pelo Governo Federal vem proporcionando. Vê-se a proliferação de instituições de ensino superior com rapidez e facilidade o que nos leva a indagar se existem os cuidados necessários para que realmente constituam um centro criador de cultura, ciência e tecnologia.

Para uma parte da nação, aqueles que puderem arcar com os custos de um curso pago, essa expansão é benéfica, pois, com o aumento do número de IES, terão maior possibilidade de acesso, porém sem a garantia da qualidade do ensino que se requer. Zarur (2003) complementa que, por isto, as propostas de educação universitária de massas são, na melhor das hipóteses, ingênuas, embora sempre dotadas de um forte apelo populista.

Dentro deste contexto de crescimento quantitativo exagerado, incentivado por políticas públicas muitas vezes interesseiras, deve haver preocupação com o papel da pessoa que vai ocupar a docência numa dessas instituições. Será que esse docente teve uma formação adequada para a função que vai exercer?

Cunha (2001, p.29) afirma: “a proposta de formação do docente hoje contempla o saber específico, o saber pedagógico e o saber político-social e a relação que se estabelece entre estas três abordagens”. A autora reforça com isso que o saber específico não é suficiente, assim como aponta a necessidade da formação pedagógica, entre outros requisitos, para a atuação docente. Será que os profissionais que se transformam em docentes para responder ao apelo das novas IES estão preparados para atender à necessidade de formação desejada pela sociedade atual? Pode-se considerar, portanto, que a grande expansão que aconteceu no ensino superior, com o aumento desenfreado do número de novas instituições, em especial das privadas, pode ter trazido como consequência uma condição inadequada de atuação para os novos docentes.

Outra possível determinante e de fundamental importância parece ser o fato de que a maioria das instituições de ensino superior não despertou, ainda, para a necessidade de promover periodicamente cursos que favoreçam a formação pedagógica do professor, que seria resultante da consciência de que não é suficiente, apenas, o conhecimento técnico referente à disciplina e aos conteúdos a serem ministrados.

Percebe-se que os cursos de graduação em Administração, foco da presente pesquisa, não preparam o professor durante a graduação. Quando contratados para a docência, esses profissionais deveriam contar com esse complemento de formação pela própria IES que dele necessita, para a formação de outros profissionais. Parece, portanto, que a falta de clareza sobre a atuação pedagógica do professor dessa área passa, também, pela falta de investimento das IES na formação dos docentes para a docência.

Por outro lado, levanta-se a hipótese de que são poucos os docentes de Administração que buscam, espontaneamente, o complemento pedagógico.

Para Vasconcellos (2001), a dignidade do professor será alcançada, quando este perceber que ela está ligada a uma formação continuada, sem interrupções, iniciando-se no momento de seu ingresso na faculdade e estendendo-se até a sua aposentadoria. Ainda, segundo, a autora o professor deve ter condições de trabalhar com seus alunos o conhecimento, dinamizando-o e permitindo que eles consigam apropriar-se de seus significados, podendo intervir durante a aprendizagem, chegando a suas próprias conclusões. Deve entender o meio de onde vêm seus alunos e não idealizá-los. Deve ter conhecimento do mundo na sua totalidade. Deve, finalmente, estar em constante atualização, para não reproduzir os erros cometidos pelos seus antecessores.

Também Arroyo (2001), se preocupa com a formação do docente. Segundo o autor, a escola não pode estagnar-se. Sabedora de que a sociedade espera que ela atinja seu objetivo de formadora de cidadãos, a escola precisa ter uma consciência crítica de cada momento histórico e a esse adequar-se, voltando seu olhar para o que se vive, se pensa e se faz.

Segundo Marques (2005), pode-se imaginar a escola como uma indústria com prédios novos, matéria prima de primeira qualidade e laboratórios de última geração, mas que, muitas vezes, pode não ter um produto acabado de boa

qualidade. O resultado final está completamente ligado ao trabalho de seus operadores. Conquanto singela, essa imagem pode ser associada à realidade vivida por parte das instituições de ensino superior, no Brasil, tanto públicas, quanto privadas, que, a despeito de seus prédios e recursos tecnológicos, pode não estar produzindo os resultados almejados, pelo tipo de mediação que seus docentes são capazes de fazer.

Ainda que pareçam óbvias a necessidade de investimentos no desenvolvimento de professores e a adequação das instituições que ainda não possuem uma estrutura ideal de trabalho, essa não é uma visão presente em grande parte delas.

Marques (2005), ainda, afirma que sem o professor não há ensino, pois ele está no meio do caminho entre o conhecimento e o aluno. Deve-se, portanto, investir na capacitação do professor e em instrumentos que permitam desenvolver seu trabalho com a melhor qualidade possível.

“Os sistemas escolares vêm-se hoje diante de exigências, expectativas e desafios sem precedentes e é no pessoal escolar e, mais especificamente nos professores, que essa situação crítica repercute com mais força”, conforme se lê, em Tardif (2004, p.114). O autor afirma que as pessoas se interrogam cada vez mais sobre o valor do ensino e seu resultado. Enquanto as reformas anteriores enfatizavam muito mais as questões de sistema ou de organização curricular, constata-se, atualmente, uma ênfase maior na profissão docente, e, também, na formação dos professores e na organização do trabalho cotidiano. Exige-se, cada vez mais, segundo o autor, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os sistemas de ensino.

Cabe ao educador conscientizar-se de que, na maioria das vezes, o ensino de Administração não pode continuar acontecendo da maneira como se encontra, e que, sozinho, não poderá mudar definitivamente o quadro em que se encontra. Porém, *fazendo a sua parte*, estará dando uma grande contribuição e proporcionando a todos os demais profissionais da área, o engajamento na luta por uma educação de qualidade.

Cabe a ele próprio, sentir a necessidade de mudança, da construção do seu "fazer-pedagógico" cabe-lhe sentir que os obstáculos que encontra no dia-a-dia, em quaisquer aspectos em que esses o afetam, insignificante será o seu ato de

educar, se os encarar com desmotivação, desestímulo e impedimento para a construção de uma práxis inovadora. Cabe somente a ele refletir a sua prática pedagógica e transformar as dificuldades que se lhe antepõem a sua frente, num impulso para uma tomada de decisão, fazendo jus ao verdadeiro ato de educar.

Com essas preocupações indicadas acima como possíveis determinantes do problema desse estudo e na tentativa de compreendê-lo melhor e fundamentá-lo de forma mais profunda, elegeram-se alguns *pontos-chave* como objeto de continuidade da investigação.

Inicialmente considera-se necessário um estudo mais profundo sobre o significado e a importância da prática pedagógica do professor de ensino superior, especialmente, no ensino de Administração. Tal entendimento dará subsídios importantes para a fundamentação teórica da investigação.

Como segundo *ponto-chave*, é-se levado a verificar se a política quantitativa e expansionista do ensino superior, mais especificamente no curso de Administração, influi sobre a atuação do docente e no perfil do egresso.

O terceiro *ponto-chave* diz respeito à busca de contribuições dos sujeitos que vivem o processo de ensino/aprendizagem do curso de Administração - professores e alunos -, e daqueles que, formados, estão iniciando sua profissão, levando-se em conta as implicações da atuação pedagógica do professor para a formação do profissional.

Considera-se que, a partir desses ângulos, se possam encontrar algumas respostas para o problema definido, cuja investigação e resultados são descritos na etapa da Teorização, que compreende os dois capítulos a seguir.

3 PRÁTICA PEDAGÓGICA: ALGUNS ASPECTOS DO LEGADO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E SEUS REFLEXOS NO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO

Aqui se inicia a etapa da Teorização, momento em que se buscará sistematizadamente as informações técnicas, empíricas, oficiais etc., com os procedimentos e instrumentos já conhecidos para investigação científica. Nesta etapa colher-se-ão as informações necessárias em diferentes fontes, a respeito de cada um dos pontos-chave e se proceder-se-á a análise dessas informações, que levarão, na etapa seguinte, as hipóteses de solução, sempre norteando-se pela busca de resposta ao problema.

Com o intuito de aprofundar a compreensão sobre os aspectos que vêm dando sustentação à formação histórica da educação no país, faz-se uma rápida retomada histórica, desde a colonização brasileira até os dias atuais, para se poder contextualizar o processo educacional que veio se desenvolvendo ao longo da história.

Tanto escolas como educadores encontram dificuldades para responder profissionalmente às demandas insistentes de mudança e renovação. Quando o profissional docente se sente incapaz de enfrentar as exigências de mudanças, a renovação se converte em crise e frustração.

Porém, esses fatos não acontecem isoladamente, nem por acaso, visto que são frutos de uma herança que vem desde os primórdios da colonização brasileira, e, para a entender, busca-se a evolução histórica da educação no país que tem início com a chegada dos Jesuítas.

Segundo Xavier (1994), passados exatamente quarenta e nove anos do descobrimento do Brasil, a Coroa Portuguesa envia para cá, juntamente com o primeiro Governador-Geral, Tomé de Sousa, aqueles que são considerados nossos primeiros educadores, os Jesuítas. Chefiados pelo padre Manuel da Nóbrega, os Jesuítas puseram-se a educar dentro dos propósitos da Igreja Católica, os gentios que aqui encontraram, pois era necessário que esses pudessem compreender as Sagradas Escrituras. Assim, a leitura, a escrita e o cálculo eram, de fato, os conteúdos próprios da instrução.

Romaneli (2005) registra que o ensino ministrado pelos Jesuítas era completamente alheio à realidade da vida da nova Colônia Portuguesa que trilhava

seus primeiros passos no Novo Mundo. Era desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutro, não podendo, portanto, contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil, na época. O ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo.

Era uma escola destinada à educação da elite com valores culturais importados de fora, impregnados de uma visão alienada e alienante. A educação dada pelos Jesuítas transformou-se em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar.

A prática jesuítica na educação encerrou-se no Brasil por volta de 1759, quando o, então, Marquês de Pombal – Ministro de D. José I, rei de Portugal, resolveu expulsar de todas as colônias lusitanas, aqueles que considerava culturalmente retrógrados, economicamente poderosos e politicamente ambiciosos. (XAVIER, 1994).

Desde a expulsão dos Jesuítas até a substituição dos educadores e do sistema jesuítico, transcorreram treze anos. Leigos foram introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação. O clero formado nos seminários dirigidos pelos Jesuítas foi o natural continuador da sua ação pedagógica e compôs o maior contingente de professores recrutados para as chamadas aulas régias, introduzidas com a Reforma Pombalina.

Assim, embora parcelado, fragmentário e rebaixado de nível, o ensino, mais variado nos seus aspectos, orientou-se para os mesmos objetivos religiosos e literários e realizou-se com os mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreita, concretizados nas varas de marmelo e nas palmatórias de sucupira, tendendo a abafar a originalidade, a iniciativa e a força criadora, para pôr em seu lugar a submissão, o respeito à autoridade e a escravidão aos modelos antigos. (XAVIER, 1994).

Ainda, com Xavier (1994), encontra-se o surgimento da idéia da escola pública estatal, muito incipiente, porém, com responsabilidade restrita ao

pagamento de professores e às diretrizes curriculares da matéria a ser ensinada. Sem prédios escolares, funcionava na casa do próprio professor. Por tudo isso se pode observar de onde foi herdada a postura pedagógica que, ainda, insiste em permanecer nas escolas. Questiona-se a falta de criatividade dos alunos e o desinteresse, mas esquece-se de questionar que tipo de postura pedagógica levou a essa situação.

Teixeira (1977) mostra que, na última década do século XIX, ocorreu a Proclamação da República que enfatizava a necessidade de acabar com a desigualdade social, pretendendo ser um regime político que se definia do povo e para o povo. Nada melhor que levar a educação para todos, a fim de se conseguir a tão sonhada igualdade.

Especialmente, os republicanos paulistas atribuíram ao Estado a função de criar e manter escolas para preparar o futuro cidadão e educá-lo moral e civicamente. Tais escolas possuíam um sentido mais amplo, que deveria não somente ensinar a ler, contar e escrever, mas também desenvolver hábitos de observação, para, assim, o cidadão sentir-se membro da República, que, naquele momento, dava seus primeiros passos. (TEIXEIRA, 1977).

Para complementar essa estrutura de ensino, segundo esse mesmo autor, existia a escola normal que, aparentemente, só no nome considerava-se como destinada a formação de professores, pois tinha, desde economia doméstica, até educação cívica, e, somente no último ano, uma cadeira de formação pedagógica pertinente a todo o curso. Essa escola normal deixou de existir em razão das exigências efetuadas e do preparo de quem nela adentrava, transformando-se em escola complementar e responsável pela formação de boa parte de professores primários, que expandiram o ensino elementar a todo o Estado.

Veio a segunda fase da reforma da educação republicana, que criou o grupo escolar, reunindo em um mesmo prédio escolas preliminares de uma região, facilitando o trabalho e a comunicação entre os professores e seu maior controle. Criaram-se os distritos escolares e o papel do inspetor de escola, que nunca teve bem esclarecida a sua função e enfrentava inúmeras dificuldades na elaboração de seu trabalho, como descreve Teixeira (1977).

Deve-se considerar um grande aumento quantitativo no número de escolas e de professores e, também, uma grande transformação qualitativa com a organização do ensino e a capacitação dos professores.

Dentro de uma perspectiva de preparação do alunado, visando a entrada no escasso ensino superior, foi criado o ginásio do Estado, onde, mais uma vez, se viu a implantação de uma atitude altamente seletiva, permitindo-se, dentro de exigências infinitas, a ascensão ao Ensino Superior somente do aluno proveniente das classes mais abastadas, com um conteúdo maior que aquele obtido nas escolas recém-criadas pelo Estado. (TEIXEIRA, 1977).

Para a formação do aluno no ensino superior foi criada a escola politécnica, cujo objetivo era formar mão-de-obra especializada para o comércio, indústria e agricultura, completando a estrutura do ensino público no sentido vertical.

Em Romanelli (2005), também se encontra que, após a Revolução de 1930, foi criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública, e, na seqüência, uma série de reformas educacionais de alcance nacional. Em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, surgiu a idéia da construção de um sistema nacional de educação. Partindo do pressuposto de que educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade etc., o manifesto abrange, de forma articulada, desde a educação infantil, até o ensino superior.

De acordo com historiadora, esse é o primeiro legado que o século XX deixa para o novo século, tendo influenciado, desde as teorias de educação, a política nacional educacional, até a prática pedagógica.

O segundo legado foi decorrente da estrutura implantada em 1939, porque havia preocupação com a base organizacional da formação em nível superior dos profissionais da educação, aí compreendidos professores e pedagogos.

Entre os anos de 1942 e 1946, o ensino brasileiro viria sofrer uma das suas maiores reformulações. Faz-se aqui referência às Leis Orgânicas do Ensino: um conjunto de reformas promulgadas por Gustavo Capanema – Ministro da Educação, no Estado Novo.

O ano de 1946 constituiu-se num marco na esfera político-educacional. No campo político, teve uma nova Constituição que inaugurou um regime "liberal-democrático", baseado no "direito de todos", concedendo ao Estado o papel de propiciar esse direito. No aspecto educacional, aparece, pela primeira vez em uma Constituição Brasileira, a expressão "diretrizes e bases", que faz referência à educação em âmbito nacional.

Ainda, segundo Romanelli (2005), em 1959, veio a público o "Manifesto dos Educadores mais uma vez convocados". Esse "Manifesto de 59", diferentemente do "Manifesto dos Pioneiros – 1932", congregou o pensamento dos diversos representantes da esfera político-educacional do país e, dessa feita, procurou focar as questões gerais de política educacional, deixando em segundo plano, a questão didático-pedagógica.

Concomitantemente ao desenrolar dessa manifestação, começaram as discussões sobre o projeto daquilo que se tornaria a LDBEN de 1961, e, segundo o professor Saviani (2000, p.28), na esfera da concepção filosófica, a LDBEN nº 4.024/61 trazia implícito em seu conteúdo aquilo que ele denominou de concepção humanista moderna, a qual era defendida pela corrente a favor da escola pública. Porém, o eminente educador não descartou a presença de uma forte influência do chamado Humanismo Tradicional, defendido pela vertente religiosa.

Entre 1963 e 1964, aconteceram o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular e o Seminário da Cultura Popular. O período político que se avizinha a 1964, ano do chamado "Golpe Militar" de 31 de março, repercutiria sobremaneira, a atuação desses movimentos.

Segundo Saviani (2000), no que se refere à educação, o governo militar não intencionou criar uma nova LDB, mas, apenas, ajustar a que estava em vigor – Lei nº 4.024/61. Dentro desse enfoque, foram elaboradas as reformas do ensino superior – Lei nº. 5.540/68 – e a dos ensinos primário e médio – Lei nº. 5.692/71. Nesse período, inaugura-se a fase tecnicista da educação no Brasil, baseada na necessidade de "modelar o comportamento humano", através de técnicas específicas. Essa teoria abordava os conteúdos através do ordenamento lógico e psicológico das informações.

Saviani (2000) lembra que no período compreendido entre 1968 e 1971, houve a promulgação da Constituição de 1967, com a devida emenda de 1969. Nela encontra-se tudo quanto se relaciona com o problema educacional e com o ensino. Embora sob os auspícios do regime militar, essa Constituição declarava que a "educação era um direito de todos e dever do Estado". A tendência tecnicista marcou a educação durante o período militar. Por conta disso, educadores que se faziam representar por diversas entidades, como: ANPED, CEDES, etc. iniciaram fortes críticas a essa tendência

Ocorreu, também, a institucionalização e implantação dos programas de pós-graduação, a partir do Parecer 77, aprovado pelo CFE em 1969, que se pode considerar o segundo legado do século XX.

Nesse período intensificaram-se as crises no setor educacional, mas, em contrapartida, houve expansão de oferta de ensino. Romanelli (2005) salienta que o sistema educacional ficou marcado por dois momentos distintos. O primeiro, correspondente àquele em que se implantou o regime e se traçou a política de recuperação econômica, constatando-se uma aceleração no ritmo de crescimento da demanda social de educação, o que provocou um agravamento da crise do sistema que já vinha de longe.

O segundo momento começou com as medidas do governo para enfrentar a crise, adotadas, principalmente, para adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico que se intensificava no Brasil, já sob orientação de organismos estrangeiros, principalmente, os acordos MEC/USAID. A ajuda para desenvolver estratégias de atuação, se bem que não explicitamente, incluía, e isso está evidentemente implícito nos programas, um tipo de ação que implicava doutrinação e treinamento de órgãos e pessoas intermediárias brasileiras, com vistas a uma intervenção na formulação das estratégias que se pretendia fossem adotadas pelos dirigentes, órgãos e instituições educacionais, como se apreende com apoio em Romanelli (2005).

Ainda, em Romanelli (2005), vê-se que entre os objetivos predominantes nesses acordos, estavam os relativos ao ensino superior, que previam a reformulação estrutural das universidades brasileiras, propostos sob forma bastante clara. Vale ressaltar, no entanto, que nesses acordos ficava evidente a intenção de que as universidades brasileiras ficassem dependentes das universidades americanas, não cabendo à universidade brasileira nenhuma ação inovadora ou revolucionária, mas tão somente acomodatória e conservadora.

Finaliza Romanelli (2005) afirmando que a modernização das universidades ocorreu menos por pressão estudantil do que pela descoberta de que a inovação poderia ser manipulada sem ameaças à estrutura do poder. Nesse contexto, a racionalização, a eficiência e a produtividade tornam-se valores absolutos. A racionalidade técnica procurou sobrepor-se a qualquer opção de ordem política e a neutralizar o processo de inovação de qualquer ingerência de caráter

ideológico. Percebe-se, então, a clara manipulação do aparelho ideológico do Estado sobre a educação.

Em fevereiro de 1987, a comunidade educacional organizava-se com a finalidade de subsidiar a confecção do capítulo constitucional que trataria da educação, fruto da IV Conferência Brasileira de Educação, realizada na cidade de Goiânia. Essa proposta marcaria um longo debate em torno do novo projeto de LDB que culminaria com a aprovação da Lei nº. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – vigente até os dias atuais. (ROMANELLI, 2005).

Por fim se percebe que o sistema educacional vem sofrendo, ao longo dos anos, muitas reformas. Porém, mudar as coisas no papel é fácil, difícil é mudar a forma de pensar dos envolvidos. A prática pedagógica tradicionalista e arbitrária enraizou-se na cultura brasileira, principalmente durante o regime militar, que, para manter sua integridade, fez do professor um submisso às suas vontades, isto é, à vontade de um Estado Centralizador.

O autoritarismo do Estado implantou na educação o caráter antidemocrático de sua proposta ideológica de governo. Para estimular o patriotismo, o governo introduziu no currículo escolar matérias como Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e Estudos dos Problemas Brasileiros. O patriotismo foi usado como uma arma ideológica contra a oposição. Foi o tempo do “Brasil, Ame-o ou Deixe-o”.

Com a instauração da ditadura (1964), a educação passou a ser vítima de repressões, o ensino tornou-se tecnicista, visando formar para o mercado de trabalho, controlado pelo governo. Esta forma de atuar do Estado acabou gerando um professor, também, autoritário, que reforçava o estilo tradicionalista de educação.

Portanto, a história, fornece indícios de que a prática pedagógica denominada tradicional é viva e atuante nas escolas, em que os procedimentos didáticos e a relação entre professor e aluno quase não têm relação com o cotidiano e, muito menos, com as realidades sociais. Em tal tipo de ensino ocorre, na maioria das vezes, a predominância da palavra do professor e das regras preestabelecidas. Essa é uma prática pedagógica que, ainda, predomina na maioria dos cursos superiores e de Administração, no Brasil.

No intuito de construir um entendimento sobre prática pedagógica e atuação docente, buscaram-se na literatura especializada as maneiras pelas quais

diversos autores têm compreendido este significado e apresentado seus elementos caracterizadores.

3.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA E SEU SIGNIFICADO

Na busca por se entender o significado de prática pedagógica lê-se, em Masetto (1998), que esta, quando considerada apenas como um fazer docente preestabelecido e normatizado, transforma-se em atividade mecânica, ritualista, repetitiva, sem crítica, sem sementes de vida-nova, essencialmente estéril, produzindo sempre os mesmos frutos com os mesmos problemas, tanto para os alunos como para o professor e a escola.

Já em Rays (1989), lê-se que toda atividade de aprendizagem deve constituir-se num desafio permanente, num desequilíbrio. Estar em estado de desequilíbrio, no sentido pedagógico que o autor lhe dá, representa trabalhar a verdade, senti-la e compreendê-la como inacabada, pois, segundo o autor, o mundo social e o mundo educacional estão em constante movimento. Portanto, toda atividade de aprendizagem, além de desafiar e desequilibrar o educando, necessita também desafiar o educador e a própria verdade que, para Rays, é o corpo de conhecimentos da disciplina em estudo nas suas relações com a realidade sociocultural em desenvolvimento.

Para Rays (1981, p.21), o objetivo maior do processo educacional pode ser resumido na seguinte premissa:

[...] pensar para repensar... repensar para agir... agir para transformar... onde o pensar para repensar é o início de toda ação que se preocupa com o agir depois do pensar para repensar, cuja finalidade objetiva e material será transformar algo situado a partir do agir.

Vários autores têm se dedicado à reflexão sobre esta questão. Fazendo da prática do ensino universitário seu objeto de estudo, alguns deles já se tornaram referência na área da Didática no ensino superior. E alguns se destacam por investigar a prática como ela ocorre na sala de aula. Em todos eles, destacam-

se a crítica ao paradigma, que permeia as atividades essenciais do ensino, a abordagem tradicionalista e a defesa de um novo paradigma de ensinar.

Mizukami (1986) analisou diferentes abordagens de ensino. Em cada uma delas considerou as características de homem, mundo, sociedade e cultura, conhecimento, educação, escola, ensino/aprendizagem, professor/aluno, metodologia e avaliação.

A primeira abordagem a que ela se referiu é a tradicional, caracterizada pela relação vertical entre professor e aluno, em que o mestre ocupa o centro de todo o processo, cumprindo objetivos selecionados pela escola e pela sociedade. O professor comanda todas as ações da sala de aula e sua postura está intimamente ligada à transmissão de conteúdos. O ponto fundamental deste processo será o produto da aprendizagem. A reprodução dos conteúdos feita pelo aluno, de forma automática e sem variações, na maioria das vezes, é considerada como um poderoso e suficiente indicador de que houve aprendizagem e de que, portanto, o produto está assegurado.

Saviani (1991, p.18), referindo-se à relação entre professor e aluno, na escola tradicional, mostra que o professor transmitia segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabia assimilar os conhecimentos que lhes eram transmitidos. Ainda sob esta perspectiva, o aluno, para ter acesso ao conhecimento, tinha de passar pelo professor, que era quem controlava todas as ações, exigindo dos alunos obediência.

O ensino tradicional é ensino verdadeiro, pois tem a pretensão de conduzir o aluno ao contato com as grandes realizações da humanidade: obras primas da literatura e da arte, raciocínios e demonstrações plenamente elaborados, aquisições científicas atingidas pelos métodos mais seguros. Dá-se ênfase aos modelos, em todos os campos do saber. Privilegiam-se o especialista, os modelos e o professor, elemento imprescindível na transmissão de conteúdos. (SNYDERS, 1974).

A segunda abordagem, segundo Mizukami (1986), é a comportamentalista, na qual o professor é um planejador do ensino e da aprendizagem, que trabalha no sentido de dar maior produtividade, eficiência e eficácia ao processo, maximizando o desempenho do aluno. O professor, como um analista do processo, procura criar ambientes favoráveis, de forma a aumentar a chance de repetição das respostas aprendidas. Esta abordagem caracteriza-se pelo

primado do objeto (empirismo). O conhecimento é uma descoberta e é nova para quem a faz. Os modelos adotados são desenvolvidos a partir da análise dos processos por meio dos quais o comportamento humano é modelado e reforçado.

Segundo Skinner (1974), considerado um representante da análise funcional, associada à abordagem comportamentalista, cada parte do comportamento é uma “função” de alguma condição que é descritível em termos físicos, da mesma forma que o comportamento. Os comportamentalistas consideram a experiência ou a experimentação planejada como a base do conhecimento. Nesta abordagem, supõe-se e objetiva-se que o professor possa aprender a analisar os elementos específicos de seu comportamento, seus padrões de interação, para dessa forma ganhar controle sobre eles e modificá-los em determinadas direções, quando necessário, ou mesmo desenvolver outros padrões.

Segundo Saviani (1991, p. 24), nessa abordagem,

[...] o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e aluno posição secundária, relegados que são a condições de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais.

Passando para a abordagem denominada de humanista, Mizukami (1986, p.53) assim escreve:

[...] as qualidades do professor (facilitador) podem ser sintetizadas em autenticidade, compreensão empática - compreensão da conduta do outro a partir do referencial desse outro - e o apreço (aceitação e confiança em relação ao aluno).

O professor como facilitador da aprendizagem, aberto às novas experiências, procura compreender, numa relação empática, também os sentimentos e os problemas de seus alunos e tenta levá-los à auto-realização. A responsabilidade da aprendizagem (objetivos) fica também ligada ao aluno, para aquilo que é mais significativo para ele, e deve ser facilitada pelo professor. Portanto, o processo de ensino depende da capacidade individual de cada professor, de sua aceitação e compreensão e do seu relacionamento com os alunos.

Um dos principais defensores dessa abordagem foi Carl Rogers, cuja proposta era identificada como representativa da psicologia humanística, com o ensino centrado no aluno. Essa abordagem dá ênfase a relações interpessoais e ao crescimento que dela resulta no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade e em sua capacidade de atuar como uma pessoa integrada.

Mizukami (1986) explica que por meio de uma abordagem cognitivista, o professor atua investigando, pesquisando, orientando e criando ambientes que favoreçam a troca e a cooperação. Ele deve criar desequilíbrios e desafios sem nunca oferecer aos alunos a solução pronta. Em sua convivência com os alunos, o docente deve observar e analisar o comportamento deles e tratá-los de acordo com suas características peculiares dentro da fase da sua evolução. Uma abordagem cognitivista implica, entre outros aspectos, estudar cientificamente a aprendizagem como mais que um produto do ambiente, das pessoas ou de fatores que são externos aos alunos. Ainda que se note preocupação com relações sociais, a ênfase dada é na capacidade do aluno de interagir com informações e processá-las. Trata-se de uma perspectiva interacionista, em que o conhecimento é o produto da interação entre sujeito e objeto, não se enfatizando pólo algum da relação.

A respeito da abordagem sócio-cultural, Mizukami (1986) afirma que a relação entre o mestre e o aprendiz é horizontal, professor e aluno aprendem juntos em atividades diárias. Nesse processo, o professor deverá estar engajado em um trabalho transformador, procurando levar o aluno à consciência, desmistificando a ideologia dominante, valorizando a linguagem e a cultura. Nessa abordagem, o diálogo marca a participação dos alunos juntamente com o professor. Os estudantes estão envolvidos no processo de aprendizagem enfatizando a cooperação e o trabalho coletivo na resolução dos problemas sociais.

Uma das obras mais significativas no contexto brasileiro referentes a esse tipo de abordagem, e igualmente uma das mais difundidas, que enfatiza aspectos sociopolítico-culturais é a de Paulo Freire, preocupado com a cultura popular. Em sua obra enfatiza-se que os docentes deveriam saber ou tomar consciência das implicações das características dessa abordagem em sua prática, pois a vida em sociedade está demandando aos futuros profissionais habilidades de lidar com os conhecimentos, ultrapassando a mera reprodução dos mesmos,

elaborando noções e, ao mesmo tempo, associando-as a aspectos significativos da realidade vivida. Portanto, refere Demo (1992, p.24),

[...] diante desse horizonte, salta aos olhos que necessitamos de uma educação muito diferente daquela usual. Em primeiro lugar, precisamos de educação que puxe o desenvolvimento, não que se arraste atrás, representando o atraso. Para tanto, carece corresponder ao desafio de manejar e produzir conhecimento, ou seja, deve superar a exclusividade da didática ensino/aprendizagem, tipicamente reprodutiva/ transmissiva.

Em Faria (1987), encontra-se uma associação da forma e características de planejamento com propostas teóricas a respeito do ensino. O autor elegeu para seu trabalho as concepções de ensino não diretivo, libertário, por descoberta, e o ensino personalizado.

Tal estudo revela componentes da prática pedagógica do professor em diferentes perspectivas, razão pela qual é interessante trazer aqui sua contribuição.

Faria explora a idéia de que os esquemas de planejamento da instrução devem decorrer das teorias de ensino. Isso porque essas teorias possuem conceitos e princípios pedagógicos particulares que lhes dão organicidade e coerência. É desses conceitos e princípios que deverão resultar um ou mais modelos de planejamento.

A primeira proposta de modelo pedagógico considerada pelo autor é a do ensino não diretivo. Faria (1987) analisou especialmente a não-diretividade baseada nos trabalhos de Carl Rogers. Na transposição das idéias de Rogers para o ensino, Puente (1978, p.09), esclarece,

[...] o centro do processo educativo é o aluno, ou o professor como aluno. Se a aprendizagem é pessoal, deverá ser auto-apropriada, através de um processo de auto-descoberta e a partir das experiências pessoais. Ensinar é dirigir ou fazer crescer o outro. Facilitar a aprendizagem é criar condições para que o outro a partir dele próprio aprenda e cresça.

A não-diretividade de Rogers como modelo pedagógico de ensino consiste, segundo Faria (1987), na transferência para a educação das condições

utilizadas na terapia. Deve ocorrer o contato do sujeito com problemas significativos para a sua realidade existencial, surgindo desse contato o desejo de aprender ou se modificar. O objetivo, neste caso, é tornar a aprendizagem mais significativa, pela vinculação com as experiências e motivações do indivíduo.

Outra idéia colocada por Rogers é a de que para o ensino se tornar eficiente o professor, durante a relação, deve ser percebido como uma pessoa unificada, integrada ou congruente. Assim, os sentimentos mais profundos do professor revelam-se naquilo que ele diz. Ao mesmo tempo, esta aprendizagem só se torna significativa, se o professor aceitar o aluno tal qual ele é, e não como ele gostaria que fosse. Essa é a terceira condição para que o ensino ocorra, mas deve acontecer sem uma preocupação possessiva, já que não se exige qualquer favor pessoal.

Finalmente, a quarta condição é a empatia que deve estar presente no relacionamento entre professor e aluno, principalmente considerando-se a capacidade do docente de captar as variáveis envolvidas no mundo do aluno e buscar compreender, por exemplo, as reações de medo, expectativas e desânimo quando o aluno enfrenta uma nova matéria.

Faria (1987) relata que, com base nessas condições e sendo o professor um facilitador da aprendizagem, os recursos são colocados à disposição do estudante, o qual pode ou não aceitá-los, não havendo imposição. A função do professor consistiria numa relação pessoal com os seus alunos, o qual procuraria criar nas aulas um clima que permitisse a realização da tendência natural de cada um.

Para criar um clima de facilitação no relacionamento do professor com o aluno, certos métodos tradicionais não devem ser empregados quando da utilização das técnicas não-diretivas de ensino, entre as quais, as tarefas de casa, a aula expositiva sem a solicitação do grupo de alunos, a avaliação ou crítica do professor sem que o aluno deseje, a realização de provas obrigatórias e responsabilizar-se sozinho pelas notas dos alunos.

Faria (1987) nos adverte que o próprio sistema educacional coloca limites, pelas suas características organizacionais, ao professor que pretender implantar a não-diretividade. Esses limites podem impor que o professor pratique uma não-diretividade apenas parcial, aproveitando os espaços possíveis existentes.

Os princípios não diretivos causaram impacto em certos contextos educacionais autoritários, levando muitos educadores a repensar as relações entre mestre e aluno. Alguns críticos da não-diretividade, como Snyders (1978), fazem graves acusações aos adeptos dessa orientação pedagógica em razão de sua inconsistência no enfoque social e na abordagem da comunicação e das formas de cooperação na situação educativa. No entanto, como diz o próprio Snyders (1978), Rogers e a não-diretividade devem ser ultrapassados, mas nunca ignorados, dada a marcante contribuição para um maior respeito ao jovem educando e ao homem em geral.

A segunda proposta de modelo de planejamento da instrução tratada por Faria (1987) está relacionada ao ensino libertário, cujo inspirador e divulgador foi Paulo Freire, que aplicou suas idéias pessoalmente em diversos países, como o Brasil, o Chile e a África. Entre nós, exerceu uma influência expressiva nos movimentos populares e sindicatos; sua proposta se confunde, praticamente, com a maior parte das experiências do que se denomina "Educação Popular". Posto que as formulações teóricas de Paulo Freire se voltem preponderantemente à educação de adultos ou à educação popular em geral, muitos professores buscaram colocá-las em prática em diferentes graus do ensino formal.

Na busca de uma metodologia para o seu trabalho de alfabetização de adultos, Paulo Freire selecionou um método ativo, em que o diálogo e a participação efetiva do educador ocorresse.

O diálogo pretendido supõe uma relação horizontal de A com B, brota de uma matriz crítica e gera criticidade. Quando os dois pólos do diálogo são ligados com amor, esperança, confiança e fé um no outro, instala-se uma relação de simpatia entre ambos. Só então ocorre uma verdadeira comunicação e a criticidade é possível na busca de algo. (FARIA, 1987).

Ainda neste texto de Faria (1987) vemos que o termo método, na pedagogia libertária ou de Paulo Freire, não pode ser confundido com método didático, pois tem um sentido mais amplo. Não abrange apenas as atividades que o educador desenvolve com os alunos em sala de aula. Inclui essas atividades, e também os procedimentos de coleta e tratamento do conteúdo programático, já que para Paulo Freire o conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição, um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a

devolução organizada, sistematizada e acrescentada, ao povo, daqueles elementos que ele lhe entregou de forma inestruturada.

O conteúdo programático de estudo, para Paulo Freire, não se acha pronto nos livros, portanto deve ser pesquisado. Esse trabalho recebe o nome de investigação dos temas geradores, para o caso da fase de pós-alfabetização e investigação das palavras geradoras para o nível de alfabetização. As matérias são colocadas à disposição do aluno, mas não são exigidas. São instrumentos a mais, porque importante é o conhecimento que resulta das experiências vividas pelo grupo, especialmente a vivência de mecanismos de participação crítica. Assim, os conteúdos propriamente ditos são os que resultam de necessidades e interesses manifestos pelo grupo e que não são, necessária nem indispensavelmente, as matérias de estudo.

A pedagogia libertária, em primeiro lugar transforma a relação entre professor e aluno no sentido da não-diretividade, isto é, de considerar desde o início a ineficácia e a nocividade de todos os métodos à base de obrigações e ameaças. Embora professor e aluno sejam desiguais e diferentes, nada impede que o professor se ponha a serviço do aluno, sem impor suas concepções e idéias, sem transformar o aluno em "objeto". O professor é um orientador e um catalisador, ele se mistura ao grupo para uma reflexão comum.

