



UNIVERSIDADE TIRADENTES
DIRETORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: um
estudo de caso no Curso de Administração da UNIT – Aracaju Farolândia

Autora: Maria de Lourdes Santos Figueiredo Leite
Orientadora: Prof^a Dr^a Ada Augusta Celestino Bezerra

ARACAJU-SE, BRASIL
FEVEREIRO DE 2013

ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: um estudo de caso no Curso de Administração da UNIT – Aracaju Farolândia

MARIA DE LOURDES SANTOS FIGUEIREDO LEITE

DISSERTAÇÃO SUBMETIDA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE TIRADENTES COMO PARTE DOS REQUISITOS NECESSÁRIOS PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

Aprovada por:

Prof^a Dr^a Ada Augusta Celestino Bezerra (Orientadora)

Prof^a Dr^a Maria Helena Santana Cruz (Membro externo da banca)

Prof^a Dr^a Ilka Miglio de Mesquita (Membro interno da banca)

ARACAJU-SE, BRASIL
FEVEREIRO DE 2013

Não há estrada real para a ciência, e só têm probabilidade de chegar a seus cimos luminosos, aqueles que enfrentam a cansaça para galgá-los por veredas abruptas

Karl Marx

DEDICATÓRIA

A Nossa Senhora e a Jesus.

Ao meu marido – José Wellington Leite dos Santos.

A minha mãe – Maria Maura Santos Figueiredo.

Aos meus irmãos – Antonio Luiz e Maria Aparecida.

Aos meus sobrinhos – Marco Antônio, Lara Victória.

AGRADECIMENTOS

Deus, razão da minha existência. Não sentiria a suavidade da minha caminhada em busca do sabor da vitória, se, em cada passo, não encontrasse a sua presença, o seu carinho, o amor por mim.

A Nossa Senhora, luz na minha caminhada, sempre presente, nas alegrias e nas lágrimas, encontrei sempre o vosso amor.

A Minha Mãe, a sua presença suave é sempre marcante em minha caminhada é a certeza de tudo que sou hoje. Difícil dizer obrigada, me emociono a cada lembrança que me vem à mente.

Ao meu Pai (*in memoriam*), no plano espiritual, olha por mim.

Meu marido, o amor mais amigo, o companheiro mais querido, nas suas palavras encontrei o carinho, em seus gestos afáveis encontrei a compreensão.

A meu irmão, Antônio Luiz, presente desde sempre no amor, na alegria, nas lágrimas e na realização desta conquista. Você contribuiu desde sempre para esta vitória.

A minha irmã, Maria Aparecida, por acreditar em mim.

Aos meus sobrinhos, Marco Antônio e Lara Victória, foram presentes, compartilharam este ideal e incentivaram-me a prosseguir. A Daiana, Daniela e Djanison, obrigada pelo carinho.

A minha tia, Helena, pelo orgulho que tem em me ver estudar.

A minha querida orientadora, Dr.^a. Ada Augusta, pela atenção e carinho com que me acolheu, por acreditar em mim e na relevância desta pesquisa, presente nos momentos importantes desde o Projeto de Mestrado, até a realização desta Dissertação da qual é orientadora. Sinto-me lisonjeada em ter sido orientanda por uma pesquisadora incansável, dedicada e disponível, com tamanha sabedoria. Muito Obrigada!

A Luciana, mais que uma amiga, nesta jornada, caminhamos juntas. Nos méritos desta conquista há muito de sua presença.

Aos amigos, Márcia Machado, Lúcia Violeta, Vera Cândida, Miriane, pelo companheirismo, força e interlocução nesses tempos.

Aos Professores do Curso de Administração da UNIT/Farolândia, que me permitiram a observação da aula e concederam entrevistas. Muito Obrigada.

Institucionalmente, agradeço à UNIT pela possibilidade de realizar essa pesquisa.

A CAPES pela bolsa de estudo no biênio 2011-2013.

Aos queridos amigos Sergio Luiz, Marcos Barbosa e Paulo Roberto pela torcida constante deste trabalho.

A Prof.^a. Dr.^a. Ilka Miglio de Mesquita pela contribuição dos Livros e por trazer um pouco de suas vivências. Muito Obrigada.

E, em fim, a todos os cunhados (as) amigos (as), em especial a minha cunhada Consuelo, com vocês que, de alguma forma, todos os dias ou em algum dia, estiveram presentes e me ajudaram. Lembro-me de cada um e no que cada um pôde me ajudar em todos os momentos. Muito Obrigada.

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo caracterizar as representações de docentes sobre seu trabalho no curso de Administração da UNIT, nos turnos matutino e noturno, campus Aracaju – Farolândia, e suas relações com a respectiva formação inicial, a partir da abordagem de doze (12) professores, representativos dos diferentes estratos da categoria: licenciados (com formação pedagógica), bacharéis, especialistas, mestres e doutores, por área de conhecimento. Com a explícita anuência dos sujeitos, analisa o trabalho docente em sala de aula, no ano de 2012 (primeiro e segundo semestres letivos) observado diretamente, assim como suas representações, obtidas mediante entrevistas semiestruturadas, sobre si como docente da educação superior (autoimagem docente), sobre os saberes que são privilegiados nesse exercício e sobre a necessidade da formação continuada para o desenvolvimento de saberes pedagógicos, considerando, como contraponto, os resultados da avaliação institucional docente on-line feita pelos alunos do curso em questão, em 2011/1 e 2011/2. Pela via da análise documental, detém-se no exame do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e identifica os saberes exigidos pelo respectivo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) bem como as ações estabelecidas nesse documento para suprir, manter e desenvolver um trabalho de formação continuada, confrontando-os com as representações docentes. A inspiração metodológica residiu na dialética e na abordagem etnometodológica, na expectativa de apreender os significados atribuídos ao trabalho docente por diferentes segmentos da comunidade acadêmica, no contexto macro e microestrutural. O marco teórico que iluminou toda a investigação está centrado nas categorias de análise trabalho docente, formação continuada e educação superior, à luz de Marx (1982; 1983), Gramsci (2000), Pimenta e Anastasiou (2008), Paro (2001) e Tardif (2002, 2008, 2010). Nas considerações finais, aponta a necessidade e importância da formação continuada docente na educação superior, reconhecidas pelos professores, desde que calcada nas necessidades concretas de cada curso e na realidade de seus professores, sem o que os programas de formação continuada tornar-se-ão incipientes e inadequados para o objetivo de elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem. Ainda emergiu na investigação a necessidade, igualmente premente, de uma orientação pedagógica eficaz junto aos alunos desse curso, considerada a especificidade do seu perfil, a ser objeto de medidas da gestão acadêmica da Universidade e da Coordenação do Curso, em particular. A expectativa é que esta Dissertação possa vir a contribuir, como fonte bibliográfica e documental, para futuras pesquisas no campo da investigação do trabalho docente e, quiçá, para o aperfeiçoamento da prática institucional na Universidade que permitiu a realização do estudo.

Palavras-chave: Formação Continuada, Curso de Administração, Saberes Docentes, Trabalho do Professor.

ABSTRACT

This research aims to characterize the representations of Business Administration Professors about their work at Tiradentes University – UNIT, during the morning and evening shifts, in Aracaju Campus – Farolandia District, as well as the relationships with their initial education. It includes twelve (12) Professors, representing the various strata of the category: licensed (with teacher training), graduates, specialists, masters and doctors, by area of expertise. With the Professors' explicit consent, the research analyzes their teaching practice during the year of 2012 (first and second terms) observed directly, as well as their representations, obtained through semi-structured interviews about them, as Professors of higher education (teaching self-image), on the knowledge that are privileged in this exercise and the need for continuing education for the development of pedagogical knowledge, considering, as a counterpoint, the results of institutional teaching online made by students of Business Administration course. When it comes to document analysis, the research dealt with examining the Institutional Development Plan (IDP), the Institutional Educational Project (IEP) and identifying the knowledge required by its Educational Project Course (EPC), as well as the actions established in those documents in order to meet, maintain and develop a continuing education work, confronting them with the Professors' ideas. The methodological approaches are related to dialectics and ethnomethodology, because it aims at investigating the meanings attributed to teaching by different segments of the academic community, at macro and micro structures. The theoretical framework is based on Marx (1982, 1983), Gramsci (2000), Pepper and Anastasiou (2008), Paro (2001) and Tardif (2002, 2008, 2010). On final considerations, it is pointed out the need and importance of continuing education, since it is based on the Professors and courses contexts, otherwise, the programs of continuing education would become incipient and inadequate for the purpose of raising the quality of teaching and learning. It has also emerged the need of effective mentoring to the students of Business Administration course, considering the specificity of their profiles, which needs to be taken into account by academic administration and course coordinator in particular. The expectation is that this thesis might contribute as a source literature and documents, for future research in the field of research and teaching work, perhaps, for the improvement of institutional practice that allowed the University to conduct the study.

Key words: Continuing education; Management Course; Teacher's Knowledges; Teacher's Work.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO 1 – A PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E EM SERGIPE, COM ÊNFASE NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO.....	29
1.1 O contexto histórico da Educação no Brasil e a consolidação da Educação Superior.....	30
1.2 O Ensino Superior em Sergipe.....	44
1.3 A trajetória do curso de Administração no Brasil.....	48
1.4 A trajetória do curso de Administração em Sergipe.....	53
CAPÍTULO 2 – O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	58
2.1 Trabalho e Trabalho Docente na perspectiva da Economia Política.....	58
2.2 O exercício docente no final do Século XX ao Século XXI.....	62
2.3 Formação docente e Educação Superior.....	69
2.4 Saberes docentes na contemporaneidade.....	74
CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E RESULTADOS DA PESQUISA.....	77
3.1 Análise do PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional e do PPI – Projeto Pedagógico Institucional.....	77
3.2 Análise do PPC – Projeto Pedagógico do curso de Administração da UNIT.....	85
3.3 Análise e interpretação dos dados institucionais da avaliação dos discentes do curso de Administração sobre os seus professores.....	97
3.3.1 Avaliação discente dos aspectos formais da docência.....	98
3.3.2 Avaliação discente dos aspectos pedagógicos da docência.....	103
3.4 Análise e interpretação dos registros cursivos referentes às observações da prática pedagógica docente em sala de aula.....	108
3.4.1 A16 demonstra que saberes experienciais, disciplinares, profissionais e curriculares complementam-se...o que faltou?.....	109
3.4.2 A35 revelou-se um bom preletor em sala de aula, com os seus saberes	

disciplinares, experienciais e profissionais. Foi eficaz a aprendizagem dos alunos?.....	112
3.4.3 Com seus saberes curriculares, disciplinares e experienciais, A2 também faz excelente preleção. Mas... não houve interação!.....	117
3.4.4 A7, com seus saberes disciplinares e experienciais, o professor falava com quem, em sala de aula?	122
3.4.5 A32 promove a participação dos alunos. Tem formação pedagógica, mas também necessita de formação continuada.....	124
3.4.6 A15 não só valoriza a formação continuada como buscou, por livre iniciativa, a formação inicial para o magistério! Bravo!	128
3.4.7 A30 mobiliza saberes diversos, mas tem dificuldades com a turma.....	131
3.4.8 A19 articula saberes curriculares, experienciais e disciplinares na interação com os alunos.....	134
3.4.9 A5 e o controle de classe.....	136
3.4.10 A elocução clara e a prática do professor A13 remontam à arte de ensinar.....	139
3.4.11 A prática do professor A21 promove a interação com os alunos.....	141
3.4.12 Pontualidade, domínio do assunto, relevância da temática, novas tecnologias e esforços de interação não foram suficientes para A12 manter a atenção dos alunos. Que saberes utilizar?	144
3.5 Análise e interpretação das entrevistas com os docentes.....	148
3.5.1 Após ter concluído o curso de graduação, ingressou na área de sua formação inicial? Que dificuldades e facilidades nessa área e nesse período de recém-graduado destacaria hoje?	153
3.5.2 Quando sentiu o interesse pela docência e em que momento optou por ela? Como começou a ser professor? Que dificuldades e facilidades você tem constatado?.....	157
3.5.3 Como você vê hoje o trabalho do professor na educação superior e, em especial, na UNIT?.....	162
3.5.4 O que você tem a dizer sobre a avaliação institucional docente feita pelos alunos e sobre as exigências da CAPES em relação ao professor?	165
3.5.5 Você sente, como professor, necessidade de formação continuada? Fale um pouco sobre suas necessidades na área docente.....	169
3.5.6 Você se considera um professor reflexivo? Justifique a sua resposta.....	172
3.5.7 Qual a sua concepção de ensino e de aprendizagem na educação superior? Qual o	

papel do professor na universidade?	174
3.5.8 Esboce a sua autoimagem como professor nesta IES e informe se ela corresponde à avaliação institucional.....	176
3.5.9 Você considera os saberes pedagógicos relevantes para o exercício do seu trabalho? (da formação acadêmica, das disciplinas com seus conteúdos curriculares da experiência, da formação continuada e pedagógicos).....	179
3.5.10 Sugestões dadas pelos entrevistados para a melhoria do trabalho docente.....	180
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 182
 REFERÊNCIAS.....	 186

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Primeiras Universidades do Brasil e Respectivos Anos de Criação.....	33
Tabela 2 – Evolução do número de instituições por dependência administrativa no Brasil – 1970-1980	37
Tabela 3 – Evolução do número de instituições por dependência administrativa no Brasil – 1980-2010	42
Tabela 4 – Distribuição percentual do número de matrículas por categoria administrativa no Brasil – 1980-2010	44
Tabela 5 – Distribuição e evolução das IES por organização acadêmica e por categoria administrativa em Sergipe – 1995-2010.....	46
Tabela 6 – Distribuição e evolução dos cursos de Administração – 1960-2010.....	52
Tabela 7 – Evolução das IES com curso de Administração em Sergipe	57

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Vista da antiga Escola Superior de Administração e Negócios de São Paulo....	49
Foto 2 – Vista da Universidade Federal de Sergipe.....	54
Foto 3 – Vista da Praça da Reitoria da UNIT – Universidade Tiradentes.....	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil do corpo docente da IES pesquisada	57
Quadro 2 – Matriz curricular do curso de bacharelado em Administração da UNIT/2011.....	92

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Avaliação dos docentes do curso de Administração da UNIT – Manhã 2011.1.....	100
Gráfico 2 – Avaliação dos docentes do curso de Administração da UNIT – Noite 2011.1.....	100
Gráfico 3 – Avaliação dos docentes do curso de Administração da UNIT – Manhã 2011.2.....	101
Gráfico 4 – Avaliação dos docentes do curso de Administração da UNIT – Noite 2011.1.....	101
Gráfico 5 – Perfil dos professores observados e entrevistados – Dados Pessoais – Sexo.	149
Gráfico 6 – Perfil dos professores observados e entrevistados – Dados Pessoais – Faixa Etária.....	149
Gráfico 7 – Perfil dos professores observados e entrevistados – Dados pessoais – Formação Acadêmica.....	150
Gráfico 8 – Perfil dos professores observados e entrevistados – Dados profissionais – Tempo de Docência.....	151
Gráfico 9 – Perfil dos professores observados e entrevistados – Dados Institucionais – Tempo de Docência na UNIT.....	151
Gráfico 10 – Perfil dos professores observados e entrevistados – Dados Institucionais – Regime de Trabalho	153

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação
ACG - Avaliação dos Cursos de Graduação
AIEC - Associação Internacional de Educação Continuada
ANDES – Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior
AVALIES - Avaliação das Instituições de Educação Superior
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CES - Câmara de Educação Superior
CFA - Conselho Federal de Administração
CFE - Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONSAD - Conselho Superior de Administração
CONSEPE - Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CPA – Comissão Própria de Avaliação
CRA - Conselho Regional de Administração
DASP – Departamento de Administração do Serviço Público
EAD - Educação a Distância
ENADE – Exame Nacional da Educação Superior
ENC- Exame Nacional de Cursos
ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ESAN - Escola Superior de Administração de Negócios
FA - Faculdade Atlântico
FACE - Faculdade de Ciências Educacionais
FAMA - Faculdade Amadeus
FANESE - Faculdade de Administração e Negócios
FASE - Faculdade de Sergipe
FASERGY- Faculdade Serigy

FAZER - Faculdade Sergipana
FEAD - Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais
FGV – Fundação Getúlio Vargas
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
FISE - Faculdades Integradas de Sergipe
FITS - Faculdades Integradas Tiradentes
FJAV – Faculdade José Augusto Vieira
FSLF - Faculdade São Luís de França
FTB- Faculdade Tobias Barreto
IES – Instituição de Ensino Superior
IFET – Instituto Federal de Educação Tecnológica
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MCT- Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC - Ministério da Educação
MP - Medida Provisória
ONU – Organização das Nações Unidas
PAIC - Programa de Avaliação Institucional Contínua
PCMS - Plano de Carreira do Magistério Superior
PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional
PND – Plano Nacional de Desenvolvimento
PPC – Projeto Pedagógico do Curso
PPI – Projeto Pedagógico Institucional
PQD - Programa de Qualificação Docente
PROUNI – Programa Universidade para Todos
REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SE - Sergipe
SINAES – Sistema de Avaliação do Ensino Superior
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UAM - Universidade Anhembí Morumbi
UCB - Universidade Castelo Branco
UDF - Universidade do Distrito Federal

UFOBA - Universidade Federal do Oeste da Bahia

UFRC - Universidade Federal da Região do Cariri

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UFSBA - Universidade Federal do Sul da Bahia

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNIDERP - Universidade Anhanguera

UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

UNIT – Universidade Tiradentes

USP – Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

O percurso para a minha decisão pela pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Tiradentes começou a se delinear a partir da minha trajetória na docência, iniciada no ano de 2007, no curso de Administração de Empresas, em uma Instituição particular de Ensino Superior no Estado de Sergipe. Essa experiência despertou o desejo de tornar-me pesquisadora, pelo desafio de superar as deficiências existentes em decorrência da falta de conhecimento da Didática da Educação Superior, na perspectiva sociológica, uma vez que minha graduação no curso de bacharelado deu-se na área de Ciências Econômicas.

Com base em observações do cotidiano, ao longo da minha experiência discente e docente, no intercâmbio com os colegas e através da literatura da área, percebi a dificuldade que os professores enfrentam para a realização do seu trabalho docente no curso de bacharelado em Administração, especialmente aqueles que, como eu, não têm formação pedagógica. Foi dentro desse contexto que defini a problemática da investigação que fundamenta a minha dissertação de mestrado: trabalho docente no curso de Administração da Universidade Tiradentes (UNIT), em Sergipe.

Como fruto das minhas reflexões no Curso de Mestrado em Educação, entendo hoje que a eficácia do ensino superior tem uma relação direta com diversos determinantes, inclusive com a insuficiência de conhecimentos didáticos, entendida a didática não como conjunto de técnicas e procedimentos, mas como uma prática social de formação humana comprometida não somente com a reprodução como também com a mudança das relações sociais instaladas. Os docentes dos cursos de bacharelado, independentemente da sua formação, têm capacidades e habilidades a desenvolver para o exercício da docência potencializada em grau diferenciado pela formação inicial e continuada, importando conhecer a avaliação dos alunos a respeito do trabalho docente. Nesse contexto, amparo-me no pensamento de Bezerra (2010):

O professor (força de trabalho docente) é, sem dúvida, o elemento subjetivo do processo do trabalho pedagógico escolar, embora a ênfase na sua função mediadora entre o aluno e o conhecimento leve alguns a considerá-lo como meio: suas atividades, especialmente a aula, nessa perspectiva, são vistas como recursos de socialização do conhecimento historicamente acumulado. (BEZERRA, 2010, p.4).

Ainda no que diz respeito ao trabalho do professor, Paro (2001) argumenta que o docente, considerada a natureza do trabalho que exerce e as finalidades educacionais, é

impelido a avançar em seu nível de conhecimento e prática política de modo a atender com efetividade os usuários dos seus serviços. A educação é uma forma de intervenção no mundo, uma prática social que não é neutra nem indiferente, que pode implicar tanto o desmascaramento da ideologia dominante quanto a sua manutenção. O ato de ensinar, portanto, tem intrínseca relação com o desenvolvimento do senso crítico do aluno. Conforme Damis (2010):

[...] a teoria e a prática de uma forma de ensinar articulam as finalidades individuais de educação do homem a um modelo de sociedade, por meio da atividade de quem ensina, de quem aprende, do como se ensina e dos meios utilizados e contribuem para a manutenção-superação da prática social mais ampla (DAMIS, 2010, p.10).

Nesse sentido, ao destacar a teoria e a prática de educar, recorro ao clássico Comênios que apresentava, nos séculos XVI e XVII, aquilo que chamava de “novo”, prevendo desde então um “novo” professor, um “novo” aluno, uma “nova” escola, um “novo” homem; ele inverteu a ênfase do produto, trazendo-a para os processos de ensino e aprendizagem ao destacar os requisitos necessários para ensinar e aprender, seguindo o caminho da natureza dentre os quais destacam-se:

Fundamento I: A natureza espera o momento favorável.

Fundamento II: A natureza prepara a matéria, antes de começar a introduzir-lhe uma forma.

Fundamento III: A natureza toma um sujeito apto para as operações que ela quer realizar ou, ao menos, prepara-o para se tornar apto para isso.

Fundamento IV: A natureza não realiza suas obras na confusão, mas procede distintamente.

Fundamento V: A natureza começa cada uma de suas operações pelas partes mais internas. (COMENIUS, 2006, p.184-198).

Também sob esse enfoque e recorrendo ao pensamento de Nóvoa (1995) e Pérez-Gómez (1992), enfatizo dificuldades encontradas pelos docentes na área das Ciências Sociais Aplicadas, em especial, nos cursos superiores de bacharelados, objeto de preocupações atuais por parte de educadores que atuam no ensino superior. As dificuldades de (re)construção do conhecimento da área são marcadas, inclusive, pela insuficiência do aprofundamento pedagógico por parte dos respectivos professores, bem como pela ausência de uma literatura que verse sobre o trabalho docente em sua amplitude político-pedagógica na educação superior, não atendendo, dessa forma, às demandas atuais dos processos de ensino e de aprendizagem.

Diante do exposto, formulo algumas questões norteadoras da pesquisa: como se configura hoje o trabalho docente na educação superior – curso de Administração? Os docentes bacharéis estão apenas reproduzindo modelos vividos por eles quando estudantes, sem qualquer aprimoramento resultante da formação continuada, especialmente na área pedagógica? E os docentes portadores de formação pedagógica, como licenciaturas, destacam-se como inovadores ou estão também reproduzindo essas relações? E os alunos do Curso de Administração como avaliam o trabalho docente?

Responder a essas questões implica a consideração da complexidade do ser professor, especialmente na educação superior; envolve modelos concebidos ao longo da formação, principalmente diante do desafio da passagem de ex-alunos para o exercício efetivo da profissão docente em uma instituição de ensino superior. A ênfase às concepções pedagógicas não ignora a formação dos sujeitos ao longo da vida, reconhecendo que o professor, independentemente de sua titularidade, traz consigo inúmeras e variadas experiências formativas. Por outro lado, estudos têm demonstrado que os saberes da experiência não são suficientes para a formação desse profissional, como demonstram Pimenta e Anastasiou (2008). Os saberes pedagógicos são também apontados por Pimenta (2002) como indispensáveis aos saberes da docência: é o saber ensinar, uma vez que o futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer.

Gil (2009) afirma:

[...] a maioria dos professores universitários não dispõe de preparação pedagógica. [...] muitos professores universitários exercem duas atividades: a de profissional de determinada área e a docente, com a predominância da primeira. Por essa razão, tendem a conferir menos atenção às questões de natureza didática que os professores dos demais níveis, que são os que receberam sistematicamente formação pedagógica.[...] no Ensino Superior é onde menos se verifica menor diversidade em relação às práticas didáticas. [...] As aulas expositivas são as mais frequentes e o professor de modo geral aprende a ensinar por ensaio e erro (p.5).

A formação de professor representa uma área de conhecimento que já acumula princípios, pesquisas e toda uma literatura de modo a tornar-se imprescindível para o conhecimento do aspirante a professor, em qualquer dos níveis de ensino, destacando-se seu amplo desenvolvimento a partir das últimas décadas do século XX. O professor universitário, assim como o da educação básica, necessita não apenas de sólidos conhecimentos na área em que pretende lecionar, mas também de habilidades pedagógicas e outros atributos para a garantia não só do aprendizado eficaz, mas da formação integral do homem e da socialização

ampla da cultura produzida e acumulada historicamente. Trata-se de uma perspectiva dialética na qual não se separam forma e conteúdo, teoria e prática, formação geral e educação profissional.

Atualmente é reconhecida entre educadores e instituições educativas, como imprescindível, a necessidade de que se desenvolva na educação superior uma proposta pedagógica de acompanhamento e formação continuada docente, a partir da qual seja possível refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Nesse sentido, Schön (1992) ressalta a importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao ensino e às condições sociais que o influenciam. Segundo esse autor, isso depende de uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores, condições de trabalho propiciadoras da formação efetiva e contínua dos docentes no local de trabalho, o que, por sua vez, requer um processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, em favor da ressignificação identitária dos professores.

Charlot (2008) ressalta a ideia de que os professores vivem em constantes tensões que contrapõem movimentos distintos e, às vezes, até opostos, sendo ora considerado herói e ora vítima. Nesse sentido, o exercício da reflexão permite-lhes o autoconhecimento e o reconhecimento de que detêm conhecimentos capazes de contribuir com as boas práticas docentes. Assim, como em toda categoria profissional, impõe-se o aprimoramento do conhecimento. Na educação não é diferente, visto que os novos paradigmas vêm traçando um novo perfil de profissional bem mais definido diante, inclusive, das atuais demandas do mercado de trabalho.

Os desafios atuais do professor que atua no ensino superior, especificamente em um curso de Administração, com conhecimentos específicos, são sem dúvida, transformar a ideia de professor técnico em professor reflexivo. Schön (1983) retrata que a prática reflexiva é a base que consolida os trabalhos em sala de aula.

[...] tanto as pessoas comuns quanto aquelas no exercício da sua profissão pensam frequentemente no que estão fazendo, às vezes até enquanto o fazem. Pegos de surpresa, eles voltam à sua atividade e também ao conhecimento que está implícito na ação. (SCHÖN, 1983, p. 50, tradução de Paulo Boa Sorte).

Diante das novas configurações das relações de trabalho, propiciadas pelo advento da tecnologia e da expansão da globalização, novos postos de trabalho foram surgindo e, com isso, outros postos estão sendo extintos, demandando novos conhecimentos. A necessidade de mão de obra com diversidade de conhecimento que possa atender a essa demanda emergente

está centrada na reflexão do professor. Esse processo de transformação vem refletindo nas Instituições de Ensino de forma imediata, em especial, sobre os projetos pedagógicos, com ênfase às propostas curriculares.

O desafio contemporâneo do professor é acompanhar a evolução da tecnologia juntamente com a evolução do conhecimento humano e humanização dos novos tempos.

Estudiosos da área da Educação vêm dando uma atenção especial à discussão sobre as representações da docência no ensino superior. Pimenta e Anastasiou (2008) reforçam a importância desses estudos desde o início da década de 1990, principalmente com a expansão dos cursos de graduação e pós-graduação em todo o país. A formação docente tem mostrado que está fortemente marcada pelo modelo da racionalidade técnica, derivado da filosofia positivista que impregnou a ciência moderna, com seus inegáveis avanços, porém com um cartesianismo que não dá conta da complexidade da formação humana. Pérez-Gómez (1992, p. 96) afirma que tal modelo considera que “a atividade do profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”.

Mais recentemente, desde a década de 1980, após sucessivas reformas educacionais e a emergência de novos paradigmas no mundo inteiro que superaram o positivismo (marxismo, estruturalismo, fenomenologia, sistemas e complexidade, por exemplo), que conduzem progressivamente a uma crítica à racionalidade técnica, tem-se discutido outros modelos que procuram responder às demandas atuais a respeito do trabalho docente, com uma crítica radical ao cientificismo da modernidade e a valorização da subjetividade do trabalhador, inclusive no contexto da pós-modernidade. Por outro lado, as novas formas de configuração do trabalho e de sua gestão, na sociedade contemporânea, em que novos desafios se impõem, têm trazido implicações para o trabalho docente no que se refere às novas demandas e atributos de qualificação. Trata-se do paradigma da acumulação flexível que valoriza na esfera do trabalho as competências e os saberes.

Na construção do marco teórico da pesquisa, dialogo com clássicos como: Marx (1982), no que se refere ao método dialético e à concepção ontológica de trabalho; Gramsci (2000), quanto ao papel dos intelectuais na organização da cultura; Nóvoa (2002), sobre a profissão docente e histórias de vida de professores; e Tardif (2002, 2010), no tocante ao reconhecimento dos saberes constitutivos do trabalho docente, recorrendo oportunamente a outros autores contemporâneos que também discutem nessa perspectiva.

É nesse contexto que se define o objeto de estudo desta pesquisa: as representações dos alunos do Curso de Administração da UNIT Campus Farolândia - Aracaju (SE), turnos

matutino e noturno, sobre o trabalho dos seus professores (coletadas na avaliação institucional online de 2011/1 e 2011/2) e as representações dos próprios professores a respeito do seu trabalho docente nesse curso (obtidas via entrevistas semiestruturadas realizadas durante a Dissertação no período de 2012/2). Para complementar essas informações, também realizei um conjunto de observações (com registros cursivos) desenvolvidas em 2012/1, junto a esses professores em suas interações com os alunos em salas de aulas, as quais antecederam as entrevistas.

Entendo por representações, a partir dos estudos de Moscovici (2003), a pluralidade com que os sujeitos apreendem e reconstroem a realidade, considerando as mudanças que ocorrem, tanto no âmbito afetivo quanto comportamental e cognitivo, não cabendo a concepção de sociedade fechada. As representações não podem ser entendidas como algo preestabelecido, pois, conforme esse autor, “existe uma necessidade de reconstruir o senso comum”; assim, as representações não se caracterizam mais como coletivas e sim como subjetivas.

O objetivo geral da investigação é caracterizar as representações docentes e institucionais sobre o trabalho do professor do curso de Administração da UNIT e suas relações com a respectiva formação inicial. Em busca de atender a esse objetivo geral, delineei os objetivos específicos: analisar as representações dos sujeitos sobre si como docentes da educação superior (autoimagem docente), sobre os saberes que são privilegiados nesse exercício e a necessidade da formação continuada para o desenvolvimento de saberes pedagógicos, confrontando-os com a avaliação institucional feitas pelos alunos, identificar os saberes exigidos pelo respectivo projeto pedagógico do curso, bem como as ações estabelecidas nesse documento para suprir, manter e desenvolver um trabalho de formação continuada, confrontando-os com as representações docentes; observar e caracterizar o exercício docente de bacharéis e licenciados em sala de aula, no Curso de Administração da UNIT, mediante explícito consentimento dos sujeitos, com foco nos saberes.

Com esses propósitos, tomo como referência objetiva imediata as representações dos professores coletadas via entrevistas semiestruturadas, bem como dos alunos do curso em questão, estas obtidas mediante instrumento de avaliação institucional docente on-line. Inspiro-me no método dialético, conforme Marx (1982), de modo a buscar explicações coerentes de interpretação da realidade, sob uma lógica concreta que contemple o dinamismo e as contradições da realidade, da sociedade e do pensamento, na qual estão inseridos os sujeitos investigados, na perspectiva da transformação. Ao se estudar uma realidade, através de um “olhar” crítico, faz-se necessária uma maior exigência metodológica. Para Gil, (2009),

não pode ser uma metodologia fixa, engessada, determinada e sem abertura para as tantas possibilidades novas que surgem, a cada momento, na procura de se produzir conhecimento.

Nesse sentido teórico-metodológico as categorias básicas de análise são: totalidade, historicidade e contradições.

[...] Marx observa o movimento social como um processo histórico-natural, governado por leis independentes da vontade, da consciência e das intenções dos seres humanos, e que, ao contrário, determinam a vontade, a consciência e as intenções. [...] meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia, é o criador do real, e o real é apenas uma manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. (MARX, 1982, p. 15 e 16).

No sentido de Hegel, o real passa a ser uma manifestação do pensamento no seio de si próprio. Na contestação marxista, o método dialético parte não do pensamento. Marx (1982) argumenta que mesmo o pensamento mais simples só existe como relação unilateral e abstrata de um todo concreto, vivo, já dado. “É neste sentido que para ele o real é anterior ao pensamento” (p.16).

É sob esse enfoque que avanço na direção do conhecimento do cotidiano docente, na abordagem etnometodológica, amparada na afirmação de Gil (2009): “[...] a pesquisa etnometodológica analisa as crenças e os comportamentos do senso comum. Os etnometodólogos têm a pretensão de estar mais perto das realidades correntes da vida social” (p.23). Nesse sentido, justifica-se a inspiração na abordagem etnometodológica que apresenta condições possibilitadoras da apreensão dos significados atribuídos ao trabalho docente por cada indivíduo representante dos segmentos da comunidade acadêmica.

Trata-se de campo de pesquisa marcado por vasta teoria e diversas interfaces com outros campos epistemológicos dentro das ciências humanas, de modo que, para fundamentar a trajetória teórico-metodológica da pesquisa, revisei referenciais teóricos pertinentes à temática e mergulhei na pesquisa empírica, com inspiração também no estudo de caso considerando que este, de acordo com Yin (2005), caracteriza-se como uma investigação empírica que estuda o fenômeno dentro do seu real contexto.

Essa realidade impôs um número maior de categorias de modo a contemplar a docência, com suas especificidades, os saberes, interações entre sujeitos e materiais didáticos, além da emergente formação continuada.

Um estudo de caso, conforme Yin (2005), examina uma realidade em particular, em seu meio natural, consideradas suas conexões mais amplas, a partir de múltiplas fontes de evidência (indivíduos, grupos, organizações), e pelo emprego de instrumentos diversificados de coleta de dados: entrevistas, observações e, no caso, avaliação institucional on-line. Gil (2009) considera que o estudo de caso permite aprofundamento de conhecimento a partir de um ou de poucos objetos, podendo “ser utilizado tanto em pesquisas exploratórias quanto descritivas e explicativas” (GIL, 2009, p. 58).

A pesquisa exposta nesta Dissertação pode ser classificada como uma investigação quali-quantitativa, descritiva, porque, embora baseada substantivamente na transcrição e análise de depoimentos e observações de formadores e alunos do curso de bacharelado em Administração, considera também dados quantitativos (especialmente da avaliação institucional – Anexo 1).

Na abordagem qualitativa, a coleta e a análise de dados amparam-se nos instrumentos: entrevista semiestruturada (Apêndice 1) e observações diretas com registros cursivos (Apêndice 2), manuseando e interpretando à luz do marco teórico as transcrições de depoimentos e observações de docentes do curso de bacharelado em Administração da UNIT. A revisão bibliográfica, que contemplou material impresso, livros, revistas, teses e anais de eventos científicos, representou o ponto de partida para reconstrução desse marco teórico. A análise documental, desenvolvida paralelamente, abrangeu desde o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da UNIT.

Segundo Gil (2009, p175), a análise qualitativa de conteúdo passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador. Para Bardin (1977, p.31), a análise de conteúdo se define como sendo um “conjunto de técnicas de análise das comunicações (quantitativos ou qualitativos) que aposta no rigor do método, visando obter a descrição do conteúdo da mensagem”. O autor ainda define que a análise de conteúdo surge a partir de três componentes assim definidos: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Dessa forma, essa abordagem analítica de conteúdo é apropriada também por fazer uso de depoimentos de sujeitos sobre temáticas referentes à docência no ensino superior, na área de formação em Administração. Essa análise, com foco nos dados coletados, depoimentos dos professores, não tem a intenção de avaliá-los nem de rotulá-los a partir da formação.

Trata-se de uma análise que se encaminha para caracterizar a situação em seu estado atual, visando contribuir para subsidiar um programa de formação continuada dos professores,

com destaque à questão sociopedagógica. A análise de conteúdo qualitativo permite ao pesquisador proceder à interpretação dos dados com maior autonomia e criatividade, ou seja, possibilita um estudo interpretativo, que procura compreender com mais profundidade o problema em questão.

Por esse motivo, é importante considerar o que afirma Creswell (2007):

[...] a pesquisa qualitativa ocorre em um cenário natural. O pesquisador qualitativo sempre vai ao local onde está o participante para conduzir a pesquisa. Isso permite ao pesquisador desenvolver um nível de detalhamento sobre a pessoa sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes. [...] Os passos da coleta de dados incluem estabelecer as fronteiras para o estudo, coletar informações através de observações e entrevistas semi-estruturadas, documentos e materiais visuais, bem como estabelecer o protocolo para registrar informações.[...] A pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados. Isso inclui o desenvolvimento da descrição de uma pessoa ou de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e, finalmente, fazer uma interpretação ou tirar conclusões sobre seus significados. (CRESWELL, 2007, p.186-189).

Na etapa de pré-análise ocorreu a organização do material. Inicialmente, fiz leitura de textos, normas institucionais, normas acadêmicas, indicadores, métodos de pesquisa, delimitei os objetivos, construí tabelas, quadros, gráficos, codifiquei e, conseqüentemente, a leitura dos teóricos que fundamentou a análise posterior.

O processo de exploração do material compõe-se de codificação, a qual, para Bardin (1977):

[...] caracteriza-se por uma transformação – efetuada segundo regras precisas dos dados brutos do texto transformando esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto (p.103).