A ênfase na aprendizagem informal, por meio do grupo, e a negação de toda forma de repressão visam a favorecer o desenvolvimento de pessoas mais livres. A motivação está, portanto, no interesse em crescer dentro da vivência grupal, pois se supõe que o grupo devolva, em cada um de seus membros, a satisfação de suas aspirações e necessidades.

A educação, nesse contexto de idéias, é vista como forma de promover o processo de conscientização. Essa disposição constitui, aliás, a tônica das idéias do autor, desde suas experiências iniciais com alfabetização de adultos no Nordeste brasileiro. É uma ótica que filtra as suas proposições de justiça social e reformas das sociedades de nosso tempo. (FARIA 1987).

Outro modelo de aprendizagem tomado por Faria (1987) em sua obra para tratar da prática pedagógica é a aprendizagem por descoberta. Ele relata que uma análise das várias contribuições relativas ao significado do *descobrimento* na aprendizagem deixa evidente a grande variedade de pontos de vista existentes

sobre este tema. A literatura especializada não traz definições claras e ainda está longe de um consenso.

Faria (1987) selecionou uma contribuição da característica cognitivista de Bruner para comentar as características da aprendizagem por descoberta. Segundo ele, para Bruner, este modelo de aprendizagem é o mais eficiente, pois garante ao aprendiz empregar efetivamente os elementos aprendidos em uma nova situação. Esse autor observa que, no contexto de aprendizagem por descoberta, o professor e o aluno desenvolvem mútua colaboração.

Os estudantes não estão numa situação receptiva somente, mas tomam parte ativa nas formulações das questões, sendo-lhe inclusive possibilitada a oportunidade de analisar as alternativas de solução e de efetuar avaliações dos dados à medida que for entrando em contato com os mesmos. Ao professor competirá propor situações e problemas para a descoberta, prover um ambiente educacional em que os recursos necessários estejam disponíveis, para que os alunos possam testar as suas hipóteses e realizar explorações com vistas à descoberta.

Faria (1987) seleciona uma sistematização das formas de ensino por descoberta de autoria do professor inglês A. Romiszowsky, que procurou organizar um quadro de tipos de estratégias de ensino por descoberta, mas, como ele mesmo confessou, não teve a intenção de uma sistematização geral e acabada. A classificação criou dois grupos principais: o das estratégias, que permite maior liberdade e iniciativa do aluno, e o das estratégias que guia ou corrige o aluno, tendo todas as táticas pré-planejadas e organizadas.

No primeiro grupo, a aprendizagem não é planejada, nem os objetivos são pré-especificados pelo instrutor. Não há instrução, mas apenas recursos ou eventos disponíveis ao estudante. O segundo grupo inicia-se em um nível em que o instrutor estabelece objetivos gerais e prepara recursos ou experiências de aprendizagem. Passa-se, então, por um nível intermediário, em que os objetivos gerais e específicos são estabelecidos preliminarmente. Aqui, existe uma seqüência lógica através da qual o aluno é guiado na descoberta dos conceitos importantes. Finalmente, o terceiro nível é aquele onde se respeitam as diferenças individuais dos alunos e as táticas a serem usadas para guiar ou corrigir os desempenhos dos alunos são pré-planejadas e organizadas sob a forma de um programa que basicamente é o mesmo para todos os participantes.

Algumas das idéias mais enfatizadas referem-se a esse modelo de aprendizagem com situações de vida naturais, não forjadas, e a abordagem instrucional centralizada no aluno, em seus interesses espontâneos. São condenadas quaisquer direções na aprendizagem, especialmente comunicações de discernimentos ou generalizações feitas pelos professores. O ensino expositivo é colocado como autoritário e desprovido potencialmente de significação. Somente os conhecimentos obtidos por descoberta é que são considerados dotados de significado (FARIA, 1987).

O último referencial de aprendizagem considerado por Faria (1987) em sua obra é o sistema personalizado de instrução. A história brasileira desse sistema começou em 1962, quando dois psicólogos brasileiros, juntamente com dois psicólogos norte-americanos, foram incumbidos de organizar o Departamento de Psicologia da Universidade de Brasília. A sua característica principal é que a natureza pessoal de aprendizagem exige a adaptação de toda a ação educativa às características peculiares de cada indivíduo. A concepção tradicional, que postula a existência de um conjunto fixo de conhecimentos, destrezas e atitudes, que todo o indivíduo deve aprender e dominar, pode transformar-se em uma concepção de educação voltada para o desenvolvimento do potencial humano de cada indivíduo, através da adoção do ensino personalizado.

Nesse referencial, importa privilegiar uma educação consciente e sistematicamente concebida e realizada em razão da consideração permanente de cada indivíduo, e não em razão do predomínio de práticas educativas que, em face da necessidade de responder às exigências de grande número de alunos, deixem para segundo plano, diluído no grupo, o indivíduo concreto, verdadeiro protagonista da educação.

Dando um salto do estudo de Faria para um outro mais recente, de Pimentel (1993a), podemos perceber uma visão mais flexível a respeito de uma aprendizagem personalizada e seu respectivo ensino.

Para Pimentel (1993a), personalizar não é uma variável contraposta, na qual ou se personaliza totalmente ou não se personaliza nada. Personalizar é uma variável contínua que pode assumir vários níveis de personalização. Essa estratégia metodológica depende de vários fatores e a sua utilização exige um esforço suplementar do professor e material didático diverso. Porém, todo o

professor, em qualquer matéria, pode sempre personalizar em um nível mais elevado ou mais modesto.

A escola, através de suas pedagogias, representa os anseios, necessidades e tendências de uma sociedade. Sendo assim, podemos afirmar que as práticas pedagógicas transformam-se à medida que lhe transforma esse ser social. No início dos anos 60 surgiram os movimentos de educação de adultos que geraram idéias pedagógicas e práticas educacionais de educação popular, configurando as tendências que vieram a ser denominadas de Pedagogia Libertadora e Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos (LIBÂNEO, 1994).

A Pedagogia Libertadora reviu seus princípios e práticas e acabou adaptando-as para, assim, tornar seu emprego possível na educação formal em escolas públicas, já que, inicialmente, tinha caráter extra escolar, não oficial e voltado para o atendimento de uma clientela adulta.

A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, inspirando-se no materialismo histórico dialético, constituiu-se como movimento pedagógico interessado na educação popular, na valorização da escola pública e do trabalho do professor, no ensino de qualidade para o povo e, especificamente, na acentuação da importância do domínio sólido por parte de professores e alunos dos conteúdos científicos do ensino como condição para a participação efetiva do povo nas lutas sociais.

Ambas são consideradas, indiscutivelmente, duas tendências pedagógicas progressistas, visto que propõem uma educação escolar crítica a serviço das transformações sociais e econômicas, ou seja, a superação das desigualdades sociais decorrentes das formas sociais capitalistas de organização da sociedade.

Ainda segundo Libâneo (1994), a Pedagogia Libertadora não tem uma proposta explícita de didática e muitos de seus seguidores, entendendo que toda a didática resumir-se-ia ao seu caráter tecnicista, instrumental, meramente prescritivo, até recusam admitir o papel desta disciplina na formação de professores.

Apesar da negação da didática pelos defensores da Pedagogia Libertadora há, ainda assim, uma didática implícita na orientação do trabalho escolar, uma vez que, de alguma forma o professor se põe diante de uma classe com a tarefa de orientar a aprendizagem dos alunos. A atividade escolar é centrada na discussão de temas sociais e políticos; poder-se-ia falar de um ensino centrado

na realidade social, em que professores e alunos trabalhassem com problemas da comunidade local, com seus recursos e necessidades, em vista da ação coletiva diante desses problemas e realidades.

Para a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, a escola pública cumpre a sua função social e política, assegurando a difusão dos conhecimentos sistematizados a todos, como condição efetiva para a participação do povo nas lutas sociais. Não considera suficiente colocar como conteúdo escolar a problemática social cotidiana, pois, somente com o domínio dos conhecimentos, habilidades e capacidades mentais, podem os alunos organizar, interpretar e reelaborar as suas experiências de vida em função dos interesses de classe.

Diferentemente da Pedagogia Libertadora, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos atribui grande importância à Didática, cujo objeto de estudo é o processo de ensino nas suas ligações e relações com a aprendizagem. Para ela, a Didática tem como objetivo a direção do processo de ensinar, objetivando finalidades sociopolíticas e pedagógicas e as condições e meios formativos. Tal direção, entretanto, converge para promover a auto-atividade dos alunos para a aprendizagem.

Há muitas maneiras de estudar a prática docente, quando se pretende contribuir para a melhoria do quadro, atualmente, vigente na Educação. A professora Maria Isabel da Cunha optou por outra forma de trabalho. Estudou o professor que teve bons resultados em sua prática docente. Através de um rigoroso processo de investigação, ela identificou 21 professores e foi até eles buscando, nas suas histórias de vida, no seu cotidiano pedagógico, ações que os fizeram ser considerados, por seus pares e por seus alunos, bons professores.

O depoimento que deram os professores sobre como desenvolveram a sua prática pedagógica constituiu um dos materiais mais ricos de sua investigação. Na pesquisa de Cunha (2001), a prática pedagógica caracterizou-se como a descrição do cotidiano do professor, na preparação e execução de seu ensino.

Convém lembrar que os dados foram obtidos através de entrevista semi-estruturada, o que deu espaço para o professor compor sua resposta de maneira própria. Cunha afirma que os elementos constitutivos dessa verbalização, não foram, portanto, previamente encaminhados, concluindo, assim, que o discurso do professor indica um valor. O fato de o professor salientar alguns aspectos e

silenciar-se sobre outros, leva a crer que há significados próprios subjacentes às suas palavras.

Dessa forma, Cunha (2001) organizou as informações colhidas em três referenciais sobre a prática pedagógica do docente e as atitudes que a caracterizam. O primeiro diz respeito às relações que o professor estabelece com o “ser” e o “sentir”; o segundo, às relações que o docente estabelece com o “saber” e o terceiro, às relações estabelecidas com o “fazer”.

O primeiro referencial trata das relações que o professor estabelece com o ser e o sentir, e, segundo Cunha (2001), percebe-se que é um dado comum entre os professores entrevistados a afirmação de que gostam muito do que fazem e que, certamente, repetiriam essa opção profissional, se lhes fosse dado de novo condições de optar. Pelos dados descritos, a autora afirma que é difícil generalizar conclusões sobre a origem dessa opção. Os fatores de influência apresentam-se variados, entretanto, segundo ela, parece ser possível inferir que a experiência positiva com a docência realimenta o gosto pelo ensino. O prazer de estar em sala de aula foi salientado por todos os professores.

Os docentes, ao responderem à entrevista, relatam acreditar que a função docente seja própria e bem caracterizada. Nenhum deles verbalizou formas de ensino não-diretivas. Ao contrário, todos eles se percebem como articuladores do processo de aprendizagem que acontece com o aluno. Por isso, muitos se dizem exigentes e valorizam essa característica em si.

Quando discorrem sobre sua prática pedagógica, entendem como atitude necessária do professor considerar que a aprendizagem dos alunos é sua função. Por isso ele, professor, é capaz de realizar todos os esforços para que os alunos aprendam. Outro verbalizou que exercita o pensamento positivo antes de entrar em aula, para que tudo aconteça da melhor forma. Outros indicam uma postura intelectual, afirmando que o professor tem de se expor, mostrar que o seu saber está à disposição dos alunos.

Cunha (2001) pôde perceber outra manifestação qual seja os professores expressam a necessidade de ação do aluno em sala de aula, já que, afirmam que esse é um espaço dos alunos e deve ser ocupado por eles. Segundo os docentes, a prática escolar é a principal responsável pelo comportamento passivo dos alunos e essa situação deve ser modificada.

Cunha finaliza o estudo desse referencial, afirmando que os alunos valorizam sobremaneira o docente que adota esse estilo de trabalho, tanto é que o identificam como um bom professor.

O segundo referencial agrupado foi o relato dos professores a respeito da prática pedagógica referente às relações que eles estabelecem com o saber.

Cunha (2001) afirma que é nítida em todos os depoimentos a relação afetiva que se dá entre o docente e sua matéria de ensino. Todos foram unânimes em confirmar isso, revelando que o gosto pelo que fazem está intimamente relacionado com o prazer intelectual obtido no adentramento teórico e prático de uma área do conhecimento.

É interessante que o gosto e o estudo fazem a pessoa valorizar seu campo de conhecimento, entusiasmar-se com ele; é isso que influencia os alunos. Parece que ninguém pode ensinar bem uma coisa, se não consegue para si uma resposta sobre a finalidade do conhecimento em que se aprofundou. “Tenho certeza de que, se perguntados, os professores justificariam com ardor o papel de sua disciplina na formação do aluno e a contribuição que dariam para uma sociedade melhor” (CUNHA, 2001, p.109).

Outra verbalização significativa feita pelos docentes é a que se refere à relação entre teoria e prática. Percebe-se uma grande preocupação no sentido de fazê-las parecerem duas faces de um mesmo fenômeno. Os professores compreendem que tudo que é próximo, que é real para o aluno, tem significado maior. Cunha percebeu entre os docentes que a idéia de prática nem sempre é a mesma. Alguns professores, quando se referem à prática, falam daquilo que é familiar, do cotidiano do aluno, de suas experiências. Outros se referem ao exercício prático do conhecimento em sala de aula. Ressalta a autora que a preocupação dos professores existe e que, de maneira ampla, pode-se dizer que a prática significa um saber objetivo que resulta em ação.

Outra dimensão desse referencial é a percepção de como se dá a produção do conhecimento em sala de aula. A descrição que os professores fizeram de sua prática pedagógica demonstra o encaminhamento para que o aluno aja, intelectualmente, diante do conteúdo.

A produção do conhecimento, segundo Cunha (2001), é vista, aqui, como a atividade do professor que leva à ação, à reflexão crítica, ao questionamento

exigente, à inquietação. É o oposto da transmissão do conhecimento pronto, acabado. É a perspectiva de que ele possa ser criado e recriado pelos estudantes e pelos professores em sala de aula, visto que todos rejeitam a visão mecanicista de aprendizagem.

Por fim, dentro desse referencial, a autora percebe que os respondentes demonstram preocupação com a linguagem utilizada em classe, desejando que ela seja um veículo de compreensão e não de ocultamento da mensagem.

O terceiro referencial de Cunha (2001) para a prática pedagógica docente engloba os aspectos que dizem respeito ao fazer. Nesta categoria, a autora considerou comportamentos referentes ao planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino.

Na pesquisa realizada, mais da metade dos docentes ouvidos, ao descrever sua prática pedagógica, referiu-se ao planejamento. Alguns afirmam que o planejamento é para eles muito necessário e se sentem bastante seguros quando desenvolvem, de forma planejada, seu ensino. A idéia de planejamento varia em cada professor, e a forma como o elaboram e de como dele se utilizam, também.

Ao descrever como acontece seu cotidiano pedagógico, os professores também explicitam a sua metodologia, aquilo em que acreditam, que praticam e que observam. A autora afirma que a diversidade de situações dificulta a generalização, mas enriquece os relatos. Também percebeu que muitos docentes encontram dificuldades para o uso de uma metodologia mais criativa. Mas, mesmo assim, há incentivo dos professores para que os alunos possam ir adiante, de acordo com seus interesses. Eles relatam ainda, que a sala de aula é um espaço coletivo e que as formas de agir do professor e do discente devem levar a isso.

Finalizando esse referencial, Cunha (2001) comenta que alguns docentes aludiram à questão da avaliação. A maior parte foi para esclarecer que procura avaliar os alunos coerentemente com a proposta de ensino. Como muitos professores deram ênfase à aprendizagem como produção do conhecimento, há preocupação em apontar instrumentos de avaliação que correspondam a esse objetivo.

É significativo observar que diversos professores afirmaram que toda sua prática pedagógica só tem sentido a partir da motivação do aluno, referindo-se

inclusive à contextualização do conhecimento, como forma de motivação. (CUNHA 2001).

Através da retomada histórica de algumas práticas pedagógicas colocadas sob a luz dos estudos de importantes teóricos, pode-se perceber que a ação docente está intimamente ligada aos resultados alcançados pelos alunos. Quando interrogados sob que prática usam, muitos professores preferem dizer que mesclam essa com aquela “pedagogia”, e não estão, totalmente, errados em suas respostas. Talvez, o erro esteja na pergunta feita a eles. Talvez a pergunta devesse ser “que tipo de indivíduos querem ajudar a formar”?

Os resultados atuais da ação docente são, na maioria das vezes, negativos. Professores frustrados em suas práticas e alunos desapontados em suas expectativas constroem o modelo de escola que se tem hoje. Esse mútuo fracasso desenvolve, no docente, uma apatia que o inibe na busca de soluções e, como solução imediata, aplica o *laissez faire, laissez passer* ou, no bom e velho idioma português, deixar fazer, deixar passar. Em resposta, o aluno “entra no jogo” do professor, mas, internamente, sabe o quão danoso o processo se mostra para o seu crescimento intelectual.

De posse desses resultados, professores e demais profissionais envolvidos com a educação vêm pesquisando e desenvolvendo ações na tentativa de reverter esse quadro e buscar soluções que se aproximem da construção de uma prática que, efetivamente, promova a aquisição de conteúdos por parte do aluno e, paralelamente, ajude esse aluno a agir e a interagir de modo consciente e maduro no âmbito social e profissional. Esse estudo configura-se, assim, em mais uma dessas ações. Não pretende ser absoluto muito menos definitivo, mas esforça-se na procura do entendimento acerca de como a formação do docente determina, na maioria das vezes, a formação do aluno, e como as diferentes práticas pedagógicas revelam a sociedade e a relação da mesma com o trabalho e com o cidadão.

3.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO

A sociedade atual caracteriza-se pela mudança e transformação de paradigmas, antes considerados absolutos e verdadeiros. Para fazer frente a esses

novos modelos, as instituições formadoras de profissionais necessitam rever suas propostas e suas ações, ajustando-as, de algum modo, às novas demandas sociais. Nesse contexto, também o professor universitário, necessita de outro tipo de formação, tanto pessoal quanto acadêmico e organizacional. Já não é suficiente dominar um conteúdo apenas, é preciso saber articulá-lo com as demais áreas do conhecimento, redimensionando o seu próprio conceito de ensinar e aprender.

Segundo Masetto (1998), quando se fala em ensino, as idéias que acompanham esse termo estão sempre voltadas para instruir, comunicar conhecimento ou habilidades, fazer saber, mostrar, guiar, orientar, dirigir ações, e o professor aparece como agente principal e responsável pelo ensino. Porém, quando se volta para o termo aprender, esse é visto como buscar informações, rever a própria experiência, adquirir habilidades, adaptar-se às mudanças, descobrir significados nos fatos, nos seres, nos fenômenos e nos acontecimentos, modificar atitudes e comportamentos.

Para Fernandes e Grillo (2001), a relação entre o ensinar e o aprender precisa estar presente na formação do professor de ensino superior, que deve buscar atualização constante na metodologia do “aprender a aprender”, a qual exige um conhecimento da área cognitiva, ou seja, exige que se compreenda como o ser humano pensa, reflete, analisa, interpreta, compara, critica, justifica, argumenta, infere conclusões, busca e processa informações, produz conhecimento, descobre, pesquisa, cria, inventa, imagina, etc. Exige, também, conhecimento da área de habilidades humanas, o que significa, aprender a se comunicar com o outro, trabalhar em equipe, participar de grupos, redigir e apresentar trabalhos.

Compartilhando desta mesma idéia, Perrenoud (2002) afirma que o docente deve buscar atualizar-se sempre, caso contrário, ficará reduzido ao papel de executor de diretrizes cada vez mais precisas, as quais são frutos de uma aliança entre a autoridade escolar, o grupo de especialistas, que planeja o currículo, a organização do trabalho, as tecnologias educativas, os manuais e outros meios de ensino, as estruturas, os espaços e os tempos escolares.

Avaliam-se como importante, para a construção de um entendimento mais aprofundado sobre esse tema, alguns estudos sobre o assunto em épocas diferentes. O primeiro deles é de Bordenave e Pereira (1977), realizado com os cursos de Metodologia de Ensino Agrícola Superior. O segundo, de Grillo (1993), em que a autora objetiva com o trabalho a melhoria da qualidade do ensino superior,

interpretando o conteúdo do referencial pedagógico de professores bem sucedidos. O terceiro, de Pimenta (1999), realizado com alunos dos cursos de licenciatura. O quarto estudo é do Conselho Federal de Administração (2003), com docentes atuantes no curso de Administração; o quinto trabalho é de Simino (2006), cujo objetivo foi identificar estratégias de ensino e aprendizagem empregadas por professores de Administração de uma instituição de ensino superior, no Paraná. Finalmente, traz-se o estudo de Aligleri (2005), que envolve quatro instituições de ensino superior de Administração do Paraná.

No estudo de Bordenave e Pereira (1977), os participantes - alunos e professores- foram divididos em pequenos grupos, ficando cada um encarregado de identificar deficiências em um determinado aspecto do ensino que aumentasse a distância entre o ensino praticado e o ensino ideal.

Em relação aos aspectos estudados sobre os docentes, percebeu-se que a minoria estava incluída em regime de trabalho de tempo integral e, em matéria de metodologia educacional, eram autodidatas, pois, poucos haviam tido a oportunidade de participar de cursos especializados de Pedagogia.

Essa falta de preparação didática levava muitos professores a demonstrar insegurança em seu relacionamento com os alunos e, para manter sua autoridade e sua imagem, recorriam a atitudes protetoras, como comunicações formais e alto nível de exigência nas provas.

Outros assumiam atitudes de humildade e subordinação, reduzindo, ao mínimo, a carga de trabalho, tolerando a indisciplina e facilitando ao máximo para os alunos, quanto ao conteúdo trabalhado para o desenvolvimento de suas provas. Assim, poucas vezes eram questionados a respeito de um assunto ou outro, não deixando transparecer, totalmente, a insegurança com que desenvolviam seu trabalho.

A muitos professores foi perguntado se não faltaria vocação para ensinar, dedicando-se ao Magistério, simplesmente, por circunstâncias da vida. Nesse sentido, apareceu, nas respostas, um novo problema: devido à ênfase que o governo vinha dando às pesquisas, alguns professores consideravam o ensino, apenas, como algo necessário, um mero complemento da atividade docente, que não possuía tanta importância, ou oferecia tanto prestígio quanto às atividades de pesquisa.

Entre os professores que valorizavam o ensino, havia os que supervalorizavam sua própria disciplina, sobrecarregando os alunos e justificando um elevado número de reprovações.

Percebe-se que as características encontradas por Bordenave e Pereira, em seus estudos, já divulgados em 1977, são as mesmas encontradas nos dias atuais, uma vez que muitos docentes continuam sem possuir uma noção da importância de sua prática pedagógica e mantem, na maioria das vezes, uma atitude impositiva para justificar seus métodos ou sua forma de trabalho.

Um outro problema percebido em Bordenave e Pereira (1977) foi o desentendimento crescente entre os professores tradicionais e os inovadores. Entretanto, notou-se que muitos professores novos, pela insegurança já mencionada, imitavam tanto os programas de estudo, como os métodos de ensino dos antigos.

Um segundo trabalho aqui apreciado, de Grillo (1993), teve como objetivos verificar a contribuição para a qualidade de ensino, através do estudo do referencial pedagógico de docentes universitários que o desenvolviam com evidência de qualidade, e identificar temas e questões da área pedagógica, relevantes para subsidiar programas de formação de professores, com vistas a um ensino de qualidade.

No desenvolvimento de seu trabalho, ao mesmo tempo que realizava uma revisão teórica, Grillo (1993) entrevistava dezessete docentes, solicitando que listassem ou descrevessem características de professores que desenvolviam um ensino de qualidade. Os conteúdos das respostas foram categorizados em quatro dimensões distintas que passaram a ser consideradas dimensões de qualidade de ensino, coincidentes com as dimensões identificadas na revisão teórica: dimensão pessoal - o ser, dimensão do conhecimento - o saber, dimensão técnica - o fazer e dimensão contextual - o intervir.

Os resultados da pesquisa de Grillo (1993) mostraram que o ensino de qualidade se instituiu num sentido de totalidade, em que o ser, o saber, o fazer e o intervir se interpenetram, apontando a interação do docente, pessoa e profissional, com contextos de ação, reelaborando teoria e prática sobre um enfoque reflexivo-crítico, possibilitando a produção de uma nova teoria e de uma nova prática, unidos de forma indissolúvel.

Quando analisa as categorias de respostas individualmente, Grillo (1993) traz algumas informações que se considera pertinente destacar. Na categoria pessoal - o ser -, os docentes apontam de forma unânime o domínio de conteúdo como requisito necessário para o ensino de qualidade, mas, acompanhado de explicações de como importante é associar este requisito ao respeito mútuo e ao entusiasmo em sempre buscar novos conhecimentos.

Quanto às categorias - conhecimento e técnica - o saber e o fazer, o sentido do saber é bem marcado pela articulação de conteúdos e áreas, buscando-se interdisciplinaridade, sendo que os docentes, para conseguirem atingir tais resultados, buscam atualização em cursos de pós-graduação, seminários e outros eventos que lhes possibilitem revisar seus conteúdos. Quanto ao sentido do fazer, os docentes destacam que o planejamento participativo e uma avaliação séria e coerente são habilidades que as valorizam e que lhes permitem exercer eficientemente o ensino.

A última categoria estudada por Grillo (1993) foi a contextual - o intervir- e o testemunho dos professores, nessa categoria, revela que o ensino não se reduz à transmissão neutra de um corpo de conhecimentos, mas há um entendimento evidente da necessidade de considerar as características sociopolíticas que condicionam a prática do professor. Os entrevistados tinham muito presente à importância da relação entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem, e demonstraram, em suas respostas, que o bom ensino não deve ficar circunscrito ao atendimento de um conteúdo programático já estabelecido, e que se faz necessária a análise crítica de temas da atualidade, com o objetivo de ampliar os seus horizontes e os de seus alunos, auxiliando-os a se sentirem cidadãos do mundo.

Grillo (1993) conclui que, em face do sentido de totalidade do ensino de qualidade, que envolve o saber e o fazer, mas como ponto relevante, o ser, a prescrição mais importante está dentro do próprio professor, como uma decisão especial, um elã, e aponta a auto-avaliação sobre a sua docência, as decisões que toma e as reorientações que considera necessárias. Ninguém melhor que o próprio professor para ser o juiz do seu próprio desempenho.

O terceiro estudo que se apreciou sobre formação docente é de Pimenta (1999). A autora inicia seu trabalho com dois questionamentos: Para que professores, numa sociedade que de há muito superou, não apenas a importância

desses na formação das crianças e dos jovens, mas, também, é muito mais ágil e eficaz em trabalhar as informações? E, então, para que formar professores? Imediatamente, ela mesma responde, contrapondo-se a essa corrente de desvalorização profissional do docente, que o considera técnico reproduzidor de conhecimentos ou monitor de programas pré elaborados, afirmando que, na sociedade contemporânea, cada vez mais se torna necessário o trabalho do docente, enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades sociais.

Atuante na licenciatura, Pimenta (1999) afirma que, em suas turmas, encontra alunos originários de todas as áreas, inclusive de Ciências Sociais, e percebe neles crenças de uma didática prescritiva e de formação técnica do fazer docente, assim como suas descrenças em relação ao próprio curso, à profissão, às suas escolhas profissionais e à didática. A autora comenta que tem trabalhado com esses alunos juntos, posto que, na licenciatura são colocados, pela primeira vez, diante da necessidade de se perceberem, enquanto futuros professores, enfrentando o desafio de conviver com linguagens e saberes diferentes de seus campos específicos.

Dentro desta realidade da sua atuação, Pimenta afirma que repensar a formação inicial e contínua, com base na análise das práticas pedagógicas e docentes, tem-se revelado uma das demandas importantes dos anos 90 e para a primeira década do novo século.

Em relação à formação inicial, Pimenta (1999) comenta que esta tem demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal, com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade, numa perspectiva burocrática e cartorial, não dão conta de captar as contradições presentes na prática social de educar e pouco têm contribuído para criar uma nova identidade do profissional docente.

Para Pimenta (1999), no que se refere à formação contínua, a prática mais freqüente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm-se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente, exatamente, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar, nos seus contextos. Como não as coloca como ponto de partida e de chegada da formação, acabam por, tão-somente, ilustrar individualmente o

professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas, como acrescenta Fusari (1999).

Configurando-se como uma articulação possível entre pesquisa e política de formação, existem as tendências investigativas sobre formação de professores que valorizam o professor reflexivo, como as apresentadas por Schön, (1990) e Alarcão (1996), por exemplo. Opondo-se à racionalidade técnica, Pimenta (1999), entende o professor como um intelectual em processo contínuo de formação. Sobre esse prisma, pensar em sua formação significa pensá-la como um *continuum*.. Pimenta (1999) afirma, ainda, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares.

Pimenta (1999) conclui dizendo que a formação docente deve ser permanente e colaborar para o professor na sua atividade docente, já que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquirem conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Espera-se, por isso, que a formação docente leve os professores a mobilizar os conhecimentos das teorias da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social, e a desenvolver a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de sua identidade como professores.

Sintetiza-se, também, aqui, uma pesquisa coordenada pelo Conselho Federal de Administração - CFA, realizada em 2003, cuja concepção e execução ficou a cargo da Fundação Instituto de Administração da Universidade de São Paulo, com o objetivo de determinar a formação e o perfil dos professores atuantes nos cursos de Administração. Participaram desta pesquisa 720 docentes de diferentes Instituições de ensino superior.

Dos professores pesquisados, 62% são graduados em Administração, 55% dos quais possuem curso de mestrado, 10% têm curso de doutorado, e a preocupação com a própria capacitação levou 30% dos professores a se especializarem.

Esse estudo do CFA mostrou que é significativo o contingente de professores que possuem experiência docente que varia de 1 a 5 anos (41%). Se considerar que 20% têm experiência entre 6 e 10 anos, pode-se concluir que essa força de trabalho é, relativamente, jovem em docência.

Além das atividades docentes, os professores respondentes da pesquisa exerciam, em sua maioria, atividades profissionais, junto à sociedade. O fato de os professores estarem inseridos no mercado de trabalho, exercendo atividades profissionais convergentes com a profissão de administrador, é um fator que foi considerado altamente positivo, principalmente, para aqueles que lecionam disciplinas profissionalizantes.

O que chamou bastante a atenção com relação ao resultado dessa pesquisa foi que, quando perguntado sobre a sua atualização, o docente considerou-a como condição necessária para um bom desempenho acadêmico. Com referência à atualização, 39% dos professores informaram que lêem até 3 livros técnicos por semestre, 70% lêem mais de 6 artigos técnicos por semestre, e todos consultam entre um e três periódicos científicos de Administração por ano.

Percebe-se que todas as respostas foram dadas quanto à leitura e estudos de livros técnico-científicos, sem existir preocupação alguma de cunho pedagógico, mesmo havendo questões que permitissem respostas nesse sentido, como se fosse suficiente saber sobre as características técnicas das disciplinas para poder transmitir da melhor forma possível ao alunado e, assim, facilitar a ocorrência do processo de ensino e aprendizagem.

Dando seqüência ao estudo, analisamos o trabalho de Simino (2006), que buscou identificar estratégias de ensino e aprendizagem empregadas pelos professores no curso de Administração. Para tanto, a autora realizou uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, juntamente com uma pesquisa de campo, envolvendo 400 alunos e 20 professores de uma instituição de ensino superior de Administração, do Norte do Paraná.

Simino (2006), em seu trabalho bibliográfico, verificou as origens e o atual perfil do curso de Administração, no Brasil e as estratégias de ensino e aprendizagem adotadas no ensino superior, atualmente. Na pesquisa de campo, caracterizou a instituição e, posteriormente, realizou o estudo e a análise dos métodos de ensino e a avaliação adotados pelos docentes de Administração.

Em suas conclusões, Simino (2006) afirma que muitos alunos se vêem desestimulados a participar do processo de ensino e aprendizagem, por não verem aplicação do conteúdo que estudam ou, por não se identificarem com o curso que realizam. Em contrapartida, percebe a autora que os docentes revelam deficiências na utilização dos métodos de ensino, cujo foco verificado é ainda, a

educação bancária, ficando claro que ao docente se atribui o papel de transmissor e ao aluno o de ouvinte.

Simino (2006) afirma, ainda, que a formação contínua do docente se torna necessária pelo fato de a mesma contribuir para uma melhora na situação das instituições de ensino superior, que, segundo a autora, possuem propostas maravilhosas para os cursos, mas que, infelizmente, não são tão bem reconhecidas por seus estudantes.

O último trabalho descrito sinteticamente é o de Aligleri (2005) que, em seu estudo, desenvolveu uma pesquisa no curso de graduação em Administração, de quatro instituições de ensino superior, localizadas no Norte do Paraná. Através de questionário do tipo entrega-recolhe investigou, na visão de professores, estudantes e dirigentes, as políticas, estratégias e decisões das IES, a satisfação e qualidade, os serviços e estrutura das condições de ensino. Nesse trabalho, Aligleri (2005) adotou os modelos de Excelência Empresarial, da *European Foundation for Quality Management*, EFQM (2003). Estes modelos combinados apresentam a atividade de ensino/aprendizagem voltada para o alcance da missão institucional, bem como para a combinação dos fatores instrumentais (laboratórios de informática, máquinas de reprodução de cópias, equipamentos audiovisuais e de ensino), materiais (biblioteca e o respectivo acervo, materiais de limpeza, administrativos e de ensino), humanos (pessoal docente, discente e administrativo), metodológicos (técnicas de ensino) e ambiental (salas de aula, estacionamento) e ecológicos, acrescentando-se os fatores administração (decisão, normas, regulamentos, instruções, comunicação e relacionamento) e ambiente externo (sociedade, concorrentes, fornecedores e mercado de trabalho).

Em sua pesquisa, Aligleri (2005) constatou que havia descontentamento dos alunos quanto ao trabalho docente, porque havia alguns professores que necessitavam de maior habilidade para a prática do ensino. O próprio aluno sugeria que deveria haver uma melhora na performance do professor em sala de aula e que, para isso ocorrer, o docente deveria buscar uma melhor qualidade no ensinar através de treinamentos e especializações.

Aligleri (2005) verificou, ainda, que os professores não conseguem desenvolver projetos de pesquisa, por desinteresse, tanto das instituições, quanto do próprio docente. Os alunos entendem que, se a pesquisa ocorresse e eles tivessem participação, seria bastante proveitoso para seu aprendizado. Afirmaram, também,

que havendo um maior número de publicações em revistas/periódicos, participações em congressos, o trabalho do docente seria mais valorizado e o estimularia a melhorar sua atuação.

O último ponto do estudo de Aligleri (2005), que se registra, é o que afirmam os alunos que, algumas vezes, o conteúdo ensinado distancia-se das suas expectativas. Os alunos sugeriram que deveria acontecer reuniões e um *feedback* com eles após cada conteúdo ministrado, além de se inserir questão específica sobre esse conteúdo no instrumento de avaliação do ensino. Os alunos declararam que as instituições deveriam dar mais apoio à capacitação docente.

Comparando os estudos acima mencionados, percebeu-se vários pontos em comum, o que confirma a inexistência de formação pedagógica do professor de ensino superior. Se se analisar essa afirmação no contexto dos cursos de Administração, vê-se que a mesma é verdadeira, considerando-se que o professor passa a ter duas atividades, a de administrador e a de docente. Não raro, ele coloca uma importância maior na primeira, pensando que, por ser um profissional de sucesso como administrador, possui pré-requisitos mais que suficientes para, também, ter sucesso na docência.

Libâneo (1994) mostra-nos que isso não é possível e que a formação do docente para o magistério superior requer uma sólida formação com a junção da teoria e da prática. Muitos acreditam que o desempenho satisfatório do professor na sala de aula depende da vocação natural, ou, somente, da experiência prática, descartando-se a teoria. Afirma, ainda, o autor ser verdade que muitos professores manifestam especial tendência e gosto pela profissão, assim como se sabe que mais tempo de experiência ajuda no desempenho profissional.

Entretanto, ainda em Libâneo (1994), se encontra a afirmação de que somente com o domínio das bases teórico-científicas e técnicas e sua articulação com as exigências concretas do ensino, se alcança uma maior segurança profissional, fazendo que o docente ganhe base para pensar em sua prática e aprimore, sempre mais, a qualidade de seu trabalho. O autor conclui que a formação do professor abrange por isso, duas dimensões: a formação teórico-científica, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que vai se especializar e a formação pedagógica e técnico-prática, visando a preparação profissional específica para a docência.

É interessante, ainda, notar a afirmação de Perrenoud (2002) segundo a qual o docente, para evoluir na sua profissionalização, teria de assumir riscos e deixar de usar como proteção o “sistema”, os programas e os textos. Para ser profissional de forma integral, teria de construir e atualizar as competências necessárias para o exercício pessoal e coletivo da autonomia e da responsabilidade. A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em razão da experiência, das competências e dos saberes profissionais.