Quanto ao tratamento dos resultados, ele é objeto específico do capítulo 3 desta Dissertação. De modo a clarificar o objeto de estudo da pesquisa, especifico que o Campo ou Espaço investigação é a UNIT, Campus Aracaju – Farolândia e o Universo é representado pelo total de docentes e discentes do Curso de Administração dessa Universidade, nos anos de 2011 e 2012. O universo discente no período de 2011/1 era de 197 alunos do turno matutino e 573 alunos do turno noturno, totalizando 770 alunos; em 2011/2 o universo já era constituído por 187 alunos da manhã e 548 alunos do noturno, perfazendo 735 alunos. A esses discentes a UNIT oportunizou a avaliação on-line docente. A população avaliadora, constituída por parte desse universo que, voluntariamente, procedeu a sua avaliação docente, configurou-se: em

2011/1, 96 alunos da manhã (43,73%) e 273 discentes do noturno (47,64%); assim, a população avaliadora correspondeu a 369 alunos (uma amostra de 47,92%). Em 2011/2, 74 discentes do turno matutino (39,57%) e 225 alunos do noturno (41,05%) avaliaram voluntariamente seus professores, totalizando 299 alunos abordados (amostra de 40,68%).

Quanto ao corpo docente do Curso de Administração em 2012/1, representou um universo de 50 docentes, conforme Quadro 1, sobre o perfil do corpo docente da IES pesquisada (página 52) desta dissertação, dos quais apenas 05 têm formação inicial para o magistério (02 com formação licenciatura em Matemática, 02 com licenciatura em Letras Português e 01 com licenciatura em Pedagogia) e 01, embora bacharel em Administração também é licenciado em Pedagogia. Os bacharéis têm formação em Economia (4), Direito (3), Administração (6), Serviço Social (3), Psicologia (1), Engenharia (4), Ciências Contábeis (6), Tecnologia em Processamento de Dados (1), Artilharia (1), Ciências Sociais (1), Comunicação Social (3), Turismo (2), Desenho Industrial (1), Tecnologia em Gestão Pública (1). Deles 26 são mestres, 1 mestrando, 1 doutor, 14 especialistas e sobre 8 não obtivemos essa informação. A população docente abordada foi selecionada segundo critérios que contemplam os diferentes estratos do Universo que se apresentam no Quadro 1. Assim, foram observados e entrevistados 12 professores, conforme Quadro 4, que indica as características da amostra.

A presente Dissertação relata toda a pesquisa mediante 3 (três) capítulos, além desta Introdução. No primeiro capítulo, apresento uma retrospectiva histórica, política e econômica sobre a problemática da educação superior no Brasil e em Sergipe, com destaque ao ensino da Administração. Em seguida, no segundo capítulo, discorro sobre o trabalho docente na educação superior, reconstruindo o marco teórico da pesquisa de modo a alcançar também a categoria trabalho em sua dimensão ontológica e situada no contexto das relações contemporâneas. Nesse capítulo ainda discuto questões relevantes à formação docente, à universidade, às práticas pedagógicas, aos limites e possibilidades da docência no ensino superior, assim como a continuidade desses saberes para o exercício da docência.

No terceiro capítulo retrato o resultado da pesquisa, de acordo com o procedimento metodológico já descrito. Nele desenvolvo uma apropriação teórica dos dados da pesquisa empírica. São analisados os dados institucionais da avaliação docente pelos discentes do curso de administração, as observações dos professores em sala de aula e as representações docentes obtidas via entrevistas.

Nas Considerações Finais, procuro inferir do capítulo terceiro, à luz do marco teórico, possíveis respostas às questões norteadoras da investigação, explicitando o grau em que os respectivos objetivos foram alcançados.

CAPÍTULO 1 A PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E EM SERGIPE, COM ÊNFASE NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades. (TEIXEIRA, 1998, p.35).

Discorrer sobre a educação superior no Brasil levou-me a considerar o marco conjuntural da educação na última década, assinalado por rupturas que ora denotam progressos e ora estagnações e/ou retrocessos, representando momentos determinantes na educação brasileira. A explicação para a análise conjuntural abre possibilidade para a transformação dos movimentos que Gramsci (2000) denominou de “grande política”, pois compreende as questões que ligam a fundação de novos Estados pela destruição, defesa ou conservação de determinadas estruturas econômico-sociais, contrapondo à “pequena política”, relacionada às questões diárias que se apresentam no íntimo de uma estrutura já constituída, em decorrência de lutas pela hegemonia entre as diversas frações de uma mesma classe política (GRAMSCI, 2000:21-2).

Nas três últimas décadas, a situação conjuntural, no campo da educação superior, notadamente no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, com o Programa Universidade para Todos – o PROUNI, criado através da MP nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, se constitui o maior programa de bolsas de estudo da história da educação brasileira, proporcionando o acesso de milhares de jovens à educação superior, constituindo-se em mecanismo de inclusão social, uma vez que amplia possibilidades de ascensão de classe social. No atual governo da presidente Dilma Rousseff, o PROUNI é classificado “como sendo um instrumento de ‘distribuição de renda’, tendo em vista a garantia do acesso à educação, tornando possível a construção de desenvolvimento sustentável para o País” (Folha de São Paulo, 13/07/2012, p. 4).

Nesse cenário de desenvolvimento, a universidade brasileira tem passado por grandes transformações marcadas pela expansão das instituições de ensino superior, públicas e, especialmente, privadas, sob a égide da avaliação externa decorrente da implementação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, aprovada em 1996. É inegável o avanço a partir dessa diretriz do ponto de vista do crescimento de inserção de estudantes no ensino superior

particular. A Presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei n.º. 12.688, de 18 de julho de 2012, em seu Art. 3º, que admite às instituições de ensino superior (IES) particulares converter até 90% das dívidas tributárias federais em bolsas de estudo do Programa Universidade para Todos (ProUni) (AGÊNCIA BRASIL, 2012).

Para Morosini (2001), esses fatos proporcionaram uma redefinição da estrutura organizacional e uma nova dimensão nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Para a autora, essas redefinições vêm sendo proporcionadas visando o atendimento da nova ordem de crescimento do mercado e dos desafios da educação com padrões internacionais. É importante ressaltar que a forma instalada de avaliação externa passa a determinar mudanças nas condições de ensino, mas nem sempre na efetiva melhoria da qualidade da educação superior. Por outro lado, destacam-se os efeitos sobre os professores que passam a ser avaliados por critérios objetivos em um trabalho do qual eles representam o elemento subjetivo, em que o processo é muito mais amplo, bem como seus produtos têm especificidades e temporalidade próprias. Nesse sentido, os indicadores são definidos, tipos e lócus onde incidirá tal avaliação, como exemplo: avaliação de desempenho individual das IES – Instituições de Ensino Superior; avaliação da graduação e da pós-graduação *Stricto Sensu*.

Diante do exposto serão apresentadas as perspectivas históricas, políticas e econômicas que nortearam a evolução da Educação Superior no Brasil em quatro seções: na primeira trata de uma discussão sobre o contexto histórico da educação no Brasil e a consolidação da educação superior; a segunda apresenta o ensino superior em Sergipe; as terceira e quarta seções apresentam, respectivamente, a trajetória do ensino da Administração no Brasil e em Sergipe, situando o leitor no contexto da evolução marcada pela trajetória do ensino nessa área.

1.1 O Contexto Histórico da Educação no Brasil e a Consolidação da Educação Superior

A História da Educação Brasileira tem transcorrido por uma trajetória em que se destaca a evolução marcante a partir da primeira grande ruptura travada com a chegada dos portugueses ao território do Brasil, situado no Novo Mundo. Eles não trouxeram consigo somente a moral, os costumes e a religiosidade europeia como também o método pedagógico denominado de *Ratio Studiorum*, ensinado pelos Jesuítas. Tal método explica o legado

formado pela pedagogia jesuítica, implantada e impregnada no Brasil por mais de duzentos anos.

A *Ratio Studiorum* era um documento utilizado pelas escolas jesuítas como base para os programas formativos católicos, em que as suas leis ou regras apontavam como deveria funcionar todo o sistema de ensino, desde os setores administrativos das escolas até a metodologia e a didática utilizadas em sala de aula. Toda a programação das atividades estava diretamente ligada à formação dos estudantes para uma vida cristã que visava à total obediência aos princípios da igreja. Convém ressaltar que não se confundem o conteúdo da Pedagogia Tradicional com o da Pedagogia Jesuítica; esta tinha sua especificidade.

Esse método funcionou durante o período de 1549 a 1759, quando a História da Educação no Brasil foi marcada por uma nova ruptura: a expulsão dos Jesuítas pelo Marquês de Pombal, instituindo o programa de “aulas régias” que passou por uma série de dificuldades decorrentes, dentre outros fatores, da situação financeira em que se encontrava a Corte. Como forma de suprir tal dificuldade, Pombal cria o subsídio literário, baseado em impostos cobrados da sociedade para pagamento dessas aulas régias.

Para Nunes (1984), a Reforma Pombalina transformou-se em uma desestabilização educacional que deixou profundas marcas na evolução cultural do Brasil. Contrapondo-se ao pensamento de Nunes, Oliveira (2006) ressalta o entendimento do papel inovador da reforma Pombalina, e Silva (1969), por sua vez, considera que, mesmo em razão da fragmentação do ensino ocasionada pela reforma do “ponto de vista do currículo”, isto foi um progresso pela inserção de novas matérias.

Em todo esse contexto de posições favoráveis e desfavoráveis, a educação brasileira contemplou rupturas marcantes em seus respectivos períodos, embora algumas delas tenham sentido de retrocesso ou até de continuidade (não ruptura). No período colonial, já se pensou no ensino secundário, uma vez que era preparatório para o ensino superior, embora sem prioridade. No que diz respeito ao ensino superior, existiam no Brasil, nesse mesmo período, apenas cursos de Filosofia e de Teologia oferecidos pelos Jesuítas, pois Portugal impedia o desenvolvimento no ensino superior nas suas colônias, temendo que os estudos pudessem contribuir para os movimentos de independência. Anastasiou (2003) destaca que “a estrutura do ensino adotava a fixação do conteúdo, cabendo ao aluno à memorização [...] nessa visão do ensino, a aula é um espaço onde o professor fala, diz, explica o conteúdo, cabendo ao aluno memorizar para a prova” (p.12).

Abordar a Educação Superior no Brasil implica o destaque da vinda da Corte para o Brasil, da Proclamação da República e dos anos que se constituíram como determinantes para

o seu desenvolvimento. Foi a chegada da Família Real ao Brasil que provocou uma nova ruptura com a situação anterior, de acordo com Cunha (2003), que respondeu à necessidade de se modificar a herança do ensino superior já existente. Em alguns colégios, oferecia-se o ensino das primeiras letras e o ensino secundário. Em outros, destacava-se o crescimento do ensino superior em Artes e Teologia, com duração média de 3 (três) a 4 (quatro) anos.

D. João VI evidenciou a necessidade de se abrir Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, Biblioteca Real e um Jardim Botânico. No Rio de Janeiro, o ensino superior passou a existir em instituições formais, oferecendo cursos de engenharia (academia militar), medicina (cátedras de cirurgia e anatomia) e belas artes, todos gratuitos e financiados com imposto cobrado sobre os produtos exportados do Reino e das colônias. Na Bahia, o impulso do ensino superior foi dado pelo desenvolvimento do estudo da matemática, propiciando a criação de uma faculdade específica, bem como a criação de escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia). Esse marco da educação superior ensejou ao Brasil avançar rumo a uma nova história na educação, contribuindo para o desenvolvimento social, econômico e político do país.

No Brasil Império, o ensino superior começou a se expandir de maneira muito lenta, através do surgimento de cursos isolados em várias áreas, haja vista que o modelo econômico agroexportador não necessitava de profissionais com formação superior. Segundo Fávero (2006), algumas tentativas de criação de universidades foram realizadas, sem êxito; uma delas foi apresentada pelo próprio Imperador, para propor a criação de duas universidades: um no Norte e outra no Sul do país, que poderiam se estabelecer como centros de alta organização científica e literária.

Observamos que, no período do Império a formação do professor, apresentou-se de forma não profissional, limitada ainda às práticas jesuíticas. Com o advento da Proclamação da República, as discussões sobre a Educação, especificamente sobre as universidades, surgiram com mais força. O Brasil modificou seu perfil, com mudanças expressivas na economia e na sociedade brasileira, via multiplicação das faculdades, o que se deu devido ao fato do surgimento da agroindústria.

Segundo Brzezinski (2006), a criação das universidades públicas no Brasil foi um reflexo dos movimentos intelectuais da época, dentre os quais se destaca a contribuição da ABE – Associação Brasileira de Educação – que defendia um sistema nacional de ensino único, laico e gratuito. Isso gerou mudanças positivas de ordem socioeconômica, política e cultural. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova também defendia ardorosamente o

modelo democrático, na perspectiva de Dewey (2007), assim como os demais movimentos intelectuais da época.

De acordo com Cunha (2003), o ensino superior, como o conhecemos hoje, foi iniciado a partir da década de 1920 e se consolidou a partir de 1930, com a organização das Instituições de Ensino Superior (IES)¹ no Brasil. A industrialização advinda do crescimento e urbanização nessa época desencadeou a criação efetiva das universidades. A tabela a seguir, apresenta as primeiras universidades criadas no Brasil e respectivo ano de criação:

Tabela 1 – Primeiras Universidades do Brasil e respectivos anos de criação

Universidade	Ano de Criação
Universidade do Rio de Janeiro ¹	1920
Universidade de Minas Gerais	1927
Universidade Técnica do Rio Grande do Sul ²	1932
Universidade de São Paulo	1934
Universidade do Distrito Federal	1935 - 1939

Fonte: MEC/INEP (2006)

¹⁾ Chamada Universidade do Brasil desde 1937.

²⁾ Criada em 1896 com o nome de Escola de Engenharia de Porto Alegre. Desde 1934, Universidade de Porto Alegre.

Comungando com o pensamento de Cunha (2003), Brum (2005) afirma que a criação das universidades foi consequência das mudanças de ordem econômica e política ocorridas na década de 1930, dentre as quais se destacaram a criação do Ministério da Educação e Saúde, em novembro do referido ano, responsável pelas reformas educacionais no âmbito nacional; a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras, em abril de 1931, que definia os critérios para a criação das Universidades; e do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que mostrava os rumos para a Educação Superior no Brasil, bem como o interesse pela pesquisa.

Nesse sentido, ocorre pela primeira vez no Brasil uma ação que almejava a reestruturação das universidades já constituídas e a criação de novas instituições de ensino superior, visando à organização nacional da educação. Com a Era Vargas (1930-1945), “o governo federal criou comissões, formulou planos, promulgou leis e decretos, incentivou a realização de debates, em nível oficial e oficioso, sobre os problemas econômicos, financeiro

¹Segundo a ainda vigente Lei de diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/1996), as Instituições de Ensino Superior (IES) são aquelas que ministram educação superior, contemplando universidades, faculdades, escolas e institutos. Elas se classificam em pública e privada.

educacionais dentre outros” (IANNI, 1986, p.34). Reforçando esse conceito, Fávero (2006) expõe:

[...] O Governo Federal elabora seu projeto universitário, articulando medidas que se estendem desde a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº 19.851/31) à organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-lei nº 19.852/31) e à criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-lei nº 19.850/31) (FÁVERO, 2006, p. 23).

Com o propósito de dar maior estabilidade e legalidade às instituições de ensino superior, não descartando os decretos anteriores, que estabeleciam normas de funcionamento para as instituições de ensino superior, a promulgação do decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 estabeleceu os padrões de organização para essas instituições. No que se refere à educação superior, o referido decreto propôs parâmetros para a sua constituição e organização, seja nas esferas pública, federal ou estadual e para a constituição de fundações ou de associações, por particulares.

Cunha (2003) argumenta que, com a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras, os centros universitários seriam estabelecidos pela consolidação das faculdades: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. No tocante às universidades existentes na época, podemos destacar a importância de cada uma delas, por estabelecerem relações com o que se propagava politicamente no cenário econômico brasileiro. Morosini (2001) propõe destaque para a Universidade de São Paulo (USP), criada pelo decreto nº 6.283 de 25 de janeiro de 1934, posto ter sido a primeira universidade constituída seguindo os padrões do Estatuto das Universidades Brasileiras.

No que diz respeito aos objetivos atribuídos à criação da Universidade de São Paulo (USP), Cunha (2003) destaca que teve contexto meramente político, pois partiu de iniciativa própria do governo à época, Armando de Sales Oliveira, para atender à elite paulista. Todavia, para que o projeto de criação da Universidade de São Paulo pudesse lograr êxito, foram contratados professores estrangeiros. Hoje, é atribuído à USP, o título de maior universidade do Brasil e da América Latina, pelo seu campo de atuação, como demonstra Brum (2005), que enfatiza os professores-pesquisadores da USP pela introdução no Brasil da pesquisa com rigor científico e influência positiva na formação dos mais destacados intelectuais brasileiros.

Para Damy (2003), ao responder à pergunta feita pelo Jornalista da Folha de São Paulo (2003), “a criação da USP não foi apenas uma medida burocrática, para unir faculdades espalhadas, mas, sim, uma revolução no ensino. Pela primeira vez se discutia no Brasil a necessidade de pesquisa pura”.

Nesse mesmo período, passa a se denominar Universidade a então Escola de Engenharia de Porto Alegre. No ano seguinte, em 1935, é criada a Universidade do Distrito Federal (UDF), cujo propósito era representar a concretização dos ideais de Anísio Teixeira, instituição que não foi mantida em funcionamento por muito tempo; segundo Cunha (2003), havia “desafeto político” entre Anísio e o governo de Getúlio Vargas, passando a ser incorporada em 1939, pela Universidade do Brasil, antiga Universidade do Rio de Janeiro.

Até o final do século XIX, surgem as primeiras instituições de ensino superior privadas do país, as Faculdades Católicas, na cidade do Rio de Janeiro, as quais foram mais tarde, em 1946, reconhecidas oficialmente como as primeiras universidades privadas do Brasil. Convém ressaltar que, nessa década, intensificou-se o processo de industrialização no Brasil, com o fim da Segunda Guerra Mundial, a qual favorecia o advento da expansão da economia brasileira provocando o crescimento populacional e conseqüentemente mudanças no centro urbano.

Nesse sentido, para atender à perspectiva do crescimento da população e, conseqüentemente, do mercado, foi reestruturado o curso secundário, mediante a Lei do Ensino Secundário - Decreto número 4.244 de 09 de abril de 1942, com o intuito de “proporcionar condições para o ingresso no curso superior”. Esta reestruturação era necessária por conta da divisão existente à época entre o ensino propedêutico (para as elites) e o ensino profissional (para a classe trabalhadora), que era determinante para a condução ao ensino superior.

De acordo com Brzezinski (2006), a década de 1950 foi marcada pela ampliação do ensino superior. Segundo ela:

A pressão da sociedade para ampliar o ensino superior desencadeou um processo de criação de universidade pública e particular, como também provocou a proliferação de escolas superiores isoladas. Em 1950 já existiam oito federais, uma estadual e três particulares. Nessa década havia uma certa tendência para organizar o ensino superior em universidades. (BRZEZINSKI, 2006, p.49).

No que se refere ao aspecto educacional, na década de 1960, em relação ao ensino superior, adquiriu um caráter de importância frente às políticas progressistas que se destacavam no governo, à época. Diante do desenvolvimento, havia a necessidade de mão de obra especializada para atender ao estado e às empresas que chegavam ao país. O ensino

superior passou a ser mais requisitado pela classe média, proporcionando a emergência das faculdades e universidades privadas.

Foi promulgada, então, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961. Um dos focos desta Lei era favorecer o ensino superior particular, conforme afirma Brzezinski (2006), tendo em vista que o ensino não era suficiente para atender a demanda da época oriunda da hegemonia capitalista em grande número de países do mundo.

Fávero (2006) faz referência que, durante o decorrer dos anos, foram realizadas várias reformas na educação superior. Houve o projeto de reforma universitária do governo do presidente João Goulart (1961-1964), oriundo de um conjunto de reformas denominadas reformas de base, cujo objetivo era adaptar o ensino superior do país às novas exigências criadas pelo desenvolvimento e a industrialização da economia nacional. Segundo a autora, esse projeto consistia em popularizar o ensino universitário no Brasil para que o ensino superior pudesse ser alcançado pelas classes populares, eliminando o favorecimento das classes mais altas, tornando-o mais democrático e menos elitista.

Todavia, o regime militar² de 1964, não comungando com esse objetivo, interrompeu-o, pois tinha como foco eliminar o ímpeto político dos estudantes. Foi adotado então pelas universidades brasileiras o modelo universitário americano, em que prevalece a competição e o individualismo entre todos, estudantes e professores, eliminando o espírito coletivo nessas instituições. Desse período emergiram a unificação do vestibular e a aglutinação das faculdades em universidades que se constituíram o marco da reforma universitária, objetivando maior eficácia e produtividade, além do subliminar controle ideológico.

Entrou em vigor a Lei 5.540/68, que reformulou o ensino universitário, tendo como alvo satisfazer os ideais do regime militar. Essa lei caracterizou-se pela criação do sistema de crédito, pela criação dos departamentos, do vestibular classificatório, dos cursos de curta duração, do ciclo básico, a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério, a introdução do crédito universitário e a pós-graduação, além de outras inovações. Também era objetivo dessa reforma, conduzida pela ditadura militar, elitizar novamente o ensino superior

²Germano (1992:21) argumenta que o regime militar deve ser “encarado em sua historicidade, enquanto expressão de uma fase do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, que ocorre sob a égide dos monopólios e que expressa, sobretudo, os interesses dos conglomerados internacionais, de grandes grupos econômicos nacionais, e das empresas estatais, formando um bloco cuja direção é recrutada nas Forças Armadas e que conta com o decidido apoio dos setores tecnocráticos. Por outro lado, esse bloco não pode ser visto simplesmente de forma estática e monolítica, é preciso reconhecer a existência de facções divergentes, porém, não contraditórias, no seu interior. Um bom exemplo disso é a luta entre sorbonistas e linha dura, direita nacionalista, chefias etc, pelo domínio do Estado.”

brasileiro através da tecnização do ensino médio, como contenção do desejo e do acesso das classes populares às universidades. Dessa forma, as universidades acabaram se transformando numa espaço da classe dominante e da classe média, notadamente as públicas.

Ainda sob o comando da ditadura militar, nos anos 1970, o ensino superior no Brasil teve grande impulso havendo uma expansão das instituições de ensino superior privado, em função da demanda reprimida pelas classes mencionadas. Segundo Martins (1989), essa expansão se deve ao fato da política governamental à época, com o propósito de “desafogar” o orçamento público, incentivando uma expansão do ensino superior, sem, contudo democratizá-la.

No período que se desdobrou nos anos 1970 a 1980, foram criadas instituições não universitárias, estabelecimentos isolados, verificando também, a ampliação de normas e regulamentos, bem como de decisões adotadas pelo então Conselho Federal de Educação – CFE criado em 1980, para que o sistema nacional de educação superior se expandisse, quer seja por meio de instituições privadas ou públicas, uma vez que o projeto da década anterior de modelo único de organização tinha fracassado. Martins (1989) destaca ainda a posição do referido conselho, no que tange à autorização e reconhecimento dessas instituições de ensino, haja vista que para atender à demanda crescente por educação superior seria imprescindível o suporte por parte das instituições não universitárias, predominantemente privadas. Na Tabela 2 a seguir, percebe-se o crescimento de instituições públicas de ensino superior no período de cinco anos de 1970 a 1975, com redução posterior. Para Souza (2005), essa retração no crescimento das instituições públicas se deve ao fato das medidas de restrições impostas pelo Conselho Federal de Educação - CFE.

Tabela 2 - Evolução do Número de Instituições, por Dependência Administrativa no Brasil – 1970-1980

Ano	Total	Crescimento % Total	³ Instituições Públicas	Crescimento % Pública	Instituições Privada	Crescimento % Privada
1970	619		184		435	
1975	860	38,93	215	16,85	645	48,28
1980	882	2,56	200	-6,98	682	5,74

Fonte: INEP (www.inep.gov.br).

³ Nota: As instituições são universidades integradas, centros universitários e estabelecimentos Isolados Federais, Estaduais, Municipais e Privados.

Tomando como referência o período de dez anos (1970 a 1980), constata-se que, na categoria Instituições Públicas, houve um crescimento junto ao mercado nos primeiros cinco anos em torno de 16,85%. No entanto, entre 1975 e 1980, teve uma redução da quantidade de instituições de ensino públicas em média de -6,98%. Em relação a esses períodos, as Instituições Privadas cresceram nos primeiros cinco anos em torno de 48,28%. Já nos últimos cinco anos esse crescimento não foi significativo em relação aos primeiros em torno de 5,74% respectivamente.

Na década de 1990, uma nova reforma universitária começou a ser elaborada, proporcionando mudanças políticas, legais, estruturais e gerenciais no âmbito das universidades (governo Fernando Henrique Cardoso). Soares (2009) cita que essas instituições passaram a captar recursos, contratar funcionários, efetuar processo seletivo por meio de etapas, oferecer ensino, pesquisa e extensão, abrir e fechar cursos e criar vagas sem autorização, passando a ser definidas como instituições pluridisciplinares.

É importante ressaltar que, nesse período, o ensino privado passou a ter um perfil empresarial, procurando agregar as escolas isoladas em empreendimentos complexos. “Além de procurarem se pautar por uma lógica de economia de escala, estas instituições buscaram usufruir as vagas simbólicas e materiais que o estatuto de universidade lhes permitia utilizar no campo acadêmico” (MARTINS, 1989, p. 57). Também procuravam ampliar o público-alvo e potencializar a rentabilidade do negócio. Essa tática permitiu o ingresso nas áreas de conhecimento mais onerosas, a exemplo da saúde e tecnologia, antecipando-se, dessa forma, uma provável expansão do ensino público.

A ideia de privatização do ensino superior fortaleceu-se sob a justificativa da deficiência em que se encontrava o ensino superior público na época, pela falta de investimentos oriundos do governo que desestabilizou a estrutura do mesmo. No governo de FHC, essa ideia consolidou-se, favorecida pela sanção de legislação específica para a situação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) veio regulamentar a forma de criação das instituições privadas *stricto sensu* e o Sistema Federal de Ensino Superior passou a ser integrado pelas Instituições de Ensino Superior (IES) – mantidas pela União – e as criadas pela iniciativa privada. Essa lei permitiu a criação de diferentes organizações acadêmicas, como: centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores. É oportuno também salientar a existência de flexibilização dos requisitos de ingresso além dos vestibulares. Os cursos também passaram a ser avaliados periodicamente como forma de “reconhecimento”, através do Exame Nacional de Cursos,

conhecido popularmente como Provão, introduzido efetivamente em 1996 e a Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação, em 1997.

Em 2003, com a posse do governo popular de Luís Inácio Lula da Silva, acompanhada da crença da população, inclusive dos intelectuais e educadores do país, ávidos por efetivas mudanças na educação, surgiram iniciativas como a Lei 10.639/2003 que alterou a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e as políticas de educação inclusiva voltadas para as classes menos favorecidas e segmentos da diversidade.

Já no início do ano de 2004, segundo ano do Governo Lula, com a mudança do titular do Ministério da Educação, à época Cristóvão Buarque (educador progressista, militante do movimento docente da educação superior, que tentou valorizar e fornecer a certificação nacional para professores da rede pública mediante exames e bolsas de estudo), foi trazida uma “reforma universitária” para a agenda das prioridades do governo depois de várias décadas. Razões políticas impuseram a mudança de ministro, de modo Tarso Genro, ao tomar posse enfatizou como “desafio da reforma universitária”, em aula magna proferida em março de 2004 na Universidade Federal de Juiz de Fora, em Minas Gerais, a necessidade de eliminação dos exames vestibulares em favor do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), deslocando o foco anterior na carreira do magistério.

Iniciou-se nessa época, a expansão da Rede Federal de Ensino, com a interiorização dos campi universitários, na qual o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 em 2011 (MEC, 2012). Foi instituído em 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), através da Lei nº. 10.861, com o objetivo de “promover a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão de sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, da sua efetividade acadêmica e social e, especialmente, do aprofundamento dos seus compromissos e responsabilidades sociais” (MEC).

O SINAES, conforme MEC (2012), é composto por três modalidades de instrumentos de avaliação, aplicados em diferentes períodos. São elas:

- 1) Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES) – responsável pela articulação do sistema de avaliação e se desenvolve em duas etapas principais:
 - a) autoavaliação – coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada Instituição de Ensino Superior (IES), a partir de 1º de setembro de 2004;
 - b) avaliação externa – realizada por comissões designadas pelo INEP, segundo diretrizes estabelecidas pela CONAES.

2) Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) – faz avaliação dos cursos de graduação por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas *in loco* de comissões externas, com periodicidade variável, pois depende diretamente do reconhecimento e renovação de reconhecimento a que os cursos estão submetidos.

3) Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ENADE) – aplicada aos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso, estando prevista a utilização de procedimentos amostrais. Anualmente, o Ministério da Educação, com base em indicação da CONAES, definirá as áreas que participarão do Exame. Em 2008, o ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE – passou a desempenhar um papel importante no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, quando passou a ter um peso elevado no Conceito Preliminar do Curso, que é a nota que o MEC dá a cada curso de graduação no Brasil. A finalidade principal do ENADE é estimar o rendimento dos alunos com relação aos conteúdos programáticos e às competências e habilidades previstas, além de seu nível de atualização sobre a realidade brasileira e mundial. (INEP, 2012).

O INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, é responsável por promover estudos, pesquisas e avaliações periódicas sobre o sistema educacional brasileiro, a fim de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional. Sua atividade compreende a realização de censos escolares, do ENCCEJA (exame supletivo de âmbito nacional), censos do ensino superior, avaliações dos cursos de graduação, realização da Prova Brasil e da Provinha Brasil, além do conhecido ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. A extinção desse órgão chegou a ser prevista pela proposta de reforma administrativa do governo Collor de Melo.

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ – é um órgão ligado ao Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) para incentivo à pesquisa no Brasil e tem por parceiros vários órgãos federais e agências de fomento estrangeiras. Exerce papel de financiador de pesquisas científicas e tecnológicas nas mais diversas áreas do conhecimento, mediante bolsas e auxílios.

A CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – é uma agência de fomento à pesquisa brasileira que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados do país. Realiza avaliações trienais de todos os cursos de pós-graduação do país e pode recomendar o descredenciamento dos referidos cursos.

Outro aspecto que ganhou destaque neste período foi a aprovação, em dezembro de 2005, da proposta da Educação a Distância – EaD – principalmente para a formação de professores para o ensino básico (SILVA JÚNIOR, 2002). Na época, várias críticas foram tecidas à proposta, principalmente no tocante a não possibilidade de se substituir a interação professor-aluno, proveniente da educação presencial. Cinco pontos desse sistema merecem destaque: a manutenção do credenciamento específico para a modalidade de EaD; a abertura do leque de oferta de cursos e de novos tipos de instituições credenciáveis; a definição da territorialidade geográfica e institucional dos cursos; a manutenção dos momentos presenciais; e, a oferta de 20% de disciplinas na modalidade semipresencial, nos cursos existentes.

A inserção da EaD nos currículos de cursos presenciais ainda suscita muitas questões não só pedagógicas como também de ordem da gestão acadêmica, relações trabalhistas e mesmo institucionais, as quais envolvem a própria identidade da instituição que se propõe a utilizar tal método.

Ainda com o governo Lula criou-se o Programa REUNI⁴. Esse Programa, de acordo com MEC (2012), serve de apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras e faz parte de um conjunto de ações do Governo Federal no Plano de Desenvolvimento de Educação do MEC. Foi instituído pelo Decreto Presidencial 6.096, de 24 de abril de 2007, objetivando dar às instituições condições de expandir o acesso e garantir condições de permanência no Ensino Superior por parte das classes populares. O sistema de reserva de vagas para estudantes negros, indígenas e procedentes da rede pública de ensino básico (fundamental e médio) nas universidades federais, compõe as demais ações do Governo Federal, embora o seu objetivo mais consistente seja a tecnização do ensino superior, através da implementação de carreiras nas universidades.

Foi estabelecido também o PROUNI – Programa Universidade para Todos, com a finalidade de conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. O PROUNI foi criado pelo Governo Federal em 2004, institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 e oferece isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderirem ao Programa, como forma de compensação. Esse programa significou a abertura de

⁴ REUNI – sigla para Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (www.mec.gov.br; acesso em: 25/05/2012)

novas Instituições de Ensino Superior – IES, cabendo a elas preencher a lacuna deixada pelas universidades públicas. Os programas perduram até os dias atuais.

Em relação à evolução do número de IES no Brasil, a Tabela 3 apresenta dados correspondentes ao período de 1980 a 2010. Ficou evidenciado um crescimento inexpressivo dessas instituições na primeira década que vai de 1980 a 1990, tanto públicas quanto privadas, correspondendo a apenas 11% e 2,05%, respectivamente. Na década seguinte, de 1990 a 2000, o crescimento das IES públicas sofreu uma queda de -20,72% enquanto que nas IES privadas ocorreu um crescimento de 44,25%. Esse aumento foi decorrente da demanda crescente pelo ensino superior da época, fato que perdura até os dias atuais, como pode ser observado no período compreendido de 2000 a 2010, onde a oferta de IES públicas apresentou um crescimento na ordem de 57,95% e nas privadas ficou em torno de 109,16%.

Tabela 3 - Evolução do Número de Instituições, por Dependência Administrativa no Brasil – 1980-2010

Anos	Total	Público	Crescimento %	Privado	Crescimento %
1980	882	200		682	
1990	918	222	11,00	696	2,05
2000	1180	176	-20,72	1004	44,25
2010	2378	278	57,95	2100	109,16

Fonte: MEC/Inep (2012).

No atual governo da presidenta Dilma Rousseff, tem-se mantido a política para educação superior adotada no governo anterior, declarada como uma política social de expansão, através da combinação da oferta de vagas públicas em universidades privadas por meio do PROUNI. Dessa forma, alunos de famílias menos favorecidas podem cursar a rede privada de ensino superior, profissional e tecnológica.

Em 2011, o governo federal instituiu o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o qual aprova a criação de quatro novas universidades federais Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Universidade Federal da Região do Cariri (UFRC), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSBA), Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOBA), 47 novos campi universitários e 208 novos IFETS. (BLOG PLANALTO, 2012).

Também surgiu a UAB – Universidade Aberta do Brasil –, projeto instituído pelo Ministério da Educação em parceria com os Estados, Municípios e Universidades Públicas de Ensino Superior para oferta de cursos de Graduação, Pós-graduação e de Extensão

Universitária, com o intuito de “ampliar o número de vagas da educação superior para a sociedade, promover a formação inicial e continuada para os profissionais do magistério e para os profissionais da administração pública”. Os cursos são ministrados na modalidade a Distância, semipresenciais e começaram a ser instalados em 2007 e em 2012 atingiram o número de 750. A meta para o final de 2013 é alcançar o número de 1000 polos, o que resultará no atendimento de aproximadamente 800 alunos por polo, totalizando 800.000 alunos no total.

Atualmente, as universidades federais brasileiras estão passando por um momento de reivindicação pela defesa do ensino público, gratuito e de qualidade e pelo reconhecimento da importância que o trabalho dos professores tem na vida da população brasileira. Para justificar os cortes de verbas nas áreas sociais e a rejeição de demandas oriundas dos servidores públicos federais por melhores condições de trabalho, remuneração e qualidade do serviço público, o governo federal tem utilizado o argumento da crise financeira internacional. A luta pela reestrutura do plano de carreira da categoria já é antiga e objetiva estimular a atividade docente e a permanência desses profissionais nas instituições federais de ensino.

Em relação às vagas ofertadas pelas IES, nas últimas duas décadas (1990 – 2000) empreendeu-se no Brasil um esforço para o aumento da oferta de vagas na rede pública, via abertura de novos campi e novas IES, bem como a interiorização de universidades. No entanto, mesmo com tais esforços, a deficiência de vagas nas IES permanece, não conseguindo ser suficiente para atender a demanda existente por mão de obra mais especializada. Essa lacuna tem sido suprida pelas IES privadas. Além da demanda, outros fatores vêm contribuindo para a expansão desse tipo de IES: o crescimento econômico por que passa o Brasil e a oferta das políticas de incentivos ao acesso e à permanência na educação superior, como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES instituído pela MP nº 1.827, de 27 de maio de 1999 e o Programa Universidade para Todos – PROUNI, criado pela MP nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. A Tabela 4 apresenta a evolução do número de matrículas por categoria administrativa no Brasil, a saber:

Tabela 4 - Distribuição Percentual do Número de Matrículas, por Categoria Administrativa no Brasil - 1980-2010

Ano	Total	Crescimento % Total	Instituições Públicas	Crescimento % Pública	Instituições Privadas	Crescimento % Privada
1980	1.377.286		492.232		885.054	
1990	1.540.080	11,82	578.625	17,55	961.455	8,63
2000	2.694.245	74,94	887.026	53,30	1.807.219	87,97
2010	6.379.299	136,78	1.643.298	85,26	4.736.001	162,06

Fonte: MEC/INEP (2012).

Permite-se depreender das informações registradas na tabela supracitada, que houve um crescimento constante no número de matrículas nos últimos trinta anos: nas IES públicas, esse crescimento foi de 17,55% ,no período de 1980 a 1990, de 53,30% entre 1990 a 2000 e de 85,26% na última década (2000 a 2010). Quanto às IES, também houve um crescimento das matrículas e, em proporções maiores, a partir de 1990, assim identificado: 87,97% de 1990 a 2000 e de 162,06% no período de 2000 a 2010.