Entende-se, então, que, para a formação docente, os professores têm de se assumir como produtores de sua profissão. Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanentemente integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas.

Se levarem em consideração o quesito qualidade e lembrar que essa é atributo humano, a formação adequada dos docentes inclui não só a titulação pós-graduada, como, sobretudo, a capacidade construtiva e permanente do conhecimento, porque lhe é inerente o compromisso de estar sempre na vanguarda da busca pelo saber.

Dessa forma, percebe-se ser a formação do professor um processo contínuo, acontecendo sob condições históricas que ele mesmo vive.

Seguidamente se farão considerações sobre esse processo e o seu significado para a atuação docente.

3.3 PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR - FORMAÇÃO CONTÍNUA

O professor é parte fundamental da história da educação, o agente possibilitador da inserção do aluno na sociedade em que vive. E a constituição da profissão docente está relacionada às idéias de educação com um processo que teve a sua trajetória ligada à participação do desenvolvimento das sociedades.

Freire (1996, p.32) afirmava: "faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa". É sabido que professores desenvolvem quadros referenciais ao longo das interações com pessoas e com aspectos das instituições nas quais trabalham, de maneira que novas formas da atuação docente ou da função da escola não são nem inteiramente determinadas pelo contexto em que atuam, nem completamente escolhidas por eles.

A função da universidade, nesse início de milênio, esbarra na qualidade do trabalho acadêmico que realiza e na competência dos profissionais que forma. A instituição universitária torna-se alvo pela preocupação com a qualidade do conhecimento nela produzido e com os processos educativos pelos quais é responsável, visando à disseminação do saber científico e à formação de profissionais de diferentes áreas.

Quando se questiona o desempenho do profissional formado pela universidade, está se questionando a qualidade do ensino ministrado. Esse dado remete para a reflexão do papel do docente, sobre a prática do ensino universitário e sobre a construção de um projeto pedagógico que concretize os objetivos da universidade, como instituição produtora do conhecimento científico e formadora de profissionais competentes a serviço da difusão do saber e do desenvolvimento social.

Somente a universidade pode realizar, ao mesmo tempo, a formação profissional e a integração da ciência à cultura, exigindo que seus professores atuem como educadores, o que, em geral, não ocorre na realidade. Paradoxalmente, no ensino superior, o ensino jamais é considerado como a principal função de um professor (KOURGANOFF, 1990), e o trabalho desenvolvido com pesquisas é muito mais valorizado na cultura universitária. Em face dessa questão, Paoli (1988, p.32) lança a hipótese de que "na cultura universitária existe uma corrente de pensamento que julga o "dar aulas", ou o "ensinar" ou "orientar" como algo que não vale a pena". A falta de compreensão do significado pedagógico, de sua prática, muitas vezes, leva o próprio docente a encarar a atividade de ensino como uma questão menor. Se for analisar essa hipótese para o Curso de Administração, ela se enquadra perfeitamente. Para a maioria dos docentes do curso, sua atividade é complementar de uma outra, para a qual, na maioria das vezes, o próprio profissional estipula um valor maior, até mesmo pelo critério de remuneração que se leva em conta.

Entende-se ser importante pensar sobre a formação desse professor, em especial do curso de Administração, o que na maioria das vezes acontece em instituições cujo modelo de formação está baseado na racionalidade tecnocrática. Talvez, nem se consiga perceber que a verdadeira formação de um profissional não tem um caráter cumulativo, o que vale dizer, ela não se constrói por acumulação de conhecimentos, mas, sim, por meio de uma reflexão crítica sobre a própria experiência, e em interação não só com outros elementos do conteúdo escolar, mas, também, com outros segmentos da área de conhecimento.

Forest (1995, p.5) afirma que, mesmo quando existe o interesse do professor,

[...] falta fundamentação teórica para romper o senso comum que caracteriza essa prática, levando-o muitas vezes a buscar nos meios, nos equipamentos e recursos, a solução mágica para as questões pedagógicas, sem uma reflexão crítica sobre sua prática e sem a preocupação com a construção do projeto pedagógico de sua disciplina e do curso no qual está inserido.

O profissional docente deveria estar ciente de que seu processo de formação não está acabado, mas, ao contrário, somente se iniciou com seu curso de graduação. Deve buscar seu desejo de acertar, de realizar o trabalho da melhor forma, de atender às exigências de um ensino eficiente. É a partir dessa tomada de consciência que tais professores devem buscar novos conhecimentos, informações úteis e orientações adequadas.

Nóvoa (1992) entende e defende a formação dos professores como um ato contínuo, fundamental em sua vida e na das escolas. Ele sugere que a formação docente se volte para o desenvolvimento pessoal - produzir a vida do professor; para o desenvolvimento profissional - produzir a profissão docente; e para o desenvolvimento organizacional - produzir a escola.

Continua Nóvoa (1992), afirmando que o termo “formar” traz uma conotação extremamente autoritária que possibilita a reprodução social e cultural. É certo que não se pode negar a presença da racionalidade técnica nos esquemas dialéticos, com os quais se congrega o “formar-se”; assim, o sujeito terá a consciência de tomar em suas mãos a responsabilidade de sua formação, isto é,

além daqueles subsídios propiciados pelas instituições formadoras, deve buscar conhecimentos por sua própria conta e a partir de seus interesses específicos.

Conforme Demo (1998), outro fator importante é a valorização socioeconômica: “ser professor precisa ser profissão atraente, missão destacada”. O sistema universitário precisa motivar o professor, não somente financeiramente, mas, igualmente, com apoios e oportunidades que o levem sempre mais a aprimorar a competência construtiva e participativa, tais como: a) viagens para apresentar contribuição própria em seminários, encontros e congressos; b) publicação com meios internos e por intermédio de editora, para incentivar o espírito produtivo; c) organização de eventos nos quais possa mostrar a produção científica; d) manutenção de estagiários para colaborar em projetos e processos de pesquisa; e) intercâmbio nacional de dados, bibliografias, publicações; f) participação em cursos e aprimoramentos em termos de competência, quer na condição de ministrante, quer na de aluno.

Não se pode deixar de destacar, também, que, além de ocupar espaço científico próprio, onde deve realizar produção original, com projeto próprio e uma história de evolução constante, outra característica lhe deve ser peculiar: orientar os alunos. Orientar os alunos a construir conhecimento com qualidade formal e política, atingindo aí o sentido educativo de pesquisa. Isso implica na capacidade de agir como motivador central do processo formativo do aluno.

Porém, como o professor pode atuar como motivador do processo formativo do aluno se desempenha sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, vendo degradada sua imagem social? Percebe-se que isso é um efeito permanente de caráter negativo que afeta sua personalidade, como resultado das condições psicológicas e sociais em que ele exerce a docência.

Como observa Gómez (2001, p. 177), há uma exigência de:

[...] renovação permanente para fazer frente às necessidades mutáveis da sociedade, ao incremento vertiginoso do conhecimento científico e cultural, às características peculiares e desconhecidas de cada nova geração de estudantes, às solicitações de renovação metodológica derivada do desenvolvimento do conhecimento pedagógico.

As demandas da Administração (que impõem modificações políticas e técnicas em cada mudança de governo, legitimadas em maior ou menor grau pela expressão majoritária da população nos processos eleitorais) provocam tanto a tendência positiva à mudança criadora como a freqüente perda do sentido, o desconcerto e a frustração.

Os docentes encontram dificuldades para responder profissionalmente às demandas insistentes de mudança e renovação. Quando o profissional docente se sente incapaz de enfrentar as exigências de mudança, a renovação se converte em crise e frustração. Induzida pelas exigências da sociedade, penetra na escola a obsessão pela eficiência aparente em curto prazo.

Encontra-se em Mariotti (1996) que o que se aprende e o que se ensina numa escola não pode ser reduzido a uma série mecânica e descontínua de blocos de aprendizado, transmissores de um conhecimento ralo, mecanicista, de duração efêmera e, principalmente, impessoal e massificado. O autor, cita ainda, que a educação deve fazer parte de uma visão sistêmica, complexa e sustentada. Seus efeitos devem ser duradouros, até porque, em seu entendimento, ela jamais deveria ser interrompida, depois de iniciada.

Ainda, segundo Mariotti (1996), se tudo muda a uma velocidade jamais vista, também as mudanças que acontecem na educação, ocorrerão com a mesma rapidez. É imperioso entender que, mesmo com a rapidez que acontecem as mudanças, elas só conseguirão tornar-se contínuas, se entrarem num processo de acompanhamento e assimilação do conhecimento que chega em quantidades e velocidades cada vez maiores. Isso é, aprender e continuar aprendendo são processos vitais para a manutenção da eficiência de qualquer instituição.

Considerando-se esse panorama da realidade apresentado percebe-se que é de fundamental importância a escola acompanhar continuamente o trabalho desenvolvido pelo docente. Assim, o nível de competência desses profissionais deverá ser maximizado e valorizado.

O professor típico nem sempre domina o conteúdo que ensina, encontra-se sobrecarregado com aulas em mais de uma escola, falta-lhe tempo para estudar e vivenciar experiências novas e recebe baixos salários.

Mariotti (1996) entende que, nesse contexto, os docentes deveriam mentalizar de que o conhecimento que se domina deve ser constantemente redimensionado e, para tanto, enfatizar três aspectos fundamentais: - aquisição de

uma bagagem cultural de clara orientação política e social; - desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica sobre a prática; e - desenvolvimento de atitudes que expressem o compromisso político de participar e ter iniciativa, de experimentar e criticar, de trabalhar em colaboração e de forma solidária. Deveriam, apresentar ainda, uma característica cooperativa e interativa ao encarar a prática profissional, como uma prática intelectual e autônoma, não apenas técnica.

Sugere Alonso (1999),

[...] o professor deve ser um profissional cujas ações criem condições para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e sociais, enfim condutas desejáveis tanto no que diz respeito ao indivíduo quanto ao grupo humano. Para tanto ele deve apropriar-se de conhecimentos nos diferentes âmbitos do saber, utilizar-se da experiência e da reflexão como ferramentas de compreensão e análise do próprio fazer pedagógico.

Continua Alonso (1999) afirmando que essa maneira de ser do docente o levará a extrapolar e a alargar os limites da sua formação inicial, a fim de que possa enxergar o mundo sob outra perspectiva, para ter consciência do trabalho que desenvolve junto à sociedade.

Em sua condição de formador de pessoas, é fundamental, também, ao professor que ele permaneça em constante formação. Nóvoa (1992) afirma que o docente estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e sobre os projetos próprios com vistas à construção de uma identidade, que é, também, uma identidade profissional.

Acredita-se que formar professores é trabalhar numa situação muito particular. Encontra-se em Alonso (1999) que o conhecimento adquirido tem de ser constantemente redimensionado, reelaborado, devido às mudanças ocorridas na sociedade em que se vive, conseqüência, em grande parte, dos avanços da ciência e da tecnologia. Dessa forma, urge trabalhar com a realidade local e com as transformações do mundo, em todas as áreas do conhecimento, tendo em vista que o processo de formação não cessa, envolvendo sempre novos contingentes de professores. Trata-se, porquanto de uma situação muito peculiar, em que o envolvimento do professor e a sua responsabilidade com o processo de formação constituem condição fundamental.

A constatação de que o processo de formação não está acabado, ao contrário, somente se iniciou com o curso de graduação, é algo que sobressai na fala desses professores 'inovadores'. Da mesma forma, destaca-se o seu desejo de acertar, de realizar o trabalho da melhor forma, de atender às exigências de um ensino eficiente, consoante com a realidade de seus alunos. É a partir dessa tomada de consciência que tais professores vão em busca de novos conhecimentos, de informações úteis e de orientações adequadas, de qualquer forma identificadas a partir da sua própria experiência e de suas dificuldades reais de trabalho, nunca por razões externas ou determinações arbitrárias.

O importante nessa nova situação de aprendizagem em que se coloca o professor é a sua identificação com o aluno, a sintonia que com ele estabelece, buscando uma compreensão efetiva de suas dificuldades e problemas e, a par disso, a constante avaliação feita do próprio trabalho, a crítica justa e objetiva que o acompanha, associada ao desejo de acertar, de fazer sempre o melhor na sua prática.

3.4 RETROSPECTIVA HISTÓRICA DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO

Os cursos de Administração no Brasil têm uma história muito curta, principalmente se a compararmos com a dos EUA, onde os primeiros cursos na área surgiram com a criação da Wharton School, em 1881. Em 1941, ano em que se iniciava o ensino de Administração no Brasil, os EUA já formavam em torno de 50 mil bacharéis, 4 mil mestres e 100 doutores, por ano, em Administração (CASTRO, 1981).

Para Martins (1989), o contexto para a formação do administrador no Brasil começou a ganhar contornos mais claros na década de quarenta. A partir desse período, acentua-se a necessidade de mão-de-obra qualificada e, conseqüentemente, a profissionalização do ensino de Administração. O autor afirma que o desenvolvimento de uma sociedade, até então, basicamente agrária, que passava gradativamente a ter seu pólo dinâmico na industrialização, colocou como problema a formação de pessoal especializado para analisar e planificar as

mudanças econômicas que estavam ocorrendo, assim como incentivar a criação de centros de investigação vinculados à análise de temas econômicos e administrativos.

Como o ensino de Administração está relacionado ao processo de desenvolvimento do país, esse processo, como mostra Andrade e Amboni (2002), foi marcado por dois momentos históricos distintos: o primeiro, pelos governos de Getúlio Vargas, representativos do projeto autônomo de caráter nacionalista; e o segundo pelo governo de Juscelino Kubitschek, evidenciado pelo projeto de desenvolvimento do país, caracterizado pelo tipo de abertura econômica de caráter internacionalista, que serviu como base para o modelo de desenvolvimento, adotado após 1964. Nesse período, o processo de industrialização acentuou-se, sobretudo devido à importação de tecnologia norte-americana. As empresas, equipadas com tecnologia complexa e com um crescente grau de burocratização, passaram a requerer mão-de-obra de nível superior para lidar com essa realidade.

A regulamentação da profissão de administrador ocorreu em 1965, pela lei nº. 4.769 de 09 de setembro de 1965, quando, então, o acesso ao mercado profissional era restrito aos portadores de títulos universitários. A presente lei, no seu artigo 3º, afirma que o exercício da profissão de técnico em Administração é privativo dos bacharéis em Administração Pública ou de Empresas, diplomados no Brasil, em cursos regulares de ensino superior, oficial, oficializado ou reconhecido, cujo currículo fosse fixado no CFE, nos termos da Lei nº. 4.024/61, referentes à LDB da Educação do Brasil (ANDRADE e AMBONI 2002).

Atualmente, oferecido em 1.710 estabelecimentos de ensino que contam com mais de 580 mil estudantes matriculados, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em senso realizado pelo Ministério da Educação (MEC), o curso de Administração, hoje, em grande expansão, atrai mais estudantes do que qualquer outra área. Não é por acaso que quase 70% dos cargos de gerência em empresas brasileiras são ocupados por administradores. (BRASIL, 2003)

Houve uma rápida expansão da iniciativa privada no ensino superior nos últimos anos, cujo número de matrículas triplicou entre 1992 e 2003, segundo o INEP (BRASIL, 2003). Esse processo ocorreu sem o devido controle de qualidade com a criação de inúmeras escolas sem corpo docente qualificado e sem a infraestrutura mínima necessária ao seu funcionamento. Essas escolas recém-criadas

foram buscar docentes, quase sempre, nas instituições já estabelecidas, em sua maioria públicas, com ofertas salariais compensatórias, desfalcando o quadro de professores dessas últimas.

É interessante notar que as primeiras escolas de Administração tenham produzido para o setor público e privado uma elite administrativa vinculada aos pólos dominantes do poder público e econômico. Por outro lado, as novas instituições têm produzido os quadros médios para as burocracias públicas e privadas que, em razão de sua complexidade, necessitam de pessoal para sua rotina, isto é, um pessoal treinado para as questões econômico-administrativas (ANDRADE e AMBONI, 2002).

Nessa perspectiva, conforme Andrade e Amboni (2002), com o risco de não sobreviverem às tendências sociais mundiais que demandam novas estruturas, procedimentos administrativos e novas lideranças, dotadas dos requisitos da era da informação, os cursos de graduação em Administração de Empresas necessitam, com urgência, tomar consciência a respeito do novo cenário e adaptar-se a ele, a fim de sobreviver em uma sociedade em constante transformação. Isso passou a exigir da universidade toda uma ênfase ao novo saber, como forma de substituir a formação de força de trabalho especializada por uma especialização contextualizada.

Segundo Meirelles (2004), diretor da Escola de Administração de Empresas da Fundação Getulio Vargas, em São Paulo, única escola brasileira que está entre as 20 faculdades do mundo inteiro credenciadas pelos dois mais importantes órgãos internacionais que avalizam a excelência do ensino de administração – AACSB - *International Association for Management Education* e EQUIS – *European Quality Improvement System*, existem atualmente três aspectos no ensino de Administração, que precisam ser revistos. O primeiro deles é a forma como se tem ensinado Administração, com aulas convencionais e, quando muito, com algumas dinâmicas especiais. Percebe-se que o grau de retenção é baixo por melhor que seja o professor e o conteúdo.

O segundo aspecto é que a quantidade de assuntos que precisam ser ensinados é, exponencialmente, crescente. Os recém-formados precisam fazer programas de *trainee*, uma vez que se percebe que oito semestres na faculdade não têm sido suficientes.

E o terceiro aspecto refere-se às novas habilidades que são a tônica dos tempos atuais, como, por exemplo, o trabalho em equipe. Porém, esses itens não são contemplados como deveriam. Por isso, a Fundação Getúlio Vargas começa a pensar no perfil do administrador do futuro, para adequar seu curso no presente. Meirelles (2004) afirma que para o ensino de Administração, hoje, o fundamental é resolver o dilema de curto e longo prazo. A curto prazo, a instituição tem de ensinar o dobro em metade do tempo, para fazer com que uma pessoa saia daqui sem precisar fazer o programa de *trainee* como complementação. A longo prazo, precisa-se preparar cada vez mais os alunos para ocupar cargos de primeiro escalão das empresas daqui a 10 ou 20 anos. Precisa-se resolver esse dilema, afirma ele, e, para isso, é necessário discutir que conteúdo trabalhar e como é mais adequado trabalhá-lo.

Segundo Andrade e Amboni (2002), o curso de Administração deve buscar a construção de uma base científica que permita aos alunos desenvolver um processo de autoquestionamento e aprendizado, de modo a torná-los capazes de absorver e processar o conteúdo e adequar-se, por si mesmos, às necessidades e aos requerimentos das organizações do mundo moderno.

Insistem ainda, em Andrade e Amboni (2002) que cabe a cada instituição de ensino superior evidenciar suas necessidades para poder fazer a escolha estratégica mais condizente com a realidade em que opera, sem deixar de considerar os princípios orientadores do curso como a identidade, a diversidade e autonomia, a interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilidade, bem como os aspectos relacionados ao projeto pedagógico da instituição.

Mais do que em qualquer outra época, a gestão eficaz de recursos representa, hoje, um grande desafio para a sociedade, uma verdadeira prioridade nacional. Vivem-se tempos em que a busca de soluções adequadas para um desenvolvimento equilibrado, nos campos econômico e social, tem sido alvo de constantes e inadiáveis discussões, no bojo de um ambiente de crescente complexidade e permanente mudança. Para enfrentar tal desafio, um importante papel é destinado ao ensino empresarial e às instituições de ensino superior, sejam elas universidades ou faculdades isoladas. (ANDRADE e AMBONI, 2002).

3.5 O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

A evolução dos cursos de Administração no Brasil apresenta-se como uma faceta do desenvolvimento do espírito modernizante. É, pois, nesse sentido, isto é, na mudança e desenvolvimento da formação social brasileira, que se devem buscar as condições e as motivações para a criação desses cursos.

Em Andrade e Amboni (2002) encontra-se a informação de que o surgimento da Fundação Getúlio Vargas-FGV e a criação da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo marcaram o ensino e a pesquisa de temas econômicos e administrativos no Brasil, contribuindo para o processo de desenvolvimento econômico do país. Tais instituições ocuparam uma posição dominante no campo das instituições de ensino de Administração, assim como de referência do posterior desenvolvimento desses cursos.

A Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA-USP) foi criada em janeiro de 1946, logo após o término da Segunda Guerra Mundial e simultaneamente com a redemocratização do Brasil. A nova instituição surgiu doze anos depois da constituição da Universidade de São Paulo, com o nome de Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas (FCEA), numa época em que a economia brasileira acelerava seu processo de industrialização e ampliava significativamente o setor de serviços, deixando de ser predominantemente agrária e exportadora.

As transformações da economia faziam crescer a demanda de profissionais especializados em economia, administração e contabilidade, particularmente em São Paulo, principal centro econômico do Brasil.

Nas décadas de 50 e 60, o sistema educacional brasileiro começou a dar mais ênfase às matérias exigidas pelo novo estágio da economia, entre as quais matemática, administração financeira, contabilidade de custos e métodos quantitativos. A FEA adaptou seu currículo às exigências do mercado de trabalho, interessado na maior qualificação técnica de economistas, contabilistas, atuários e administradores de empresas, e hoje é sinônimo de qualidade em ensino de Administração.

Já o curso de Administração da Fundação Getúlio Vargas, foi criado em 1955 e constitui-se o primeiro curso de graduação em Administração em nível de

bacharelado do país, respondendo ao desafio de formar administradores para as empresas nacionais que se pretendia então fortalecer e consolidar, como base para o desenvolvimento do país.

O curso da EAESP adaptou-se ao longo desses 50 anos aos novos desafios da formação do administrador, consolidando-se hoje como uma das instituições de referência para os outros cursos do país.

O primeiro currículo especializado em Administração, segundo Andrade e Amboni (2002), surgiu com a criação da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), em 1954, e veio a influenciar, de alguma forma, o movimento posterior nas instituições de ensino superior do país. O objetivo era atender, por meio da preparação de recursos humanos, às demandas oriundas do acelerado crescimento econômico. Porém, foi por meio do Parecer nº. 307/66, que o Conselho Federal de Educação fixou o primeiro currículo mínimo do curso de Administração, ficando, assim, institucionalizadas, no Brasil, a profissão e a formação de técnicos em Administração.

Ainda, segundo Andrade e Amboni (2002), tal currículo procurou agrupar matérias de cultura geral, objetivando o conhecimento sistemático dos fatos e condições institucionais em que se inseria o fenômeno administrativo; matérias instrumentais, oferecendo modelos e técnicas de natureza conceitual e operacional, e matérias de formação profissional. De acordo com o Parecer 307/66 do C.F.E., o currículo mínimo do exercício da profissão de técnico em Administração seria constituído das seguintes matérias: Matemática, Estatística, Contabilidade, Teoria Econômica, Economia Brasileira, Psicologia aplicada à Administração, Sociologia aplicada à Administração de Direito Público e Privado (incluindo noções de Ética Administrativa), Legislação Social, Legislação Tributária; Teoria Geral da Administração; Administração Financeira e Orçamento; Administração Pessoal; Administração de Material. Além desse elenco, tornava-se obrigatório o Direito Administrativo ou Administração de Produção e Administração de Vendas, segundo a opção do aluno, que, também, tinha de realizar um estágio supervisionado de seis meses para obter o diploma.

A partir dessa regulamentação, foram criados os Conselhos Regionais de Administração (CRA), os quais passariam a ter um forte controle sobre as condições de acesso à profissão, contribuindo de forma acentuada para a expansão desses cursos. Outro fator que contribuiu significativamente para esse

processo de profissionalização foram as leis da Reforma do Ensino Superior que estabeleceram claramente os níveis de ensino voltados às necessidades empresariais, assim como possibilitaram o surgimento de instituições de ensino superior privadas, que, juntamente, com as universidades públicas, pudessem corresponder à grande demanda de ensino neste período (SOUZA, 1980).

A Lei 5.540, no artigo 23, afirma:

[...] os cursos poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao n^o. e à duração, a fim de corresponder às profissões reguladas em Lei: As Universidades e os Estabelecimentos isolados poderão organizar outros cursos para atender às exigências de sua programação específica e fazer face à peculiaridade do mercado de trabalho regional.

De acordo com Andrade e Amboni (2002), todos esses fatores repercutiram significativamente, fazendo com que, ao todo, o país tenha, hoje, cerca de 1,5 milhão de bacharéis, em Administração. Quatro décadas após a aprovação da Lei 4.769/65, que regulamentou a profissão, a graduação na área já ocupa o primeiro lugar no ranking dos cursos mais procurados do país.

Com a preocupação de melhorar a qualidade dos cursos de Administração, várias instituições somaram esforços na mesma direção. A Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração-ANGRAD e o Conselho Federal de Administração-CFA trabalharam conjuntamente para a aprovação de um novo currículo mínimo de Administração, fato que só veio a acontecer em 1993.

As instituições envolvidas tinham claro que, antes de tudo, era indispensável partir da preliminar de que qualquer proposta de mudança curricular não implicaria a simples alteração de uma listagem de matérias, disciplinas e carga horária.

O currículo deve ser entendido em sua dimensão mais ampla de desempenho esperado, de desejado relacionamento com o meio em que serve, devendo suas instituições, organizações, professores, alunos, empresas sobrepujar-se mesmo ao pragmatismo da própria escola, envolvendo-se com sua ideologia e filosofia da educação. A síntese de sua metodologia deve implicar uma integração

dos conhecimentos parciais, em um todo orgânico e lógico, podendo dar origem a um novo conhecimento ou novas formas de ação.

Tendo presente as considerações resultantes dos vários encontros promovidos pela ANGRAD e pelo CFA, chegou-se ao novo currículo mínimo do curso de Administração. A Resolução nº. 2, de 4 de outubro de 1993, fixa os conteúdos mínimos e a duração do curso de graduação em Administração que será constituído das seguintes matérias: Formação Básica e Instrumental: Economia, Direito, Matemática, Estatística, Contabilidade, Filosofia, Psicologia, Sociologia, Informática (total 720h/a); Formação Profissional: Teoria da Administração, Administração Mercadológica, Administração da Produção, Administração de Recursos Humanos, Administração Financeira e Orçamentária, Administração de Materiais e Patrimoniais, Administração de Informação, Organização, Sistemas e Métodos (total 1020 h/a); Disciplinas Eletivas e Complementares (960 h/a); Estágio Supervisionado (300 h/a).

Essa Resolução determinou, ainda, em seu parágrafo segundo que o curso de Administração deveria ser ministrado em um tempo útil de 3.000 horas aula e, em seu parágrafo terceiro, que, além da habilitação geral prescrita em lei, as instituições poderão criar habilitações específicas, mediante intensificação de estudos correspondentes às matérias fixadas nessa Resolução e em outras que venham a ser indicadas para ser trabalhadas no currículo pleno.

Porém, o currículo, no caso específico da Administração, deve responder não somente às necessidades da sociedade, mas, também, mudar seu enfoque de solucionador de problemas, reprodutor de forças produtivas e de relações sociais, para promotor de novas relações produtivas e sociais, constituindo-se em agente transformador capaz de ajustar-se com rapidez aos avanços das ciências e da tecnologia no estabelecimento de uma nova ordem.

A síntese de sua metodologia deve implicar uma integração dos conhecimentos parciais em um todo orgânico e lógico, podendo dar origem a um novo conhecimento ou a novas formas de ação, a fim de consolidar na prática educativa a idéia de que se precisa educar para o desconhecido nesse mundo de complexidade crescente, que se transforma rapidamente, ultrapassando as fronteiras do já conhecido. Com essa visão, as instituições devem ter em mente que o currículo é, apenas, um instrumento a serviço da aprendizagem, e não um fim em si mesmo.

Em se tratando do currículo mínimo, é preciso que as universidades entendam que ele se constitui uma fonte em que a escola deve promover diversas explorações, combinando os seus elementos sob forma de atividades ou disciplinas no jogo: situações concretas contrapostas a conhecimentos. Dessa forma, o currículo mínimo é a chamada matéria-prima a ser convenientemente trabalhada no currículo pleno de cada instituição (ANDRADE e AMBONI, 2002).

Com a liberdade que sempre deteve e raramente exercitou, a universidade pode ministrar as matérias do currículo com diferentes dosagens em função de seus objetivos. Verifica-se que, freqüentemente, têm sido incluídas no currículo mínimo algumas questões que se constituem muito mais em temas, às vezes oportunos, mas que não chegam a caracterizar matérias, no sentido exato do termo. Cabe à universidade, no exercício de sua competência, constituir com esses elementos novos pontos de enfoque ou, mesmo, novas disciplinas (SOUZA, 1980).

Ainda em Souza (1980), o importante não é criar uma grade curricular com uma lista de tópicos a serem atingidos, em uma visão empobrecida, que, usualmente, tem limitado e inibido a autonomia e a criatividade da escola e a implementação de sua proposta pedagógica, e, sim, utilizar a mesma como um instrumento que propicie desempenhos esperados e não como proposta acabada em si.

Souza (1980) afirma que, no caso específico da Administração, por exemplo, haveria de se eleger uma proposta pedagógica que ensejasse a cada escola conferir organicidade ao estudo de todas as variáveis que interferem no fato administrativo, sejam elas políticas, sociais ou econômicas, em função de seus objetivos, sua história e sua herança, e em função das necessidades de sua clientela. Essa proposta pedagógica deverá enfatizar uma sólida formação intelectual e estimular o senso crítico, a imaginação e a criatividade dos alunos, procurando exercitar seu raciocínio analítico, inspirar sua capacidade de realização e desenvolver suas habilidades de expressão oral e escrita, pois, se há uma lógica e uma metodologia para as teorias tradicionais de um curso de Administração, o mesmo não se pode dizer dos demais aspectos, hoje, necessariamente envolvidos com a evolução da administração.

Citam-se Andrade e Amboni (2002, p. 15) que asseveram:

A incorporação de algumas características intelectuais indispensáveis a um moderno curso de administração como comunicação interpessoal, ética profissional, capacidade de adaptação é uma exigência dos dias de hoje. Portanto, buscar um currículo que atenda às necessidades do meio social e eventualmente aos projetos de um ou outro segmento social significa imprimir a esse currículo uma construção que, sendo organicamente articulada também seja permeável às demandas de entrada e reentradas, tanto de clientes como de conteúdos [...].

Os autores chamam à atenção para o fato de que mais do que em qualquer outra época, a gestão eficaz de recursos representa um grande desafio para a sociedade, uma verdadeira prioridade nacional. Para enfrentar esse desafio, um importante papel é destinado ao ensino empresarial e às instituições de ensino superior, sejam elas universidades ou faculdades isoladas. Mostram, também, que desde 1995, o Ministério da Educação e do Desporto passou a investir na melhoria da qualidade da educação em todos os níveis, o que se pode denominar de terceiro ciclo do curso de graduação em Administração, envolvendo a melhoria da sua qualidade e a avaliação por meio do provão. Para compor esse conjunto de ações e de experiências de avaliação desenvolvidos pelos diversos sistemas (Sistema Nacional de Avaliação Básica – SAEB, Projeto de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, Programa de Avaliação dos Cursos de Pós-Graduação da Fundação CAPES e Programa de Avaliação dos Cursos de Graduação), foi criado, no âmbito do ensino superior de graduação, o Exame Nacional de Cursos, pela Lei nº. 9.131, de 24 de novembro de 1995, publicada no *Diário Oficial da União*, de 25 de novembro do mesmo ano, e sistematizado pela Portaria nº. 249, de 18 de março de 1996, publicada no *Diário Oficial da União*, de 20 de março de 1996.

O Exame Nacional de Cursos era um dos elementos da prática avaliativa que objetivava alimentar os processos de decisão e de formulação de ações voltadas para a melhoria dos cursos de graduação. O Ministério da Educação e do Desporto entendia que as ações decorrentes de uma apreciação permanente permitem mudanças de rumo mais rápidas e menos radicais à medida que os resultados vão ocorrendo.

Entende-se, como os autores, que o Sistema Educacional Brasileiro passou e vem passando por grandes mudanças nos últimos anos, devido à política

expansionista adotada pelo governo. Às escolas de Administração caberia o papel de entender esse processo como uma oportunidade para os cursos implementarem processos de revisão, análise e implementação de projetos pedagógicos, assegurando melhor nível de qualidade, legitimidade e competitividade. Essa posição foi denominada de quarto ciclo do curso de Administração, relativo às Diretrizes Curriculares.

Nesse sentido, a LDBEN, no que tange ao ensino, em geral, e ao ensino superior, em especial, procura assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, para atender à crescente heterogeneidade da formação prévia e às expectativas de todos os interessados nesse nível de ensino.

A caracterização desse ciclo inclui a adoção da proposta das Diretrizes Curriculares discutidas com a comunidade acadêmica e encaminhada ao Conselho Nacional de Educação–CNE, obedecendo as suas recomendações, que deviam considerar os seguintes aspectos quando de sua elaboração: perfil do egresso, competências e habilidades, campos de estudos e conteúdos básicos, tópicos de estudos e conteúdos específicos, habilitações ou ênfases, duração do curso, estágio e atividades complementares, estudos independentes, organização curricular, práticas pedagógicas, sistema de avaliação do processo de ensino/aprendizagem, sistema de avaliação docente e discente, além de interface com a pós-graduação.

Andrade e Amboni (2002) sugerem, também, que os fundamentos que embasam as Diretrizes Curriculares para os cursos de Administração, decorrentes dos mais diversificados fóruns, encontros e seminários realizados ao longo da década de noventa, deveriam servir como parâmetros orientadores para o desenvolvimento, implementação e monitoração do Projeto Pedagógico definido para o curso.

Caberia a cada IES evidenciar as suas necessidades para poder fazer a escolha estratégica mais condizente com a realidade em que opera, sem deixar de considerar os princípios orientadores do currículo do curso e/ou da habilitação (a identidade, a diversidade e autonomia, a interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilidade), bem como os outros aspectos que se encontram relacionados com o Projeto Pedagógico.

Esse modelo de atuação das instituições de ensino superior de Administração deve implantar-se até julho de 2007. Em vista do disposto na

Resolução CNE/CES nº. - 4/2005, de 13 de julho de 2005, publicado em 19 de julho de 2005, as instituições de ensino superior (IES) teriam o prazo de dois anos, contados a partir da data de publicação da citada Resolução, para adaptarem os projetos pedagógicos dos cursos de Administração às novas Diretrizes Curriculares.

Conferiu-se na referida Resolução (CNE/CES nº. 4/05) que as instituições de ensino superior que possuem curso de Administração com uma ou mais habilitações deveriam elaborar novo projeto pedagógico único, podendo contemplar o conteúdo curricular que vinha sendo oferecido nas extintas habilitações, em Linhas de Formação Específica. As Linhas de Formação, se existirem, não poderão ser extensão do nome do curso, cuja denominação passará a ser, exclusivamente, bacharelado em Administração. Permitiu-se a exceção para o curso de Administração Pública, com base na própria origem dos Cursos de Administração no Brasil, e, ainda, de acordo com o entendimento do Parecer SESU/MEC nº. 307, de 8 de julho de 1966.

As instituições de ensino superior em Administração, no Brasil, formam centenas de administradores todo ano. Jovens estudantes, ao término do ensino médio, como também trabalhadores já inseridos no mercado de trabalho empenhados no aperfeiçoamento de resultados e, conseqüentemente, no alcance de melhores cargos e salários, buscam melhorar sua formação com cursos do ensino superior.

Todos esses fatores já seriam suficientes para dar ao Curso de Administração, assim como a qualquer outro, sua devida importância. Mas não se pode esquecer que se vive numa era em que as modificações, além de serem profundas, acontecem de maneira vertiginosa. A tecnologia, anulou, praticamente o tempo e as distâncias. As diferenças culturais existem. Questões sobre a raça e a religião ainda levam a humanidade a infinitas guerras. Mas, paradoxalmente, indústrias fundem-se sem o menor constrangimento.

O autor deste trabalho compartilha dos questionamentos de Andrade e Amboni (2002):

[...] que critérios usar na escolha de conteúdos para compor um curso de Administração, partindo do princípio de que este aluno terá de viver e administrar nesse mundo de relações tão peculiares? Teorias e pontos de vista devem ser constantemente revistos, colocados sob a luz da razão e da racionalidade. Verdades e conceitos cristalizados não servem mais para nada, a não ser para a alienação e conseqüente marginalização do indivíduo.

Se as empresas do passado desenvolveram a cultura da competitividade, do lucro a qualquer preço, da mais-valia, hoje, a competência ocupa o lugar dessa competitividade; a responsabilidade social faz parte de uma política de certificação e o empregado cedeu lugar ao colaborador. Se a escola representa a realidade e se quer a transformação, e não a mera reprodução dessa realidade, deve-se, então, atentar para o tipo de cidadão a ser socialmente construído. Conteúdos desvinculados da prática, escolas como linhas de montagem de profissionais que, ao se depararem com o mercado de trabalho precisam “começar, realmente, a aprender”, ações que, por fazerem parte de um cânone instituído por burocratas educacionais, continuam a ser repetidas não fazem mais sentido. O mercado está saturado de “especialistas” e procura, desesperadamente, profissionais “especiais”.