Seguindo a mesma ótica, o capítulo a seguir apresenta os principais dados da trajetória do ensino superior em Sergipe.

1.2 O Ensino Superior em Sergipe

O percurso da evolução do ensino superior em Sergipe foi marcado por diversos momentos de avanço e retração, desde o seu início por volta de 1913 até os dias atuais, como podemos evidenciar nos registros de sua história apresentados por alguns autores.

De acordo com Nascimento *et al* (2006), o ensino superior em Sergipe pode ser dividido em três grandes períodos. O primeiro deles foi iniciado em 1913 e encerrado em 1968, se caracterizou pela presença do Governo do Estado de Sergipe e da Igreja Católica, oferecendo ensino superior confessional e comandando, juntamente com o governo estadual, a organização do ensino superior sergipano.

Os principais marcos podem ser assim mencionados: em 1913, foi criado o curso de Filosofia, considerado o primeiro curso superior de Sergipe e foi extinto em 1934; em 1923, foi registrada a primeira instituição estatal de ensino superior em Sergipe, o Instituto de Química Industrial, o curso oferecido tinha duração de três anos, sendo a preparação de

profissionais para suprir a demanda da indústria açucareira, da exploração do sal, da preparação do couro e do aproveitamento das plantas oleaginosas.; em 1925, foram criadas a Faculdade de Direito Tobias Barreto e a Faculdade de Odontologia e Farmácia de Sergipe Aníbal Freire, ambas encerradas em fevereiro de 1926 (NASCIMENTO, 2006). Em 1926, o Instituto de Química Industrial passou a dedicar-se apenas a atividades de pesquisa e foi intitulado de Instituto Arthur Bernardes, com base no Decreto 942/1926. Em 1942, ele foi renomeado, e passou a ser chamado de Instituto de Química e Bromatologia, vinculado ao Departamento de Saúde Pública de Sergipe, conforme Decreto 141/1942. Somente em 1948, foi criada a Faculdade de Ciências Econômicas de Sergipe, para atender à necessidade de melhoria técnica da indústria agrícola local. Em outubro desse ano, o Instituto de Química e Bromatologia foi dividido em duas seções: Escola de Química e Sessão de Análise e Pesquisa, e passou a ser conhecido como Instituto de Tecnologia e Pesquisa de Sergipe (ITPS). Em 1950, foram criadas a Faculdade de Direito e a Faculdade Católica de Filosofia. Em 1954, foi fundada pela Igreja Católica uma nova Faculdade, a de Serviço Social.

O interesse pelo ensino da Odontologia foi retomado em 1957, com a fundação de uma sociedade civil que se propunha a manter uma Faculdade de Odontologia de Sergipe, liderada pelo odontólogo Aécio Guimarães Fortes. Havia dificuldades de relacionamento entre o presidente da associação e o então governador de Sergipe, Leandro Maciel, o que dificultou o êxito do empreendimento e culminou na renúncia do presidente da associação. Ela passou a ser presidida pela odontóloga Maria Linhares. No entretanto, a presença de Arício Fortes no movimento fez com que os governos da UDN continuassem a impor dificuldades para o empreendimento. Somente em 1970, depois de instalada a Universidade Federal de Sergipe, é que foi criado o curso de Odontologia, com a incorporação da sociedade supracitada pela UFS. Segundo Nascimento *et al* (2006), no ano de 1960, a Faculdade de Direito foi federalizada. Um ano após, entrou em funcionamento a Faculdade de Medicina.

A Universidade Federal de Sergipe (UFS) foi instituída efetivamente, em 1968, agrupando todas as faculdades até então existentes e iniciando o segundo período da história do ensino superior sergipano, o qual foi marcado pela consolidação, a expansão e o pleno domínio de uma universidade pública. A UFS era constituída por 10 cursos, 576 alunos e 168 professores. A década de 1970 foi marcada pela instituição de duas faculdades particulares: a Faculdade Integrada Tiradentes (criada em 1972 e transformada em 1994 na Universidade Tiradentes) e a Faculdade Pio Décimo (instalada em 1976).

Em 1998, foi iniciado o terceiro período na história do ensino superior em Sergipe, que se caracterizou pelo domínio das IES privadas. Nesse ano, o aumento das instituições de

ensino superior privado foi significativo em Sergipe, ultrapassando o número de IES públicas existentes. As novas faculdades passaram a atuar no mercado sergipano atraídas pelo desenvolvimento do Estado, que demandava por mão de obra mais especializada, a saber, como a Faculdade São Luís de França (FSLF) e a Faculdade de Administração e Negócios (FANESE). A trajetória de crescimento das instituições privadas não parou.

É oportuno ressaltar que nas décadas de 1990 e 2000, o Estado de Sergipe, impulsionado pelas profundas transformações advindas da política governamental de incentivos fiscais, como o aumento da produção industrial e a vinda de novas indústrias para o Estado, propiciou o surgimento de novas IES, dentre as quais podemos citar: Faculdade de Sergipe (FaSe), Faculdade Atlântico (FA), Faculdade Amadeus (FAMA), Faculdade de Ciências Educacionais (FACE), Faculdade José Augusto Vieira (FJAV), Faculdade Sergipana (FASER), Faculdade Serigy, Faculdades Integradas de Sergipe (FISE) e Faculdade Tobias Barreto (atualmente Faculdade Maurício de Nassau). Outras instituições surgiram também utilizando a modalidade de ensino a distância, como forma de aproveitar a demanda crescente, a exemplo do Centro Universitário do Instituto de Ensino Superior (COC), da Faculdade AIEC, da Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais – FEAD, da Universidade Anhanguera, Universidade Anhembí Morumbi – UAM, Universidade Castelo Branco – UCB, Universidade Estado da Bahia – UNEB, entre outras. A Tabela 5 representa em termos percentuais o cenário supracitado:

Tabela 5 – Distribuição e evolução das IES por organização acadêmica e por categoria administrativa em Sergipe 1995-2010

Ano	Total	Crescimento % Total	Instituições Públicas	Crescimento % Público	Instituições Privadas	Crescimento % Privado
1995	3		1		2	
1996	3	0	1	0	2	0
1997	4	33,33	2	100	2	0
1998	6	50,00	2	0,00	4	100,00
1999	6	0,00	2	0,00	4	0,00
2000	6	0,00	2	0,00	4	0,00
2001	6	0,00	2	0,00	4	0,00
2002	8	33,33	2	0,00	6	50,00
2003	9	12,50	2	0,00	7	16,67
2004	11	22,22	2	0,00	9	28,57
2005	11	0,00	2	0,00	9	0,00
2006	11	0,00	2	0,00	9	0,00
2007	11	0,00	2	0,00	9	0,00
2008	11	0,00	2	0,00	9	0,00
2009	12	9,09	2	0,00	10	11,11
2010	12	0,00	2	0,00	10	0,00

Fonte: MEC/Inep (2012).

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), ocorreu uma expansão do ensino superior em Sergipe, mas não sua diversificação. Administrativamente, as instituições de ensino superior permaneceram classificadas conforme a rede mantenedora: instituições federais de ensino e instituições privadas, com uma única exceção: os CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica), criados em 1997, a partir das antigas Escolas Técnicas Federais.

A expansão dos cursos de graduação continuou sendo estimulada através da LDB, principalmente no setor privado, embora a UFS tenha permanecido por mais tempo com a oferta de uma maior quantidade de cursos, apresentou uma redução de 106 para 79 cursos ofertados (-24,5%). A UNIT, porém, despontou nessa rota passando de 26 para 46 cursos, a uma taxa de crescimento de 76,9%, enquanto que as demais faculdades passaram de 12 para 23 cursos (91,6%).

Esforços também foram empreendidos nessa época pelos setores público e privado, para interiorizar o ensino superior. Em 1998, lançou o Programa de Qualificação Docente – PQD, objetivando qualificar professores da rede pública – estadual e municipal – de ensino que exerciam o magistério no ensino fundamental e médio sem a devida habilitação. O PQD permitiu a implantação de 53 cursos de graduação em cinco municípios do Estado (Propriá, Itabaiana, Nossa Senhora da Glória, Lagarto e Estância), sob um regime especial, destinados a qualificar e oferecer o diploma de Licenciatura a professores de escolas públicas das redes municipais e estadual, porém estes cursos não aparecem nas estatísticas oficiais divulgadas pelo Ministério da Educação.

A partir do ano de 2002, com a conclusão das turmas dos referidos cursos de graduação, os cursos do PQD começaram a ser desativados à medida que cumpriam suas metas de formação. Em 2004, funcionavam apenas 27 dos 53 cursos iniciais. Com a desativação desses cursos, a Universidade Federal de Sergipe apresentou um efetivo crescimento na oferta de cursos, embora este fato não esteja registrado nos números oficialmente divulgados pelas autoridades federais, principalmente quando analisado o período até 1996, no qual a instituição oferecia apenas 41 cursos (SOARES, 2009, p. 45).

Em 1999, a Universidade Tiradentes implantou os campi de Estância, Itabaiana e Propriá. A partir de então, o crescimento da oferta de cursos de graduação no setor privado tornou-se bastante elevado. Sergipe apresentou um incremento mais elevado (155,5%) na área quando comparado ao incremento ocorrido em todo o Brasil (101,6%). Porém este crescimento foi inferior quando comparado a média de crescimento desse setor na região Nordeste, que totalizou 303,3% no mesmo período (SOARES, 2009, p. 47).

1.3 A Trajetória do Curso de Administração no Brasil

Para melhor compreender a tessitura do ensino da administração no Brasil, é necessário compreender como ela surgiu e a sua evolução ao longo do tempo. Sendo assim, nas próximas páginas serão descritos o surgimento e a expansão do ensino superior em administração e o significado do termo “administração”.

A expansão do ensino da administração ocorreu em decorrência dos acontecimentos políticos, econômicos e sociais oriundos desde a época de 1940, provocadas pelo desenvolvimento tecnológico, reestruturação do sistema capitalista e, conseqüentemente, das relações capital trabalho. Covre (1982) afirma que esse processo foi intensificado na década de 1960 através da industrialização.

Covre (1982) afirma que, na conjuntura econômica à época, o ensino de Administração estava diretamente relacionado ao processo de desenvolvimento do país, o qual foi marcado por dois momentos históricos distintos, sendo o primeiro, pelos governos de Getúlio Vargas, representativos do projeto "autônomo", de caráter nacionalista e o segundo, pelo governo de Juscelino Kubitschek, marcado pelo projeto de desenvolvimento associado e caracterizado pela abertura econômica de caráter internacionalista. Esse segundo momento se confirmou após 1964, período em que se acentuou o processo de industrialização.

A história do ensino da Administração no Brasil é recente, remonta ao processo de industrialização a partir da década de 1940 e se acentua nas décadas subseqüentes. A utilização coordenada de informações e o domínio das técnicas de produção, comercialização e administração, demandavam um tipo de profissional e esse era substituído, cuja educação vigente não atendia a essa característica, sendo realizada por uma disciplina de economia no curso de Direito vista como de "formação geral" Conselho Regional de Administração de Sergipe (CRA/SE). Em virtude da necessidade de que se propagava no mercado por mão de obra especializada, surgem os primeiros cursos superiores de administração no País, destinados a formar a mão de obra requerida por esse cenário.

No Brasil, o processo de industrialização só foi implementado após a Revolução de 1930, ao adotar o modelo econômico denominado "capitalismo autônomo". Pode-se afirmar, portanto, que o surgimento do ensino da administração no Brasil decorreu da expansão do mercado externo ocorrida por conta da revolução industrial nos Estados Unidos e na Europa. A necessidade de se criar novos e outros cursos superiores, além dos existentes, ficava cada vez mais evidente. Em 1932, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, conforme

Lemme, (1988, p.103), continha "a orientação geral a que deveria obedecer uma política educacional, pelo poder público, na organização do ensino público, em todos os seus aspectos, modalidades e níveis, e em todas as esferas administrativas", reforçando a necessidade de formação de administradores em nível superior no Brasil. Para Covre (1982), o surgimento dos primeiros cursos superiores de administração no País foi destinado a formar a mão-de-obra especializada. A região sudeste (Rio de Janeiro e São Paulo) foi a primeira região do Brasil a demonstrar interesse sobre a administração e sua expansão para as demais regiões ficou fortemente condicionada por fatores sociais e econômicos ocorridos a partir da 3ª década do século XX.

Com a criação do DASP – Departamento de Administração do Serviço Público – em 1938, no governo Vargas, segundo Covre (1982), buscou-se o aperfeiçoamento do ensino da administração através da criação de cursos para esse fim e a integração entre os diversos setores da administração pública a partir através de concursos de caráter universal para evitar a influência política neste setor.

Em 1941, o ensino formal dos estudos específicos de Administração no país ganha identidade com a criação do primeiro curso na Escola Superior de Administração de Negócios – ESAN⁵/SP, inspirado no modelo do curso da *Graduate School of Business Administration* da Universidade de Harvard, cujo idealizador fora o Padre Roberto Sabóia de Medeiros (1905-1955) que anteviu o crescimento econômico brasileiro e a necessidade de engenheiros e gestores para a indústria.

Foto 1 – Vista da Antiga Escola Superior de Administração de Negócios de São Paulo - ESAN/SP (atual Departamento de Administração – São Paulo)



Fonte: fei.edu.br

⁵ **ESAN** – Considera pelo Conselho Federal de Administração (CFA) como a primeira escola de Administração do país, foi encampada em 2002 pela Faculdade de Engenharia Industrial (FEI), constituindo o Centro Universitário UniFEI.

Também em 1944 foi constituída a Fundação Getúlio Vargas (FGV) voltada para o estudo das organizações e da racionalização do trabalho e a preparação de quadros profissionais em nível superior, destinados tanto para as empresas privadas como também ao serviço público em geral, inspirada nas experiências norte-americanas. Com o intuito de criar no Brasil uma escola de nível superior voltada para a formação e treinamento de especialistas em administração pública, representantes da FGV realizaram visitas a inúmeros cursos de administração pública nos Estados Unidos, objetivando conhecer o funcionamento desses cursos e gerar quadros docentes próprios. Em contrapartida, uma missão universitária de especialistas em administração com experiência na montagem de cursos de administração no exterior, foi recrutada na Universidade Estadual de Michigan para auxiliar a FGV nesse empreendimento. Para Valle (2012) essas ações revelam a influência do ensino de Administração norte-americano na realidade brasileira, evidenciada, sobretudo, por meio dos currículos e bibliografias.

Segundo Valle (2012) a USP, constituída em 25 de janeiro de 1934, também é uma instituição de grande valor para a Administração. Em 1946, foi criada a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo – FEA/USP, que ministrava cursos de Ciências Econômicas e de Ciências Contábeis, com o objetivo de formar funcionários para os grandes estabelecimentos das instituições públicas e privadas. Mas a FEA, somente anos mais tarde, é que passou a oferecer cursos específicos de Administração, e os primeiros Administradores se formaram por essa instituição somente em 1964. A criação desses cursos teve um papel relevante, por ampliar o universo escolar do país que, até então, constituía-se apenas de engenheiros, médicos e advogados.

Para Valle (2012), em 1952, foi criada a Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, da Fundação Getúlio Vargas – EBAPE/FGV, no Rio de Janeiro, com o apoio da ONU e da UNESCO para a sua manutenção inicial. A primeira turma graduou-se em 1954. Nesse mesmo ano foi criada a EAESP – Escola Brasileira de Administração de Empresas de São Paulo (escolhida por ser considerada o centro das atividades econômicas e produtivas do Brasil) – também vinculada à FGV, com o apoio do governo federal, do Estado de São Paulo e da iniciativa privada, cuja primeira turma se formou em 1959, originando o primeiro currículo especializado em Administração, fornecendo uma forte estrutura acadêmica à instituição que lhe permitiu ocupar uma posição dominante entre os cursos de Administração do País. A autora ressalta que São Paulo foi escolhida para a criação dessa instituição por ser considerado, na época, o centro das atividades econômicas e produtivas do Brasil, situação que perdura até os dias atuais.

Com a expansão dos cursos de administração, a FGV passou a criar cursos de pós-graduação na área de administração pública e de empresas. Também em meados dessa década, iniciou a oferta de cursos regulares de mestrado nessas áreas, passando a ser o centro formador de professores para outras instituições de ensino. Posteriormente, na década de 70, passou a ministrar um curso de doutorado nessa área.

No final dos anos 60 (século XX), a evolução dos cursos de administração passou a transcorrer não mais vinculada às instituições Universitárias, mas às faculdades privatizadas que proliferavam rapidamente. Por consequência, nesse mesmo período, seguiu-se a regulamentação da profissão pelo Conselho Federal de Educação, que fixou o primeiro currículo mínimo do curso de Administração, através do Parecer nº 307/66, constituído das seguintes matérias: matemática, estatística, contabilidade, teoria econômica, economia brasileira, psicologia aplicada à administração, sociologia aplicada à administração, instituições de direito público e privado (com noções de ética administrativa), legislação social, legislação tributária, teoria geral da administração, administração financeira e orçamento, administração de pessoal e administração de pessoal. Além dessas matérias, tornava-se obrigatório o direito administrativo ou administração de Produção e administração de Vendas, segundo opção dos alunos, além da introdução do estágio supervisionado de seis meses para obtenção do diploma.

A profissão de “Técnico em Administração” foi estabelecida no Brasil, em 1965 com a Lei Nº 4.769. Segundo o Conselho Federal de Administração, com essa Lei, o acesso ao mercado profissional passou a ser privativo dos portadores de títulos expedidos pelo sistema universitário. Já a profissão de Administrador, foi estabelecida em 1985, com a Lei Nº 7.321. Martins (1989) argumenta ainda que os cursos de administração deveriam ser reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação.

Martins (1989) corrobora com o pensamento de Cunha (2007) no que versa sobre o estilo de desenvolvimento da época, que privilegiava a participação de grandes unidades produtivas, elemento fundamental para a economia do país. O governo se encontrou em uma posição que necessitava de um alto quantitativo de pessoal com formação econômico-administrativa para gerir esses negócios, públicos e/ou privados.

É oportuno ressaltar uma característica que selou definitivamente a relação dos Cursos de Administração com o sistema neocapitalista: O acordo MEC-USAID. Segundo Covre:

Os acordos MEC-USAID constituem a pedra angular de nossa reforma educacional, após 68, e é o esquema <<correspondente>> na superestrutura ao da infraestrutura em termos de modelo de desenvolvimento socioeconômico <<associado>>. Eles correspondem à penetração maior da ideologia burguesa pós-liberal, a da etapa do capitalismo monopolista. (COVRE, 1982, p. 75).

Atualmente exige-se do Administrador uma combinação de habilidades necessárias e indispensáveis na função de gestor de organizações, conforme Pesquisa Nacional – Sistema CFA/CRA – Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador, ou seja:

Habilidade Técnica – Capacidade de aplicar conhecimentos técnicos, métodos e equipamentos necessários à execução de tarefas específicas. Pode ser adquirida através da educação, da experiência e do treinamento.

Habilidade Humana – Capacidade para trabalhar com e por meio de pessoas, incluindo o conhecimento do processo de motivação e liderança.

Habilidade Conceitual – Capacidade de compreender a complexidade das organizações como um todo e onde cada área específica se encaixa nesse contexto para que as ações sejam direcionadas de acordo com os objetivos globais da organização, e não em função de metas e necessidades imediatas do próprio grupo.

A partir dessa regulamentação procurou-se instituir organismos que controlassem e fiscalizassem o exercício da profissão, além de expedir carteiras profissionais. Foram criados, então, os Conselhos Regionais de Administração – CRAs, em meados de 1966.

Também contribuiu significativamente para esse processo, a necessidade que o mercado possuía de mão de obra especializada e que atendesse a demanda do mercado. Essa tendência proporcionou a necessidade do ensino superior específico que estabelecesse níveis de ensino tipicamente voltados às necessidades empresariais, assim como possibilitassem o surgimento de Instituições privadas, que, juntamente com as Universidades, pudessem corresponder à grande demanda de ensino superior da época. A tabela a seguir, demonstra o crescimento dos cursos de Administração no País até os dias atuais:

Tabela 6 – Distribuição e evolução dos cursos de Administração 1960-2010

Décadas	Números de Cursos
Antes de 1960	2
1960	31
1970	247

1980	305
1990	823
2000	1462
2010	1805

Fonte: MEC - Dados compilados pelo Conselho Federal de Administração/2011.

Outro aspecto relevante na história da expansão dos cursos de Administração é a considerável participação da rede privada nesse processo, ocorrido a partir do final dos anos 70 e que chegou, no início da década de 80, a ser responsável por aproximadamente 79% do alunado, ficando o sistema público, com o restante. O mesmo ocorreu nas demais áreas do conhecimento, onde a distribuição corresponde a 61% para a rede privada (MEC).

Percebe-se também que a maior concentração desse ensino fica na região Sudeste e Sul. Esse fato é perfeitamente compreensível porque são nestas regiões onde se localizam as maiores oportunidades de mercado de trabalho para essa profissão.

Hoje, o curso de Administração possui o maior número de estudantes do Brasil: 705.690, segundo o Ministério da Educação (2009). Na sequência aparecem os cursos de Direito (694 mil), Pedagogia (297 mil), Enfermagem (244,5 mil) e Ciências Contábeis (244,2 mil). Ante o exposto, depreende-se que o ensino da administração no Brasil, desde o seu início, estabeleceu fortes vínculos com o processo industrial, resultando na determinação de um profissional voltado para os anseios do sistema capitalista.

É importante ressaltar que o ensino da Administração foi marcado pelas rupturas, continuidades e contradições aqui mencionadas, especialmente a partir de década de 1960. O taylorismo, o fordismo e o próprio toyotismo são superados via paradigma de acumulação flexível que passa, progressivamente, a inspirar a produção capitalista, com mudanças nas concepções e configurações do trabalho contemporâneo, inclusive na educação básica e na academia.

1.4 A Trajetória do Curso de Administração em Sergipe

No limiar dos anos 1970, o curso de Bacharelado em Administração foi sendo instituído no contexto socioeconômico sergipano, sendo a UFS – Universidade Federal de Sergipe - a IES pioneira no processo de composição universitária deste curso superior, instituída pela Resolução 22/70/CONEP, de dezembro de 1970 e reconhecido pelo Decreto Nº 76.785 de 15.12.75 (D.O.U 16.12.75)). (Anexo 2).

O referido curso funcionava nas dependências da Universidade em prédios independentes e isolados em Aracaju, porém, a partir de 1980 se instalou nas dependências da Universidade Federal de Sergipe, Campus Universitário Professor Aloísio de Campos, localizado no Bairro Rosa Elze, em São Cristóvão. Hoje, a Universidade Federal de Sergipe também ampliou o atendimento à população nessa área, inclusive oferecendo esse curso no Campus de Itabaiana, juntamente com Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Física, Geografia, Letras Português, Matemática, Pedagogia, Química e Sistemas de Informação. Em 2006, a Universidade Federal de Sergipe passou a ofertar o Curso de Administração na modalidade EAD (ensino a distância), ampliando as oportunidades tendo em vista a grande demanda pelo mesmo.

Foto 2 – Vista da Universidade Federal de Sergipe – São Cristóvão



Fonte: Site da UFS (2012)

Em 1972, surgiu a primeira Instituição de Ensino Superior Privada, autorizada pelo Ministério da Educação e do Desporto a ofertar os cursos de Graduação em Ciências Contábeis, Administração e Ciências Econômicas, sendo denominada Faculdades Integradas Tiradentes (FITs), mantida pela Associação Sergipana de Administração – ASA - à época entidade de direito privado, sem fins lucrativos. Permaneceu como Faculdades Integradas Tiradentes por 22 anos, até ser reconhecida como Universidade Tiradentes – UNIT – em 25 de agosto de 1994 e conta hoje em dia com 30 (trinta) campi, sendo 06 (seis) presenciais (Aracaju/Farolândia, Aracaju/Centro, Estância, Itabaiana, Propriá e Maceió (AL) e 24 (vinte e

quatro) na modalidade de ensino a distância (Aquidabã, Aracaju, Boquim, Capela, Carira, Carmópolis, Estância, Frei Paulo, Lagarto, Laranjeiras, Monte Alegre, Neópolis, Nossa Senhora das Dores, Nossa Senhora da Glória, Nossa Senhora do Socorro, Poço Verde, Porto da Folha, Propriá, Ribeira do Pombal, São Cristóvão, São Domingos, Simão Dias, Tobias Barreto e Umbaúba). A UNIT caracteriza-se como pioneira, dentre as instituições privadas, a constituir o curso de Administração em Sergipe (UNIT, 2012).

Como fatos marcantes dessa época destacam-se a intensificação do programa de substituição de importações, conforme estabelecido no I e II Planos Nacionais de Desenvolvimento – PND – propiciando o crescimento da industrialização nacional e, conseqüentemente, o surgimento e o desenvolvimento destas em Sergipe nas áreas de vestuário, têxtil e indústria extrativa. Na educação, interesses político-econômicos emergiam para atender às necessidades vigentes da sociedade sergipana, que culminou a necessidade de qualificação profissional para atender a esse mercado demandante.

É nessa efervescência por qualificação profissional que surge o Curso de Bacharelado em Administração na Faculdade Integrada Tiradentes, instituído através do Decreto-Lei Federal 70.818/72, de 11 de julho de 1972, e reconhecido pelo Decreto Federal nº 76.862, de 17 de dezembro de 1975, do então Presidente da República Ernesto Geisel.

Atualmente, o Curso de Bacharelado em Administração da UNIT é ofertado no Bloco A do Campus Aracaju/Farolândia, localizado à av. Murilo Dantas, 300, objeto de estudo dessa pesquisa. A partir da década de 1990, o referido curso passou a ser ofertado também no Campus Estância, atendendo àquela localidade e proximidades. No Campus Itabaiana (SE), o Curso de Administração passou a ser ofertado a partir de 25 de fevereiro de 2002 quando da sua implantação e da mesma forma, em 1º de setembro de 2004, no Campus de Propriá (SE). No mês de agosto de 2006, a UNIT começou a atuar também em Maceió (AL) sob a denominação FITS (Faculdades Integradas Tiradentes), com os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Serviço Social, fornecendo provas de seu desejo constante de crescimento e aperfeiçoamento ao longo do tempo.

Convém ressaltar que no ano de 2000, a Universidade Tiradentes passou a ofertar Educação a Distância (EaD), com a finalidade de estender a oportunidade de formação superior às comunidades que dela necessitam, quebrando as barreiras de espaço e tempo. Desde então, desenvolve ações no sentido de dispor cursos de graduação, de extensão e disciplinas nos cursos presenciais nessa modalidade de ensino, em conformidade com a Portaria nº 2253/MEC/2003. Com esse credenciamento e convênios com prefeituras municipais, visando a necessidade de qualificar profissionais do interior do Estado, a Unit

vem implantando desde outubro de 2004 polos de Educação a Distância nas cidades de Aquidabã, Aracaju, Boquim, Capela, Carira, Carmópolis, Estância, Frei Paulo, Lagarto, Laranjeiras, Monte Alegre, Neópolis, Nossa Senhora das Dores, Nossa Senhora da Glória, Nossa Senhora do Socorro, Poço Verde, Porto da Folha, Propriá, Ribeira do Pombal, São Cristóvão, São Domingos, Simão Dias, Tobias Barreto e Umbaúba. Porém, embora a UNIT esteja aplicando a modalidade de EAD, esta não contempla o Curso de Administração em sua totalidade, pois apenas algumas disciplinas isoladas são ofertadas.

Foto 3 – Vista da Praça da Reitoria da UNIT - Universidade Tiradentes-Aracaju



Fonte: Site da UNIT (2012)

Em relação ao corpo docente, o curso de Bacharelado em Administração da UNIT, conta com um quadro de 50 (cinquenta) profissionais (dados obtidos na Coordenação do Curso de Administração da UNIT/ 2012-1), conforme demonstra o Quadro 1 a seguir, sendo 2% doutores, 54% mestres, 28% especialistas e 16 % com titulação não informada⁶. Nessa apuração foi possível sentir que a UNIT vem buscando atender a determinação do MEC, aplicando os artigos 52 e 66 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional LDBNE nº 9.394/96, em relação à titulação mínima no exercício da docência universitária à pós-graduação.

⁶ Os professores, cuja titulação não foi informada, fazem parte do núcleo de EaD como tutores.

Quadro 1 – Perfil do Corpo docente da IES pesquisada.

FORMAÇÃO	TITULAÇÃO				
	Outros	Graduados	Especialistas	Mestre/ Mestrando	Doutor/ Doutorando
Bacharelado em Administração			1	5	
Licenciatura			-	5	
Outros Bacharelados			13	17	1
Não Informada	8				
Total	8	-	14	27	1

Fonte: UNIT (2012).

O Curso de Bacharelado em Administração vem crescendo significativamente nos últimos anos, principalmente no campo privado, conforme demonstrado na Tabela 7 – Relação do Curso de Administração e respectivas Instituições de Ensino em Sergipe.

Tabela 7 – Evolução das IES com Curso de Administração em Sergipe - 1970-2012

ANO OU DÉCADA	EVOLUÇÃO				
	1960-1970	1970-1980	1980-1990	1990-2000	2000-2010
IES PÚBLICA ⁷	1	-	-	-	
IES PARTICULAR ⁸	-	1	-	4	5

Fonte: MEC (2012).

Percebe-se, através da Tabela 7, que a partir de 1990 houve um crescimento significativo no surgimento de IES particulares. Esse fato decorreu da política de abertura de mercado oriundas do governo federal, que propiciou ao Estado de Sergipe incentivar a abertura e a instalação de novas empresas, além da inovação tecnológica nos processos produtivos que demandavam por mão de obra mais qualificada nesta área. O capítulo a seguir, abordará os principais pontos do processo de aperfeiçoamento dos profissionais para atender a essa demanda, do ponto de vista educacional, ou seja, focando o corpo docente.

⁷ A Universidade Federal de Sergipe passou a ofertar o Curso de Administração na modalidade EAD (ensino a distância) em 2006.

⁸ A UNIT, embora utilize a modalidade EAD, não a contempla para o Curso de Administração em sua totalidade, ofertando apenas algumas disciplinas isoladas.

CAPÍTULO 2 – TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

[...] aprendi que trabalhar com a educação é tratar de um dos ofícios mais perenes da formação da espécie humana. [...] nossas práticas se orientam por saberes e artes aprendidas desde o berço da história cultural e social. (ARROYO, 2002, p. 9).

2.1. Trabalho e Trabalho Docente na perspectiva da Economia Política

Falar do trabalho na contemporaneidade consiste em compreender as formas diferenciadas, as alternativas diversas e significativas impostas ao modelo produtivo contemporâneo predominante. O trabalho e as respectivas qualificações profissionais são acentuados no paradigma da acumulação flexível em detrimento do potencial humano da força de trabalho, que permanece reduzida a mero fator de produção nessa nova forma de produzir capital.

Nesse quadro, o trabalho docente resiste a essa simplificação porque, no ofício de mestre, ressalta-se a predominância do saber-fazer, que reside na essência de cada um. Para Arroyo (2002), o ofício de mestre mantém e reproduz a herança de um saber específico, porém não deixa de reconhecer que os “embates” e as “pressões” de “expropriação do saber profissional dos professores através da organização parcelar do trabalho” não pode ser ignorado no campo da educação. Desse modo, admite que o saber-fazer de mestre teve alterações profundas com as tentativas de incorporação desses processos na gestão dos sistemas de ensino, na organização e divisão do trabalho.

Para Arroyo (2002), essa coação no ofício de mestre se apresenta a partir da desqualificação do trabalho, se o trabalho qualificado dos mestres é tão barato. Comungando com o autor, Nóvoa (2002) argumenta que o professor nunca viu em seu trabalho o seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Outro aspecto a considerar pelo autor ao trabalho do professor é que lhe “basta dominar bem a matéria que ensinam e possuir um jeito de se comunicar com o aluno, o resto é dispensável [...] tais posições conduzem, inevitavelmente, ao desprestígio da profissão, cujo saber não tem qualquer ‘valor de troca’ no mercado acadêmico” (p. 22).

Marx (1988) já argumentava que a divisão do trabalho transforma o operário à imagem da máquina, à qual fica subsumido ou, no máximo integrado, daí porque não consegue se afirmar e não se sente à vontade em sua humanidade multilateral, nem feliz. O operário não desempenha uma atividade física e intelectual livre, mas mortifica seu corpo e

arruína seu espírito. O caráter hostil do trabalho manifesta-se nitidamente no fato de que se não houver coação física ou qualquer uma outra, o operário foge desse trabalho. Ele enfatiza o sentido ontológico do trabalho na relação do homem-natureza:

[...] o trabalho é, um processo de que participam igualmente o homem e a natureza, e no qual o homem espontaneamente inicia, regula e controla as relações materiais entre si próprios e a natureza [...], pois, atuando assim sobre o mundo exterior e modificando-o, ao mesmo tempo ele modifica a sua própria natureza. [...] o trabalho em uma forma que caracteriza como exclusivamente humano. [...] uma aranha leva a cabo operações que lembram as de um tecelão, e uma abelha deixa envergonhados muitos arquitetos na construção de suas colmeias. [...] o que distingue o pior arquiteto da melhor das abelhas é que o arquiteto ergue a construção em sua mente antes de a erguer na realidade. [...] a extremidade de todo processo de trabalho, chegamos a um resultado já existente antes na imaginação do trabalhador ao começá-lo.[...] ele não apenas efetua uma mudança de forma no material com que trabalha, mas também concretiza uma finalidade dele próprio que fixa a lei de seu *modus operandi*, e à qual tem de subordinar sua própria vontade.[...] essa subordinação não é um ato simplesmente momentâneo. [...] além do esforço de seus órgãos corporais, o processo exige que durante toda a operação, a vontade do trabalhador permaneça em consonância com sua finalidade. Isso significa cuidadosa atenção.[...]quanto menos ele se sentir atraído pela natureza de seu trabalho e pela maneira por que é executado, e por conseguinte, quanto menos gostar disso como algo em que emprega suas capacidades físicas e mentais, tanto maior atenção é obrigado a prestar. (MARX, 1988, v. 1, pp. 146-197-198).

Nesse sentido, o trabalho humano se caracteriza como mediação entre homem e natureza; o homem diferencia-se de outros animais mediante a sua necessidade de busca constante de novos valores e novas necessidades, e, por sua capacidade de projetar e criar condições para satisfazê-la. Para Marx (1988), o esforço fisiológico não é suficiente, mas sim sua vontade submetida a um fim. Nessa perspectiva, o trabalho que, na sociedade contemporânea capitalista, caracteriza-se como primordial para o enfrentamento das fases produtivas de conhecimento vem buscando o máximo da competência humana do profissional de diversas áreas do conhecimento, ressaltando-se a área da educação, pode ser definido como

[...] atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as formas sociais. (MARX, 1988, p.146).

Reconhecendo-se o primado da prática no contexto do trabalho, admite-se com Kuenzer (1985), que a teoria emerge dela como necessidade de execução e aperfeiçoamento.

A importância da apropriação da teoria para facilitar as novas opções de trabalho, para ampliar o poder de negociação, de compreensão do mundo e melhor condição de organização e participação política acaba pondo em destaque o trabalho docente. Teoria e prática vinculam-se intrinsecamente ao trabalho pedagógico, assim como ao trabalho humano em geral, como demonstram Pimenta e Lima (2002). O trabalho do professor na sociedade contemporânea, conforme Tardif & Lessard (2005), tem sua organização literalmente ligada à organização industrial e do Estado, ou seja, o modo de gerir e executar o trabalho nas organizações econômicas estão presentes nas escolas e no ensino:

[...] a escola trata uma grande massa de indivíduos de acordo com padrões uniformes por um longo período de tempo, para reproduzir resultados semelhantes [...] o trabalho escolar ou seja, o conjunto de tarefas cumpridas pelos agentes escolares, inclusive os alunos – é, ele próprio, padronizado, dividido, planejado e controlado. (TARDIF & LESSARD, 2005, p.24).

Falar em trabalho docente em uma sociedade capitalista implica a retomada do trabalho como princípio educativo. O trabalho do professor, assim como o trabalho em geral, é uma prática social fundamental para (re)produzir a cultura, o cotidiano e a identidade do indivíduo sujeito de direitos, ávido por conhecimentos como forma de construção de uma identidade coletiva. Nessa perspectiva e, talvez no caso da docência o seja por excelência, o trabalho, historicamente, é constituído pela ação dos homens ao tempo em que é, em si mesmo, elemento constituinte da espécie humana. Pelo trabalho, o homem domina a natureza e, ao mesmo tempo, autotransforma-se, cada vez mais fazendo da sua existência cultural, um processo transformador, o que é corroborado por Yordaky (2006).

Desse modo, é pertinente retomar o sentido clássico ontológico do trabalho e seu contraponto nas condições capitalistas de produção da existência:

O homem apropria-se de sua essência multifacetada de várias maneiras, ou seja, como um homem completo. Cada uma das suas relações humanas como o mundo — a visão, o olfato, o paladar, o sentimento, o pensamento, a contemplação, o tato, o desejo, a atividade, o amor —, resumindo, todos os órgãos da sua individualidade, e também os órgãos que se manifestam diretamente como órgãos sociais, são, na sua relação objetiva, isto é, na sua relação com o objeto, uma apropriação deste último. (...) A apropriação da realidade humana e a sua relação com o objeto são a realização da realidade humana. É por isso que ele tem aspectos tão variados e que são múltiplos os atributos essenciais do homem e as formas da sua atividade. A atividade e a paixão humanas, consideradas humanamente, são a alegria que o homem oferece a si próprio. (...) É por isso que o lugar de todos os sentimentos físicos e morais foi ocupado pela simples alienação de todos esses

sentimentos pelo sentimento de posse. (...) É por isso que a abolição da propriedade privada é a libertação total de todos os sentimentos e de todos os atributos humanos, mas ela é esta libertação precisamente porque estes sentimentos e estes atributos se tornaram humanos, tanto no sentimento subjetivo como no sentimento objetivo da palavra. O olho tornou-se o olho humano, assim como o seu objeto se tornou um objeto social, humano, criado pelo homem e para os homens. É por isso que os sentimentos se tornaram racionais na sua prática (MARX, 2003, p. 142).