Ser especial pressupõe libertar-se da redoma de conceitos e práticas, muitos deles já superados pelo tempo. Significa compatibilizar as atividades acadêmicas com a realidade vivida pelo educando, promovendo uma intensa integração entre o estudo universitário e as atividades políticas, econômicas, sociais e empresariais que norteiam o seu dia-a-dia.

Assim, Andrade e Amboni (2002) afirmam que a ciência da Administração, por meio de gestores, docentes e discentes, ao se fazer fonte de idéias, local de perspectivas inovadoras e de constante procura de soluções visando ao bem comum, pode oferecer uma considerável contribuição para modificar as universidades e o país. Como resultado dessa prática, têm-se, não, apenas, empresas de excelência, mas uma sociedade de excelência.

Assim se expressa Morin, (1997, p.10) "a vida funciona com a desordem, ao mesmo tempo tolerando-a, utilizando-a e combatendo-a, numa relação antagonista, competitiva e complementar". Nessa vertente devem trabalhar os docentes e todos aqueles ligados à educação. A desordem é a mola mestra da

evolução. Desordem no sentido da participação, do fim da apatia, do despertar o espírito investigativo, do aguçar a curiosidade, característica de todos os animais, mas que nos humanos, através dos séculos de controle e condicionamento, acabou por tornar-se uma parte mínima do seu ser. O material de que deve ser feita a aula é o diálogo, as opiniões antagônicas, as diferentes ideologias. Cabe ao professor sabedoria, disposição e coragem para transformar esse conteúdo, a princípio amorfo, em informação, em conhecimento para os seus alunos e, por que não, para ele mesmo.

Na seqüência deste trabalho, objetiva-se, através da análise dos questionários destacar as informações de docentes, alunos e egressos que possam vir a contribuir com o estudo para elucidação do problema proposto.

4 CONTRIBUIÇÕES DE DOCENTES, ALUNOS E EGRESSOS PARA O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO

Com base nos objetivos estabelecidos para esta investigação, fez-se necessário que também se desse vez ao pensamento das pessoas que fazem parte do contexto deste estudo, ou seja, alunos, docentes e egressos dos cursos de Administração, das IES envolvidas.

A coleta de informações “a respeito da prática” foi operacionalizada por meio da aplicação de questionários (Apêndices 4b, 5c, 6c) compostos por questões objetivas e subjetivas.

Os docentes foram selecionados de maneira aleatória, através de amostragem por conveniência, adequada e freqüentemente utilizada para gerar idéias em pesquisas exploratórias, quando vinte (20) dos cinqüenta e três (53) docentes que compõem o Departamento de Administração das duas instituições aderiram ao convite para colaborar. Entre os docentes, 06 (seis) atuam na docência há menos de cinco anos, 05 (cinco) atuam entre seis e dez anos, e outros 09 (nove) há mais de dez anos. A abordagem dos alunos abrangeu sessenta e dois (62) discentes. Já os egressos, em número de quarenta (40), foram selecionados dentre aqueles que realizavam cursos de especialização nas faculdades participantes deste estudo, oriundos dos cursos de graduação em Administração das mesmas.

O período de coleta das informações junto aos colaboradores ocorreu durante o mês de junho de 2006 e, como forma de abordagem técnica para esse fim, utilizou-se, para todas as categorias, o questionário, definido por Gil (1999) como uma técnica de investigação composta por um número de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo como objetivo o conhecimento de suas opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e/ou situações vivenciadas.

Antes da entrega do questionário aos colaboradores, estabeleceram-se conversas a respeito do cotidiano profissional, e os objetivos propostos para a pesquisa e solicitou-se a leitura e assinatura do Termo de Consentimento livre e esclarecido (Apêndices 4a, 5a, 5b, 6a e 6b), permitindo a cada um responder, utilizando o tempo que julgasse necessário.

Com o intuito de obter dados comparáveis entre os vários grupos de sujeitos, optou-se por utilizar praticamente as mesmas questões, tanto para os docentes como para os discentes e egressos.

Nas questões, em momento algum buscaram-se informações de cunho pessoal de qualquer categoria do respondente. A preocupação foi levantar os aspectos pedagógicos que fizeram ou fazem parte do processo de ensino/aprendizagem de cada um deles.

A tabulação das respostas dos colaboradores das duas instituições, em separado, não apresentou diferenças significativas que justificassem esse tratamento no trabalho, razão pela qual se decidiu apresentá-los e analisá-los no conjunto.

Como reforço para essa decisão, tem-se a semelhança do perfil do egresso encontrada nos projetos pedagógicos das duas instituições, com suas respectivas características, como pode ser observado nos textos a seguir, da IES A e da IES B:

Diante da relevante tarefa em preparar pessoas para a cidadania e profissionais para a sociedade contemporânea, a Faculdade está receptiva à organização pedagógica para uma formação contínua e abrangente, em que as competências passem pela capacidade de liderança, iniciativa, comunicação, atualização permanente, visão geral e específica de cada área. (IES A)

A orientação pedagógica do Curso de Administração é voltada para a Cultura Organizacional da Sociedade e de suas Instituições, buscando desenvolvimento de aptidões no aluno (Egresso), capazes de acompanhar a realidade atual e futura de uma forma global, onde este perfil necessita contemplar características como capacidades de leituras de cenários regionais, nacionais e internacionais, terem uma visão das pessoas numa perspectiva de colaboração e habilidades interpessoais, e habilidades para compreender os avanços tecnológicos característicos do mercado. (IES B)

Ao realizar-se uma análise comparativa do conteúdo de cada projeto político - pedagógico das instituições, fica claro que ambas delineiam um mesmo conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno durante o transcorrer do curso, conforme pode ser observado no Quadro 4.

| IES A | IES B |
|---|---|
| Capacidade de liderança e cooperação | Habilidades relacionadas à liderança para influenciar pessoas e atingir objetivos comuns |
| Capacidade técnica | Habilidades para acompanhar os avanços tecnológicos existentes no contexto da Administração |
| Capacidade ético profissional | Visão das pessoas numa perspectiva de cooperação e ética profissional |
| Capacidade científica na produção de conhecimentos | Profundo conhecimento técnico-científico das áreas fins da Administração de Empresas. |
| Capacidade político social e econômico de inserção profissional | Visão holística do mercado e da organização, com capacidade de leitura de cenários regionais, nacionais e internacionais. |

Quadro 4 – Comparativo das características do perfil pedagógico dos egressos a serem alcançadas pelas instituições em foco.

O desenvolvimento do sujeito em relação a ele mesmo, em relação ao outro e, conseqüentemente, em relação à sociedade, está previsto em ambos os projetos, com diferenças apenas na tecnologia utilizada.

A análise de todas as informações obtidas por meio das respostas dadas aos questionários mostra resultados qualitativos extraídos de um tratamento quantitativo simples. Quando se fez necessário identificar os percentuais das respostas, em alguns casos, as informações apresentaram-se com números superiores ao número de colaboradores, já que aos mesmos foi dada a opção de assinalar mais de uma alternativa.

Após uma análise preliminar, as respostas dos colaboradores aos questionários, foram reunidas nos seus aspectos de convergência. Foi possível agrupá-las em três categorias.

A primeira categoria, refere-se aos aspectos pedagógicos que mais contribuem para a formação do aluno; a segunda relaciona-se à forma com que se tem buscado aproximar os alunos da realidade do mercado; e a terceira diz respeito ao que poderia ser melhorado com vistas a formação do profissional de Administração. Estas categorias revelam os conteúdos que são apresentados nesse capítulo.

Como primeira categoria considera-se a que reúne as respostas de professores, alunos e egressos, referentes aos aspectos da atuação docente tidos como importantes para a formação do futuro profissional e/ou sua aprendizagem. Nessa categoria estão as repostas dadas às questões 01 e 03 dos docentes, 02 dos egressos e 01 dos alunos. Percebe-se que as respostas dos alunos e egressos tiveram a mesma incidência e, que foram bastante próximas das alternativas dos docentes. Então, surge uma questão para se pensar, associada aos objetivos de estudo: ao identificar-se que todos têm respostas muito próximas, o que significa que eles têm uma visão muito parecida quanto ao objeto desta investigação, por que há da parte deles tantas críticas ao ensino de Administração?

A segunda categoria a ser analisada é aquela que envolve as formas pelas quais se procura aproximar o aluno da realidade que irá encontrar como administrador e saber como essa formação poderá contribuir para sua atuação como futuro profissional. Esta categoria está composta pelas respostas das questões 01 dos egressos, 02 e 03 dos docentes e 02 dos alunos. Diferentemente da categoria anterior, esta recebeu uma grande variedade de respostas. Somente uma alternativa apresentou considerável incidência tanto com alunos, quanto com egressos e docentes, e foi a busca da associação do conteúdo trabalhado à prática, através de casos ou exemplos reais e atuais do mercado.

O que poderia ser realizado para melhorar a formação do profissional de Administração é a terceira categoria destacada para análise. Ela é composta pelas respostas dadas à questão 03 dos alunos e egressos e à questão 04 dos docentes. Repetindo o que ocorreu em relação à categoria anterior, tem-se uma grande variedade de repostas. Somente uma alternativa foi assinalada em todos os questionários, que é buscar uma maior relação da teoria com a prática, durante o curso.

Em cada uma destas categorias, buscou-se relacionar as respostas dos docentes, egressos e alunos, enfatizando-se os aspectos mais citados, sem, no entanto, deixar de considerar os demais aspectos, também, aqui, considerados como importantes.

4.1 ASPECTOS PEDAGÓGICOS QUE MAIS TÊM CONTRIBUÍDO PARA O APRENDIZADO E FORMAÇÃO DO FUTURO PROFISSIONAL DE ADMINISTRAÇÃO

Para uma melhor visualização e compreensão das questões formuladas aos docentes, alunos e egressos, optou-se por agrupar em um mesmo quadro as respostas da questão 01 dos docentes, 01 dos alunos e 02 dos egressos.

A questão 01 dos docentes (Apêndice 4b) apresentou, no seu enunciado, os aspectos mais relevantes e, também, mais comuns da atuação pedagógica de professores com seus alunos. Pretendeu-se verificar o que os docentes consideram importante para a formação do aluno.

A questão 01 solicitou aos alunos (Apêndice 5c), praticamente, o mesmo tipo de resposta que foi solicitado aos docentes, considerando-se que os alunos falariam da ação de seus professores, estando os aspectos pedagógicos relacionados em forma de alternativas, a serem assinaladas.

Na questão 02 dos egressos apresentou o mesmo foco de interesse (Apêndice 6c), quando se procurou saber deles os aspectos pedagógicos de seus professores que mais contribuíram para o seu aprendizado e formação durante o curso.

Assim, os resultados de suas respostas a respeito dos aspectos pedagógicos que mais têm contribuído para o aprendizado, formação e futura atuação profissional do aluno foram facilmente agrupados e apresentados no Quadro 5.

| RESPOSTAS | Docentes n=20 | Egressos n=40 | Alunos n=62 |
|--|------------------|------------------|----------------|
| A relação entre teoria e prática | 16 | 25 | 28 |
| A relação entre professor e aluno | 06 | 25 | 23 |
| O conteúdo da disciplina | 05 | 25 | 28 |
| A metodologia adotada pelo docente | 05 | 16 | 23 |
| Os objetivos a serem alcançados - resultados obtidos | 05 | 14 | 12 |
| O processo de avaliação da aprendizagem | 01 | 04 | 07 |
| O estágio | -- | 01 | -- |
| Recursos auxiliares | -- | -- | 04 |
| Nível dos colegas | -- | -- | 01 |
| O próprio profissionalismo | 01 | -- | -- |

Quadro 5 – Aspectos que mais têm contribuído para aprendizado, formação e futura atuação profissional do aluno de Administração, do ponto de vista dos colaboradores.

As informações coletadas e demonstradas no Quadro 5, que representam a opinião dos docentes, alunos e egressos a respeito dos aspectos pedagógicos que mais contribuíram para a formação discente, permitem perceber que houve coincidência nas respostas mais apontadas nas quatro primeiras colocações, que foram: a relação entre teoria e prática, o conteúdo da disciplina, a metodologia adotada pelo docente e a relação entre professor e aluno. A ordem de preferência não foi a mesma, visto que, para alunos e egressos, o conteúdo vem em primeiro lugar, e, para os docentes, a relação entre teoria e prática está em primeiro lugar, mas essa valorização nas primeiras colocações, quanto ao número de respostas, mostra que a visão da importância dada aos aspectos pedagógicos do curso é bastante parecida ou, até, idêntica.

Uma característica bastante comum nas respostas dos colaboradores, quando apresentam alguma justificativa, é a de serem muito sintéticas, ou mesmo monossilábicas.

Percebe-se, através das respostas dos alunos e dos egressos, que o conteúdo é, juntamente com a relação entre teoria e prática, o fator mais importante para o aprendizado. Para os docentes, aparece em terceiro lugar, e pode-se entender esse fato porque o professor de Administração utiliza-se freqüentemente do método expositivo como forma de transmissão de conteúdo, fazendo com que muitos concebam o magistério como uma arte centrada no professor. E, como o conteúdo já está previamente estabelecido, pode ser essa a razão de o mesmo não atribuir tanta importância a ele, como o fazem o aluno e o egresso.

Nessa visão, o papel do professor consiste basicamente, em transmitir certos conteúdos que são predefinidos e constituem o próprio fim da existência escolar. Pede-se ao aluno a repetição automática dos dados que a escola ou a sua exploração intelectual forneceu. Como metodologia, o professor já traz o conteúdo pronto ou deixa o texto na reprografia e o aluno limita-se, passivamente, a escutá-lo ou, quando muito, a trabalhar o texto de uma maneira mecânica e inadequada.

Para ter uma visão mais clara da importância do conteúdo no processo de aprendizado do aluno, buscam-se esclarecimentos em Libâneo (1994, p.128), que afirma:

[...] os conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida.

Ao conceituar conteúdo, o autor deixa clara a relevância e o lugar que ele ocupa na vida escolar, onde se conjugam a atividade de direção e organização do ensino pelo professor, e a atividade de aprendizagem e estudo pelos alunos. Através dessa afirmação, ele confirma a relação cognoscitiva do aluno com as matérias de ensino, que têm o conteúdo como mediador desses objetivos e todo o processo didático.

Dessa maneira, o autor, através do que escreve, mostra dar ao conteúdo o mesmo grau de importância dada pelos entrevistados. Alguns docentes, ao responderem a respeito de sua atuação pedagógica, demonstram uma preocupação quanto a trabalhar com “conteúdo voltado para a realidade”. Outros se preocupam em como “associar o conteúdo a ser ministrado ao perfil do aluno”. Por fim, há aqueles que afirmaram que “realizam uma escolha e tratamento em relação ao conteúdo que irão trabalhar”.

Da parte dos egressos, houve afirmações que confirmam positivamente a ideia do autor uma vez que, relataram que “os docentes tinham um conteúdo satisfatório e amplo domínio sobre o mesmo”, ou “o conteúdo foi à base de meu conhecimento” e ainda que “o mesmo serviu para despertar a atenção para um aprofundamento do estudo sobre o tema”. Do mesmo modo, quando afirmaram “o docente não possuía domínio sobre o conteúdo trabalhado”, ou “nunca houve preocupação por parte do docente em que o aluno tivesse interesse pelo conteúdo da disciplina”, eles reconheceram a ausência dessas características.

Em relação aos alunos, percebeu-se uma repetição dos conteúdos das respostas dos egressos, posto que, alguns enfatizaram a importância do conteúdo como “a base para o estudo” ou “o bom conteúdo das disciplinas e a forma como são trabalhados pelos professores”, como, também, apontaram deficiências quanto ao próprio conteúdo ministrado, ou à maneira como o mesmo é ministrado pelos docentes, com respostas como: “o conteúdo é mais bem trabalhado quando vem algum convidado” ou “o conteúdo não aparenta ter relação alguma com a disciplina”.

Quando Libâneo (1994) enfatiza que o ensino dos conteúdos deve ser visto como a ação recíproca entre a matéria, o ensino e o estudo dos alunos, deve-se entender que não basta apenas a seleção e organização lógica dos conteúdos para os transmitir. Para se tornarem mais significativos, os conteúdos devem contemplar elementos da vivência prática dos alunos, de modo que esses possam assimilá-los ativamente e conscientemente.

Nas respostas dos alunos, encontram-se citações que se ajustam a essa afirmação de Libâneo (1994), é o caso por exemplo, do aluno que comenta sobre “a associação do conteúdo ministrado com o dia-a-dia em seu trabalho”, ou daquele que diz “procuram aplicar o conteúdo ministrado em prática através do estágio que vem realizando”, além da afirmação de que “a parte teórica da disciplina

é extremamente importante para a compreensão de seu trabalho na organização”. Um aluno e um egresso responderam que “o conteúdo é extremamente importante, mas que o aproveitamento total do mesmo depende de um esforço complementar do aluno através de pesquisas extras”.

Na escolha dos conteúdos de ensino, portanto, deve-se levar em conta não só a herança cultural manifesta nos conhecimentos e habilidades, mas, também, a experiência da prática social vivida no presente pelos alunos com os problemas e desafios existentes nesse contexto. Além disso, os conteúdos de ensino devem ser elaborados numa perspectiva de futuro, uma vez que contribuem para a negação das ações sociais vigentes, tendo em vista a construção de uma sociedade verdadeiramente humanizada (LIBÂNEO, 1994).

Muito foi dito e escrito sobre a problemática que trata da realidade do aluno. Os que trabalham para e na educação afirmaram, com razão, que os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula devem advir dessa realidade. Grande parte dos alunos encontra, na escola, um dos poucos lugares que lhes podem propiciar ferramentas de superação de uma realidade marginalizadora e discriminatória. Dessa maneira, cabe ao professor, diante de todas as informações recebidas, usar da realidade do aluno para o manter em processo de aprendizado, com estratégias para o acordar da inércia, do desinteresse e, a partir daí, levar ao conhecimento dele outras realidades e mostrar aos seus olhos, “mares nunca antes navegados”.

Se os conteúdos merecem uma atenção especial por parte daqueles que trabalham com o ensino, esses devem estabelecer a relação entre os conteúdos e a prática que será vivenciada pelo aluno no momento em que se deparar com as exigências do mercado de trabalho. É, através dessa relação, que se estabelece a aprendizagem e o sentido dessa na sociedade.

Professores, alunos e egressos, quando responderam seus respectivos questionários, apontaram como principal aspecto da atuação pedagógica a relação entre teoria e prática. Vários autores, também, afirmam que essa conciliação entre a teoria e a prática no trabalho docente é fundamental para o aluno atingir o aprendizado. Freire (1979) já ensinava que a prática deve dar sentido à teoria. É uma relação que estabelece a busca de uma coerência entre pensamento e ação.

Demo (1997, p.57), afirma que uma das coisas mais ridículas em ciências sociais é a teoria sem a prática, ou a teoria como prática. Para o autor “é fundamental defender a necessitação mútua de teoria e prática, na maior profundidade possível de ambas, porquanto nada é mais essencial para uma teoria do que a respectiva prática e vice e versa”.

Em relação ao curso de Administração, faz-se necessária uma contextualização, através da qual os estudos e as discussões dos problemas políticos e socioeconômicos brasileiros sirvam de referencial, tanto para a compreensão da atividade empresarial, como para o estabelecimento das relações entre teoria e prática administrativas, oferecendo, finalmente, a base conceitual que permita ao administrador desenvolver tanto os aspectos atitudinais como técnicos.

A aquisição do domínio teórico-prático do saber sistematizado é uma necessidade humana, parte integrante das demais condições de sobrevivência, pois, possibilita a participação mais plena de todos no mundo do trabalho, da cultura, da cidadania. (LIBÂNEO 1994, p.130).

Na pesquisa realizada por Cunha (2001, p.10), já citada anteriormente, a autora, através das análises do resultado obtido em seu trabalho, percebeu que a idéia de prática nem sempre é a mesma:

Alguns professores, quando se referem à prática, falam daquilo que é familiar, do cotidiano do aluno, de suas experiências. Outros se referem ao exercício prático do conhecimento na sala de aula. Esta idéia remete à prática de laboratório, estudo de casos, resolução de problemas vinculados à realidade específica ou social do aluno etc. Ressalta-se, porém, que a preocupação dos professores existe e que, de maneira ampla, poderíamos dizer que a prática significa um saber objetivo que resulta em ação.

As respostas dos alunos encontram respaldo nos autores que mostraram pensar coerentemente, quando o assunto é a relação que deve ser estabelecida entre a teoria e a prática. Encontram-se nas respostas dos alunos, afirmações como: “existe uma grande relação entre teoria e prática no mercado atual”; “o fato de o professor trabalhar em empresas nos propicia uma associação maior com situações práticas”, “é importante que a teoria esteja associada à prática de nosso dia-a-dia” e, também, que “é gratificante confirmar na experiência a teoria ministrada pelos professores”.

Já, os docentes, em todas as respostas dadas às perguntas que envolviam os aspectos de sua atuação pedagógica, justificaram a importância da relação entre teoria e prática para a mesma. Apresentaram respostas tais como “a relação teoria-prática é o principal para a formação do administrador”; “trabalho a relação teoria-prática, pois, é importante para o acadêmico vivenciar a realidade e não somente ter a teoria sem saber aplicá-la” e, “passo aos alunos uma aplicação prática direcionada da teoria”.

Os egressos, por sua vez, referiram, entre outros aspectos: “importante é o professor que traz experiência prática de seu dia-a-dia”; “foram os exercícios que propiciaram o contato com a prática”; “o estágio supervisionado é importante para a relação entre teoria e prática”.

Como não poderia deixar de acontecer, alguns alunos demonstraram um descontentamento por não perceberem, no trabalho realizado pelo docente, a relação que esse deveria estabelecer entre a teoria e a prática. Em suas respostas manifestaram: “não existe nenhuma relação da teoria com a prática”, “os alunos têm total desconhecimento do que é administrar uma empresa”; “aprende-se algo prático quando se assiste palestras com profissionais da área”; e ainda, houve a justificativa da resposta dada, por parte de um aluno, o qual afirma “o professor deveria associar o conhecimento pedagógico para que o mesmo representasse a prática”, não deixando claro o que pretendia demonstrar.

Cabe ao docente, mais do que transmitir o saber, organizar atividades para que o aluno reflita a respeito do conhecimento recebido e suas relações com o mundo. Desse modo, assume o seu papel ativo no processo de ensino/aprendizagem que, por sua vez, deverá abordar o indivíduo como um todo, e não, apenas, um talento a ser desenvolvido. Essa prática exige ambientes que extrapolem o espaço da sala de aula, ocupando de modo mais assíduo, além dos laboratórios e os espaços sociais da escola, também, os disponíveis na comunidade.

Devem-se realizar-se atividades colaborativas em que as experiências sejam vivenciadas individualmente e em grupo; privilegiando a dinâmica de projetos, que invistam o aluno de responsabilidades reais e preparem seu aprendizado para o mundo que o cerca, transformando o simples repasse de conteúdos em um ato pedagógico, e, conforme entende Freire (1983), levem novamente o indivíduo a estabelecer um processo de comunicação dialógica com a realidade, por meio do que passa a descobrir essa realidade e a transformá-la.

Em todo o mundo, a formação de profissionais vem sendo revista pelas instituições de educação. Encontra-se em Delors (1998) que, nos Estados Unidos, a missão de recuperar a produtividade industrial e o espírito empreendedor apresenta-se avançada. Na Europa, tem-se buscado a integração entre escola e empresa em resposta à nova comunidade que está sendo construída e, a Europa Oriental está aplicando estratégias e práticas de gestão para sintonizar com a nova economia do “Euro”. Também, há movimentos na França orientados para a interação da pesquisa com o mundo real. No Japão, busca-se manter a vitalidade de uma sociedade japonesa madura, aumentar a integração com a comunidade internacional e contribuir para que as empresas possam atuar em um mundo multipolar. Na Ásia, há a preocupação de compatibilizar a economia global com prioridades sociais e, na América Latina e Central, a recuperação da democracia convive com impasses socioeconômicos que acirram a dualidade da sociedade.

Percebe-se que as organizações como um todo vêm reivindicando mudanças, até então, inéditas no perfil do futuro profissional. O mundo do trabalho, em constante transformação, identifica-se com profissionais de talento, polivalentes, multifuncionais e alertas aos acontecimentos. São novas demandas que não substituem as antigas, mas, somam-se a elas. Sobre isso o professor da Faculdade de Economia da USP, José Pastore, especialista em Relações do Trabalho, afirma que o mercado não quer só a formação, mas uma conduta traduzida na capacidade de aprender continuamente (REVISTA DO PROVÃO, 1999).

A procura de educação para fins econômicos, conforme Delors (1998), não parou de crescer na maior parte dos países, em face do crescimento da tecnologia e da evolução da informação no campo dos negócios e, por conseqüência, na necessária qualidade profissional de agentes que revelem um comportamento inovador.

Esse mesmo autor indica, também, que essas novas aptidões exigirão, dos sistemas educativos, respostas para assegurar, além da preparação profissional necessária, a formação de cientistas, de indivíduos inovadores e de quadros técnicos de alto nível. A pouca flexibilidade e capacidade de adaptação das instituições de ensino ao ritmo do progresso são colocadas em dúvida, sobretudo, quando se trata de preparar competências para o futuro, assim que, presentemente, se tem contestado a pertinência dos sistemas educativos e das instituições criadas ao longo dos anos.

O desafio é maior quando são considerados aspectos da realidade brasileira. Como observa Woods Jr. (2002), a estrutura de ensino e a formação profissional são, geralmente, precárias e insuficientes para acompanhar as exigências de mudanças no mercado de trabalho, em constante evolução pela crescente competitividade dos dias atuais.

Muitas críticas em relação ao desempenho de diversos educadores e, também, no que diz respeito à qualidade de sua práxis acabam por delinear um quadro de crise na educação. A intersecção do conhecimento caminha muito mais para um vazio do saber, do que para uma elevada compreensão da realidade.

Relacionada a essa questão, Demo (1995, p.38) apresenta uma análise crítica bastante contundente do papel que a universidade vem desempenhando. Nem sequer no horizonte da qualidade formal, a universidade é eficiente e pertinente. Afirma o autor:

Aprende-se pouco, mal e de modo desatualizado, despreparando as gerações para um futuro que exige inovação tecnológica como algo já cotidiano. Em termos de qualidade política, a questão também se coloca com gravidade reconhecida, seja no distanciamento para com a sociedade e com a vida profissional e real, seja na secundarização sistemática da prática frente à teoria ou no ativismo que despreza a teoria, seja na proliferação do 'idiota especializado', engajado na neutralidade ingênua ou inútil.

Elementos dessa análise do autor, também, são encontrados em algumas respostas dos alunos, nas quais esses afirmaram que “só com a prática aprendemos de verdade”, e que “é isso que esperamos do Curso de Administração”. O mesmo ponto de vista é encontrado nas respostas dos docentes, quando escreveram que “para qualquer atividade profissional a relação teoria-prática é o mais importante”, e que “o mercado de trabalho valoriza as pessoas que tenham conhecimento prático”. Entre as opiniões dos egressos, encontra-se uma resposta acerca “da importância de se aprofundar na feitura de suas tarefas para se associar a realidade de mercado”, opinião pouca clara a respeito do que o colaborador pretendeu argumentar.

Delors (1998, p.83) apresenta algumas indicações para a superação dessa crise, quando descreve que "os elementos da estratégia educativa devem, pois, serem concebidos de uma forma coordenada e complementar, tendo por base

comum a busca de um tipo de ensino que também se adapte às circunstâncias locais."

Assim, essa preocupação generalizada das IES brasileiras em relação à sua missão e desempenho e a sua preocupação em responder urgentemente aos desafios de formar cidadãos conscientes da realidade social e econômica e de elevar sua função primária, que é gerar conhecimentos direcionados aos anseios prementes da sociedade, são indícios do quanto é necessário buscar saídas para o estado de inércia em que se encontram.

Se, por um lado, o panorama mostra-se, à primeira vista, preocupante, por outro, delineiam-se também ações que antes não existiam ou, se existiam, eram quase invisíveis à sociedade e às IES que nela agem e dela sobrevivem. Sociedade e IES sabem que o processo educacional precisa ser reformulado para que seu produto, no caso, o profissional formado, tenha qualidade e efetividade, porque ambas alimentam e são alimentadas por ele. Conteúdos vinculados a uma teoria que confirma a prática e vice-versa são pressupostos para a construção do indivíduo que atuará em diversas instâncias, assumindo diferentes papéis e que, de uma forma ou de outra, é, também, responsável pelo próprio estado de consciência crítica e transformadora em face da realidade que o cerca.

Os itens aqui apontados como de fundamental importância para o efetivo aprendizado foram, até agora, a escolha dos conteúdos e a relação desses com a prática. Se tanto a sua escolha quanto a necessidade de que esses estejam vinculados ao cotidiano profissional são tratadas como pressupostos significativos, não há como deixar de fora a importância da relação entre professor e aluno, visto que é através dela que se desenvolve um clima favorável ao aprendizado.

Analisando as respostas dadas por alunos, egressos e docentes, constata-se que o item que trata da relação entre professor e aluno aparece em um mesmo nível de importância, conforme apresentado, anteriormente, no quadro V. Desde muito cedo, vivendo em sociedade, os jovens dela fazem parte e formam grupos com pessoas das mais diversificadas crenças, origens e personalidades. Essa convivência com o diferente proporciona momentos de felicidade, aprendizado, de tristeza, constrangimento, dor e prazer. São esses estímulos os responsáveis pela construção da ideologia, da subjetividade. É, através deles, que, em um contínuo processo, indivíduos se tornam seres sociais. Como resultado, forma-se a personalidade, o caráter e o modo como cada um interage com o universo.

Nesse contexto, os melhores amigos, com suas críticas e conselhos, contribuem para melhorar certos aspectos e comportamentos negativos que são apresentados pelos sujeitos. Isso ocorre porque conquistaram confiança e respeito, são exemplos de companheirismo e demonstram um sincero interesse pelo bem-estar recíproco. Se as relações humanas, não obstante complexas, são peças fundamentais na realização de mudanças em nível profissional e comportamental, como ignorar a importância de tal interação entre professores e alunos?

Pode-se considerar que a relação estabelecida entre professores e alunos constitui o cerne do processo pedagógico. Além disso, é impossível desvincular a realidade escolar da realidade de mundo, vivenciada pelos discentes, uma vez que essa relação é uma "via de mão dupla", visto que, ambos (professores e alunos) podem ensinar e aprender por meio de suas experiências, principalmente, quando colocadas em comum.

O professor, refletindo sobre sua ação, busca um compromisso sério, que envolverá ambos os partícipes do processo educacional, professor e aluno, não mais isolados um do outro. O educador passa a interagir com o aluno, fazendo-o participar do contexto em que está inserido. E o que é mais significativo, a cada momento de ensino/aprendizagem, deverá refletir, para poder saber melhor agir com seus discentes.

Com isso, Freire (1979, p.9) ressalta o verdadeiro compromisso, como gesto solidário:

O verdadeiro compromisso que é sempre solidário, não pode reduzir-se jamais a gestos de falsa generosidade, nem tão pouco ser um ato unilateral, no qual quem se compromete é o sujeito ativo do trabalho, comprometido é aquele com quem se comprometeu e a incidência de seu compromisso que sendo encontro dinâmico de homens solidários ao alcançar aqueles com os quais se compromete, volta destes para ele, abraçando a todos num único gesto amoroso.

Sendo assim, o ensinar, para o professor, não será mais um simples ensinar, mas um envolver-se com o aluno, numa tarefa de ajudá-lo a melhor aprender. O educador passa a ser mediador da aprendizagem e não mais um mero transmissor de conhecimentos; e o aluno torna-se um ser participativo, construindo

seus próprios conhecimentos a partir do contexto acadêmico em evidência, de desafios e propostas, levantando questionamentos para esclarecimentos de dúvidas.

As respostas dadas pelos alunos sobre o assunto referiram: “um bom relacionamento permite melhor aprendizado”; “o professor deve dar abertura para o aluno se expressar”; e “o relacionamento que tem com o professor é dez”. Não foi relatada nenhuma crítica dos alunos a respeito dos professores, nesse item. Dos docentes, trinta por cento, conforme mostra o Quadro 5, concordou quanto “a importância do relacionamento professor/aluno”.

Quanto aos egressos, estes responderam: “o professor que permite maior liberdade, facilita o aprendizado”; “o relacionamento com o professor facilitou o aprendizado”; “professor disponível facilita o aprendizado”; e, também, “a sua relação com o professor sempre foi a mais produtiva possível”.

Para alcançar a formação integral do aluno, a atividade essencial da escola torna-se realidade a partir da relação pedagógica efetiva e afetiva entre professor e aluno na sala de aula, porquanto, a formação básica do aluno se dá nesse processo e no conhecimento mediado pela realidade. Nesse espaço, o conhecimento se constrói a medida que se efetiva o processo de ensinar e aprender. Professor e aluno agem e interagem em torno daquilo que é fundamental na educação escolar: o conhecimento. Nesse ponto, a relação entre os componentes do processo pedagógico vai-se fortalecendo como a integração entre professor, alunos, conteúdos e meio social.

Em Gadotti (1999), tem-se o reconhecimento de que a qualidade do ensino é constituída, verdadeiramente, na sala de aula, na relação entre aluno e conteúdo, sob a mediação do professor. Assim sendo, nenhuma escola conseguirá ser competente, se a prática docente em sala de aula não estiver ancorada numa base consistente de conhecimentos, na escolha e no manejo de métodos e processos adequados às peculiaridades dos alunos. Tudo isso favorecerá um clima de prazer na aprendizagem, bem como a troca de experiências e ajuda mútua. Mas, não é só isso. A relação entre professor e aluno é um tipo de vínculo que terá reflexo na sociedade, já que o docente que tem um bom relacionamento com o aluno provavelmente contribuirá para a efetiva formação do mesmo como cidadão, objetivo expresso na legislação vigente, em todos os projetos, planos e propostas de ensino deste século.

O aluno que chega à escola e à universidade, nos dias atuais, é um aluno diferente. A relação afetiva que possa vir a se estabelecer entre ele e seu professor e que contribuirá para que a aprendizagem aconteça não depende mais, unicamente, do seu *status quo*. Se, antes, essa relação tinha chances de acontecer em decorrência da visão que o aluno tinha do professor, pautada em um sentimento de inferioridade, de medo e, por que não dizer, de respeito, na atualidade, exige que o professor desperte a admiração do aluno através de seu conhecimento, domínio de conteúdos e administração inteligente das situações delicadas que ocorrem em sala de aula.

E possível pensar que alguns professores não têm idéia da visão que o aluno faz da sua atuação. Fica difícil, para o docente, desenvolver práticas pedagógicas que facilitariam tanto o processo do ensinar, quanto o do aprender, pois sua especialidade está mais para o aspecto do conteúdo específico, do que para o aspecto do pedagógico. Ele sabe o conteúdo, mas algumas vezes, não sabe como trabalha-lo com o aluno. Essa deficiência é manifestada pelas respostas dadas pelos colaboradores, que não colocam em xeque a formação e o conhecimento do seu professor, mas, sim, sua capacidade em transmitir esse conhecimento.

A metodologia vem coroar conteúdos, prática e relação entre os sujeitos do aprender. Diversas explicações aparecem no conteúdo das respostas, muitas delas associadas à metodologia. Mas, percebe-se, por elas, que não existe clareza quanto ao significado da metodologia, tanto por parte de alunos, quanto de egressos, e, talvez, até por parte de docentes que se limitaram a escrever, como resposta à pergunta: “a importância da metodologia”.

Nas respostas dadas pelos alunos com relação a esse aspecto, lê-se, “através da metodologia, o professor deve despertar no aluno o interesse de aprender”, mas lê-se também, “nem todos os professores adotam uma boa metodologia”. Dois alunos comentaram “alguns professores buscam melhorar sua metodologia, para adequá-la a realidade”; um afirma “a metodologia é muito importante” e outro “a aula expositiva e o uso do data-show facilita o aprendizado”.

Dentre os egressos, quatro concordam com a idéia de que “a metodologia deve estar associada a exemplos práticos”, e um deles afirma que “a metodologia é importante para não ficarmos decorando matérias”.

A metodologia deve ser entendida como um conjunto de métodos e técnicas e/ou procedimentos de ensino voltados para o alcance de objetivos. Logo, os procedimentos precisam estar de acordo com os fins.