A análise desenvolvida nesta pesquisa intensifica a reflexão da educação não apenas como instrumentalização do saber, mas também como aquela que vislumbra munir os sujeitos protagonistas da história, particularmente da história de formação de bacharéis, de um exercício da crítica embasada no contexto vigente, visando à desmistificação dos condicionamentos institucionalizados como pressuposto metodológico de uma visão sistemática da didática, concebida como prática pedagógica na relação ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, podemos destacar o pensamento de Paro (2001), que contextualiza: “educação é, pois, atualização histórica de cada indivíduo, e o educador é o mediador que serve de guia para esse mundo praticamente infinito da criação humana” (p.21).

O professor não é, hoje, um mero transmissor de conhecimento, mas também não é apenas uma pessoa que trabalha no interior de uma sala de aula. Não basta deter o conhecimento para saber transmiti-lo a alguém; é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de reorganizá-lo, reelaborá-lo e transpô-lo em situação didática em sala de aula. Para Nóvoa (1997, p.17), “a compreensão do conhecimento é, absolutamente, essencial nas competências práticas dos professores”.

Os cursos de licenciatura é que têm essa função. Porém, é aí onde reside o problema do professor universitário que não tem licenciatura e se vê no exercício da docência. Também foram evidenciados dois fatores importantes que vão além da formação acadêmica do professor e que contribuem para alcançar o perfil adequado desse profissional: a formação continuada promovida pelas instituições de um modo geral e a busca pessoal. Sendo assim, autores retratam que: “[...] para saber ensinar, não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos” (PIMENTA E ANASTASIOU, 2008, p. 82).

Para Pimenta (2002), é preciso considerar que a atividade profissional de todo docente tem uma natureza pedagógica; isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de construção e apropriação de saberes e modos de atuação.

Pimenta e Anastasiou (2008, p. 79) esclarecem que “os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor”. Valorizam o conhecimento produzido pelo professor em seu cotidiano escolar, no qual, conforme corrobora Candau (1996) “ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, assim, vai aprimorando sua formação” (p.144).

A necessidade da formação continuada dos professores no espaço em que desenvolvem a sua atividade docente prende-se aos conhecimentos do seu campo específico, assim como do campo da pedagogia, para que esses profissionais consigam estabelecer os nexos com o campo e o contexto de produção dos conhecimentos na história e na sociedade. Enfim, o professor deve ter uma formação que tome o campo social da prática educativa como objeto de análise, de compreensão, de crítica, de proposição; que desenvolva no professor a atitude de pesquisar, como forma de aprender. Nesse sentido, fala-se da visão sociológica da didática da educação superior, segundo a qual pode assumir a depender da formação dos intelectuais características reprodutoras ou transformadoras (progressistas).

2.2. O Exercício Docente do final do Século XX ao Século XXI

Novos contornos foram atribuídos à atual realidade pela reestruturação do sistema capitalista e a remodelação da sociedade do trabalho, os quais influenciam direta ou indiretamente todas as esferas da vida social por conta do esvaziamento da categoria do trabalho como sendo um valor que permeia a estrutura social vigente. O trabalho ainda é um dos pilares na organização das sociedades que contribui para o estabelecimento das relações sociais entre as empresas e indivíduos, influenciando as relações de poder e as desigualdades sociais.

A modificação do sentido do trabalho configura-se com a própria transformação social, acentuando progressivamente a sua negatividade, em detrimento da sua positividade ontológica. Nesse contexto, a profissão docente sofre as influências desencadeadas por essa reestruturação em todos os seus níveis. É um mal-estar que se instala com a mercadorização da educação e da profissão docente.

Sobre a mercadoria como célula básica do modo de produção capitalista, Marx (1994) a discutiu no âmbito da produção fabril, destacando sua composição em valor de uso e valor de troca. Para ele, toda mercadoria possui, necessariamente, valor de uso, capaz de satisfazer as necessidades humanas, sendo veículo material de valor de troca:

[...] o valor de troca revela, de início, na relação quantitativa entre valores de uso de espécies diferentes, na proporção em que se trocam relação que muda constantemente no tempo e no espaço. Por isso, o valor de troca parece algo casual e puramente relativo, e, portanto, uma contradição em termos, um valor de troca inerente, imanente à mercadoria. (MARX, 1994, p.43).

Para Trein e Rodrigues (2011), esse valor de troca se caracteriza também pela reprodução do conhecimento; cada vez mais a produção do conhecimento assume forma de trabalho fabril, indicando não ser diferente a relação que se faz na concessão de financiamento de projetos de pesquisa e desenvolvimento com a utilizada na concorrência pública – o edital.

Todo o trabalho do professor tem papel importante na construção da identidade dos indivíduos; no trabalho docente, consolida-se esse papel através de suas relações diárias com o seu alunado, com a instituição à qual está vinculado e as implicações políticas que envolvem esse ofício. Essas relações, por sua vez, também implicam seu projeto de vida, uma vez que a especialização do trabalhador, em especial o docente, desponta na pauta das modificações da sociedade da informação como o grande diferencial. Cada vez mais o Estado Neoliberal repassa-lhe a responsabilidade da construção de sua carreira como requisito de empregabilidade, solicitando-lhe retenção dos saberes demandados pelas novas tecnologias, via qualificação constante para a sua aplicabilidade com flexibilidade como profissional formador das novas gerações.

Segundo Antunes e Alves (2004), tal expectativa de responsabilidade docente transforma-se, na prática, em “fetiche” para os trabalhadores da educação, como intelectuais, que já manifestam seu estranhamento na relação entre o seu trabalho vivo e a maquinaria informatizada, bem como quanto à tentativa progressiva de quantificação dos resultados seu trabalho pedagógico. Nessa expectativa, os docentes são incentivados pelo Ministério da Educação a utilizarem cada vez mais novas tecnologias para atualização, qualificação/capacitação, além do que reduzem os resultados do seu trabalho no ensino/pesquisa/extensão a quantitativos submetidos a *ranking* nacionais de produção de trabalhos científicos como artigos, publicações em periódicos qualificados pela CAPES.

Contraditoriamente, essa sociedade, marcada pela resistência juvenil na forma de violências, ainda lhe cobra projetos individuais na direção de estilos de vida saudável, ao tempo em que se dá a precarização das condições de trabalho, tornando mais evidente a vulnerabilidade dos professores como trabalhadores assalariados (Horistas). Daí o número crescente de docentes acometidos de patologias, principalmente o estresse, por se sentirem presos e pressionados a atender expectativas dessa época de transformações. Trata-se de um

mal-estar que, quando atinge a exaustão emocional e soma-se à despersonalização e à ausência da realização pessoal, trazendo a síndrome de Burnout como demonstram os estudos de Garcia e Benevides-Pereira (2003), comum na sociedade contemporânea como doença ocupacional de profissionais que lidam continuamente com o público, como é o caso do professor.

Nóvoa (1997) corrobora atribuindo esse mal-estar do professor ao que ele chama de “desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante (face ao Ministério, aos alunos, aos colegas, etc.),” (p.22).

O trabalho passa, então, a adquirir caráter desumanizador, aumentando a segregação dos indivíduos e a exclusão social. Ferreira (1998) corrobora esse pensamento ao retratar a trajetória do magistério no Brasil, marcada pela perda do status do professor e a banalização da profissão que foi perdendo inclusive o engajamento e o espaço em discussões centrais no processo educacional nos últimos 25 anos. Decorrente dessas mudanças, grande é o estado de vulnerabilidade e angústia que aflige todos os trabalhadores e, em especial, os docentes.

[...] em vista da necessidade de sobrevivência que se impõe, não apenas ao professor do ensino público, mas também aos docentes de escolas privadas, tanto no que diz respeito à sua imagem de educador quanto no sentido da qualidade de vida, produz-se um esgotamento, verificando pelo número elevado de horas/aula para fazer frente ao orçamento doméstico e ao problema de redução e vagas no ensino público [...]. Isso leva a um acentuado absentismo provocado pelo aumento de licenças de saúde, dentro de um quadro de doenças típicas de professores. [...] Para além do desgaste entre os docentes, certamente, tal quadro nacional poderá levar ao colapso do sistema, caso não se leve a efeito as estratégias para evitar os mal-estares. (ZARAGOZA, 1999, p. 28-35).

Essa conjuntura atual traz a marca das transformações políticas, econômicas e culturais ocorridas na realidade brasileira que influenciaram a trajetória do trabalho docente e a universalidade da educação, a partir da década de 1980. Nessa década, o trabalho docente configurou-se, segundo Garcia *et al* (2003), pelo controle de sala de aula, a instrução dos educandos, a especialização nos conteúdos disciplinares e a conquista de direito dos professores, como profissionais, de estarem engajados na elaboração de políticas educacionais, nas discussões sobre a determinação dos currículos e das práticas escolares. A grande discussão sobre a profissão envolvia a seu compromisso de classe, no exercício de um trabalho com natureza capitalista ou voltado para os trabalhadores e seus filhos.

De acordo com Ridenti (1995), também havia uma conscientização e um engajamento docente em relação às questões políticas, gerando diversas paralisações docentes aliadas aos médicos e residentes e funcionários públicos, com o intuito de atuar em prol das reivindicações da área social, que vinha sendo desprestigiada na agenda governamental. Os professores já eram vinculados ou dependentes da ação do Estado e vivenciavam a perda de *status* nesse período, no qual Antunes (2001) destaca o fortalecimento do movimento sindical no Brasil (alcançando os assalariados médios e os dos setores de serviços como bancários, professores, médicos e funcionários públicos. Perfazendo, ao final da década, 9.833 sindicatos no Brasil).

Foi nesse momento, em 1981, na cidade de Campinas (São Paulo), que nasceu a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – ANDES – transformada posteriormente em Sindicato Nacional, com o objetivo de organizar o conjunto de docentes das Instituições de Ensino Superior (públicas e privadas) e os professores da Educação Básica de escolas mantidas pelas universidades, com maior representatividade das públicas (RIDENTI, 1995). Essa entidade atuou significativamente, fazendo reivindicações da categoria docente, juntamente com movimentos sociais, interferindo na política nacional, lutando pelo fim da ditadura e pelo retorno do estado de direito. Também participou e apoiou a Campanha das “Diretas Já”, em 1984, exerceu pressão na Assembleia Nacional Constituinte em 1984, em prol dos direitos sociais plenos de cidadania e apoiou o movimento pelo *impeachment* do então presidente Fernando Collor de Melo. Assim vislumbravam no magistério uma oportunidade de transformar a realidade, de mudança das novas gerações, conferindo à docência um prazer no seu exercício.

Freitas (2002) ressalta que essa década foi marcada pela reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970 que, na perspectiva funcional, visava à educação para fins de adaptação ao mercado de trabalho, por meio da alteração de currículos e da criação de programas e atividades que objetivavam garantir a inserção profissional dos estudantes. Lembra Oliveira (1998) que a alavancada da teoria privatista, com o esgotamento do regime militar e a crise inflacionária generalizada eram outras características de então. Os grupos privados acusavam o Estado de ser o responsável pelos problemas que geraram essa crise, mas não admitia que o déficit público os favorecesse. Nos Estados Unidos, na Europa e na América Latina despontavam movimentos de privatização que influenciaram as campanhas eleitorais políticas de 1989, além do enxugamento da máquina burocrática e a diminuição dos privilégios aos servidores públicos.

A educação pública também era questionada pelos privatistas que denunciavam a contradição dos investimentos governamentais e a ineficiência do Estado em administrar o ensino. Oliveira (1998) ressalta ainda a demanda crescente por escolas privadas pela classe média decorrente dos anos do “milagre econômico”, fatores que impulsionaram o surgimento de uma campanha pela cobrança de taxas nas universidades públicas com o intuito de “equiparar a condição de pagamento pelo ensino” e angariar possíveis clientes com maior poder aquisitivo para as faculdades privadas. Nesse quadro, a formação docente pautou-se nas teorias e práticas educacionais, na sociologia, psicologia infantil e da aprendizagem, transformando os docentes em especialistas nas suas áreas de conhecimento colocando-os em destaque nas discussões sobre a política educacional em geral (GARCIA *et al*, 2003).

Já na década de 1990, no tocante o trabalho docente, configurou-se um movimento inverso ao ocorrido na década anterior: muitas conquistas docentes foram perdidas, pois apesar das complexidades que o trabalho docente assimilou (uso de computadores, avaliação de portfólios, avaliação colaborativa, entre outras), o professor foi retirado do cerne do debate sobre currículos e sobre a elaboração da política educacional. Conforme Freitas (2002), as políticas neoliberais aprofundaram-se, os recursos do Estado tornaram-se escassos para a educação e para as políticas sociais, evidenciando a reforma social vigentes. A educação deixou de ser um importante investimento do Estado e tornou-se uma área que se submete à lógica do mercado e do Banco Mundial, refletindo a situação atual do país.

Simultaneamente ocorreu o processo de “intensificação” do trabalho docente com ênfase na produtividade decorrente da redução do quadro de docentes, a crescente pauperização das instituições e a impossibilidade de se ofertar mais vagas frente à demanda de jovens pelo ensino superior público. Emergiu, então, o financiamento de bolsas para os estudantes das instituições privadas, corroborando com o significado de público para a política neoliberal: “nem estatal, nem gratuito”. A redefinição do Estado, a onda de privatização e a inauguração do “Estado mínimo” iniciado por Thatcher na Grã-Bretanha e por Reagan nos Estados Unidos foram impactantes para a realidade social. Também foi destaque dessa época, a redução da interferência estatal no Brasil, principalmente no início do governo do presidente Fernando Collor de Melo. A intervenção do Estado nas questões econômicas e sociais foi questionada e em decorrência, a privatização mostrou-se como uma maneira de suprir as necessidades básicas de serviços da população.

Essa década, segundo Freitas (2002) representou a proclamada “década da educação” na qual houve a consolidação das políticas neoliberais. Esse processo de reestruturação mostrou as exigências do Banco Mundial e da lógica de mercado por parte do Estado que, por

sua vez, negligenciava o financiamento da educação. As universidades particulares passaram a investir em cursos de licenciatura, estabelecendo convênios com as secretarias municipais de educação, reduzindo o campo da formação acadêmica. A concorrência do setor privado, por sua vez, aumentou, passando a refletir no trabalho docente, uma vez que o professor passou a ser um mediador da universidade privada X estudante, em que a educação passou a ser uma mercadoria que podia ser adquirida.

Para Kuenzer (1998), a consequência foi a acentuação da desigualdade social e o aumento da pobreza entre as classes sociais, culminando na piora da qualidade de vida da população com a diminuição do papel do Estado no financiamento das políticas públicas nas áreas sociais, como educação, consolidando a situação de desigualdade e pobreza para a maioria da população. Ficou evidente nesse período a reestruturação do trabalho docente, pois até na denominação do seu conceito de “trabalho” houve a modificação para tarefa. As secretarias do Ministério da Educação instituíram a substituição do papel do educador como detentor do conhecimento para o papel de mero reprodutor de saberes com a utilização de meios tecnológicos. Os professores passaram, progressivamente, a assumir uma concepção pragmatista centrada na lógica das competências e no estudo das tarefas e da realidade dos trabalhos, em detrimento de uma formação acadêmica científica. O posicionamento do professor e a sala de aula passaram a ser foco das discussões em detrimento de outros pontos mais importantes, determinantes da impossibilidade do exercício do seu verdadeiro papel; sua prática reflexiva foi estagnada.

Os desdobramentos no cotidiano dos professores das universidades públicas levaram-nos à assunção do papel de cientista e pesquisador dominados pela carreira acadêmica cuja ênfase recai na produção docente e na servidão legitimada por algumas teorias e pelo processo de avaliação institucional implementado (com os provões). Deu-se a crise institucional que ocasionou um esvaziamento dos quadros dessas universidades promovido pelos “surtos” de aposentadoria decorrentes do programa de aposentadoria voluntária instituída na época, que levou os professores a buscarem as universidades privadas e elevou o número de professores substitutos, com contratos precários, por tempo determinado, agravados pela falta de recursos financeiros para desenvolver seus projetos de ensino, pesquisa, extensão e de qualificação docente. O ensino passou a ser enfatizado pelos gestores educacionais na configuração de adestramento, registrando-se intercâmbios isolados com centros de excelência científica de países desenvolvidos, procurando-se imitar grosseiramente laboratórios de ponta de países altamente desenvolvidos em suas respectivas áreas, como elucidam Castanho & Castanho

(2004), que demonstram a desestruturação das universidades, a desarticulação dos seus departamentos e faculdades entre si e em relação com o mundo do trabalho.

Nessa trajetória, o trabalho docente, no início do ano 2000, vivencia a universidade em crise de hegemonia, legitimidade e institucional. Castanho & Castanho (2004) explicitam a marcante a crise de hegemonia ou identidade que envolve o questionamento da exclusividade acadêmica na produção/difusão de conhecimentos em favor da cultura popular e o reforço à disjunção educação e trabalho, teoria e prática e formação e instrução.

Castanho & Castanho (2004) falam da crise no campo da legitimidade, caracterizada pela contradição entre a hierarquização em detrimento da democratização, o que atinge a sua função social. Dessa forma, passaram a ser questionadas as razões da existência da universidade, tendo em vista a preocupação simultânea de continuar a formar elites e atender às classes sociais excluídas, atendendo aos preceitos de classificação e estratificação de universidades, faculdades e cursos por meio de avaliação do desempenho universitário, que põem em questão seu desempenho funcional, sua centralidade e sua autonomia.

No campo institucional destaca-se que a crise deriva da autonomia própria da universidade, a qual está atrelada ao discurso da produtividade que, por sua vez, vincula-se à avaliação institucional docente e ao “ranqueamento” das instituições de ensino, abalando a estrutura de poder das universidades. Não se trata de medo ou oposição à avaliação institucional, mas do reconhecimento pedagógico de que ela deveria englobar aspectos sociais como a formação humanística e profissional, a produção e a transmissão de conhecimentos, a profissionalização docente e a elevação no nível cultural da sociedade, a descoberta de soluções para os problemas sociais, entre outros. Inicialmente, não há uma “legitimidade” no processo de avaliação institucional do ponto de vista econômico-funcionalista e institucional, por não comungar com o seu caráter de espaço de produção, apreensão e socialização de conhecimentos e tecnologias.