Em Rays (1989, p.89), lê-se:

[...] uma metodologia de ensino deve ligar as possibilidades didáticas às possibilidades educativas e estas ao contexto sócio-cultural. Este, por sua vez, não deve ser um mero pretexto para a estruturação da ação didática, mas o ponto essencial para a valorização da matéria de ensino em estudo. [...] é possível afirmar que um método de ensino torna-se concreto quando o mesmo se converte em método de aprendizagem.

Especificamente, em relação ao curso de Administração, Andrade e Amboni (2002) tratam das práticas pedagógicas e dos métodos de ensino/aprendizagem que devem ser contemplados pelos projetos pedagógicos dos cursos. Afirmam os autores que as instituições de ensino superior deverão adotar um caráter inovativo e diversificado em prol da melhoria da qualidade de ensino. Referem-se aos métodos a serem utilizados, afirmando que eles devem ser fundamentados nos princípios da psicologia cognitiva, de modo a privilegiar a atividade e iniciativa dos graduandos. Segundo os mesmos autores, os métodos de ensino utilizados, além de propiciar o diálogo, devem respeitar os interesses e os diferentes estágios do desenvolvimento cognitivo dos alunos e favorecer a autonomia e a transferência de aprendizagem, visando, não apenas ao aprender a fazer, mas, sobretudo, ao aprender a aprender.

As aulas podem tornar-se mais interessantes, quando os alunos entendem a proposta e querem buscar informações, além daquelas levadas pelo professor. Essa conscientização, ao se estabelecer como processo, pode resultar em uma ação dialógica, propiciando momentos em que as diferenças, sejam elas culturais, ideológicas ou físicas, sejam questionadas e discutidas academicamente. O fenômeno pedagógico, que, originalmente, pertence à instância escolar, pode romper muros e enriquecer toda a sociedade (LÜDKE, 2001).

Na resposta dos três tipos de colaboradores, no que se refere à questão dos objetivos a serem alcançados, relacionados com os resultados obtidos, é interessante observar que ele aparece em terceiro lugar. Entende-se de extrema

importância uma constante verificação quanto aos objetivos propostos no início das disciplinas. Isso deve ocorrer, porque, muitas vezes, há a possibilidade de readequação na forma de trabalhar, caso alguma falha seja detectada no transcorrer do processo, permitindo que se encontre a maneira apropriada de desenvolver a disciplina, para que a aprendizagem dos alunos ocorra.

A respeito do processo de avaliação da aprendizagem, somente um docente assinalou essa alternativa como importante em sua atuação. Já, por parte dos alunos e egressos, essa alternativa foi mais lembrada (sete e quatro respostas, respectivamente). É interessante essa postura, uma vez que se considera que deveria ocorrer uma valorização por parte do docente, em relação ao papel que a avaliação representa para o seu trabalho. É possível entender que isso não acontece, mas trata-se de algo preocupante, talvez pelo fato, de que as ações relativas a esse componente pedagógico estejam mais voltadas para a simples verificação e registro dos resultados, do que para a avaliação propriamente dita, com as conseqüências que ela mesma tem para professores e alunos no processo de ensinar e aprender.

Idêntica situação é percebida quanto à importância atribuída à utilização de recursos auxiliares. Na pergunta número um dos docentes, nenhum apontou os recursos como importantes para o desenvolvimento de seu trabalho, vindo a apontá-los somente na pergunta número três em relação às estratégias por eles adotadas para estimular o aprendizado do aluno, conforme pode ser visualizado no Quadro 6, a seguir.

| RESPOSTAS | n=20 |
|--|------|
| Estudo de casos | 07 |
| Trabalhos em grupos | 07 |
| Relação entre teoria e prática | 04 |
| Seminários | 04 |
| Exercícios práticos | 02 |
| Elaboração de projetos | 02 |
| Recursos audiovisuais | 02 |
| Palestras com profissionais da área | 02 |
| Jogos de empresas | 01 |
| Análise de textos de escritores renomados | 01 |
| Elaboração de projeto de criação de empresas | 01 |
| Preparação de materiais atualizados. | 01 |
| Aluno tirar boa nota na avaliação | 01 |
| Fazer o aluno pensar - aula não paternalista | 01 |

Quadro 6 – Estratégias utilizadas pelos docentes para estimular o aprendizado do aluno de Administração.

Mesmo assim, os recursos auxiliares foram indicados somente por dois docentes.

Algumas respostas dadas pelos colaboradores desta pesquisa chamaram a atenção por sua característica incomum e, também, pela sua dispersão em relação à pergunta efetuada. Um aluno afirmou que seu aproveitamento “era prejudicado em função do nível dos colegas da sala”. Outro afirmou que, por ser empresário, “só deveriam existir aulas de finanças”, aí, ele teria um melhor aproveitamento de seu curso. Outra afirmativa de alunos considerada incomum é a de que “os professores devem se preocupar mais em bater-papo com seus alunos”, pois assim eles lhes estariam transmitindo mais conhecimentos. Somente um aluno considerou “que seu curso era composto de aulas ótimas e dinâmicas que possibilitava a ele ter excelente aproveitamento”.

Chamam a atenção, da parte dos docentes, duas respostas: a primeira diz, “o aluno deve tirar boa nota na avaliação e mostrar que está apto a concluir a disciplina”; a outra em que o professor afirma “que procura fazer o aluno

pensar, num tipo de aula não paternalista, em que a construção do conhecimento deve acontecer pelo esforço do próprio aluno”. Esse professor acrescenta: “não dou mais nada pronto”.

Quanto aos egressos, uma resposta incomum refere-se à afirmação da importância do estágio supervisionado para o aprendizado no curso, atividade que não foi apontada em momento algum, nem por docentes nem por alunos.

É possível deduzir, então, da leitura e análise dessas informações, que, muitas vezes, alunos e egressos estão mais conscientizados quanto à importância da atuação pedagógica do docente e sua significativa influência para o aprendizado do aluno, do que por parte do próprio docente. Essa constatação vem confirmar o que havia sido colocado como suspeita, anteriormente, na etapa de *Observação da Realidade* deste estudo, agora confirmada, como resultado da consulta aos que participam do processo de formação do profissional de Administração – professores e alunos.

Outra consideração já feita anteriormente e que pode ser reforçada pelas respostas dos docentes em relação à sua forma de atuar é a relativa à ausência de formação pedagógica do professor do Curso de Administração. O fato de alunos e egressos terem uma visão mais clara a respeito de determinados aspectos pedagógicos pode indicar que essa dificuldade do professor repousa na sua própria formação fragmentada e reducionista. A sua formação especializada, na área profissional, por si só não lhe permite visualizar e entender o sistema educacional mais amplo.

Entende-se que a aula não tem um fim em si mesma, mas, constitui-se num meio para o desenvolvimento do aluno. Aos professores compete alertar os alunos para a importância da vivência fora da sala de aula, como suporte ao conhecimento adquirido na escola e vice-versa. Além disso, o docente deve estar atento às situações ocorridas durante e depois da exposição e discussão dos conteúdos para poder, dessa forma, sanar dúvidas, fornecer maiores informações, apontar caminhos metodológicos para exploração e construção do conhecimento, fornecer textos e novas perspectivas sobre o assunto tratado, aumentando as chances de o aluno encontrar sentido para uma maior quantidade de informações.

O docente tem papel primordial no processo do aprender. Sua presença não pode e não deve ser descartada ou substituída por mídias que não contemplam o diálogo, característica pertencente unicamente aos homens. Mas sua

responsabilidade cresce de acordo com essa importância. Sendo assim, saber quais são seus objetivos, a atenção e o respeito aos interesses dos alunos e a preocupação em atualizar conhecimentos e práticas devem ser elementos que norteiem o caminho de um profissional que tem como função promover o saber e o desenvolvimento do aluno.

Voltando-se às informações obtidas na pesquisa feita com alunos, egressos e docentes, é interessante ressaltar mais uma vez a diferença de opiniões entre essas categorias de atores, no que diz respeito ao conteúdo e à sua importância. Na condição de alunos e egressos, os primeiros consideram os conteúdos de suma importância (vinte e oito e vinte e cinco respostas, respectivamente), ao passo que poucos professores (cinco) o fazem.

Essa diferença de opinião não seria tão surpreendente se acabasse por aí. Acontece que foi revelado, também, um paradoxo, já que a maioria dos alunos e egressos colaboradores, não obstante defendam a importância dos conteúdos, quando em sala de aula, mostra-se pouco interessada e descomprometida. O docente, por sua vez, não dá um peso tão grande a ele, definindo toda a sua prática em cima de um cânone herdado de uma prática pedagógica tradicionalista que fez parte de sua formação, e só transmite conteúdos já predeterminados, não sabendo por quem e muitas vezes nem para quê.

Talvez, a explicação para essas questões intrigantes esteja mesmo na relação, ou falta dela, entre teoria e prática. Percebe-se que o aluno tem, ainda, a necessidade de seguir moldes, padrões. Já, o professor, ciente da necessidade de trabalhar conteúdos que sejam significantes para o aluno, quando esse estiver inserido no mercado de trabalho, deve desenvolver uma metodologia que trabalhe os conteúdos com profundidade, levando-o à reflexão, sem, necessariamente, seguir rigidamente, capítulo por capítulo, um livro extenso, cansativo e obsoleto.

Todas essas práticas equivocadas podem ser evitadas e, caso aconteçam, podem ser minimizadas e solucionadas por meio de uma relação intencionalmente pedagógica estabelecida entre professor e aluno, a partir da sala de aula. O diálogo, a idéia de uma convivência que se paute de forma horizontal entre um e outro, o respeito que deve ser exercitado, não porque o professor é autoridade, mas porque a vida e a sociedade estão demandando mais tolerância, empatia e solidariedade, são estratégias que devem permear a ação entre docentes e discentes.

Se isso ocorre em sala de aula, se passa a ocorrer como algo natural e cotidiano, metodologias, recursos e conteúdos tornam-se ferramentas com o fim de facilitar o aprendizado, a aquisição do saber para ambos, deixando de representar obstáculos, tanto para professores, quanto para alunos. Nesse caso, esse saber pode, de maneira direta, contribuir para a igualdade e colaborar para a transformação da sociedade, em busca do fim das diferenças e a destruição dos instrumentos de opressão dos indivíduos.

Concluindo-se é possível que o docente tenha, sim, uma missão especial. Aliando técnicas ao conhecimento e à intencionalidade, sua ação influi diretamente na vida dos homens e repercute por gerações. Sua ferramenta é a palavra, sua arma, o exemplo, e seu campo de batalha, a sociedade. Sua luta, a emancipação humana.

4.2 FORMAS PELAS QUAIS SE PROCURA APROXIMAR O ALUNO DA REALIDADE QUE IRÁ ENCONTRAR COMO ADMINISTRADOR E A CONTRIBUIÇÃO PARA SUA ATUAÇÃO COMO FUTURO PROFISSIONAL

Nos últimos anos, a vida em sociedade tem sido influenciada fortemente pelo emprego da tecnologia. A tecnologia proporciona mudanças na sociedade e faz com que os indivíduos passem a ter um aceleração no seu desenvolvimento. Assim, a área de Administração passou a propor que os cursos se preocupem não só com a formação de profissionais competentes, mas, também, com a preparação de cidadãos flexíveis, criativos, que convivam com mudanças, tenham capacidade de autogerir-se, de articular-se nas redes e estejam habilitados a aprender a aprender para toda a vida (DIAS, 2002). Essa preocupação tem sido incorporada nas propostas pedagógicas dos cursos.

Nesse contexto, as IES, como formadoras de mão-de-obra e de pessoas estratégicas para as empresas, desempenham um papel fundamental na preparação e capacitação dessa força de trabalho. Ao desempenhar esse papel, as IES devem estar atentas, por um lado às exigências e demandas da sociedade e, por outro, à percepção e visão dos alunos quanto às condições e à qualidade do ensino que lhes está sendo oferecido.

Para se manterem atualizadas nesse cenário, as IES foram forçadas a sair de uma atuação cômoda e passiva nas relações com o aluno e o mercado, para uma atitude mais pró-ativa em suas ações e atitudes, principalmente, na identificação e satisfação das expectativas e necessidades dos seus alunos, no intuito de atender a contento um mercado cada vez mais seletivo e exigente, bem como criar e manter uma imagem institucional. Dessa forma, a formação, não só de força-de-trabalho, mas de cidadãos, com inserção ativa e participativa na sociedade, assume uma importância fundamental na formação acadêmica.

Sendo uma das atribuições das IES atender o mercado, estas necessitam estar integradas com a realidade do mesmo. É através da atuação de seus docentes que conseguirá cumprir esse objetivo, o de colocar o egresso no mercado de trabalho, capacitado a cumprir o que se espera dele, ou seja, que ocorra, realmente, dentro do curso superior de Administração, o processo de ensino/aprendizagem e conseqüente formação desse profissional.

O processo ensino/aprendizagem interage com o meio evolutivo na sociedade e tem o desafio de cumprir o seu papel, contribuindo para a geração do conhecimento e desenvolvimento educacional dos indivíduos que compõem o ambiente social. A construção do saber passa a ser um diferencial competitivo na busca de novos horizontes. Saber como os estudantes no ensino superior percebem o seu desenvolvimento e compreendem a necessidade da qualidade dos conhecimentos recebidos tornou-se importante para reconhecer a eficiência e a eficácia do processo de ensino/aprendizagem.

Entende-se que, no processo de ensino/aprendizagem, o professor adota métodos de ensino diversificados, com freqüência, também, diversificada, com o propósito de facilitar a relação do aluno com o conhecimento. O curso de Administração tem relevante importância na formação de acadêmicos que irão exercer funções administrativas nos diversos níveis empresariais, tem também a função de salientar que o conhecimento de métodos e sua efetividade tornam-se uma necessidade premente dos professores.

A aproximação entre um ambiente favorável para construir o saber e o instrumento que se faz necessário para gerar essa construção são feitas pelo professor.

Assegura Andrade (2004, p. 141),

[...] o procedimento de ensino-aprendizagem encontra-se relacionado com o momento pedagógico em que ele ocorre em sala de aula e com as convicções pedagógicas pessoais dos professores. Portanto, não convém a técnica “X” apenas “porque está na moda”, ou apenas “para dizer que está inovando”. É necessário que o professor escolha o método de ensino-aprendizagem alinhado com o objetivo, com o conteúdo e com o momento e comportamento dos alunos. Precisa-se encontrar o porquê da escolha para professor e alunos sentirem-se motivados e engajados.

Considera-se como importante conhecer os métodos de ensino/aprendizagem utilizados pelos professores no curso de Administração e compreender o que o estudante percebe como significativo para sua formação e para realidade que vai encontrar, além da sua satisfação na aplicação cotidiana desses métodos e sua influência na construção do saber. Para a obtenção dessas informações, elaboraram-se, como citado anteriormente, duas perguntas aos docentes, uma aos alunos e uma aos egressos.

As respostas dos docentes aparecem a seguir numa listagem, que facilita a visualização de seu conteúdo. Tais respostas correspondem à questão número dois dos docentes (Apêndice 4b) que buscou verificar de que forma eles se preocupam em aproximar os seus alunos da realidade que irão encontrar após o término do curso, juntamente com a questão número três do mesmo instrumento, analisada no tópico anterior, pela qual se pretende verificar que estratégias são usadas por eles para estimular o aprendizado de seus alunos.

- utilizando estudos de casos para os alunos tomarem decisões reais - **8**
- relacionando teoria – prática - **5**
- trazendo exemplos práticos - **4**
- visitas técnicas - **2**
- incentivando o estágio - **2**
- informando os alunos da real situação da economia - **1**
- valorizando a função da empresa júnior - **1**
- trabalhando com textos, músicas e vídeos - **1**
- procurando fazer o aluno tomar consciência de seu papel na sociedade - **1**

A forma mais indicada pelos docentes para aproximar seus alunos da realidade foi através dos estudos de casos. Encontra-se em Abreu e Masetto

(1990) que essa estratégia apresenta o modelo de alguma situação da realidade, e o aluno tem de trabalhar essa situação, a fim de encontrar solução para o problema, analisando as variáveis componentes, etc. operação em que pode focar tanto a aprendizagem conceitual dos conteúdos da matéria propriamente dita, como a aprendizagem de habilidades interpessoais. Em geral, o aluno tem, rapidamente, o *feedback* sobre a consequência de suas ações, atitudes ou decisões. A aprendizagem realizada por estas estratégias tem mais facilidade de ser transferida para a situação real do que a obtida, quando o tema é apresentado, apenas, teoricamente.

Observa-se, nas respostas ao questionário, a grande valorização que o docente dá a esse tipo de estratégia com afirmações do tipo: “trabalho muito estudos de casos, criando situações reais onde os alunos possam tomar decisões de problemas reais.”; “busco sempre a comparação da realidade com os estudos de casos”; “o estudo de caso é uma ferramenta de grande valia”; e, “apresentando casos práticos, demonstro a importância da teoria ministrada”.

Como resultado desse processo, o esperado pelo professor é que aconteça uma aprendizagem significativa a ser experimentada por todos os seus partícipes. Em outras palavras, espera-se que, por meio dessa aprendizagem, se criem novas ações direcionadas ao aperfeiçoamento, melhoria e crescimento de todos.

Em segundo lugar, na opinião dos docentes, a associação da teoria à prática é a maneira mais adequada de aproximar o aluno do campo de trabalho. No transcorrer desse estudo, diversas vezes essa preocupação esteve presente na voz de todos os colaboradores envolvidos.

Serafim (2001) afirma que teoria fora da prática social assemelha-se ao livro colocado em uma biblioteca que ninguém lê. Sua existência não faria a menor diferença para o estar no mundo das pessoas. O desvincular-se a teoria da prática transforma a teoria em mero palavreado, que Paulo Freire chamou de verbalismo. Os que criticam a teoria, mesmo sem o saber, não é a teoria em si que criticam, mas esse gosto da "palavra oca", sem nenhum tipo de compromisso com a realidade. A prática, tomada como auto-suficiente, não passa de mera técnica. Essa mostra o como fazer (*know-how*), dando prescritivamente passos para realizar determinada tarefa.

Algumas das respostas encontradas remetem a essa preocupação como: “através de exercícios práticos, simulando reais situações, busco associar a teoria”; “fazendo com que os alunos se sensibilizem com a importância da aplicação prática dos conceitos teóricos aprendidos”; “relacionando o conceito teórico da disciplina com situações que o profissional poderá se confrontar durante a sua carreira”; “aproximando ao máximo o conteúdo programático com a realidade vivenciada”.

Como bem observa Serafim (2001), a preocupação com a prática pode tornar-se um mal-entendido, quando se antagoniza com a teoria, ou seja, quando a primeira é vista como prioridade, relegando à segunda um caráter de "mal necessário". É o estar em relacionamento que dá o caráter dinâmico da transformação, tanto da teoria, quanto da prática. Considerá-las independentes é relegá-las ao estatismo, à inércia, ao imobilismo.

O uso de exemplos práticos foi a terceira maneira mais apontada pelos docentes para mostrar ao aluno a realidade que ele irá encontrar como administrador. Sant’Anna (1974, p. 43) afirma:

[...] ilustrar com exemplos é uma habilidade que o professor desenvolve com a finalidade de elevar a qualidade de seu ensino, de vez que os modos de ação característicos dessa habilidade tendem a facilitar a compreensão dos princípios e conceitos fundamentais que precisam ser aprendidos. O significado da palavra “exemplo” está relacionado ao significado da palavra “amostra”. Ambas dizem respeito a uma parte do todo, que apresenta o caráter e a qualidade deste todo.

Nas respostas dos docentes percebe-se essa preocupação, pois eles afirmam “talvez não exista melhor forma de aproximar o aluno da realidade do que com exemplos da situação do mercado empresarial brasileiro” e, “buscando trazer exemplos práticos para que os alunos possam sentir realmente o mercado de trabalho”. Dois outros docentes responderam “através de exemplos práticos”.

Retomando-se Sant’Anna (1974, p. 43), percebe-se que “adotar a apresentação de exemplos é uma maneira adequada de transmitir alguma idéia ao aluno, e que, em princípio, uma pessoa incapaz de dar exemplos sobre o assunto de que está tratando, provavelmente não tem domínio suficiente do mesmo”.

Visita técnica foi também, uma das estratégias apresentadas pelos docentes em suas respostas, com duas citações. Sem nenhum complemento, simplesmente foram lembradas dessa maneira. Abreu e Masetto (1990) entendem que a finalidade da visita técnica é preparar o aluno, que vive situações reais, para uma ação profissional posterior efetiva sob a orientação de um professor. O acompanhamento dos atos do aluno por um professor é necessário para lhe dar *feedback* e para o ajudar a refletir. Essa estratégia, segundo os autores, emprega-se, normalmente, com alunos dos últimos anos, já embasados em repertório conceitual e de habilidades suficientes para perceber situações e tomar decisões pertinentes.

O estágio acadêmico supervisionado é considerado importante por dois docentes como forma de aproximar o aluno da realidade, aparecendo duas citações sobre ele da seguinte forma: “a importância do estágio como vivência do real” e “incentivo à realização dos estágios”.

Recomendam Andrade e Amboni (2002, p.30):

O estágio deve ser iniciado no primeiro ano do curso/habilitação e ser acompanhado pela coordenação de forma integrada às organizações profissionais, sociais, e sindicais que têm por objetivo a familiarização do acadêmico do curso de Administração com a realidade empresarial e ou societária, atuando mais como observador do que ocorre na prática administrativa e organizacional, como forma de adquirir uma visão crítica de seu ambiente e, em especial, do universo em que se situa a sua profissão.

Esses estágios vão avançando conforme avança a escolarização do aluno. Devem, ainda, atenuar o impacto da passagem da vida de estudante para a vida profissional, abrindo ao estagiário mais oportunidades de conhecimento da filosofia, diretrizes, organização e funcionamento das organizações e da comunidade.

Também, são citadas, de forma isolada e sem um comentário complementar, as demais formas de atuação docente apresentadas na listagem das respostas à questão dois.

Retomando-se as respostas dos docentes a respeito das estratégias utilizadas para estimular o aprendizado dos alunos (já apresentadas no Quadro 6 no tópico anterior), é possível perceber que os estudos de casos (7), a relação entre

teoria e prática (4), os recursos audiovisuais / auxiliares (2), os exercícios práticos (2), e a análise de textos (1) são afirmações já contempladas, quando se buscou saber a respeito das formas utilizadas para aproximar os alunos da realidade.

Para analisar as respostas apresentadas sobre estratégias destinadas a estimular o aprendizado, entende-se como conveniente buscar, em alguns autores, referência sobre o assunto.

Conforme Bordenave e Pereira (1977), para definir a estratégia didática a ser adotada, dois conceitos são essenciais: o de experiências de aprendizagem e o de atividades de ensino/aprendizagem. Para realizar seus objetivos, o professor necessita conseguir que os alunos se exponham, ou vivam certas experiências capazes induzi-los as mudanças desejadas. Tais experiências, por sua vez, exigem certos insumos educativos na forma de influências ambientais atuantes sobre eles. Assim, os objetivos exigem que os alunos se exponham a situações e a mensagens, isso é, a problemas reais ou a representações dos problemas, a fatos e teorias, a fórmulas e teoremas e a conflitos e se disponham a esforços de cooperação, etc. Segundo os autores, isto é o que se denomina conteúdo da matéria. Não se deseja discutir, aqui, o conceito de conteúdo. Para os autores, a palavra conteúdo é um termo estático, pois dá a idéia de conhecimentos e fatos, enquanto o termo experiências indica, também, as vivências que o aluno experimenta nas diversas situações a que é exposto. Da parte do professor, a forma de oferecer ao aluno oportunidade para vivenciar as experiências desejadas é estruturar atividades, isto é, estabelecer ou promover situações de ensino/aprendizagem, em que haja uma alta probabilidade de essas experiências realmente acontecerem. Isso corresponde ao que comumente é conhecido por métodos, procedimentos, técnicas ou atividades de ensino.

A seleção, organização e planejamento de atividades de ensino/aprendizagem constituem atividades importantíssimas, porque, assim expõem Bordenave e Pereira (1977, p.84):

[...] enquanto o conteúdo da matéria *informa*, os métodos *formam*. Assim, por exemplo, se o conteúdo da matéria a ensinar é o conceito de “liberdade”, a transmissão deste conteúdo apenas informará ao aluno sobre a definição de liberdade; o método que o professor utilizar para ensinar-lhe é o que realmente fará o aluno viver e sentir o que é a liberdade. O método lhe ensinará a ser livre ou a ser dominado.

De fato, um professor que ensina de forma autoritária e despótica sobre liberdade, formará pessoas passivas e oprimidas, conhecedoras, apenas, da teoria da liberdade. O tipo de atividade escolhida poderá contribuir para revelar o caráter do aluno, às vezes, mais que o conteúdo. Vê-se, também, aqui, a diferença existente entre conteúdo e experiência: o conteúdo é constituído pelo ambiente, a experiência é vivenciada pelo aluno.

Pode-se perceber que, talvez, mesmo não tendo contato com idéias como as de Bordenave e Pereira e outros autores da área pedagógica, os docentes apresentam alguma preocupação em adotar formas de trabalhar que induzam seus alunos a terem conhecimento de aspectos da realidade profissional.

Consultados a respeito das estratégias, os professores em cada uma das duas respostas fizeram sete citações: os estudos de casos e os trabalhos em grupos. Algumas características dos estudos de casos já foram apresentadas anteriormente. Quanto aos trabalhos em grupos, encontra-se em Abreu e Masetto (1990) um tópico que diz que os principais objetivos dessa estratégia são os que visam desenvolver a capacidade de observação crítica e desempenho grupal; aprofundar a discussão de um tema, chegando a conclusões; e desenvolver a capacidade de estudar um problema em equipe, de forma sistemática.

Em suas respostas, os docentes referiram que se utilizam de trabalhos em grupos para “interação do aluno e discussão de temas”; “atividades em grupos para avaliar a criatividade” ; além da simples colocação da expressão “dinâmicas em grupo”.

Outra estratégia apontada pelos professores com menos freqüência foi a realização de seminários (4). Em suas respostas, destacam a importância da mesma com a finalidade de “comunicar-se com os outros”; “seminários contextualizando o assunto”; “seminários com critérios de avaliação bem estruturados”.

Em Cervo e Bervian (1996, p.148), lê-se,

[...] o seminário de estudos é um método utilizado tanto em cursos de formação superior, especialmente pós-graduação como em reuniões e congressos. Como método de estudos da universidade, o seminário não dispensa, ao contrário, supõe o prévio e insubstituível trabalho pessoal. Por mais que os didatas definam procedimentos que conduzam à participação efetiva de todos os presentes, constata-se freqüentemente que o seminário depende daquele que introduz o assunto e conduz a discussão. Tem como finalidade transmitir e discutir informações e extrair conclusões.

Entre as respostas dos docentes apareceram três citações envolvendo a estratégia de elaboração de projetos. Roesch (1999) considera que a preocupação que existe quando se utiliza a estratégia de elaboração e análise de projetos, consiste em buscar que estes sejam orientados para resolver problemas específicos nas organizações. O propósito é melhorar ou aperfeiçoar sistemas ou processos. Em suas respostas, os docentes limitaram-se a escrever “elaboração de projetos”.

Outras estratégias foram citadas pelos professores com somente uma indicação como: jogo de empresas, análise de textos de escritores renomados, preparação de materiais atualizados, “aluno tirar boa nota na avaliação” e “fazer o aluno pensar - aula não paternalista”.

Percebeu-se, ao final da análise das respostas dos docentes sobre as ações por eles mesmos praticadas para aproximar seus alunos da realidade, que muito é feito no sentido de preparar o futuro profissional para o mercado de trabalho. O docente tem consciência de que as disciplinas, quando desvinculadas da realidade, não agregam valor ao corpo de conhecimentos necessários para uma efetiva atuação do aluno. Esse, por sua vez, reconhece as diferenças existentes entre as ações executadas pelo professor e o resultado destas no efetivo aprendizado do aluno. Esse reconhecimento é visualizado, quando é feita a análise das respostas dadas por ele a respeito das ações acima citadas. Partindo-se para as respostas dos discentes, dadas à questão número dois do instrumento dos alunos (Apêndice 5c), percebe-se que elas combinam bastante com as respostas dos docentes.

A seguir, tais respostas são apresentadas numa listagem, organizadas em blocos e por ordem decrescente de suas indicações pelos alunos.

Exemplos - 26

- exemplos práticos - **12**
- exemplos pessoais do docente - **11**
- exemplos cotidianos associados à realidade da Administração - **03**
- Comunicação: informações e explicações - **18**
- através de vídeos ou documentários - **04**
- palestras - **04**
- através de informações atuais - **03**
- facilitação de termos específicos - **02**
- fazendo aulas práticas e explicativas - **01**
- textos - **01**
- fotocópias de revistas da área - **01**
- interagindo com alunos que muitas vezes têm conhecimento do assunto - **01**
- buscando aumentar minha visão - **01**

Estudos de caso - **15**

Associação da teoria com a prática - **08**

- associação da teoria com a prática durante a aula - **02**
- trabalhos práticos - **01**
- associação do conteúdo à realidade de minha empresa - **01**
- conciliar conhecimento aprendido com a prática - **01**
- metodologia aplicada à realidade das organizações - **01**
- falando da complexidade e da realidade das empresas - **01**
- buscar aguçar senso crítico de alunos para que notem alterações no mercado – **01**

Criticas à situação de ensino - **04**

- docente não explica de forma clara - **01**
- deixou a desejar, a realidade é outra da ministrada em sala de aula - **01**
- falta de esclarecimento do docente, pois, só arruma emprego quem já é dono de empresa - **01**
- docentes só ministram teoria e esquecem da prática - **01**

Observa-se, assim, que os exemplos são apontados como a forma mais utilizada para aproximar os discentes da realidade. Pode-se entender por que essa ação foi tão valorizada pelo aluno e, também, apontada pelo docente, pois, com o exemplo, assim explica Sant'Anna (1974, p. 43),

[...] pode-se conduzir a idéias e pensamentos claros, significativos e bem estruturados. Se estiver se discutindo ou argumentando com alguém, [...] e os conceitos e idéias em questão não estão bem claros, o uso de exemplos possibilitará maior clareza e mais entendimento.

Outra forma de possibilitar a aproximação dos alunos com a realidade de trabalho da área é através das informações e explicações transmitidas pelo professor durante a aula. Três dessas formas são relacionadas a recursos auxiliares, também mencionados pelos docentes na questão de número dois: utilização de vídeos ou documentários (4), textos (1), fotocópias de revistas da área (1).

Nesse bloco os alunos, também, mencionam o uso de palestras (4), a compreensibilidade de termos específicos (02), as aulas práticas e explicativas (01), além do uso de informações atuais (3).

Buscando-se a qualidade da educação, através do diverso e do novo, o desafio atual é preparar o aluno para atuar como agente transformador, capaz de apropriar-se com rapidez dos avanços da ciência e da tecnologia para o estabelecimento de uma nova ordem. Pode-se entender que a realização de palestras com profissionais da área, que trazem conteúdo atualizado das práticas pertinentes ao mercado, sejam meios com que o professor pode facilitar ao aluno vencer o desafio de adquirir conhecimentos específicos, que irá necessitar em sua futura atuação profissional.

Embora os diversos meios de comunicação tenham somado 16 respostas, os estudos de caso, por si só, com 15 indicações, apontam para a relevância que os alunos atribuem a essa modalidade de ensino, capaz de contribuir para os aproximar da prática da profissão. Semelhante opinião apareceu entre os docentes, uma vez que, como foi visto na análise da questão anterior, a utilização de estudos de caso foi a opção mais apontada por eles (8) nessa direção.

A associação da teoria com a prática apareceu em cinco respostas e é mais uma forma apresentada pelos alunos nas respostas à questão número dois. Nos últimos anos, a discussão da necessidade de aproximar teoria e prática vem obtendo ênfase, sinalizada pela quantidade de trabalhos e artigos publicados a respeito do tema. Tanto o docente, como se viu, quanto os alunos, agora representados por suas respostas, mostram a necessidade de aliar-se às práticas

adotadas em sala de aula, situações indicadoras da realidade profissional a ser vivida, futuramente, pelo aluno. O Conselho Nacional de Educação-CNE, através das Diretrizes Curriculares de Administração, de 07 de junho de 2003, aprovadas segundo o parecer CES/CNE n.134, determina que “o projeto pedagógico do Curso de Graduação em Administração deve abranger, em seu currículo e operacionalização, modos de integração entre a teoria e a prática”.

Observa-se, pela análise que quatro das respostas dos alunos, apontam para características negativas da atuação do docente. Uma delas refere “o docente não explica de forma clara”. Essa resposta é uma crítica do aluno em relação à forma como o docente ministra sua aula, pois, este, segundo o aluno, “não é capaz de conduzi-lo ao aprendizado em função da ineficácia na maneira de explicar o conteúdo”. Uma dúvida apresenta-se: Será que o professor não sabe o conteúdo e por isso não o sabe explicar? Será que o professor não é capaz de se colocar no lugar do discente no momento de preparar sua aula, de modo a buscar um caminho apropriado para o aprendizado do mesmo? Ou, ainda, noutra alternativa: será que o professor não é de fato um professor, apenas está investido dessa tarefa por força de um contrato da instituição? São muitas as explicações possíveis.

Outra resposta relata “o docente deixou a desejar, a realidade é outra da ministrada em sala de aula”. Nela, o aluno entende que o professor não o consegue aproximar a realidade do seu campo de atuação, visto que, nem ele mesmo tem conhecimento das características atuais desse mercado. Se o profissional não tem esse conhecimento, como esperar que seus alunos o obtenham? Um dos alunos reclamou da prática, afirmando “os docentes só ministram teoria e esquecem da prática”. Resposta que não surpreende, dada a tradição educacional de valorização do conteúdo da teoria e de sua reprodução. Uma última resposta deste bloco mostra que o aluno não compreendeu a pergunta elaborada, pois, afirmou “falta de esclarecimento do docente, pois, só arruma emprego quem já é dono de empresa”.

Duas respostas não foram agrupadas em qualquer categoria. A primeira afirma “alguns docentes foram importantes, outros nem tanto”, resposta essa que não permite saber se se referem ao conteúdo ministrado, ou, se ao relacionamento entre professor e aluno. Assim, o propósito da pergunta não foi alcançado com a resposta obtida. A segunda está relacionada ao “material aplicado

em sala”, sem que fosse feito um comentário que pudesse esclarecer, ou melhor, definir a importância da qualidade do mesmo, ou a maneira como foi utilizado.

A análise das respostas dadas pelos egressos à questão número 1 (Apêndice 6c), de fundamental importância por serem constituídas de informações transmitidas por quem vivencia o conteúdo ministrado na graduação, indica que, de um universo de quarenta indivíduos consultados, vinte e cinco estão atuando na área de formação na graduação.

Treze desses vinte e cinco egressos apontaram como adequado o preparo recebido na graduação, pois, tratam dos aspectos positivos do trabalho desenvolvido pelo docente e afirmam que as práticas adotadas pelos mesmos contribuíram positivamente para a sua atuação no campo profissional. Dessas respostas, nove estabelecem uma associação com as respostas dadas por docentes e alunos em relação a esse mesmo foco. A mais apontada foi aquela que trata do benefício da associação da teoria com a prática, havendo dois indivíduos que escreveram que o preparo recebido na graduação foi “adequado, porém muito teórico e pouco prático”. Quatro diferentes respostas foram dadas, mas, basicamente, tratam do mesmo aspecto. São elas: “adequado, mas faltaram mais matérias específicas e professores mais dinâmicos”; “foi adequado, mas as matérias foram superficiais”; “tratou os assuntos de maneira mais prática” e “adequado, mas insuficiente, deveria ser mais aprofundado, principalmente, em finanças”. Nota-se que mesmo considerando como adequado o preparo recebido, as respostas vêm acompanhadas de um comentário sobre aspectos negativos. É interessante essa observação, principalmente, porque esses aspectos foram percebidos por pessoas já inseridas no mercado de trabalho que, supõe-se, tenham mais condições de comparar com conhecimento de causa a realidade do mercado de administração com o preparo recebido em sua graduação.

Essas últimas respostas apontam para uma atuação docente, muitas vezes descompromissada com o tratamento do conteúdo proposto pelas disciplinas, sendo esse, o conteúdo, um dos aspectos pedagógicos mais lembrados pelo professor, quando questionado sobre o que ele considera como mais importante para o aprendizado do futuro profissional de administração. Pode-se perceber, através desse fato, uma incoerência entre o que o mestre aponta como relevante e a maneira como desenvolve seu trabalho. Isso é percebido pelo egresso.

A “troca de experiências e a informação passada pelos professores” e a indicação de que o professor “orientou a visualização das melhores opções do mercado de trabalho” foram outras respostas dadas pelos egressos, que mostram a importância da comunicação entre professor e aluno a qual faz que, segundo Sánchez (1999, p. 57), no ato de comunicar, “o emissor utilizará todos os recursos de comunicação ao seu alcance para conseguir que o receptor adquira o conteúdo de sua mensagem”. Por outro lado, o receptor será comunicativamente influenciado, se o desejar, ou, “quando possuir a capacidade apropriada para levar a mensagem em consideração, e, se essa mensagem tiver para ele alguma importância, for válida, ou lhe oferecer alguma utilidade”.

Uma das respostas encontrada é similar à dada por dois docentes e refere-se ao estágio. Afirmou o egresso: “meu maior aprendizado foi com o estágio”. É possível que todos os envolvidos reconheçam a necessidade do estágio no ensino superior, sabendo que ele faz parte dos mais diferentes cursos, e é composto, sempre, por uma quantidade considerável de horas a serem cumpridas em efetiva associação com a prática; especificamente no curso de Administração, ele é composto por 300 horas. O fato de apenas um egresso, dois docentes e nenhum aluno ter apontado para essa fonte de aprendizado pode ser motivo de preocupação, mas não será alvo de análise neste momento/neste trabalho.

As quatro respostas ainda não mencionadas, apesar de não estarem associadas a nenhum dos aspectos já apresentados, trazem indiretamente as mesmas informações já descritas a respeito de como o docente busca aproximar o aluno da realidade da administração. São elas: “me auxiliou de diversas maneiras em minhas atividades”; “foi de acordo com a área que trabalho”; “criou bom senso para análise dos problemas” e “o meu aprendizado auxilia bastante no meu dia-a-dia”.

Sete respostas, no entanto, apontaram para inadequações das ações do docente em relação a esse foco. Nas afirmações de dois egressos, fica claro que o docente não estabelece a relação entre teoria e prática, como se pode observar nas explicações: “não existe um relacionamento da teoria estudada com a prática” e “faltou a parte prática”. Outras duas respostas descrevem que “não se explica o que pretende ao aluno no início do curso”, mostrando que falta comunicação de seu planejamento por parte do docente aos seus alunos. Foram, ainda, verificadas três respostas de características genéricas, que são: “professores

e estrutura do curso defasado”; “falta de interesse da turma” e “grande diferença entre docentes atuantes na área e os que não atuam”.

Percebe-se, através da leitura e análise, que as respostas às questões desse bloco, têm semelhanças com aquelas dadas às questões do bloco anterior, no que diz respeito à relação que deve existir entre a teoria e a prática. No foco anterior, esse foi o aspecto que ficou em primeiro lugar na opinião de todos os colaboradores, quando interrogados a respeito do que mais havia contribuído para o seu aprendizado e futura formação. Nesse segundo foco, a relação entre teoria e prática, novamente, vem encabeçando a lista com o maior número de respostas.

Nas repostas dos professores, as três primeiras opções associam a teoria com a prática. Com relação aos alunos, os exemplos foram a categoria mais lembrada, com vinte e seis afirmações, doze das quais relacionavam-se aos exemplos práticos. O mesmo foi encontrado nas respostas dadas pelos egressos, que, em sua maioria, reconheceram haver nelas os benefícios encontrados na associação da teoria com a prática.

Esse resultado reforça uma preocupação dos três grupos de participantes - egressos, docentes e discentes - com a metodologia adotada pelo docente em seu trabalho. No foco anterior, essa foi a quarta opção, e, nele, não existem respostas explícitas a respeito da metodologia, mas ela está presente, implicitamente, nas respostas de todos os colaboradores.

Para um grupo de professores que não têm uma formação pedagógica, esse fato deve ser valorizado, visto que, a metodologia utilizada na prática do docente está diretamente ligada à sua formação pedagógica.

Nas respostas dos egressos foram encontradas duas afirmações que valorizam a importância da relação entre o professor e o aluno e a maneira como isso contribuiu para seu aprendizado. Para Chizzotti (1991, p. 106),

[...] o ensino é uma atividade que não se limita a mostrar o que está feito, a transmitir o conhecimento acumulado; visa, também, orientar as pessoas a conseguir informações necessárias para resolver os problemas que a vida oferece, sejam eles cotidianos profissionais ou sociais.

Em face disso, o ensino, conforme propõe esse autor, faz-se cada vez mais necessário, não, apenas, para o docente ser um orientador do

aprendizado, mas, também, para a promoção da autonomia do indivíduo a esse respeito, tornando-o co-responsável pelo próprio desenvolvimento intelectual, pela aquisição de uma visão crítica e pela construção de um pensamento analítico.

Poucas respostas apontam para aspectos negativos, sendo os egressos os que mais realizaram críticas à atuação dos docentes, talvez, por já serem conhecedores da realidade profissional do administrador e terem, a partir disso, possibilidade de emitir uma opinião mais consistente. Não foi encontrada nenhuma resposta significativamente importante, merecedora de uma análise especial, mas, nem por isso, se pode afirmar que as maneiras pelas quais se procura aproximar o aluno da realidade são suficientes.

Os discentes detalham mais as suas respostas, tanto que foi necessário dividi-las em blocos para a sua posterior análise. A similaridade entre eles está, mais uma vez, na preocupação da associação da teoria com a prática, porque, até mesmo quando a resposta tem características negativas essa inquietação se faz presente.

Simultaneamente os egressos apontaram falhas e valorizaram a importância da atuação do docente. Pode-se entender tal fato em razão de estarem mais amadurecidos e já em contato com uma realidade que, para os discentes, é, apenas, algo encenado em suas práticas, na graduação. Fazer parte de um universo real capacita os egressos a perceberem, com clareza, o quanto a atuação do docente, no passado, é, agora, útil para a sua vida profissional.

Percebe-se, também, pelas respostas, que aquelas dadas pelos alunos e pelos egressos são mais ricas em informações do que as dos docentes. Pode-se entender isso pelo fato de que o docente não quer ou, até mesmo, não se sente à vontade para emitir uma opinião a respeito de seu trabalho. Ainda que as práticas docentes que efetivamente aproximam o aluno da realidade profissional devam ser compartilhadas por professores de todos os cursos, pode-se verificar que, algumas vezes, essa preocupação não existe, ou não é compreendida pelo professor, deixando transparecer isso em suas respostas, ao atribuir a outros fatores, de caráter contextual e, até mesmo, institucional, uma responsabilidade sua.

Os discentes, além de formarem o maior grupo de colaboradores, forneceram mais detalhes em suas respostas. Essas reforçam, na maioria das vezes, as preocupações dos docentes, principalmente no que se refere à associação da teoria com a prática. Percebe-se que os alunos estão mais preocupados com a

relação entre professor e aluno, valorizando-a como forma de facilitar a aprendizagem, fato que não foi lembrado, nenhuma vez pelos docentes, que, até mesmo, quando efetuaram críticas, o fizeram em pequena quantidade e bem sintéticas.

Os egressos, por sua vez, trazem aspectos complementares aos apontados por docentes e alunos, ampliando, assim, o conjunto de elementos que podem ser considerados na reflexão a respeito da atuação pedagógica de professores na formação de profissionais de administração.

Os atuais administradores sofrem pressões do mercado para estar em contínua atualização, buscando novas soluções para os problemas diários. Eles são sempre cobrados pelo desempenho das organizações que dirigem e percebem que conceitos, fórmulas e soluções do passado já não resolvem mais os problemas do cotidiano. Esses administradores precisam buscar constantemente novas estratégias, novas soluções, novos conceitos.

Num mundo em transformação, porém exige-se mais do profissional. Em lugar de treiná-lo para dar respostas prontas aos problemas costumeiros, urge prepará-lo para desafios maiores. O discente precisa ser incentivado a romper paradigmas, a criar e a ousar num mundo de complexidade crescente. "Antes que treinar e adestrar alunos, é indispensável iniciá-los na ultrapassagem das fronteiras do já conhecido." (ANDRADE E AMBONI, 2002, p. 292)

Portanto, é importante que o aluno, durante seu curso de graduação, tenha conseguido vivenciar, ao máximo possível, aspectos da realidade que irá enfrentar depois de formado, e o papel do docente é fundamental nessa ação, pois, é, através dele, que chega até o futuro profissional de administração a realidade que o espera.

4.3 O QUE PODERIA SER REALIZADO PARA MELHORAR A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE ADMINISTRAÇÃO

Rápidas e profundas transformações socioeconômicas e tecnológicas têm ocorrido nos últimos anos, acarretando novas exigências tanto

para os profissionais, que já exercem suas funções, quanto para aqueles que estão sendo capacitados pelas instituições de ensino superior. Essas mudanças são complexas e exigem que ambos, profissionais e estudantes, sejam capazes de dominar novas tecnologias, utilizar racionalmente os recursos, tomar decisões em situações de pressão e risco, inovar, entre tantos outros desafios apresentados pelo mercado de trabalho. São exigidas, ainda, dos profissionais, articulações eficientes de conhecimentos, habilidades e atitudes demandadas pelo campo de atuação.

De modo geral, mesmo reconhecendo-se a importância do valor agregado por qualquer processo de formação superior, há evidências empíricas de que os administradores recém formados enfrentam o mercado de trabalho com insegurança e, quase sempre, são incapazes de uma inserção competitiva nas funções típicas de administradores profissionais. (LOPES, 2002, p.8).

Percebe-se uma pressão para uma maior interação entre as instituições e empresas, a fim de que o ensino superior responda aos desafios da velocidade e complexidade do processo de inovação tecnológica e do novo paradigma gerencial. A universidade é, por isso, responsável pela formação de mão-de-obra especializada para as empresas públicas e privadas, assegurando-lhes a qualidade da formação de profissionais imbuídos de responsabilidade, competência e interesse pelo processo de organização do trabalho e de elevação da produtividade.

Tendo sido confirmadas preocupações de diversas ordens – razão de ser desse trabalho - nas respostas de professores, alunos e egressos descritas e analisadas nos tópicos anteriores, resta, agora, analisar o terceiro foco proposto a respeito de como poderia ser melhorada a formação do administrador para atuar nesse mercado. Optou-se por agrupar, em um mesmo quadro, parte das respostas da questão quatro, dos docentes e da questão três, dos alunos e dos egressos.

A questão quatro dos docentes (Apêndice 4b) perguntou, no seu enunciado, o que, na opinião deles, em sua atuação pedagógica, poderia ser melhor desenvolvido, visando à formação profissional de seus alunos, e a três, dos discentes (Apêndice 5c), solicitou-lhes que mencionassem quais aspectos do processo de ensino/aprendizagem poderiam atingir o mesmo objetivo.

A questão três dos egressos (Apêndice 6c) solicitou, praticamente, o mesmo tipo de resposta que foi pedida aos alunos, ou seja, o que poderia ter sido melhor no processo de ensino e aprendizagem para a sua formação profissional.

O Quadro 7, a seguir, mostra a síntese de grande parte das respostas dos colaboradores, reunidas em torno dos mesmos aspectos encontrados nas respostas às questões anteriores. Percebe-se ter havido coincidência com os já apontados: a metodologia adotada pelo docente, a relação entre teoria e prática, o conteúdo da disciplina e a relação entre professor e aluno, com as mesmas categorias consideradas, quando da elaboração do Quadro 5, no primeiro foco. Somente a ordem de preferência foi outra.

As demais respostas não agrupadas nos aspectos representados no quadro, aparecem na realização da análise do foco abaixo:

| Aspectos a serem melhorados | Docentes N=20 | Egressos n=40 | Alunos n=62 |
|------------------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------|
| A metodologia adotada pelo docente | 13 | 05 | 32 |
| A relação entre teoria e prática | 07 | 26 | 23 |
| O conteúdo da disciplina | 01 | 01 | 05 |
| A relação entre professor e aluno | -- | 01 | 04 |
| Recursos auxiliares | 02 | 01 | 01 |

Quadro 7 – O que poderia ser realizado para melhorar a formação do profissional de Administração

Enquanto um maior índice (62,5%) de docentes e alunos indicaram a metodologia, os egressos apontaram a relação da teoria com a prática como aspecto pedagógico a ser melhorado. Outro fator que chama a atenção é a diferença existente entre as duas primeiras opções: metodologia adotada pelo docente e relação entre teoria e prática, e os outros três aspectos, pouco indicados.

É importante ressaltar que, considerada a maneira como os docentes trabalham a metodologia, o primeiro aspecto por eles apontado pode ser bastante significativo para o sucesso do segundo: a relação da teoria com a prática

em sala de aula. A metodologia adotada pelo professor pode fazer com que aconteça uma efetiva relação da teoria ministrada em sala com a prática que acontece fora dela, seja por meio de conteúdos, seja por meio de exemplos de casos, entre outros recursos. Foi encontrada, também, uma resposta que trata do conteúdo e duas outras que apontam para os recursos auxiliares, considerados esses como ferramentas facilitadoras do desenvolvimento do trabalho docente.

Quando se observa entre as respostas dos professores aquelas que não foram incluídas nos aspectos constantes do Quadro 6, percebem-se, em algumas delas, preocupações de cunho pedagógico, tais como: “incentivar a participação em congressos e palestras”, “incentivar a produção científica”, “a relação da intencionalidade dos objetivos a se trabalhar”, “criar um melhor modelo de construção de conhecimentos para nossos alunos”, e outras delas de auto-análise, como: “ter mais tempo para preparação de minhas aulas”, “melhora na minha formação acadêmica” e “realização de cursos de aperfeiçoamento”.

Esses aspectos mostram que alguns docentes percebem a necessidade de um maior compromisso pessoal de si mesmos com o trabalho, para que ocorra uma melhor formação do profissional de administração, tanto em relação à necessidade de incentivar seus alunos, quanto à necessidade de se dedicar de forma mais comprometida com a sua própria aprendizagem.

Em Lelis (2001), lê-se que o compromisso do profissional de ensino com o trabalho que realiza é fundamental, visto constituir-se em horizonte da natureza da prática a ser desenvolvida. A autora entende que compromisso, significa envolvimento, profundo engajamento, do professor e do aluno com o plano intelectual e afetivo, devendo existir uma paixão pelo trabalho. Esse compromisso, que é profissional e político, dá o real sentido às ações do processo de ensino.

A resposta de um dos docentes sugere que deve “existir uma interação entre os departamentos visando à troca de conteúdos”. Ela retrata uma questão sempre discutida entre os professores dos diferentes departamentos que atuam no curso de Administração, das IES focalizadas: a interdisciplinaridade.

Os profissionais atuantes na área de Administração encontram-se inseridos em dinâmico e complexo ambiente, fator esse que exige deles uma visão holística da realidade para que sejam efetivos nas suas decisões e ações.

Em busca do incremento de competitividade e partindo-se da premissa de que a realidade é ampla e complexa, torna-se imprescindível que os profissionais lancem mão dos conhecimentos gerados, não apenas na sua área de conhecimento específico, mas da conjugação dos conhecimentos de diversas áreas, interagindo com os problemas de forma mais sistêmica. (MIRANDA, SOUZA; BARBOSA JR, 2002, p.4)

A Administração de Empresas, que lida com problemas tão díspares como os de natureza humana e técnico-operacional, encontra na interdisciplinaridade uma maneira de sensibilizar estudantes, não só em relação às questões técnicas, mas, principalmente, em relação aos aspectos comportamentais envolvidos no processo de gestão.

Fazendo-se, novamente alusões às respostas, uma chamou a atenção pelo seu conteúdo, pois, pareceu associada ao modelo de ensino tradicional. A docente escreveu que “gostaria de modificar para ser a professora temida da faculdade, a que aplica provas difíceis, pois, sinto que falta seriedade dos alunos com relação à disciplina que ministro”. Talvez, essa docente tenha buscado ser um pouco mais flexível e não tenha tido bons resultados. Daí o desejo de voltar à posição tradicional. Pode ser, também, que ela ainda não tenha uma postura pedagógica capaz de convencer seus alunos quanto à importância de sua disciplina. É uma resposta que possibilita variadas conclusões.

Nenhum docente respondeu considerar importante a relação entre professor e aluno, fato que chama a atenção, em razão de que, um bom relacionamento entre ambos pode facilitar bastante o processo de ensino/aprendizagem.

As respostas apresentadas pelos professores continuam a apontar para uma inadequada formação pedagógica. Somente três não estavam entre os dois aspectos mais votados, e a relação entre professor e aluno nem sequer foi lembrada. Sabe-se que, para conseguir sucesso em seu trabalho, ou seja, para realmente conseguir efetivar o processo de ensino/aprendizagem, é necessário que todos os aspectos pedagógicos tratados no decorrer desse estudo sejam respeitados e atingidos.

Além disso, há de se perguntar: por que, sabendo da importância de incentivar os alunos para a produção científica, para a participação em congressos e

para a criação de um modelo de construção de conhecimento, etc., não o fazem? O que faltaria para essas iniciativas docentes?

Quanto às respostas dadas pelos egressos, a maioria (65%) apontou a relação entre teoria e prática como a melhor maneira de buscar uma formação adequada para o administrador. Em segundo lugar, na opinião deles, vem a metodologia, que é uma forma de atingir um determinado objetivo e, entre eles, a própria relação entre teoria e prática, e, finalmente, três citações isoladas sobre os outros aspectos da prática pedagógica constantes no Quadro 7, quais sejam, o conteúdo, a relação entre professor e aluno e os recursos auxiliares.

Pelas respostas complementares ao Quadro 7 fornecidas pelos egressos, percebe-se que alguns refletem sobre seu desempenho no decorrer do curso e agora dizem: “deveria ter havido uma dedicação maior de minha parte” (1) e “um maior comprometimento meu e da turma” (1).

Três respostas trazem, também, implicitamente, a relação entre teoria e prática: “estar trabalhando na área do meu curso” (2) e “eu estar trabalhando enquanto cursasse a faculdade” (1), mostrando que os alunos, depois de formados, perceberam que, caso o conteúdo ministrado na universidade estivesse associado à sua realidade profissional, talvez, o aproveitamento fosse melhor.

Quatro respostas trazem críticas ao trabalho docente. A primeira delas foi citada por três egressos: “os professores deveriam ser mais capacitados e reciclados”; e a segunda: “nem sempre o que se ensina em aula é o que o aluno encontra no mercado de trabalho”, sendo aí, mais uma vez lembrada, a relação da teoria com a prática.

Pode-se perceber pelas respostas que os egressos valorizam sobremaneira a relação entre teoria e prática; forma ideal a ser adotada pelo docente em seu trabalho. A prática seria a ação e a teoria, o conteúdo e a reflexão a seu respeito.

Nas respostas dadas pelos alunos, a diferença percentual apontada por eles entre a metodologia do docente e a relação entre teoria e prática não foi tão acentuada, quanto aquela apontada pelos os egressos. E o que chama a atenção é o fato de a relação entre professor e aluno ter tido somente quatro respostas.

Nas respostas dadas pelos alunos não incluídas no Quadro 7, existem diversas considerações sobre a atuação docente relacionada ao planejamento escolar feito pelo docente, mais especificamente no que tange ao seu

plano de aula. Três alunos responderam: “o docente poderia ter uma maior organização sobre o material a ser trabalhado”; outros três sugeriram: “deveria haver uma maior antecedência para a elaboração de trabalhos”, e um outro respondeu “seria importante uma maior padronização das matérias”.

A importância desse para a efetiva aprendizagem é tão grande que Padilha (2001, p.63) afirma:

Planejar é uma atividade que está dentro da educação, visto que esta tem como características básicas: evitar a improvisação, prever o futuro, estabelecer caminhos que possam nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação.

Aqui, aparecem duas críticas à infra-estrutura das instituições, uma que solicita “mais livros na biblioteca” e outra que pede “menor número de alunos em sala de aula”. Paralelamente apareceram, também, duas respostas não relacionadas diretamente ao que foi questionado, e que tecem elogios às faculdades: “todas as aulas são ótimas com excelentes materiais” e “gosto do curso”.

As sugestões para que haja “contato maior com as empresas através de convênios” e “uma maior participação de organizações de classes CRA junto às Faculdades” estão associadas aos padrões de qualidade para os cursos de graduação em Administração. Afirma Andrade e Amboni (2002, p. 106): “a gestão da qualidade de ensino envolve atividades que determinam a política, a garantia e o acompanhamento da busca da melhoria da qualidade de ensino”. Essa interação entre escola, entidades representativas de classe e a comunidade é um dos critérios a serem avaliados, quando se consideram os padrões de qualidade para os cursos de Administração.

Dois respostas ficaram sem uma classificação adequada. A primeira, trazendo uma solicitação de cunho pessoal: “direcionar as disciplinas para a área de comércio exterior”; e a segunda, reportando-se à “busca de maior conhecimento”, sem esclarecer se o conhecimento em questão é o do aluno ou o do docente.

A importância da atualização profissional é realçada pelo relatório da UNESCO (1996, p.21), sobre a educação para o século XXI, ao afirmar o seguinte:

Hoje em dia, ninguém pode pensar em adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe bastem para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma atualização contínua dos saberes, mesmo que a educação inicial dos jovens tenda a prolongar-se.

Portanto, além de buscarem usufruir ao máximo o que já está sendo trabalhado no curso, no que concerne ao conhecimento da sua área de formação e futura atuação, os alunos têm de estar conscientes de que o aprendizado, à semelhança do que se procura para o exercício qualquer profissão, deverá ser contínuo. Isso já está claro para os egressos consultados, que foram localizados em cursos de pós-graduação *lato sensu*, da sua área.

Pela análise das respostas, percebe-se que os discentes buscam justificar um possível insucesso do seu aprendizado por conta de outros fatores, sejam eles a estrutura da instituição ou o trabalho docente, não atribuindo a si mesmo qualquer parcela de responsabilidade pelos poucos resultados obtidos no processo de sua formação. Se há algo a ser melhorado no curso, certamente não é o seu desempenho. Já, entre os docentes e egressos, aparecem alguns que dividem a responsabilidade dos resultados, fazendo sugestões que podem colaborar para a adequação das IES no que se refere à melhoria do curso e à aproximação à realidade dos desafios propostos pelo mercado de trabalho.

Canen (1996) escreve que o maior desafio enfrentado pelas organizações educacionais diz respeito à necessidade de estarem preparadas para perceber as mudanças que acontecem na sociedade e exigirem, a partir daí, dos seus professores, uma conscientização sobre a pluralidade cultural da realidade em que vivem e atuam, pautando, assim, suas práticas pedagógicas pelos universos culturais daqueles que chegam às escolas.

Bertero (2006, p.38) afirma ser a grande maioria dos discentes dos cursos de Administração no país pouco conscientes das responsabilidades de sua carreira plena de administrador. “Na verdade, aspiram a uma melhoria relativamente modesta de suas condições de trabalho, que lhes permita uma reduzida mobilidade

na esfera socioeconômica em que se encontram”. Além disso, explica o autor, em poucas escolas se encontram graduandos provenientes de estratos sociais mais elevados, dotados de melhor preparação educacional que lhes facilite, após formados, adentrarem-se em carreiras ascendentes que os possam levar às cúpulas administrativas.

Há que se concordar com Bertero (2006) que a carreira do administrador exige não só melhor preparação educacional, mas, também, outras habilidades, incluindo as relações sociais, o que, sem dúvida, deve ser motivo de ampla reflexão da parte de todos os envolvidos na formação e atuação profissional nessa área.

Considerando que, de uma maneira ou de outra, todos os colaboradores, que responderam ao questionário, estão inseridos no contexto do ensino de Administração como alunos, egressos ou docentes, poder-se-ia prever que existem respostas com um mesmo direcionamento. Assim ocorreu, mas o que chamou a atenção foi a grande variedade delas, em razão das diferentes alternativas na busca da melhor formação do administrador. Pelo Quadro VII, percebe-se serem metodologia de ensino e relação da teoria com a prática os itens mais apontados pelos três grupos de colaboradores.

Aspectos de ordem comportamental, pessoal, concernentes à infraestrutura foram lembrados por todos, o que permitiu entender que existe uma preocupação dos envolvidos pela formação do profissional de Administração em relação a vários aspectos que precisam ser melhorados e atualizados.

Algo importante é o fato de inexistir a preocupação de melhoria da relação entre professor e aluno e, também, o fato de um único docente, reconhecer a necessidade de uma constante atualização do conteúdo trabalhado em sala de aula.

Novamente as respostas às questões desse foco aproximam-se das respostas dadas às questões anteriores. No primeiro foco, o propósito da consulta foi verificar a percepção dos colaboradores a respeito dos aspectos pedagógicos que mais têm contribuído para o aprendizado e a formação do futuro profissional da administração. As respostas trouxeram aspectos pedagógicos que foram confirmados nas questões seguintes, quando o foco era outro, ou seja, as formas pelas quais os docentes procuram aproximar o aluno da realidade e o que poderia ser melhorado na sua formação. Em síntese, o que mais valorizam para o

aprendizado dos alunos e o de que mais utilizam para a aproximação do discente à realidade do trabalho é, ao mesmo tempo, o que ainda precisa ser melhorado. Com a consulta, houve a oportunidade de destacar, nos três focos, quatro aspectos que na visão dos colaboradores, são essenciais ao trabalho pedagógico no curso de Administração: a relação entre teoria e prática, a metodologia, o conteúdo e a relação entre professor e aluno, não obstante variarem em número as respostas dos diversos colaboradores.

Leite et al. (1998, p.63) confirmam a preocupação central deste trabalho, relacionada à formação pedagógica dos professores de Administração, o que pode explicar muitas das questões encontradas nessa consulta aos colaboradores.

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

Nas diferentes percepções dos colaboradores sobre como melhorar a formação do administrador, vislumbra-se que, para isso ocorrer, devem acontecer, ainda, diversas adequações entre as propostas das IES e os investimentos em relação às condições de seu desenvolvimento.

Por sua própria natureza, a formação da identidade do administrador não é uma realidade acabada, que se dá a conhecer no ingresso do aluno aos bancos universitários ou de sua saída deles. É um fenômeno humano, social e multidimensional, que envolve tanto a capacidade de compreender a complexidade da organização como um todo, na qual cada área específica se enquadra nesse complexo, quanto à capacidade e o discernimento para trabalhar com e por meio de pessoas, bem como para aplicar conhecimentos técnicos, métodos e equipamentos necessários à execução de tarefas específicas.

As respostas dos colaboradores, na maioria das vezes, eram portadoras de críticas daquilo que ocorreu ou, então, de expectativas do que podia ter ocorrido durante o curso, atribuindo também, quase sempre, o motivo de um possível insucesso à figura do outro, fato verificado tanto pelo aluno e egresso,

como pelo docente. Poucas vezes aconteceu de haver uma auto-avaliação e considerar que se poderia assumir parte da responsabilidade pelo fato de os objetivos propostos não terem sido alcançados.

As diferentes visões da realidade por eles mesmos vivenciadas são mostradas no conteúdo das respostas dadas. O docente, fruto, talvez, de uma inexistente ou fraca formação pedagógica, continua a atribuir o não-cumprimento de sua obrigação ao desinteresse do aluno ou a problemas da faculdade, mas, nunca, às suas próprias ações. O aluno, pouquíssimas vezes, credita a si próprio um possível insucesso, mas, sempre, a uma atitude do docente ou a outro fator qualquer. Mesmo assim, ainda se percebe que, quando se trata de questões de fundo pedagógico, o aluno aparenta ter mais discernimento para emitir uma opinião, do que o próprio docente. As respostas dadas pelos egressos trazem informações que permitem ter uma visão do que os alunos, com suas expectativas, e os docentes, com suas atitudes, buscam e, quiçá, muitas vezes não conseguem efetivar em sua relação pedagógica.

Os egressos valorizam aspectos, não raro, despercebidos pelos alunos, como buscar, de maneira mais apropriada, o conhecimento que o docente se propõe a transmitir, mas que por sua incúria, ele, na condição de aluno, não se esforçou em adquirir. Falta de amadurecimento e de preocupação com os temas abordados durante sua graduação, que o faz voltar a IES para buscar o mesmo aprendizado, através dos cursos de pós-graduação.

Baseados no perfil de egresso descrito pelas duas instituições pesquisadas, é possível observar que as IES devem oferecer os elementos teóricos necessários para que os acadêmicos compreendam o conceito de conhecimento administrativo, de tal maneira que possam, com sua intervenção, transformar a realidade das organizações onde atuam.

A metodologia adotada pelo docente é a maneira adequada para ocorrer essa transmissão de conhecimento. Segundo Rays (1990), a metodologia do ensino precisa considerar em suas determinantes não só a realidade vital da escola (representada, principalmente, pelas figuras do educador e do educando), mas, também, a realidade sociocultural em que está inserida.

O termo método vem do grego *méthodos* = caminho para se chegar a um fim. Em Michaelis (2003) define-se como o conjunto dos meios dispostos convenientemente para alcançar um fim e especialmente para chegar a um

conhecimento científico ou comunicá-lo aos outros. Logo, método de ensino é um procedimento didático caracterizado por certas fases e operações para alcançar um objetivo previsto.

Percebe-se, nas respostas dos três focos estudados, que a metodologia foi lembrada em todos e, sempre, em maior número pelo discente. Essa preocupação do aluno pode ser compreendida pelo fato de o mesmo ter uma visão, muitas vezes, de avaliador do trabalho docente, o que nem sempre ocorre por parte do próprio professor.

Rays (1990) afirma ser todo método de ensino intencional e não se constituir em um simples caminho calcado em formas de agir, determinadas “*a priori*” pelo fato educativo específico. Dessa maneira, continua o autor, é possível afirmar que um método de ensino torna-se concreto, quando se converte em método de aprendizagem.

Como já foi mencionado, o mundo moderno, com tendência à globalização, requer um perfil profissional adequado às condições atuais, com competências e habilidades flexíveis o suficiente para se adaptar rapidamente às transformações sociais e econômicas. Porém, a pouca flexibilidade e capacidade de adaptação de algumas instituições de ensino ao ritmo do progresso dificultam o atendimento às expectativas da sociedade para a formação do futuro profissional.

O Sistema de Ensino Brasileiro tem, como característica comum, a associação da formação universitária a profissões regulamentadas, o que incute no aluno a expectativa de que a formatura em um curso superior inaugure uma nova etapa na vida, a vida profissional. Trata-se assim, por um lado, de uma tradição em virtude da qual se espera do ensino superior uma formação profissionalizante e, por outro, do exercício legal de uma profissão, ao se credenciarem os bacharéis e licenciados para o exercício imediato das profissões (CASTRO; SCHWARTZMAN, 1992).

Em pesquisa com docentes da Unicamp, Pimentel (1993b) constatou que as práticas pedagógicas dos professores se situavam entre dois paradigmas:

- o primeiro, caracterizado pela dissociação entre teoria e prática, pela certeza, prescrição e precisão e por um conhecimento oriundo da tradição e de verdades já prontas e incontestáveis, apresenta uma utilidade limitada para a prática social e para a ação profissional que é chamada a enfrentar problemas de grande complexidade e incerteza;

- o segundo, em que é proposto um conhecimento total que tenta superar a dicotomia ciências naturais/ciências sociais, afirma que, quanto mais ambas se aproximam, mais se aproximam da humanidade, e, conseqüentemente, das suas necessidades e problemas, tendendo, assim, a revalorizar os estudos humanísticos e a constituir-se a partir da pluralidade metodológica.

O resultado apresentado pela pesquisa efetuada por Pimentel (1993b), há quatorze anos, traz informações que se ajustam às obtidas por esta pesquisa. O tempo passa e permanecem os mesmos aspectos característicos da prática pedagógica, ou seja, a dissociação entre a teoria e a prática, verdades prontas e incontestáveis e outros tantos aspectos que são muitas vezes criticados, mas, estão presentes na atuação docente.

O segundo aspecto trazido por Pimentel (1993b) retrata uma possível maneira do docente e, também, do aluno atuarem possibilitando que aconteça com maior eficiência o processo de ensino e aprendizagem.

O professor Augusto Novaski (apud MORAIS, 1984) dá o conceito de educar: é, fundamentalmente, estar com os outros. Todo encontro com o outro é uma possibilidade de educação.

A relação pedagógica é, pois, contato pessoal gerado entre os envolvidos numa situação pedagógica e o resultado desse contato. A relação pedagógica funda-se, portanto na relação humana. Por conseqüência, sem o estabelecimento da relação humana com qualidade, sem o estabelecimento de vínculos entre os envolvidos, certamente a produção de ação formativa estará prejudicada. Nas palavras de Estrela (1998, p.36), “a qualidade do resultado da ação educativa é diretamente proporcional à qualidade das relações humanas estabelecidas”.

Considerando-se a realidade da administração, Bertero (2006) afirma ser necessário reconhecer a estrutura ocupacional da sociedade como condutora da inevitável estratificação. A maioria dos programas de administração deverá formar executores, pessoas competentes, conhecedoras dos instrumentos e técnicas de gestão. Portanto, é necessário que, no intuito de profissionalizar, o curso tenha definido, claramente, os seus objetivos em função do alunado e dos docentes que nele trabalham.

Transpondo as considerações para o *mundo administrativo*, é em um mundo novo, a cada período de tempo, que o administrador se encontra. Um

mundo guardião, por certo, do paradigma anterior, porém, impregnado de fatos novos, de novas estruturas e de novas demandas. Este administrador deve mostrar-se um ser eminentemente teórico-prático, ou estará destinado a desaparecer em decorrência das mudanças constantes, pela incapacidade de adaptação e de busca de soluções para o novo, o inusitado, se sua formação for pragmática, voltada, exclusivamente (ou, principalmente) para aspectos aplicativos da Administração de Empresas. Afinal, as aplicações, dadas às mudanças, nascem fadadas à renovação ou à superação.

A formação, não pode portanto, ser hermética a ponto de pretender-se validá-la para um longo período de tempo, mas, sim, teórico-prática no sentido de busca constante de conhecimentos e associação dos mesmos à sua realidade, a partir do que poderia ser denominada de uma práxis formativa e de atuação profissional.

4.4 O SIGNIFICADO DAS CONTRIBUIÇÕES DOS COLABORADORES PARA A PRÁTICA DO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO VIVENCIADO

Retomando-se, pois, a reflexão acerca do objeto de estudo desse trabalho, vale lembrar que, em disciplinas que o pesquisador cursou como aluno especial do mestrado em Educação, há aproximadamente três anos atrás, acontecia o encontro com autores como Alarcão, Dewey e tantos outros, que tratam de questões consideradas essenciais aos professores, e entendidas como apropriadas, também, aos de Administração.

Pessoalmente, desde o início da vida acadêmica esse pesquisador, primeiro como aluno, depois como professor, sempre procurou prestar atenção nas ações docentes que não só possibilitassem ao aluno buscar o aprendizado com maior facilidade, e realmente o envolvessem no processo, mas também despertassem nele a vontade de aprender e não de estar se ajustando a essa ou àquela disciplina, simplesmente, por obrigação. Percebeu que essas preocupações, eram também compartilhadas pelos discentes, que demonstravam certa inquietação em relação à maneira como era desenvolvido o trabalho por parte dos docentes.

Vale, também, lembrar que os alunos de Administração das IES referidos neste estudo, em momento de realização do Estágio Supervisionado, manifestando sua insegurança quanto ao real aprendizado no curso, associavam-na ao trabalho desenvolvido por seus docentes, alegando que estes deixaram a desejar no desempenho de seu papel, o que realmente pode ter acontecido.

Eles talvez tivessem razão em suas queixas, em função de alguns desses professores agora, colegas, ainda se utilizam de materiais antiquados, contrapondo-se a outros, que se mostram, favoravelmente, empenhados na sua própria atualização e sensíveis em captar de seus alunos e da sociedade o perfil exigido de um profissional da área.

As inquietações, que se apresentavam, passaram a exigir um repensar a respeito da atividade pedagógica em tais instituições, para o que se procurou a contribuição dos envolvidos nesse processo – docentes, alunos e egressos - esses últimos, já, com alguma experiência profissional. Esses três tipos de sujeitos manifestaram-se a respeito das dificuldades percebidas para a efetiva realização do processo de ensino/aprendizagem e suas respostas permitiram concluir, já naquele momento inicial do estudo, que, muitas vezes, falta ao docente do curso de Administração, uma visão clara da importância da sua prática pedagógica para o aprendizado dos alunos.

Foi interessante notar que os docentes atribuíram a responsabilidade do insucesso no processo de ensino e aprendizagem à falta de interesse e comprometimento dos alunos, ao passo que parte dos alunos e egressos, admitiram que os professores conhecem os conteúdos, mas ao mesmo tempo afirmavam que alguns encontravam dificuldades em transmiti-los.

Considerando-se, portanto, que ao professor de Administração, falta, ainda clareza sobre a sua atuação pedagógica, buscar-se-ia responder como isso pode interferir no aprendizado de seu aluno.

Para tanto, estabeleceu-se, como objetivo geral da investigação, “analisar características da atuação pedagógica de docentes de Administração de Empresas e seus possíveis efeitos na aprendizagem dos alunos, com vistas a contribuir para a construção do conhecimento em relação a essa prática”. Para alcançar esse objetivo, o trabalho foi organizado recorrendo-se aos três pontos-chaves definidos na segunda etapa do processo e descritos na etapa da teorização.

O desenvolvimento do primeiro ponto-chave de estudo, que aborda a importância da prática pedagógica do professor de ensino superior, foi possível, em primeiro lugar, pelo resgate histórico de momentos representativos da educação no Brasil, baseada na tendência de uma metodologia tradicionalista, implantada na educação brasileira pela prática jesuítica e confirmada pelas diferentes políticas públicas educacionais ao longo de décadas. Por esta metodologia as características da imagem do docente são confirmadas por ele mesmo, quando resgata sua relação com seus antigos professores e o que ele considera como ação educativa.

No entanto, em estudos de Didática no ensino superior, em especial daqueles que já se destacaram por investigar a prática pedagógica como ela, realmente, ocorre em sala de aula, percebem-se a crítica ao paradigma que permeia as atividades essenciais do ensino e a defesa de um novo paradigma de ensinar.

Ficou claro, portanto, ao se tratar da necessidade de mudança na formação do professor de ensino superior, em especial de Administração, que tal mudança deve possibilitar o conhecimento de diferentes maneiras de atuar. O professor deve conscientizar-se do quanto a idéia de que ser o detentor do conteúdo é insuficiente, ultrapassada e não produz os resultados esperados no que se refere ao processo de ensino/aprendizagem. Contribuíram para reforçar essa idéia autores da área de Educação e, também, do ensino de Administração, além da pesquisa realizada pelo CFA feita com o objetivo de determinar a formação e o perfil dos professores atuantes no curso de Administração.

Confirmaram-se, com esses autores, os questionamentos apresentados por parte dos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem das IES focalizadas no estudo. Percebeu-se que a falta de preparo didático-pedagógico dos docentes não é suficiente para conscientizá-los da necessidade da procura de cursos que os capacitem pedagogicamente. Em geral, os professores dedicam-se à leitura de livros técnicos e à participação em congressos e palestras, cujo assunto gira em torno de sua formação específica, não incluindo aqueles conhecimentos que os auxiliariam na prática docente em sala de aula. Tampouco as instituições demonstram preocupação em desenvolver ações efetivas que proporcionem ao docente o aprimoramento de sua formação pedagógica.

Conclui-se, com o estudo teórico, pela necessidade de um processo contínuo de formação do docente, em especial, nesse caso, do de Administração, processo que deveria permitir-lhe perceber, mediante uma prática cotidiana de

reflexão, do que ele entende e pratica como docência. Que tipo de professor ele pretende ser, que profissional ele deseja ajudar a construir e, então, como resultado dessa reflexão, conscientizar-se da real importância da sua prática pedagógica para o sucesso no processo de ensino/aprendizagem.

Para o desenvolvimento do segundo ponto-chave, relativo à política quantitativa e expansionista do ensino superior, buscou-se analisar a evolução histórica do curso de Administração, no Brasil, desde seus primórdios, em 1941, até os dias de hoje, e como a atual política expansionista do ensino superior, especialmente, nos cursos de Administração, tem influenciado a atuação docente.

O estudo sobre o nascimento do curso de Administração, no Brasil permitiu perceber que, por conta dessa política expansionista, não só como fator de sobrevivência das IES, mas como programa do Governo de socialização da educação, acabou por levar aos bancos escolares um público diferente daquele encontrado no início dos cursos de Administração. Se, no início, os alunos eram caracterizados por pertencerem a uma elite cultural e econômica, atualmente, essa realidade não se mantém. Além desse fator, o professor encontra, em uma mesma sala de aula, alunos com diferentes níveis de conhecimento e advindos das mais diversas classes sociais. Portanto, com expectativas, também, diferentes no que diz respeito ao curso.

Essa política expansionista e quantitativa veio ao encontro das exigências feitas pelo Banco Mundial, a saber, que o Governo deixe de intervir diretamente no ensino superior. Uma das conseqüências dessa exigência foi a entrada desenfreada do setor privado na educação.

A política expansionista possibilitou o surgimento de muitas IES, fato que acabou por tornar a oferta de vagas nos cursos de graduação, maior do que a procura pelas mesmas por parte dos interessados. Com isso a preferência por professores com menor titulação, por sujeitarem-se a menor remuneração, é produto desse mercado saturado.

Com a contribuição da literatura, foi possível desenhar um panorama acerca da atuação pedagógica dos docentes do curso de Administração. Ao mesmo tempo confirmaram-se no início da segunda etapa do trabalho, algumas suspeitas colocadas nas reflexões a respeito do problema, quando se comentou a dificuldade dos docentes em romper com uma metodologia tradicionalista de ensino, o aumento da oferta dos cursos de Graduação, e a não percepção, por parte das IES, da

necessidade de promover, periodicamente, cursos que favoreçam a formação pedagógica do professor.

Para o desenvolvimento do terceiro ponto-chave, buscaram-se contribuições das três classes de colaboradores – docentes, alunos e egressos - focalizando alguns aspectos a respeito do ensino de Administração.

Foi importante dar aos envolvidos oportunidade para expressarem suas opiniões, posto que, conforme já analisado, concluiu-se que existe uma visão diferente a respeito da percepção que tem o docente de sua atividade no processo de ensino/aprendizagem no curso de Administração, e os alunos e egressos, de seu próprio trabalho.

Nas respostas dos docentes, encontraram-se características que permeiam sua forma de atuar, imitando seus antigos professores. Pode-se entender que ocorre esse fato, não pelos docentes desconsiderarem a importância de se buscar novas práticas, mas por não terem sido privilegiados com disciplinas de cunho pedagógico em seus cursos de formação. Isso poderia permitir-lhes uma visão mais crítica de seu trabalho, ao invés de seguirem, simplesmente, a forma de atuar de seus mestres, que, não raro, possuíam práticas pedagógicas consideradas ultrapassadas ou deficientes. Por outro lado, alguns poucos docentes começam a perceber que a sua maneira de atuar é fundamental para o aprendizado dos alunos, preocupando-se em buscar novos conhecimentos pedagógicos, para atingir um melhor resultado no processo de ensino/aprendizagem. É como se observa em suas falas: “Procuro aprender a desenvolver trabalhos em grupos em sala de aula que sejam realmente produtivos”; “busco maior eficiência em minhas aulas”; “busco conhecer novas formas de avaliações”. E, ao mesmo tempo, reconhecem que não buscam novos conhecimentos para isso, como manifestaram esses dois colaboradores: “reconheço que não sei usar determinados meios didáticos que poderiam trazer eficácia à minha aula”; “caio na mesmice e não busco novas estratégias pedagógicas”.

Aqueles que afirmam buscar ou necessitar renovação de métodos e conhecimentos relacionam os mesmos, sempre, a fatores pedagógicos. O número dessas respostas, no entanto, é pequeno, mostrando que a maioria dos professores de Administração, acredita, ainda, ser adequada a maneira com que vem desenvolvendo seu trabalho. Com isso, pode-se reafirmar que as aulas continuam com enfoque conteudista, confirmando, assim, a característica de uma prática

pedagógica tradicional, muito enraizada nos cursos de Administração e pouca iniciativa de seus docentes para modificar essa realidade.

Buscando verificar a importância que os três grupos de colaboradores dão à prática pedagógica na vida acadêmica, relacionando-a com a atuação profissional, ao analisar as suas respostas, percebeu-se que o fator mais valorizado pelos sujeitos foi a relação entre a teoria trabalhada no curso e a prática profissional que os alunos irão encontrar depois de formados.

Por muito tempo prevaleceu o pressuposto da visão tradicional de ensino sobre a qual os mais velhos detinham maior conhecimento do que os jovens, uma vez que, conseguiram “estocar” mais informações. Percebe-se, hoje, que a principal transformação ocorrida é no modo como o conhecimento se renova, ou seja, em vez de ser vista como algo a ser acumulado e armazenado, sua construção é um fluxo constante, substituindo velhos saberes por novos, com uma velocidade surpreendente. Assim, se vive, hoje, uma nova relação do homem com os saberes. A atuação do docente é de fundamental importância para possibilitar ao aluno perceber e acompanhar essa transformação constante do conhecimento, sendo uma das formas a associação do conteúdo ministrado, com a prática que irá encontrar como profissional da área de Administração.

Embora 80% dos docentes (Quadro 5) tenham afirmado que o que mais contribui para o aprendizado dos seus alunos é a relação entre teoria e prática, e muitos deles tenham explicitado como fazem isso, sete (7) entre os vinte (20) colaboradores (Quadro 7) consideram que a relação entre teoria e prática deve ser melhorada para alcançar a formação do profissional no curso. Um deles afirmou; “desenvolvo meu trabalho procurando associar a teoria com a prática, pois o mercado exige um profissional capacitado”; outro afirmou “para qualquer ramo da Administração, [é imprescindível] a relação da teoria com a prática”. No entanto, um terceiro professor reconheceu “a relação da teoria com a prática, ainda, é o grande problema na formação do profissional”.

Para os outros colaboradores, alunos e egressos, a relação entre teoria e prática foi, também, o aspecto mais citado como contribuição para seu aprendizado. Afirmações do tipo: “o que mais me interessou foi a assimilação da teoria com a prática” por parte de um dos egressos, e “a compreensão da matéria era melhor, quando se associava a teoria com a prática”, como uma das respostas dos alunos, demonstram a importância que eles dão a ela.

Ao mencionarem o que deveria ser melhorado para a sua formação, os egressos foram contundentes, apontando esse aspecto. Dos quarenta (40) colaboradores, vinte e seis (26) afirmaram que a relação entre teoria e prática precisa ser melhorada. Também, entre os alunos, vinte e três (23) apontaram esse aspecto, como o segundo mais necessário (Quadro 7).

Pelas respostas dos três grupos de colaboradores, é possível concluir que uma parte deles tem consciência da importância da relação entre teoria e prática e podem ampliar sua visão sobre ela, mas, poucos docentes manifestaram sua intenção de reformular esse aspecto. Aplicando práticas pedagógicas aprendidas com seus mestres, podem, ainda, sentirem-se detentores do saber e, por isso, não consideram a necessidade de mudanças.

O que os alunos supõem e os egressos já comprovaram é que a relação entre teoria e prática durante seu período de formação foi de fundamental importância, por fornecer-lhes subsídios para sua atuação futura no mercado de trabalho.

Encontram-se, também, na literatura, autores que compartilham dessa idéia. Para Libâneo (1994), o novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, para saber agir em sala de aula e articular suas aulas com as necessidades da prática profissional.

Como já citado, até mesmo o Conselho Nacional de Educação, através das Diretrizes Curriculares para o curso de Administração, estipula que o projeto pedagógico do curso deve contemplar modos de integração da teoria com a prática.

Alguns professores valorizam e realizam atividades possibilitadoras da relação entre teoria e prática no aprendizado de seus alunos, reconhecendo-lhes positivamente, a importância em sua formação, quando ocorrerem, ou reivindicando-as, quando não ocorrerem. Essa foi uma das conclusões desta pesquisa: teoria e prática de mãos dadas enriquecem a prática pedagógica, em especial do curso de Administração, devendo haver comprometimento efetivo de alunos egressos e docentes na sua execução.

Relembra-se Grillo (1993), que atribui ao ensino de qualidade quatro itens indissociáveis: o ser, o saber, o fazer e o intervir. Acredita-se, com base nesta pesquisa que, para a consecução de seus objetivos, o docente de Administração deve fazer uma auto-análise, verificando todos os passos a serem seguidos, sendo,

enfim, o juiz de sua atividade docente. Urge, também, que rompa com experiências antiquadas, defasadas e reflita sobre novos métodos e atitudes para mudar sua prática pedagógica.

Voltando às respostas registradas no Quadro 5, pode-se perceber que, com exceção da relação entre teoria e prática mencionada por 80% dos docentes, em proporção maior que as respostas dos outros sujeitos, os outros aspectos pedagógicos foram mais valorizados por alunos e egressos do que pelos docentes.

Ressalta-se, ainda, serem mais valorizadas pelos egressos e discentes a “relação professor-aluno” e o “conteúdo da disciplina”, com 62% das respostas dos primeiros para os dois aspectos e 38% das respostas dos discentes para o primeiro aspecto e 45% para o segundo, comparadas com 30% e 25% das respostas dos docentes. Também, a “metodologia de ensino” foi mais valorizada pelos egressos e pelos alunos. Os aspectos “objetivos” e “avaliação”, na seqüência do número de respostas, também, foram mais valorizados pelos egressos do que pelos professores.

Acrescente-se a isso o fato de que o estágio foi mencionado/valorizado por um egresso e os recursos auxiliares, apenas, por quatro (4) discentes.

Em relação à aproximação dos estudantes da realidade prática durante o curso, professores e alunos apontaram várias formas que são trabalhadas e cujo conteúdo é mencionado na grande maioria das respostas. O que difere, nesse caso, é que os professores simplesmente indicam as atividades realizadas e os alunos acrescentam algumas críticas, mostrando que os docentes deixam a desejar em aspectos pedagógicos, como já analisado no item 3.2: falta clareza e eficácia nas explicações e há distância entre o ensinado e as características do mercado, desconhecidas do professor.

Como a pergunta aos egressos foi diferente, no intuito de verificar como eles percebiam o preparo recebido durante a formação, foi possível perceber que 13 dos 25 egressos (entre os 40 colaboradores) atuantes na área de Administração, consideraram adequado o preparo recebido, valorizando o trabalho do professor. Entre esses, porém, ao lado dos aspectos positivos apontados, aparecem ressalvas, mostrando que o preparo é muito teórico, que faltam professores mais dinâmicos e que algumas matérias são superficiais.

Os docentes manifestaram maior reflexão a respeito de sua própria prática pedagógica, quando foram instigados pela última pergunta do instrumento a respeito do que poderia ser melhor desenvolvido na sua atuação pedagógica, visando a formação do profissional.

Mais uma vez foi possível verificar (Quadro 7) que alunos e egressos chamam a atenção para alguns aspectos pedagógicos em maior número de respostas (proporcionalmente). É o caso de insistir na necessidade de melhorar a relação entre teoria e prática e a relação entre professor e aluno. A respeito dessa última, os docentes nem sequer se manifestaram.

Até aqui, as respostas dos colaboradores confirmaram o observado no início da investigação, na etapa da observação da realidade, e geraram a própria formulação do problema, destacando a pouca clareza do professor nos aspectos pedagógicos.

No entanto, as respostas dos docentes surpreenderam, contrariando de certo modo a primeira constatação e as respostas anteriores, quando apontaram a necessidade de melhorar a metodologia de ensino adotada e os recursos auxiliares, que, ainda, não foram mencionados por eles. Surpreenderam, também, em razão de respostas não sintetizadas no Quadro 7, quando apontaram outras ações necessárias para melhorar a formação dos profissionais, reconhecendo, inclusive, a necessidade de “ter mais tempo para preparação de minhas aulas”; “melhora na minha formação acadêmica”; “realização de cursos de aperfeiçoamento”, com uma única manifestação cada.

Ainda referindo-se às informações do Quadro 7, chama a atenção o fato de que 51% dos alunos concordam que a metodologia adotada pelos docentes deveria ser melhorada. Já, entre os egressos, 62%, aproximadamente, talvez por já estarem inseridos no campo de trabalho, clamam pela melhoria da relação entre teoria e prática, o que não deixa de ter relação com a metodologia de ensino.

Pode-se concluir, assim, que o que ainda deixa a desejar na atuação pedagógica do professor é claramente percebido pelos alunos e egressos, como a confirmação da influência de sua atuação no aprendizado desses últimos.

Não se pode generalizar com base nessas constatações, mas é possível supor existir, entre os docentes consultados, os que estão atuando de modo a contribuir para a formação adequada dos alunos, reconhecida por estes e

pelos egressos, mesmo que, ainda, lhes falte maior clareza a respeito de sua prática pedagógica, como revelam os aspectos criticados.

Uma resposta, em especial, de um egresso, chamou bastante a atenção e comprova que eles corroboram a opinião de quem já vivencia na prática os conteúdos aprendidos na escola: “cometemos erros iniciais em nosso emprego, aplicando modelos ultrapassados ministrados nas faculdades”.

Das visões dos três grupos de colaboradores, tanto dos que já atuam de maneira adequada, conscientes ou não de seu papel pedagógico, quanto dos que, ainda, têm pouca noção da importância de sua prática pedagógica para a formação do profissional e por isso continuam atuando de forma inadequada, podem ser extraídos elementos para reflexão.

Conforme já se viu em Andrade (2004), é fundamental que a visão que se deve ter do processo de ensino/aprendizagem seja relacionada com o momento pedagógico em sala, aliado às convicções pedagógicas dos professores, e que seja escolhida a forma que se entenda mais conveniente, para que tanto professores como alunos sintam-se motivados para seu trabalho.

Ao se analisarem, de maneira conjunta, as respostas dadas pelos colaboradores a respeito dos aspectos que mais têm contribuído para a formação do administrador, verifica-se que elas situaram em segundo lugar a relação entre professor e aluno. Pelos percentuais de respostas do Quadro 5, percebe-se que os alunos, em proporção aproximada (37%) e os egressos, em número bem maior (62,5%) em relação às dos docentes (30%), concordam ser esse aspecto importante. Aliás, é pela relação entre professor e aluno que se definem todos os outros aspectos pedagógicos.

Um egresso, ao emitir sua opinião, influenciado já por quem está presente no mercado de trabalho, afirmou: “professor e alunos deveriam se considerar como futuros colegas de profissão”. Nas justificativas, alguns alunos, afirmaram, “somente nesse último ano de faculdade estamos conseguindo maior interação com os docentes”; “se o professor não der abertura para o aluno se expressar, gera dificuldade de interesse por parte do aluno”. Nenhum dos docentes apresentou justificativa na resposta dada à pergunta referente a esse aspecto, e, quando foram perguntados especificamente sobre as estratégias de que se utilizam para estimular o aprendizado, a relação entre professor e aluno nem foi lembrada.

Tendo-se informado com os colaboradores por quais formas os docentes procuram aproximar os alunos da realidade que irão encontrar como administradores e que contribuição lhes dão para sua atuação como futuros profissionais, viu-se que os docentes repetiram diversas respostas, mas nenhuma que pudesse indicar uma preocupação com a relação entre professor e aluno. Nas respostas dos alunos nota-se somente uma afirmação: “interagindo com o aluno que muitas vezes tem conhecimento do assunto”, enfoca-se a importância da relação como maneira de aproximá-lo da realidade.

Como a pergunta aos egressos foi mais uma vez diferente, buscando-se verificar como eles avaliavam o preparo recebido durante a formação, constatou-se que eles apresentaram duas respostas caracterizadoras da importância dada à relação entre professor e aluno, uma vez que suas afirmações mostram que, quando a relação ocorreu, ela foi positiva para o aprendizado dos alunos: “o professor orientou a visualização das melhores opções do mercado de trabalho”; “a troca de experiências e a informação passada pelos professores foram importantes no meu aprendizado”.

Essas apreciações de alunos e egressos chamam a atenção para o fato de que apenas 6 dos 20 docentes valorizaram o aspecto apresentado no Quadro 5; nenhum deles o reconheceu como algo a ser melhorado como se vê no Quadro 7, tendo o mesmo sido apontado nesse sentido, por 1 egresso e 4 alunos.

Pelas respostas dos três grupos de colaboradores é possível concluir que, entre eles existe a consciência da importância da relação entre professor e aluno a qual exerce influência sobre o processo de ensino/aprendizagem, devendo ser lembrada como algo a ser aprimorado para a formação profissional.

Na literatura, diversos autores tratam da relação entre professor e aluno como aspecto importante no processo de ensino/aprendizagem. Em Freire (1996, p.96) lê-se;

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Pode-se concluir que a relação entre professor e aluno interfere no processo de ensino/aprendizagem. Isso acontece, quando o educador valoriza seu educando e conscientiza-se de que, também, é aprendiz. Por isso vai interagir melhor nessa relação, despertando a confiança do educando, que, por sua vez, perderá o medo, a insegurança e a falta de interesse. Nesse caso, a parceria e a comunhão de idéias serão relevantes para a aprendizagem acontecer com êxito.

Outro aspecto pedagógico que os colaboradores, ao serem interrogados sobre o que mais tem contribuído para o aprendizado, a formação e a futura atuação profissional do aluno de administração, foi o relacionado ao conteúdo da disciplina que eles avaliaram de maneira diferente. Para os egressos e discentes, ele vem em primeiro lugar com 62,5% e 45% das respostas, respectivamente. Já, para os docentes, ele é o terceiro aspecto mais lembrado, com 25% de respostas.

Nas justificativas apresentadas pelos egressos foram encontradas duas afirmações que valorizam o conteúdo e o seu domínio pelo docente: “é importante que o professor domine o conteúdo que está passando para os alunos em sala e aproveitamos disso para nos aprofundar na matéria”; “os conteúdos das disciplinas foram satisfatórios e os objetivos alcançados com relação aos mesmos”. Nas respostas os alunos avaliam de igual modo que os egressos este item da análise: “é importante o docente ter um conteúdo atualizado”; “o domínio por parte de alguns professores de um conteúdo apropriado”. Quanto às respostas dos docentes, o aspecto conteúdo da disciplina apareceu em terceiro lugar, sem nenhuma observação que as justificasse.

Na pergunta específica aos docentes a respeito das estratégias de que se utilizam para estimular o aprendizado de seus alunos, o conteúdo apareceu implícito em respostas como, por exemplo: “busco preparar materiais atualizados”, mas em nenhuma resposta ele foi explicitado abertamente. A situação repete-se quando os docentes foram interrogados a respeito de formas usadas para aproximar os alunos da realidade profissional. Os alunos fizeram a mesma apreciação que os docentes a respeito do conteúdo, vindo este subentendido em respostas que contemplavam outros aspectos.

Já, com relação às respostas dos egressos, um deles após ter conhecimento da realidade do mercado expôs sua crítica: “os conteúdos foram trabalhados de uma forma descompromissada por parte dos docentes”. O conteúdo das disciplinas ficou em terceiro lugar, com lembranças de 8% dos alunos, 5% dos

docentes e 2,5% dos egressos, como algo a ser melhorado para a formação do profissional de administração.

Em Abreu e Masetto (1990), encontra-se a seguinte afirmação:

[...] para a maioria de nossas escolas superiores e de nossos professores, o conteúdo possui uma relevância toda especial; em geral é o conteúdo da disciplina que define o plano, os exercícios, a avaliação, a escolha dos docentes, a importância e a atualidade da mesma disciplina.

Daí surge um questionamento: Se o conteúdo foi apontado pelos docentes, em terceiro lugar com apenas 25% das respostas (Quadro 5), como algo que contribui para o aprendizado dos alunos, por que foi tão lembrado pelos três grupos de colaboradores como um aspecto que pode ser melhorado?

Talvez, isso seja fruto de sua própria formação, pois, como já foi salientado, ela baseia-se em uma prática pedagógica tradicional que se caracteriza por um ensino conteudista. O próprio docente deve perceber-se como detentor de conteúdo adequado e suficiente para a sua função e daí não considerar importante atualizá-la constantemente para o aprendizado de seu aluno.

E o aluno, assoberbado pelas atividades escolares não se apercebeu, por exemplo, de que a relação entre teoria e prática, considerada em segundo lugar como aspecto que deveria ser melhorado visando seu próprio desenvolvimento, baseia-se no conteúdo que lhe foi ministrado. Se o conteúdo não é o adequado, o docente terá dificuldade de conseguir associá-lo com a prática.

È interessante constatar que apenas um egresso aponta o conteúdo como algo a ser melhorado. É possível que esse grupo de colaboradores tenha apresentado sua posição quanto ao conteúdo em outras respostas.

Finalizando, confirma-se a importância do docente ter domínio de seus conteúdos e discernimento para trabalhá-los com os alunos, com certeza influenciando o processo de ensino/aprendizagem. Conforme Libâneo (1994), a escolha dos conteúdos pelos professores é uma das tarefas mais importantes já que eles são a base informativa e formativa do processo de ensino/aprendizagem.

A metodologia adotada pelo docente foi outro aspecto lembrado pelos colaboradores como o que mais tem contribuído para o aprendizado, formação e futura atuação do profissional de administração. Ela aparece como segunda

alternativa mais apontada pelos egressos e alunos com 62,5% e 45%, respectivamente. Para os docentes, ela foi o terceiro aspecto mais assinalado, ao lado do conteúdo da disciplina e dos objetivos a serem alcançados, com 25% das respostas.

Considerando-se o problema desse estudo e verificando-se todo o conjunto de respostas que afirmam que falta clareza ao professor de Administração acerca de sua forma de atuar, a metodologia de ensino adotada pelo docente é fator primordial, que interfere na sua relação com o aluno e no aprendizado deste, porque, como visto, anteriormente, em Rays (1998, p.89, 90),

[...] uma metodologia de ensino deve ligar as possibilidades didáticas às possibilidades educativas e estas ao contexto sócio-cultural. Este, por sua vez, não deve ser um mero pretexto para a estruturação da ação didática, mas o ponto essencial para a valorização da matéria de ensino em estudo. [...] é possível afirmar que um método de ensino torna-se concreto quando o mesmo se converte em método de aprendizagem.

O fato de a metodologia ter sido mais apontada por egressos e alunos como algo que tem contribuído para seu aprendizado, do que pelos docentes, (Quadro 5), apresenta algo de interessante, já que os mestres entendem que esse aspecto é aquele que mais deveria ser melhorado (Quadro 7).

A resposta de um aluno chama bastante à atenção a respeito da importância dada a esse aspecto: “a metodologia é a forma como o professor transmite o conteúdo, nos levando ao bom entendimento das necessidades e dificuldades que o Administrador terá no exercício da profissão”. Por outro lado, um outro aluno faz uma crítica à atuação docente, no que tange a metodologia: “nem todos os professores possuem uma boa metodologia”.

Nas respostas dos egressos, que consideram a metodologia como segundo aspecto mais importante para o seu aprendizado, encontram-se os seguintes comentários: “quando o professor em sua metodologia “recheou “ a aula de exemplos práticos, ela foi melhor” ou, de “algumas matérias me lembro até hoje, pela maneira que o professor a explicou na sala”.

Na resposta dos docentes, mesmo daqueles que apontaram a metodologia como aspecto importante, nenhuma justificativa foi encontrada. Quanto

à pergunta específica aos docentes a respeito das estratégias por eles adotadas para estimular o aprendizado dos alunos, a metodologia vem contida em outras respostas.

No segundo foco a respeito das formas pelas quais se procura aproximar o aluno da realidade profissional, a situação se repete. Os docentes nada afirmaram diretamente a respeito da metodologia, mas nota-se que ela se faz presente em diversas respostas, como, por exemplo; “procuro dinamizar minhas aulas através de recursos áudio-visuais”; “adoto a realização de seminários”; “aplicação de exercícios retirados do dia-a-dia da empresa em que atuo e resolução dos mesmos em conjunto com a sala e discussão”.

Nas respostas de alunos e egressos, também, não aparece referência direta à metodologia, mas, ela é citada nas respostas relacionadas a outros aspectos, pois, conforme detalham, para atingir o que eles mesmos propõem como ideal, isso se conseguirá somente através de uma metodologia adequada.

A metodologia de ensino foi o aspecto do processo de ensino/aprendizagem mais apontado por 65% dos docentes e por 52 % dos alunos, quando se buscou verificar o que poderia ser mais bem explorado para a formação do profissional de administração. Já, entre os egressos, 12,5% consideram esse aspecto como algo a ser melhorado.

Novamente se pode afirmar que a metodologia interfere no processo de ensino/aprendizagem: compete ao professor ter criatividade e flexibilidade para escolher os melhores procedimentos e combiná-los, sempre em vista do que melhor possibilita o desenvolvimento das peculiaridades de cada matéria e o aprendizado por parte dos alunos. Muito interessantes se tornam as aulas, quando os alunos entendem a proposta e querem buscar muito mais conhecimento do que o proposto.

Objetivos a serem alcançados aparecem como o quinto aspecto lembrado pelos colaboradores, quando perguntados a respeito do que mais contribui para o aprendizado dos alunos. Entre os egressos, 35% considerou-os importantes, assim como 25% dos docentes e 19% dos alunos. Quando se analisaram os outros focos, viu-se que os objetivos nem sequer foram lembrados de forma direta, o que pode levar a acreditar que os colaboradores não compreendem muito bem o papel desse componente pedagógico no processo de ensino/aprendizagem.

Três outros aspectos foram contemplados nas respostas do primeiro foco. Merecem destaques: o processo de avaliação da aprendizagem, que foi

lembrado por 5% dos docentes, 10% dos egressos e 11% dos alunos. Poucas respostas foram dadas pelos colaboradores quanto a esse aspecto e, conforme já comentado neste trabalho, esse fato é muito preocupante. Afinal, a avaliação – e não apenas a verificação – é um componente importantíssimo do processo de ensino/aprendizagem, por quanto interfere diretamente na relação que professor e alunos têm com os conteúdos, a partir dos objetivos que se pretende alcançar.

Na literatura, por exemplo, em Andrade e Amboni (2002), encontra-se opinião idêntica em especificamente em relação ao curso de Administração, no qual os autores afirmam que deverão ser adotadas formas alternativas de avaliação que favoreçam o desenvolvimento inter-multidisciplinar, e não a segmentação. Esclarecem esses autores (2002, p.37),

As IES não deverão privilegiar a verificação do ensino-aprendizagem por meio de questões objetivas, uma vez que ela tem por finalidade a busca de averiguação de estoque de conhecimentos, simplesmente armazenados. Esse tipo de verificação constitui um reforço ao “ensino” de macetes, que gera uma falsa aprendizagem, contrariando, em muitos casos, o perfil do egresso desejado pelo curso.

O Estágio Supervisionado foi o segundo aspecto que deve ser registrado, pois, quando se perguntou aos colaboradores o que mais tem contribuído para o aprendizado e a formação, somente 2,5% dos egressos (uma pessoa) citou a o Estágio Supervisionado, não tendo sido lembrado por nenhum aluno e nenhum docente em nenhuma das questões formuladas.

Surpreende bastante essa informação, visto que foi através de questionamentos despertados na disciplina de Estágio Supervisionado que este estudo teve início. Novamente em Andrade e Amboni (2002), encontra-se respaldo para considerar a importância do estágio supervisionado no processo de ensino/aprendizagem, quando afirmam que o estágio realizado ao longo do curso representa papel decisivo na formação do profissional; é, portanto, parte integrante do processo de ensino/aprendizagem e é sempre de interesse curricular.

Concluindo-se, uma síntese das discussões que foram realizadas até, aqui a respeito dos dados apresentados nesta pesquisa, mostra que a revisão bibliográfica permitiu conhecer um pouco mais a respeito da evolução histórica da

educação, em especial no ensino de Administração, até culminar com a proliferação desenfreada das IES e a importância da prática pedagógica para os docentes que atuam nesses cursos. Permitiu, além disso, confirmar e compreender que o ensino de Administração tem-se caracterizado pelo predomínio da concepção tradicionalista de ensino encontrando-se diversas dificuldades para modificar essa cultura, algumas advindas das condições de formação e decisões dos próprios docentes e outras de todo um contexto histórico, cultural e político da vida no país e no mundo, nos últimos tempos.

Ao analisarem-se as contribuições dos colaboradores, com o propósito de responder ao problema, percebeu-se que mesmo com a falta de clareza que o professor possui a respeito da importância de sua prática pedagógica para o aprendizado de seu aluno, alguns desenvolvem práticas positivas e satisfatórias. Quando disse que busca associar a teoria com a prática, trazer exemplos da realidade de mercado, os mais atuais possível, fazer sua aula ter mais participação dos alunos e melhorar seu relacionamento com eles, ou ainda reconhecer a necessidade de buscar atualizar-se e permanecer em constante aprendizado, o docente demonstra estar preocupado com o resultado de seu trabalho com seus alunos.

De sua parte, os alunos reconheceram a importância dessas ações de seus professores para o sucesso do seu aprendizado, quando em suas respostas apontaram fatos, tais como: poucos docentes buscam material atualizado, mas os que o fazem enriquecem nosso conhecimento; alguns docentes buscam melhorar sua metodologia para a aula não cair na monotonia; e outros que dizem que o professor sabe envolver o aluno em sua aula.

Nas respostas dos egressos também foram encontradas afirmações que reconhecem quando o docente desenvolve práticas satisfatórias em sala de aula, por exemplo, ao se lembrarem daqueles professores, realmente bons, que em sua metodologia não os obrigava a decorar matérias, mas sim a aprender o que utilizam até hoje, ou daqueles, cuja atuação docente mais importante foi colocar-se totalmente à disposição dos alunos no transcorrer da disciplina.

Essas respostas dos colaboradores permitem afirmar que, quando o docente coloca o aluno como centro do processo, sua prática pedagógica influi realmente de modo positivo no aprendizado dos alunos, em vários sentidos, não só no intelectual.

No entanto, os próprios professores manifestaram estarem conscientes do que lhes falta para uma melhor prática pedagógica quando, por exemplo, relataram, que devem buscar desenvolver novas técnicas que aprimorem a sua práxis junto aos alunos, ou então buscar acompanhar com mais atenção o progresso dos alunos.

Por outro lado, há aqueles que reclamaram da falta de tempo para trabalhar os materiais de suas aulas, dos recursos audiovisuais precários, da escassez de livros na biblioteca e principalmente do seu aluno, não atribuindo a sua fraca atuação a responsabilidade pelos resultados obtidos. Para esses, o grande culpado por não conseguirem desenvolver o processo de ensino e aprendizagem de maneira eficiente está na falta de critérios das IES na seleção dos alunos, nos alunos cansados de um dia de trabalho estafante, na deficiência de formação dos alunos no ensino médio e mais uma série de fatores.

Os alunos, por sua vez, referiram que a prática pedagógica deixa a desejar quando “seus docentes não têm um esclarecimento da realidade vivida pelo administrador para ministrar a aula que ele trabalha” ou então quando “a aula do professor não nos acrescenta conhecimento nenhum, pois muitos docentes não aproveitam a oportunidade de dar uma boa aula, falam de qualquer coisa”, ou ainda quando dizem que “deveríamos ter aulas mais participativas e não só o professor ficar falando e a gente escutando”.

Os egressos também apontaram os aspectos insatisfatórios de sua preparação quando comentaram que “se os professores se atualizassem mais constantemente a sua formação teria acontecido de maneira mais adequada” e sua formação seria melhor se “os professores tivessem mais comprometimento com seu trabalho e não ficassem nas aulas falando de suas outras funções”, ou ainda quando afirmaram que alguns professores trabalham conteúdos que não dominam.

A prática pedagógica no ensino superior e, no caso específico aqui tratado, no ensino de Administração, é algo mais complexo do que a princípio pode ser considerado pelos docentes da área. Se não bastasse o alerta dos autores de livros da área pedagógica, da área das políticas educativas, do ensino de Administração e outros, as variadas apreciações feitas dos diferentes ângulos pelos colaboradores, já seriam suficientes para demonstrar tal complexidade.

A contribuição de professores, alunos e egressos, valorizando as boas práticas ou externando sua insatisfação pelas falhas percebidas ou pela

ausência de ações que atendam às expectativas – principalmente de alunos e egressos - foi bastante importante, para a organização de uma pauta de reflexão continuada para diferentes situações, pelas IES.

Portanto, a partir dos elementos expostos desde o início deste trabalho, é possível concluir que há necessidade de um maior empenho, tanto das IES e dos docentes quanto de outros participantes (coordenadores de curso, profissionais da área, conselheiros de órgãos da área) para aperfeiçoar o trabalho de formação no interior das IES, que passa necessariamente pela prática pedagógica do professor.

A apreciação da matéria pesquisada feita por diferentes grupos de sujeitos e sob diversos ângulos possibilitou ter do assunto aqui tratado, uma melhor compreensão, propiciando delinear algumas hipóteses de solução para o problema levantado, as quais serão apresentadas na próxima etapa deste trabalho.

5 ELABORAÇÕES FINAIS A PARTIR DA INVESTIGAÇÃO

Completando o arco de Maguerez e a investigação, a última parte deste trabalho trata das etapas das hipóteses de solução e da aplicação à realidade, com considerações sobre o que ele representou para seu autor. É importante registrar que desde o início da investigação, pensou-se na contribuição que ela poderia trazer para todos os envolvidos. Por isso, esses passos finais da Metodologia da Problematização antecedem uma ação concreta do pesquisador, enquanto cidadão, que se prepara para uma atuação social cada vez mais informada e consciente, conforme se lê em Bordenave e Pereira (1977) e Berbel (1999).

5.1 DELINEANDO HIPÓTESES DE SOLUÇÃO DO PROBLEMA

A finalidade desta etapa da pesquisa é formular hipóteses propositivas de solução para o problema, as quais possam, posteriormente, ser traduzidas em ações transformadoras da realidade. Para tanto é fundamental a criatividade e o resgate do problema e de todo o corpo de informações empíricas e científicas obtidas durante a teorização, para que possam ser conjugadas e relacionadas, buscando-se propostas de superação do problema central do estudo, conforme Berbel (1998).

O problema de pesquisa foi assim formulado: "considerando que ao professor de Administração ainda falta clareza sobre a sua atuação pedagógica, como isso pode interferir no aprendizado do aluno?" As hipóteses, referentes a essa questão, são aqui elaboradas, no intuito de mostrar o que pode ser feito para a conscientização do professor de Administração quanto à necessidade de uma constante reflexão sobre a sua prática pedagógica, para que ele verifique em que medida os objetivos propostos para o processo de ensino/aprendizagem estão sendo atingidos e o que ele pode fazer para reorganizar a sua ação, quando necessário.

Pensando assim, a formulação das hipóteses teve como balizadores o resultado do estudo dos pontos-chave do problema, uma vez que, estes foram elaborados com base na reflexão a respeito dos possíveis fatores e determinantes com eles associados, supõe-se que a construção de conhecimentos voltados a estes pontos pudesse contribuir para a superação do problema em questão.

Na elaboração das hipóteses de solução também se devem considerar os diferentes níveis de abrangência em que se localiza o problema. Diante disso, e considerando o conhecimento teórico conexo ao trabalho, algumas hipóteses de solução podem, então, ser delineadas.

Quando necessitam preencher seus quadros docentes as IES recebem profissionais com pouca ou nenhuma experiência em sala de aula, em função das diferentes políticas existentes para a contratação de professores entre as quais o concurso público, o teste seletivo, a prova de caráter conteudista, ou simplesmente para atender a indicação de outro profissional. Paralelamente a esta situação encontra-se aquele docente que por estar atuando há muito tempo, se sente acomodado em suas funções. Com isso a IES acabam tendo uma parte de seu corpo docente provida de conhecimentos técnicos, porém carente de conhecimentos pedagógicos ou de atualização neles, o que dificulta as relações do professor com seus alunos, no processo de ensino/aprendizagem.

Conforme visto anteriormente, na etapa da teorização deste trabalho, o crescimento desenfreado dos cursos de Administração no Brasil criou uma demanda elevada por docentes. Muitos candidatos às vagas são recém-formados, e não têm conhecimento da prática pedagógica e seguem os exemplos dados pelos seus mestres, mantendo o ensino tradicionalista, e as IES, que têm seus olhos voltados para o número de alunos e para a rentabilidade que os cursos podem oferecer, muitas vezes pouco se preocupam com isso. É claro que estes fatores são importantes, mas o que precisa ser entendido é que se não houver um ensino de qualidade, com um corpo docente preparado e empenhado nesse propósito, a instituição tende a fracassar.

Portanto, como uma hipótese de solução, sugere-se que sejam estabelecidos, quando da contratação do docente, critérios de seleção de cunho pedagógico, devendo o pretendente demonstrar, além do conhecimento técnico, suas habilidades e competências em sala de aula. É preciso que o candidato a

professor demonstre preocupação com a formação do aluno e não somente com a transmissão de conhecimentos.

Uma outra ação que deveria ser assumida como política da IES seria a oferta periódica de cursos de aperfeiçoamento pedagógico aos seus docentes, para estimulá-los a participar e interferir na realidade educacional, social, política e econômica e, mais especificamente, no processo de ensino/aprendizagem, tanto no âmbito da escola como no do sistema a que estiver integrado.

Seria de grande valia também que a IES estabelecesse uma prática de avaliação institucional, para obter retorno de diversos modos, e saber como está sendo o desempenho do docente durante o ano letivo e que diferentes condutas têm diferentes resultados.

A prática pedagógica não consiste numa simples exposição de conteúdos. Se o docente não se encontra minimamente preparado para ministrar aulas com qualidade e segurança aos acadêmicos do nível superior, certamente não dará condições para que o aluno reflita sobre seu aprendizado e se conscientize de seu papel como cidadão e profissional responsável nos diversos ambientes que o cercam. Conforme verificado anteriormente, as IES possuem dois tipos de profissionais com essas características: há o que chega à IES e assume a responsabilidade, por ser docente muitas vezes como recém-saído da graduação e há aquele que, já atua há bastante tempo, e se considera dono do saber. Nos dois casos, há necessidade de alguma ação institucional para conscientizar os professores da necessidade de melhorarem sua ação pedagógica.

Uma primeira sugestão aos docentes é a formação de grupos de estudo com o propósito de discutir e trocar experiências sobre questões pedagógicas, principalmente as vivenciadas por eles em seu dia-a-dia, tanto as bem sucedidas quanto as que, por não alcançarem os objetivos maiores da formação profissional, precisam ser revistas com apoio das IES.

Outra forma que poderia permitir ao docente preparar-se da maneira mais adequada para o bom desempenho de suas atividades seria a participação em cursos de atualização, não só nos oferecidos pela IES, mas nos que lhe possibilitem refletir sobre sua prática e como ela influi no aprendizado de seu aluno, seria ainda o empenho em conhecer novas maneiras de atuar, diferentes das tradicionais dos cursos de Administração.

Conforme já citado, buscar criar condições que permitam ao aluno dar sua contribuição à atuação pedagógica de seus professores é uma hipótese de solução que pode ser implementada pela instituição, através de avaliações periódicas, em que sejam contemplados os aspectos referentes ao processo de ensino/aprendizagem.

Para se conseguir que esta contribuição seja de fato eficaz, deve-se antes de tudo conscientizar o discente da intenção da consulta e fazê-lo ver como sua resposta é importante para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do processo de ensino/aprendizagem, em que ele próprio é o maior interessado.

Pode-se recorrer a formas diretas ou indiretas, de modo que venham à tona alternativas positivas e construtivas a serem implementadas.

Sendo que as hipóteses de solução consistem na apresentação de propostas para a solução do problema ou de ações que possam desencadear novas formas de agir em relação ao mesmo, todas as alternativas possíveis devem ser explicitadas, desta forma, torna-se fundamental o envolvimento direto do pesquisador nas mesmas.

Para tanto, deve-se aproveitar as diferentes oportunidades de divulgação deste trabalho: seja nas reuniões de departamento das IES envolvidas; em sala de aula, ministrando as disciplinas de sua responsabilidade; ou mesmo atuando em cursos de pós-graduação; participar de eventos organizados por entidades de classe ou buscando a publicação em periódicos da área de Administração e/ou Educação.

Os diferentes públicos envolvidos nesta pesquisa - alunos, docentes, egressos - e aqueles que indiretamente, mas de uma maneira ou outra estejam envolvidos com a realidade pesquisada, sejam eles, administradores, empresários, docentes de pós-graduação, diretores de entidades de classe, o próprio aluno que vislumbra além da profissão como administrador uma possível carreira docente, possam tomar consciência do trabalho desenvolvido como um todo e do resultado do tratamento das contribuições de nossos colaboradores, e o valor da Metodologia da Problematização contido em nosso trabalho.

Uma outra hipótese de solução que se pode vislumbrar é sobre o fortalecimento das entidades representativas dos administradores: o Conselho Federal de Administração-CFA e os Conselhos Regionais de Administração-CRAs, em face da realidade vivida pelo ensino superior de Administração no Brasil.

Conforme Bertero (2006, p.22), o fato de terem sido abertas tantas vagas para esse curso não é necessariamente um elogio a nossos educadores e gestores de universidades, centros universitários e faculdades de Administração. Trata-se de um curso muito acessível, que exige poucos investimentos em ativo fixo. Só recentemente os laboratórios de informática passaram a ser vistos como necessários. Além disso o curso pode ser dado em meio período, o que permite a sua expansão em período noturno.

Ainda segundo Bertero (2006, p.23), o curso de Administração, pela elevada demanda, baixo custo e reduzidos investimentos, propicia boa margem de lucro e é empresarialmente um produto interessante. Dificuldades para preencher vagas só surgiram no final do século passado, quando o aumento de oferta foi tanto que as IES tiveram de realizar muitos vestibulares, podendo-se dizer que, em muitos desses cursos, a lista de inscritos no vestibular coincide com a relação dos matriculados no primeiro semestre do curso.

Pode-se sugerir a criação de uma comissão de ensino para que, em parceria com o MEC - Ministério da Educação e Cultura venha a desenvolver um estudo sobre o alto número de IES que oferecem hoje o curso no país, e sobre as conseqüências da abertura desordenada de novos cursos na área.

O Conselho Federal de Administração deveria criar uma Comissão de Ensino de Administração cuja finalidade fosse refletir a respeito do tema, e oferecer subsídios a todos os envolvidos nos cursos de Administração, visando aprimorar a qualidade dos cursos instalados no país. Outra atribuição desta comissão seria atuar junto ao Ministério da Educação e Cultura e ao Conselho Federal de Educação CFE, na análise de novas formas para o credenciamento de novos cursos.

Espera-se que as hipóteses de solução possam contribuir para a superação do problema investigado.

A seguir, será apresentada a etapa de aplicação à realidade, na qual se expõe os compromissos de ação que resultam deste estudo, levando-se em conta as hipóteses de solução do problema em questão.

5.2 COMPROMISSOS DE APLICAÇÃO À REALIDADE

A prática fundamentada teoricamente, questionada e refletida possibilita a práxis, que é “uma atividade transformadora, consciente e intencionalmente realizada” (BERBEL, 1986, p.9).

O objetivo dessa última etapa da pesquisa é explicitar os compromissos que podem ser assumidos com relação a alguma possibilidade de transformação da parcela da realidade da qual se extraiu o problema, mediante o encaminhamento de uma ou mais hipóteses de solução delineadas na etapa anterior.

As ações elencadas, agora, referem-se, portanto, àquelas que dependem mais diretamente da atuação técnica ou política do pesquisador no âmbito da instituição à qual está vinculado e em relação aos setores envolvidos com o ensino de Administração.

No que se refere aos cursos onde atua, dois compromissos podem ser assumidos. O primeiro é com relação à divulgação dos resultados desta pesquisa junto aos docentes do curso, com o fim de sensibilizá-los a respeito da importância da sua prática pedagógica e da influência que essa exerce no processo de ensino/aprendizagem.

O segundo compromisso é de retorno aos professores e alunos dos cursos que fizeram parte desta pesquisa, colocando à sua disposição e à disposição das respectivas coordenações os resultados obtidos e o interesse deste autor em participar de discussões que levem a uma conscientização maior da importância da prática pedagógica para todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

Um compromisso especial é com os alunos que irão iniciar o quarto ano do curso de Administração. Pretende-se apresentar, aqueles que desejam seguir a carreira docente, este trabalho para que tenham uma visão mais abrangente da importância da prática pedagógica para o processo de ensino/aprendizagem.

Pretende-se também, durante o trabalho docente, levar o aluno a refletir a respeito do processo de ensino/aprendizagem, do seu papel, do papel do docente, da importância da prática do mesmo e da influência que ele mesmo, aluno, tem de seu aprendizado.

Apresentar aos colegas de docência das IES, envolvidas, a Metodologia da Problematização, segundo o *Arco de Maguerez*, como alternativa metodológica apropriada para o ensino superior.

Para atingir um público, ainda maior, esta pesquisa será publicada em periódicos das áreas de Educação e Administração, para que essas reflexões possam ser disseminadas e aproveitadas por todos os interessados.

Com a mesma intenção, assume-se o compromisso de enviar cópia deste trabalho a entidades como o Conselho Federal de Administração-CFA, PR, Conselho Regional de Administração Regional do Paraná-CRA, para que os conhecimentos construídos por meio desta pesquisa sejam conhecidos e apropriados por aqueles que se têm dedicado a discutir o ensino, a formação e o exercício profissional em Administração, no Brasil.

Também serão aproveitadas as oportunidades de divulgação do trabalho em eventos onde possam ser discutidos tanto o objeto da investigação quanto a metodologia utilizada.

Através da etapa da aplicação à realidade é possível assumir diversos compromissos de ações transformadoras, compromissos estes que devem ser viáveis, criativos e coerentes, que estejam associados às hipóteses apresentadas anteriormente e principalmente que propiciem o retorno à realidade de onde se partiu quando se definiu o problema. É importante que todas as ações elencadas nesta etapa sejam aplicadas, pois além de contribuir com algum grau de conhecimento para a realidade estudada, concretiza o movimento final da relação entre prática, teoria e nova prática.

5.3 O QUE REPRESENTOU ESSE TRABALHO PARA O AUTOR

Preparar as novas gerações para conviver, partilhar e cooperar no seio das sociedades democráticas e solidárias obriga a planejar e desenvolver sugestões que contribuam para reforçar esse modelo de sociedade. No dizer de Santomé (1998, p.7); isto implica em “converter as salas de aula em espaços nos quais os conteúdos culturais, habilidades, procedimentos e valores imprescindíveis

para construir e aperfeiçoar os modelos sociais são submetidos à análise e reflexão sistemática, e são praticados”.

No entanto, não se pode esquecer que, muitas vezes, por estar na moda ou cumprir a legalidade, muda-se apenas a aparência das propostas, mas continua-se fazendo a mesma coisa, a mera rotina, ignorando, de forma consciente ou não, os problemas reais.

As mudanças ocorrem rapidamente na sociedade, transformando o modo de agir e pensar das pessoas, mas o que se percebe, e com pesar, é que apesar das novas tecnologias, da modernização dos currículos, da renovação das idéias pedagógicas, o trabalho dentro das IES, e particularmente, o dos professores, evolui lentamente, pois depende muito pouco do progresso técnico; a relação educativa é, antes de tudo, uma questão de postura dos profissionais de educação, sempre resistentes a mudanças, com uma visão às vezes bastante conservadora da profissão.

Falar do que representou essa pesquisa para o autor torna-se gratificante, uma vez que a mesma iniciou-se com a apresentação das suas razões pessoais e profissionais que o levaram a refletir a respeito da forma como seu trabalho era desenvolvido, percebendo também que as mesmas eram sentidas por outros envolvidos, principalmente seus alunos. Sendo assim, o autor se propôs a construir conhecimentos na área de Educação, em especial no ensino superior, que possibilitassem sua transformação e a da realidade na qual atua.

Sabe-se que as reformas das estruturas e de programas são legítimas, mas não dão fruto a não ser que sejam substituídas por novas práticas. As reformas podem ser do tipo que tangem às estruturas escolares no sentido restrito: habilitações e organização do curso, ou as que transformam currículos. Hoje em dia, é preciso atingir as práticas, a relação pedagógica, o contrato didático, as culturas profissionais, a colaboração entre os professores, pois são as práticas profissionais, ou seja, o trabalho dos professores, que se busca transformar.

Durante essa caminhada, muitos desafios foram se colocando e com eles novas abordagens, novos conhecimentos, fazendo, com isso, com que a revisão de velhas posturas fosse exigida para que se pudesse dar conta de compreender os problemas encontrados e, a partir desse confronto, buscar sua superação. Percebeu-se, de forma gratificante, que os desafios enfrentados são sempre férteis de possibilidades, pois ao mesmo tempo em que fazem emergir

fragilidades e limitações, são capazes de despertar o indivíduo para a procura de uma solução, a busca do desenvolvimento e o compromisso de contribuir com a transformação do meio em que vive.

Essa intencionalidade pode também ser representada pela opção metodológica. Sabendo que outros caminhos poderiam ser adotados, optou-se pela Metodologia da Problematização, baseada no Arco de Maguerez. Além da segurança possibilitada pela professora na orientação do mesmo, o retorno à realidade da qual extraiu-se o problema investigado e sua transformação em algum grau significava um diferencial importante, enquanto compromisso profissional a ser cumprido.

Através da caminhada por essa realidade, ao refletir sobre o problema extraído para investigação, ao pesquisar a respeito dos pontos-chave, ao elaborar hipóteses de solução e ao definir-se o compromisso de intervir na realidade de uma forma considerada possível, percebeu-se que outros olhares sobre essa mesma realidade podem ter diferentes significados e trazer outros questionamentos, abrindo-se, com isso, muitas possibilidades e um vasto campo de pesquisas que ainda deverão ser implementadas para que a transformação esperada possa ser concretizada.

Tem-se, também, a convicção de ter contribuído para a realidade na qual se vivencia, quando se buscou levar os participantes desta pesquisa a repensarem e reavaliarem criticamente sua prática no que diz respeito ao objeto de estudo.

Assim, acredita-se que este estudo poderá servir como ponto de partida para novas investigações que somarão recursos e reflexões para o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficiente e transformadora.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria C.; MASETTO, Marcos T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

ALARCÃO, Izabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: _____. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Ed., 1996 p.11 – 39.

ALIGLERI, Luis Antônio. **A teoria das restrições como instrumento auxiliar para a gestão de instituição de ensino superior privada**. 2005. Tese-UMSA Universidad do Museo Social Argentino, Buenos Aires.

ALONSO, Myrtes. **Trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Thomson Pioneira, 1999.

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. Campinas: Papyrus, 2001.

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. **Gestão de cursos de Administração - metodologias e diretrizes curriculares**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

ANDRADE, Rui Otavio Bernardes de; AMBONI, Nerio. **Projeto pedagógico para cursos de Administração**. São Paulo: Makron Books, 2002.

ARROYO, Miguel. A universidade e a formação do homem. In: SANTOS, Gislene A. (Org). **Universidade formação cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.

BERBEL, Neusi A. Navas. **Metodologia da Problemáticação: experiências com questões de ensino superior, ensino médio e clínica**. Londrina: EDUEL, 1998.

_____. **Metodologia da Problemáticação: fundamentos e aplicações**. Londrina: EDUEL, 1999.

BERTERO, Carlos Osmar. **Ensino e pesquisa em Administração**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1977.

BRASIL. Congresso Nacional – **Lei nº. 4.024 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diário Oficial da União, Brasília, 1961.

_____. Congresso Nacional – **Lei nº. 9394 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Lei nº. 4.769 de 09 de setembro de 1965. **Regulamentação da profissão de Administrador**. Diário Oficial da União, Brasília, 1965.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer 307/66. Primeiro currículo mínimo do curso de graduação em Administração. **Diário Oficial da União**, art.9, Brasília, 1966.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer 77/69. Normas para o credenciamento dos cursos de Pós-Graduação. . **Diário Oficial da União**, art.13, Brasília, 1969.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 004 de 13 de julho de 2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração**. Brasília, 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº. 5.692/71. **Inclusão da educação moral e cívica, educação física, educação artística e programas de saúde como matérias obrigatórias do currículo, além do ensino religioso facultativo**. Brasília, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Resolução nº. 002 de 4 de outubro de 1993. Conteúdos mínimos e duração do curso de graduação em Administração. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 9.131 de 24 de novembro de 1995. **Exame Nacional de Cursos**. Brasília, 1995.

CANEN, Ana. **Competência pedagógica e pluralidade cultural**: Eixo na formação de Professores. 1996. Tese-Department of Education, University of Glasgow.

CASTRO, Amélia A. D. de. O professor e a didática. Brasília: **Revista Educação**, v.3, n.12, p.15, 1981.

CASTRO, Maria Helena M.; SCHWARTZMAN, Jacques. **A trajetória acadêmica e profissional dos alunos da USP: o momento da formatura**. São Paulo: NUPES, 1992.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall Brasil, 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. Resolução Normativa nº 301 de 10 de janeiro de 2005. **Dispõe sobre o registro profissional de Professor que leciona matérias técnicas dos campos da Administração**. Brasília, 2005.

_____. **Pesquisa realizada com o objetivo de determinar a formação e o perfil dos professores atuantes nos Cursos de Administração**. Brasília, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 2001.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

DEMO, Pedro. **Cidadania menor**. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. **Desafios modernos da educação**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Educação e Qualidade**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Educação política e política da educação**. Niterói: FUBRAE, 1982.

_____. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1997.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo - uma re-exposição. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIAS, Tânia M. C. **Inovações no processo de ensino aprendizagem da Administração: interdisciplinaridade x interdisciplinaridade**. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2002, p.13 Rio de Janeiro.

DICIONÁRIO MICHAELIS. **Sinônimos e antônimos**. São Paulo: Melhoramentos, 2003.

DUARTE JR., João Francisco. **O que é realidade**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

ESTRELA, Maria. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. Porto: Porto, 1998.

EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT (EFQM). **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.efqm.org/> Acesso em: 15 fev.2003.

FARIA, Wilson de. **Teorias de ensino e planejamento pedagógico**. São Paulo: EPU, 1987.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; GRILLO, Marlene Correro. **Educação superior: travessias e atravessamento**. Canoas: ULBRA, 2001.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Teresa Leme. **Aprendizagem e inovação organizacional**: as experiências de Japão, Coréia e Brasil. São Paulo: Atlas, 1995.

FOREST, Miriam Celi Pimentel. Prática docente na Universidade: a contribuição dos meios de comunicação. **Revista Tecnologia Educacional**, São Paulo v.22, n.125, pgs. 7-8, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

GARVIN, David A. Building a learning organization. **Harvard Business Review**, Cambridge, Massachusetts, p. 78-91, 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GÓMEZ, A. I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GRILLO, Marlene Correro. Qualidade no ensino superior – estudo do referencial pedagógico de professores. In: **Congresso Anual da ANPED**, p.2-9, 1993, Caxambu.

HELENE, Otávio. A expansão do ensino superior. Segmento, **Revista Ensino Superior**, São Paulo, ed. 54, p.7-9 ,2003.

KOURGANOFF, Wladimir. **A face oculta da universidade**. São Paulo: UNESP, 1990.

LEITE, Denise, et al. A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

LELIS, Isabel Alice. A prática do educador: compromisso e prazer. IN: CANDAU, Vera Maria (Org). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Paulo da Costa. **Reflexões sobre as bases da formação do Administrador profissional no ensino de graduação**. In: Encontro da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em Administração, p.26, 2002, Salvador.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga (Org.) **O Professor e a Pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2001.

MARIOTTI, Humberto. **Organizações de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 1996.

MARQUES, Renato. **Professor, investimento que dá retorno**. 2005. Disponível em: <http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?materia=6481>. Acesso em: 27 jan. 2006.

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

MASETTO, Marcos T. Discutindo o processo ensino/aprendizagem no ensino superior. In: MARCONDES, E; LIMA, E. **Educação médica**. São Paulo: Sarvier, 1998.

MEIRELLES, Fernando de Souza. Reinventando o ensino da Administração. **Revista Management**, São Paulo, v. 2, p. 10-13, 2004.

MIRANDA, Ana Paula Celso de; SOUZA; Bruno Campello de; BARBOSA JR, Luiz Patrício. **Obstáculos à interdisciplinaridade**: os alunos e suas interpretações dos diferentes tipos de disciplinas. In: Encontro da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em Administração, p.17, 2002, Salvador.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papyrus, 2000.

MORIN, Edgar. **Uma política de civilização**. São Paulo: Instituto Piaget, 1997.

MOTTA, Paulo Roberto. **Gestão contemporânea**: a ciência e a arte de ser dirigente. Rio de Janeiro: Record 1999.

NÓBREGA, Clemente. Marketing. Vamos estudar pessoal? São Paulo, SP: **Revista Exame**, São Paulo, v. 695, n 17, pág. 66-76, 1999.

NOVASKI, Augusto. Sala de aula, que espaço é esse? In: João Francisco Régis de MORAIS. (Org.). **Sala de aula, que espaço é esse?** Campinas: Papyrus, 1984.

NÓVOA, Antônio. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PAOLI, N. J. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa: elementos para uma discussão. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 22, p.10,1988.

PERRENOUD, Philippe. **A prática no ofício do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTEL, João Nogueira. **A ciência do desporto, a cultura e o homem**. Portugal: FCDEF, Universidade do Porto, 1993a.

PIMENTEL, M. G. **O professor em construção**. 4 ed. Campinas: Papyrus, 1993b.

PUENTE, Miguel de La. **O ensino centrado no aluno**. São Paulo: Cortez, 1978.

RAYS, Oswaldo Alonso. **A Leitura para repensar a prática educativa**. Porto Alegre: Sagra, 1990.

_____. Pensar para repensar, repensar para agir, agir para transformar. **Cadernos de Educação**, João Pessoa, n.2, p.22, 1981.

_____. Planejamento de ensino: um ato político-pedagógico. **Cadernos didáticos do curso de Pós-Graduação em Educação**. Santa Maria, n.10 p. 22 ,1989.

O desafio do futuro: aprender sempre. **Revista do Provão**. Brasília, n.4, p. 13-19, 1999.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SÁNCHEZ, Francisco Martinez. Os meios de comunicação e a sociedade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Mediatamente! Televisão, cultura e educação**. Brasília: SEED, 1999.

SANT' ANNA, Flávia M. **Microensino e habilidades técnicas do professor**. Porto Alegre: Metrópole, 1974.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**. São Paulo: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira**. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **História e História da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar**. Campinas: Vozes, 1996.

SENGE, Peter. **A quinta disciplina**. São Paulo: Nova Cultural, 1990.

SERAFIM, Mauricio Custódio. A falácia da dicotomia teoria-prática. **Revista Espaço Acadêmico**, Criciúma, n 07, p.06,2001.

SIMINO, Kátia Tóffolo. **Estratégias de ensino e aprendizagem no ensino superior**: estudo de caso do curso de Administração da Faculdade Paranaense. Faccar-Faculdade Paranaense, 2006.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: EDART-EDUSP, 1974.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Almedina, 1974.

SOUZA, Edson. M. **Crises e desafio no ensino superior no Brasil**. Fortaleza: UFC, 1980.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o mundo moderno**. São Paulo: Nacional, 1977.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 8 ed. São Paulo: Libertad, 2001.

VASCONCELOS, Maria Lucia. **Ensinar e aprender no ensino superior**. São Paulo: Cortez; Mackenzie, 2003.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**. Campinas: Papyrus, 1996.

XAVIER, Maria Elizabete. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

WOODS JR, Thomas. **Gestão empresarial: o fator humano**. 8.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ZARUR, George de Cerqueira Leite. **A utopia brasileira**. Brasília: Abaré, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O DOCENTE NA

ETAPA DE OBSERVAÇÃO DA REALIDADE

APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o Docente na Etapa de Observação da Realidade

Londrina, 29 de março de 2005.

Caro Professor,

Estou desenvolvendo uma pesquisa como parte de minhas atividades como aluno do Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina.

Tenho por objetivo o levantamento de dados para diagnosticar procedimentos referentes à prática pedagógica do docente dos Cursos de Administração, que irão contribuir para o delineamento de questões que serão objeto de investigação de minha dissertação e conto com sua participação e consentimento.

Solicito a gentileza de responder a questão anexa e garanto o sigilo de sua identidade e respectivas informações, assim como a possibilidade da retirada de seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, desde que solicitado.

Sou muito grato por sua compreensão e colaboração.

Daniel Fernando Matheus Gomes

Estou ciente do teor supra referido em todos os seus aspectos e autorizo a utilização, para efeitos de pesquisa das informações por mim prestadas, não cabendo ao pesquisador quaisquer ônus em decorrência deste ato.

Colaborador: _____

Nome

Assinatura

APÊNDICE 1A

Instrumento de Coleta de Informações Dirigido ao Docente na Etapa de Observação da Realidade

APÊNDICE 1A – Instrumento de Coleta de Informações Dirigido ao Docente na Etapa de Observação da Realidade

Londrina, 29 de março de 2005.

Prezado Colega:

Na sua atuação como professor no Curso de Administração, quais as maiores dificuldades que tem encontrado ao ensinar e orientar a aprendizagem dos seus alunos? Liste todas que puder.

APÊNDICE 2

Carta de Solicitação de Informações ao Discente na Etapa da Observação da Realidade

APÊNDICE 2 – Carta de Solicitação de Informações ao Discente na Etapa da Observação da Realidade

Londrina, 29 de março de 2005.

Caro Aluno,

Estou desenvolvendo uma pesquisa, como parte de minhas atividades como aluno do Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina.

Tenho por objetivo o levantamento de dados para diagnosticar procedimentos referentes à prática pedagógica do docente dos Cursos de Administração, que irão contribuir para o delineamento do objeto de investigação de minha dissertação e conto com sua participação e consentimento.

Solicito a gentileza de responder a questão anexa e garanto o sigilo de sua identidade e respectivas informações, assim como a possibilidade da retirada de seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, desde que solicitado.

Sou muito grato por sua compreensão e colaboração.

Daniel Fernando Matheus Gomes

APÊNDICE 2A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Dirigida ao Discente na Etapa da Observação da Realidade

APÊNDICE 2A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Dirigida ao Discente na Etapa da Observação da Realidade

Eu, abaixo assinado, tendo recebido as informações e esclarecimentos sobre a primeira fase da investigação para a dissertação do professor Daniel Fernando Matheus Gomes, concordo em participar da mesma, considerando os aspectos a seguir relacionados:

- A segurança de que não serei identificado;
- A liberdade de retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa;
- A utilização pelo pesquisador das informações por mim fornecidas, exclusivamente, para fins de pesquisa científica.

| NOME | ASSINATURA |
|-------------|-------------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

APÊNDICE 2B

**Instrumento de Coleta de Depoimentos dos Discentes sobre a
Prática Pedagógica dos Docentes do Curso de Administração.**

APÊNDICE 2B – Instrumento de Coleta de Depoimentos dos Discentes sobre a Prática Pedagógica dos Docentes do Curso de Administração.

Caro Aluno:

Eleja, entre os seus professores, aquele que, do seu ponto de vista, se apresentou com maiores dificuldades de exercer o seu papel de conduzir o ensino e orientar os alunos para a aprendizagem. **Sem mencionar o nome ou a disciplina**, liste os aspectos da atuação desse professor que mais deixaram a desejar.

APÊNDICE 3

Carta de Solicitação de Informações a Egressos na Etapa da Observação da Realidade

APÊNDICE 3 – Carta de Solicitação de Informações a Egressos na Etapa da Observação da Realidade

Londrina, 29 de março de 2005.

Caro Ex - Aluno

Estou desenvolvendo uma pesquisa como parte de minhas atividades como aluno do Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina.

Tenho por objetivo o levantamento de dados para diagnosticar procedimentos referentes à prática pedagógica do docente dos Cursos de Administração, que irão contribuir para o delineamento de questões que serão objeto de investigação de minha dissertação e conto com sua participação e consentimento.

Solicito a gentileza de responder a questão anexa e garanto o sigilo de sua identidade e respectivas informações, assim como a possibilidade da retirada de seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, desde que solicitado.

Sou muito grato por sua compreensão e colaboração.

Daniel Fernando Matheus Gomes

APÊNDICE 3A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Egressos na Etapa da Observação da Realidade

APÊNDICE 3B

**Instrumento de Coleta de Depoimentos dos Egressos sobre a
Prática Pedagógica dos Docentes do Curso de Administração**

APÊNDICE 3B – Instrumento de Coleta de Depoimentos dos Egressos sobre a Prática Pedagógica dos Docentes do Curso de Administração

Responda:

Eleja, entre os seus professores, aquele que, do seu ponto de vista, se apresentou com maiores dificuldades de exercer o seu papel de conduzir o ensino e orientar os alunos para a aprendizagem. **Sem mencionar o nome ou a disciplina**, liste os aspectos da atuação desse professor que mais deixaram a desejar.

APÊNDICE 4

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o Docente na Etapa da Teorização

APÊNDICE 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o Docente na Etapa da Teorização

Londrina, 20 de junho de 2006.

Caro Professor,

Estou desenvolvendo uma pesquisa como parte de minhas atividades como aluno do Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina.

Tenho por objetivo o levantamento de dados para diagnosticar procedimentos referentes à prática pedagógica do docente dos Cursos de Administração, que irão contribuir para o delineamento de questões que serão objeto de investigação de minha dissertação e conto com sua participação e consentimento.

Solicito a gentileza de responder a questão anexa e garanto o sigilo de sua identidade e respectivas informações, assim como a possibilidade da retirada de seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, desde que solicitado.

Sou muito grato por sua compreensão e colaboração.

Daniel Fernando Matheus Gomes

Estou ciente do teor supra referido em todos os seus aspectos e autorizo a utilização, para efeitos de pesquisa, das informações por mim prestadas, não cabendo ao pesquisador quaisquer ônus em decorrência deste ato.

Colaborador: _____

Nome

Assinatura

APÊNDICE 4A

Questionário aos Docentes na etapa da Teorização

APÊNDICE 4A – Questionário aos Docentes na etapa da Teorização**QUESTÕES AOS DOCENTES**

1 – Considerando os aspectos da sua atuação pedagógica, tais como a escolha e tratamento dos *conteúdos de ensino*; a *intencionalidade/objetivos a alcançar*; a *metodologia utilizada*; a *relação professor-aluno*; a *utilização de recursos auxiliares*; as *formas de avaliação*; a *relação teoria-prática etc.*, qual o colega entende que tenham mais importância para a formação do futuro Administrador?

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

3 – Quais estratégias você tem utilizado em sala para estimular o aprendizado do aluno?

4 – Na sua opinião, o que, da sua atuação pedagógica poderia ser melhor desenvolvida visando a formação profissional de seus alunos?

APÊNDICE 5
Carta de Solicitação de Informações a Discentes na
Etapa da Teorização

APÊNDICE 5 – Carta de Solicitação de Informações a Discentes na Etapa da Teorização

Londrina, 20 de junho de 2006.

Caro Aluno,

Estou desenvolvendo uma pesquisa como parte de minhas atividades como aluno do Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina.

Tenho por objetivo o levantamento de dados para diagnosticar procedimentos referentes à prática pedagógica do docente dos Cursos de Administração, que irão contribuir para o delineamento do objeto de investigação de minha dissertação e conto com sua participação e consentimento.

Solicito a gentileza de responder a questão anexa e garanto o sigilo de sua identidade e respectivas informações, assim como a possibilidade da retirada de seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, desde que solicitado.

Sou muito grato por sua compreensão e colaboração.

Daniel Fernando Matheus Gomes

APÊNDICE 5A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Para Discentes na Etapa da Teorização

APÊNDICE 5A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Para Discentes na Etapa da Teorização

Eu, abaixo assinado, tendo recebido as informações e esclarecimentos sobre a primeira fase da investigação para a dissertação do professor Daniel Fernando Matheus Gomes, concordo em participar da mesma, considerando os aspectos a seguir relacionados:

- A segurança de que não serei identificado;
- A liberdade de retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa;
- A utilização pelo pesquisador das informações por mim fornecidas, exclusivamente, para fins de pesquisa científica.

| NOME | ASSINATURA |
|------|------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

APÊNDICE 5B

Questionário aos Discentes na etapa da Teorização

APÊNDICE 5B – Questionário aos Discentes na etapa da Teorização**QUESTÕES AOS ALUNOS**

1 – Qual/quais, dos aspectos pedagógicos de seus professores tem/têm contribuído mais para seu aprendizado no Curso de Administração e futura atuação profissional?

- () o conteúdo da disciplina
- () os objetivos a serem alcançados - resultados obtidos
- () a metodologia adotada pelo docente
- () os recursos auxiliares
- () a relação professor - aluno
- () a relação teoria - prática
- () o processo de avaliação da aprendizagem
- () outro _____

Justifique:

2 – Como os docentes têm buscado aproximá-lo da realidade da área de Administração? Explique:

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

APÊNDICE 6
Carta de Solicitação de Informações a Egressos na
Etapa da Teorização

APÊNDICE 6 – Carta de Solicitação de Informações a Egressos na Etapa da Teorização

Londrina, 20 de junho de 2006.

Caro Aluno,

Estou desenvolvendo uma pesquisa como parte de minhas atividades como aluno do Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina.

Tenho por objetivo o levantamento de dados para diagnosticar procedimentos referentes à prática pedagógica do docente dos Cursos de Administração, que irão contribuir para o delineamento do objeto de investigação de minha dissertação e conto com sua participação e consentimento.

Solicito a gentileza de responder a questão anexa e garanto o sigilo de sua identidade e respectivas informações, assim como a possibilidade da retirada de seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, desde que solicitado.

Sou muito grato por sua compreensão e colaboração.

Daniel Fernando Matheus Gomes

APÊNDICE 6A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Para Egressos na Etapa da Teorização

APÊNDICE 6B

Questionário aos Egressos na etapa da Teorização

Apêndice 6B – Questionário aos Egressos na etapa da Teorização**QUESTÕES AOS EGRESSOS**

1 - Você está atuando conforme sua formação?

() sim () não

1.1 – Em caso positivo, com a experiência, agora, adquirida no campo da Administração, como você percebe o preparo recebido durante a Graduação? Foi adequado? Foi inadequado? Explique:

2 – Qual/quais os aspectos pedagógicos da atuação dos seus professores que foi/foram mais importantes para a sua formação?

- () conteúdo da disciplina
- () objetivos a serem alcançados - resultados obtidos
- () metodologia adotada pelo docente
- () recursos auxiliares
- () relação professor - aluno
- () relação teoria -, prática
- () avaliação da aprendizagem
- () outro _____

Justifique:

3 – O que poderia ter sido melhor no processo ensino aprendizagem para a sua formação profissional?