Destacam-se ainda, neste cenário, o incentivo intenso para produção acadêmica que, por sua vez, traz como consequência situações estressantes para o professor. Contaifer *et al* (2003) identifica fatores estressantes em instituições, tanto públicas quanto privadas, que prejudicam a saúde dos professores e que interferem diretamente no seu desempenho pessoal e profissional como a precariedade dos recursos didáticos, normas e procedimentos administrativos inadequados, excessivas atribuições burocráticas delegadas aos docentes, interrupções em sala de aula, condições físicas das instalações, muitas vezes deficitárias e a remuneração insuficiente. Os autores citam ainda a cobrança periódica pela qualificação

constante e pela competência, realizada pelo MEC, conhecida como Formação Continuada, como fatores determinantes de estresse para esses profissionais.

Segundo Chamlian (2003), duas medidas dessa expansão do ensino superior dos anos 1990 merecem reconhecimento acadêmico: a recomendação da criação da disciplina Metodologia do Ensino Superior como conteúdo pedagógico nos cursos de pós-graduação e a obrigatoriedade de estágio supervisionado para os bolsistas dos programas de mestrado e doutorado adotados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em benefício da qualidade do ensino superior ofertado, tendo em vista a diversidade.

O cenário exposto das últimas décadas impõe a necessidade de que sejam revistas as metodologias e ampliados os aspectos abordados nas avaliações institucionais docentes, em função da especificidade do papel do professor como intelectual, agente social produtivo na perspectiva da transformação e organização da cultura.

2.3 Formação Docente e Educação Superior

A formação e a preparação do professor universitário para o exercício da docência têm demonstrado grandes preocupações no meio acadêmico. Pimenta e Anastasiou (2008) sustentam que a formação docente é epistemológica na medida em que se reconhece a docência como um conjunto de saberes. Nóvoa (1995, p.16-17) afirma que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...] é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”. De acordo com o pensamento do autor, o conhecimento profissional possui ampla dimensão, pois se caracteriza por ser teórico, porém não é só teoria; “tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência”. (NÓVOA, 2002, p.27). O autor argumenta que o dilema da formação dos professores persiste quando esse não foi preparado para exercer a sua prática no meio acadêmico não adquirindo por tanto esse conjunto de saberes. Para Nóvoa (2002), na prática, o conhecimento passa por um despertar, uma nova palavra: a do educando. [...] ele depende de uma reflexão prática e deliberativa (NÓVOA, 2002, p.27).

O início da capacidade reflexiva dá-se a partir do momento em que o docente entra em contato com situações práticas e percebe que o seu saber parte do princípio do entendimento da sua experiência como também do saber disciplinar. No caso dos docentes bacharéis, que se transformam em professores sem a devida formação pedagógica, essa reflexão não seria o bastante para ser um bom professor. Certamente trata-se de uma questão

complexa requerendo observações no contexto da sala de aula para explicar. Nos cursos de bacharelado, as disciplinas são direcionadas para a formação do profissional que exerce as suas atividades técnicas na área, não contemplando os saberes necessários para a profissão docente. O curso visa uma formação que abrange os vários ramos do conhecimento da área da Administração, tais como: finanças, logística, produção, pessoas, mercadológico, público, além de conhecimentos relevantes como empreendedorismo, comércio exterior e terceiro setor. (segundo dados extraídos da página institucional da IES particular pesquisada).

Tardif (2002) mostra que os professores são atores competentes, sujeitos do conhecimento, como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos, esse postulado propõe que se pare de considerar os professores como simples técnicos que aplicam conhecimento produzido. (TARDIF, 2002. p.229). Como toda literatura na área de formação docente, Tardif (2002) tem como premissa a formação pedagógica do professor, considerada uma profissão com demandas e características próprias, que se atualizam continuamente nos diferentes contextos históricos. Nesse sentido, é possível reafirmar que, embora a educação seja uma prática social ampla desenvolvida por diferentes espaços educativos na sociedade contemporânea, como: família, escola, igreja, associações sindicatos, ONGs, possui suas especificidades só preenchidas pelo exercício da função social e profissional do professor.

No tocante à formação profissional para o exercício da docência no ensino superior, essa formação pode ser vista como um campo que requer melhoria da qualidade na prática de ensinar. Na área da administração, na educação superior, o que se constata é a existência de alguma formação para a docência nesse nível de ensino circunscrita “a uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, nos momentos da pós-graduação, com carga horária média de 60 horas” (ANASTASIOU, 2002, p.1). Situam-se, nessa disciplina, muitas vezes, as referências e orientações para o professor universitário atuar em sala de aula.

Não há uma exigência de conhecimentos de base para o magistério e nem uma formação sistemática propiciadora da construção de uma identidade profissional para a docência, não obstante sua formação como sendo profissionais meramente técnicos aqueles professores que em sua formação não tiveram o conhecimento específico para atuarem como professor. Nesse sentido, Charlot (2003) considera que atribuir o conceito de educadores a professores que são apenas técnicos, “a ideia de professores técnicos”, nega-os como profissionais que realizam no seu cotidiano a própria educação de professores, cujo papel é significativo na definição do rumo de suas atividades.

Refletindo sobre o processo de formação de professores, Tardif (2010, p. 14) argumenta que o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional. No processo dessa construção, o professor aprende progressivamente a dominar o seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática. Tal postura reforça a constatação de necessidade contínua do aperfeiçoamento dos professores.

Na concepção dos saberes construídos pelos professores, Tardif (2010, p. 12) salienta que eles são temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados, porque são construídos ao longo da trajetória, no cruzamento das histórias de vida e histórias da escolarização; não têm uma única fonte, mas são constituídos na diversidade de contextos, de culturas (pessoal, escolar, institucional, da categoria profissional a que pertence, entre outros); são conhecimentos das disciplinas pedagógicas, curriculares, experienciais, apropriados nas relações e nas práticas concretas; são subjetivos porque são incorporados, ou seja, elaborados pelos sujeitos que nele imprimem sua marca.

[...] embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. [...] as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. (TARDIF, 2002, p. 17).

Nesse sentido, Tardif (2002) relaciona e descreve categorias de saberes docentes: **Saberes da Formação Profissional:** relativos às ciências da educação e à ideologia pedagógica; relaciona-se ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, ou seja, escolas normais ou faculdades de ciências da educação; e se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores. **Saberes Disciplinares:** que se integram, igualmente, às práticas docentes através da formação inicial e contínua dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade e correspondem aos diversos campos do conhecimento, como se encontram hoje integrados nas faculdades, nas universidades; emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. **Saberes Curriculares:** apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores aprender a construir e aplicar. **Saberes Experienciais:** que brotam da experiência e são por ela validados; incorporam-se à experiência sob a forma de hábitos e habilidades, do saber-fazer e do saber-ser. Esses últimos

podem ser chamados de saberes práticos; são saberes pessoais dos professores, cujas fontes são: a família; o ambiente de vida; a educação no sentido lato, etc. Integram-se ao trabalho docente pelas respectivas histórias de vida e socialização primária. **Saberes provenientes da Formação Profissional e Livros Didáticos Usados no Trabalho;** são saberes que contemplam a utilização de "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc., sendo assimiladas via utilização de "ferramentas" de trabalho, fruto de sua adaptação às tarefas. **Saberes provenientes da Formação Profissional para o Magistério;** são saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica ou nos estabelecimentos de formação de professores, estágios, os cursos de atualização, especialização etc. Integram-se ao trabalho docente pela formação e socialização profissionais nas instituições de formação de professores. **Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola;** são saberes cuja fonte é a prática e o ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc. que lhe fazem incorporar saberes pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Ao lado desses saberes a pesquisa valoriza também as **Interações professor – aluno – conhecimento e aluno – aluno**, nas quais atuam o conhecimento e a valorização da história do curso e da cultura local e institucional e da diversidade na construção histórica do currículo em curso (real) na perspectiva dos princípios da identidade, considerados o cotidiano escolar, a diversidade cultural, a estética da solidariedade e a implementação das relações étnicoraciais; respeito ao processo de construção da identidade discente; Metodologia de ensino, enfrentamento da emergência dos preconceitos em relação às capacidades intelectuais e morais dos alunos, racismo e discriminação x garantia do direito de aprender, equidade no tratamento educacional, exercício da solidariedade; tratamento das questões do autoconceito, da identidade cultural do aluno e do erro; exercício da autonomia, participação e criatividade x subserviência e delação; enfrentamento da emergência dos preconceitos, racismo e discriminação x exercício da solidariedade; inclusão x exclusão; trabalho cooperativo x competição; ordem x desordem. Ainda é contemplado na investigação o **Material didático e paradidático**, no qual interferem os saberes provenientes da valorização do nacional, regional e local; uso de tecnologias educacionais dependentes e independentes.

Além dos saberes constituídos por Tardif (2002) para a formação do professor, existe a concepção de competências profissionais postas por Perrenoud (1999), que ultrapassam a perspectiva comportamentalista através da noção de competência como “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (p.15). Tal definição leva em consideração quatro (4) aspectos: 1) as competências não são elas mesmas

saberes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos; 2) essa mobilização só é pertinente em situação singular, mesmo que se possa tratá-las em analogia com outras já encontradas; 3) o exercício da competência passa por operações mentais complexas que permitem determinar e realizar uma ação relativamente adaptada à situação; e 4) as competências profissionais constroem-se em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho a outra (PERRENOUD, 2000).

Assim Perrenoud (2000) elabora o seguinte inventário sobre as competências profissionais, a partir de um guia referencial de competências adotadas em Genebra em 1996 para a formação contínua, privilegiam dez (10) novas competências globais, que emergem na contemporaneidade e estão relacionadas, cada um delas, a outras competências mais específicas, alcançando dimensões atitudinais e valorativas, que consideramos válidas inclusive para a educação superior, nível da educação ao qual acorrem cada vez mais cedo os jovens das diversas classes sociais:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem: Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem; Trabalhar a partir das representações dos alunos; Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem; Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas; Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.
2. Administrar a progressão das aprendizagens: Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos; Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino; Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem; Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa; Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão; Rumo a ciclos de aprendizagem.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação: Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma; Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto; Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades; Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo, Uma dupla construção.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho
Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de autoavaliação. Instituir um conselho de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos; Oferecer atividades opcionais de formação; Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.
5. Trabalhar em equipe: Elaborar um projeto em equipe, representações comuns; Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões; Formar e renovar uma equipe pedagógica; Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais; Administrar crises ou conflitos interpessoais.
6. Participar da administração da escola; Elaborar, negociar um projeto da instituição; Administrar os recursos da escola; Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros; Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola,

a participação dos alunos; Competências para trabalhar em ciclos de aprendizagem.

7. Informar e envolver os pais: Dirigir reuniões de informação e de debate; Fazer entrevistas; Envolver os pais na construção dos saberes; “Enrolar” (não ser taxativo, explico eu).

8. Utilizar novas tecnologias: A informática na escola: uma disciplina como qualquer outra, um *savoir-faire* ou um simples meio de ensino? Utilizar editores de texto; Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino; Comunicar-se à distância por meio da telemática; Utilizar as ferramentas multimídia no ensino; Competências fundamentadas em uma cultura tecnológica.

9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão: Prevenir a violência na escola e fora dela; Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais; Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta; Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula; Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça; Dilemas e competências.

10. Administrar sua própria formação continua; Saber explicitar as próprias práticas; Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação continua; Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede); Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo; Acolher a formação dos colegas e participar dela; Ser agente do sistema de formação continua. (PERRENOUD, 2000, p. 2-5).

Pelo exposto, quero evidenciar que os saberes diferenciam-se das competências, por sua própria natureza, embora exista uma relação entre eles, de modo que minha opção pela categoria dos saberes não desconhece ou invalida as novas competências e sugestões de Perrenoud (2000) para a formação docente. Enfatizamos aqui a questão da produção contínua e acumulada de saberes por parte do professor, como sujeito imprescindível do processo de ensino diante da especificidade do seu objeto de estudo ou matéria prima: a ciência e a tecnologia das diferentes áreas do conhecimento humano. Com esse entendimento sobre saberes e competências, deixo clara a opção de investigar, na prática, os saberes privilegiados pelos professores na sua prática pedagógica cotidiana na Universidade, fazendo uso das concepções de Tardif (2002).

2.4 Saberes Docentes na Contemporaneidade

Nos dias atuais, muitas são as dificuldades encontradas pelos docentes dos cursos superiores de bacharelado e em especial no curso de bacharelado em Administração de Empresa. As dificuldades de ensino/pesquisa/extensão são marcadas, sobretudo pela ausência dos conhecimentos pedagógicos, não contempladas nesses cursos. Essa é uma das premissas

que sustentam a presente pesquisa. Os docentes dos cursos de bacharelado, em sua maioria, ressentem-se do não preparo para lecionar, o que acarreta aos alunos prejuízo em sua aprendizagem durante sua formação profissional. No curso investigado, a pesquisa identificou que apenas uma minoria dos seus professores tem licenciatura ou mesmo formação continuada na área de educação superior.

Considerando-se os grandes desafios que se colocam hoje para os professores que têm formação inicial para o exercício dessa função, imagina-se que mais numerosos ainda sejam os desafios para aqueles que não possuem essa formação profissional na área pedagógica. Nesse sentido, pode-se até destacar possíveis implicações no processo de avaliação externas das universidades e seus cursos no que se refere ao bacharelado, uma vez que as provas desses exames (a exemplo do ENADE) são elaboradas segundo complexas normas e orientações pedagógicas, voltadas para competências, habilidades e saberes, cujo conhecimento não é de domínio simples e prende-se aos conteúdos pedagógicos.

Nesse sentido os alunos do bacharelado em administração fazem provas tradicionais e na avaliação externa surpreendem-se com a natureza das questões pedagogicamente elaboradas, o que acaba por determinar o insucesso dos alunos e da própria instituição. Muitas são as dificuldades encontradas pelos docentes dos cursos superiores de bacharelados e em especial na área das Ciências Sociais Aplicadas, objeto de preocupações atuais por parte de educadores que atuam no ensino superior. As dificuldades de (re)construção do conhecimento da área são marcadas pela insuficiência do aprofundamento pedagógico por parte dos respectivos professores bem como pela ausência de uma literatura quer verse sobre a didática nesses cursos. Os docentes dos cursos de bacharelado não são preparados para lecionar e atender às demandas atuais dos processos de ensino e aprendizagem. Isso posto, questionamos se os docentes estão apenas reproduzindo modelos vividos por eles enquanto estudantes, sem qualquer aprimoramento resultante da formação continuada na área da pedagógica. Responder a essa questão não é simples e pode envolver modelos concebidos ao longo dessa formação, principalmente o que envolve o desafio da passagem de ex-alunos para o exercício efetivo da profissão em uma instituição de ensino superior, uma vez que grande parte dos docentes, quando chega às universidades, traz consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Todavia, estudos têm demonstrado que os saberes da experiência não são suficientes para a formação desse profissional (PIMENTA E ANASTASIOU, 2008).

Uma ressalva precisa ser esclarecida: não se assegura aquele que tem formação inicial o exercício de uma prática pedagógica centrada no sujeito e em princípios construtivistas, razão pela qual a formação continuada apresenta-se como imprescindível

também para o professor licenciado. É a integralidade dos saberes que na associação prática-teoria que assegura maiores possibilidades de sucesso ao docente da educação superior.

O interesse em refletir sobre o aprendizado e o ensino no curso de bacharelado em uma instituição de ensino superior surgiu da necessidade de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana.

Quanto à formação profissional para o exercício da docência na educação superior, essa formação pode ser vista como um campo em que há muito por se fazer em termos de investimento na prática de ensinar.

[...] formar é preparar para o exercício de práticas direcionadas e contextualizadas, nas quais o saber só adquire sentido com referência ao objeto perseguido. Mas formar é também transmitir saberes que, são transmitidos como simples instrumentos de uma prática, correm o risco não somente de se descaracterizarem, mas também de dificultarem a adaptação da prática ao contexto, e se eles são transmitidos no seu estatuto de saberes constituídos em discurso coerente, correm o risco de “deslizar” sobre as práticas e de não ter nenhum valor instrumental. (CHARLOT, 2005, p. 93).

Refletindo sobre o processo de formação de professores, Tardif (2010, p. 14) argumenta que o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional. No processo dessa construção, o professor aprende progressivamente a dominar o seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática. Tal postura reforça a constatação de necessidade contínua do aperfeiçoamento dos professores.

Os saberes são renováveis e produzidos em exercício, sendo, portando, dotados de uma plasticidade nas diversas práticas sociais e contextos, representando, de fato, o seu papel de objeto de trabalho docente na educação em seus diferentes níveis e modalidades de educação. O conhecimento constitui de fato a dimensão fundamental, o substrato dos saberes e da atividade científica ou de pesquisa.

CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E RESULTADOS DA PESQUISA

Esta pesquisa adotou três (3) instrumentos de coleta de dados, cuja construção e aplicação foram precedidas da análise documental. São eles: os questionários dos discentes (dados secundários), o registro cursivo da observação direta em sala de aula e a entrevista semiestruturada com os professores do Curso de Bacharelado em Administração da UNIT.

Neste capítulo inicio pelos resultados da análise documental, partindo da análise do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, do Projeto Pedagógico da Instituição - PPI e do Projeto Pedagógico do Curso de Administração – PPC. A seguir, apresento a análise dos questionários dos discentes da Avaliação Institucional Docente da UNIT. Continuadamente, dedico-me, em especial, às análises das observações de salas de aulas e das entrevistas.

3.1 Análise do PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional – e do PPI – Projeto Pedagógico da Instituição

Segundo o seu PDI, a Universidade Tiradentes tem como missão no cumprimento da sua função básica de promotora da educação de qualidade: “Formar pessoas empreendedoras que sejam reflexivas, críticas e criativas, comprometidas com a transformação social e com o desenvolvimento regional”.

São seus objetivos:

- ministrar cursos de graduação, pós-graduação, extensão, na modalidade presencial e de educação a Distância, fundamentados no desenvolvimento de pesquisas, estímulos a criação cultural e ao desenvolvimento científico, embasado no pensamento reflexivo, que propicie a promoção de intercâmbio e cooperação com instituições educacionais, científicas, técnicas e culturais, nacionais e internacionais, tem como objetivos: Formar profissionais e especialistas em nível superior;
- promover a criação e transmissão do saber e da cultura em todas as suas manifestações;
- participar do desenvolvimento socioeconômico do País, em particular do Estado de Sergipe e da Região Nordeste.

O PDI analisado assegura como pressuposto a exigência atual da sociedade quanto ao domínio de competências e habilidades básicas para o exercício profissional e cidadão e suas

implicações na ampliação das necessidades educacionais da população, passando a educação cada vez mais a assumir um papel preponderante na qualificação permanente dos indivíduos, das organizações e das nações.

Nesse contexto, situa a Sociedade de Educação Tiradentes S/S Ltda. e sua mantida, a Universidade Tiradentes, na perspectiva da gestão participativa, situando o seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, como mais que uma obrigação institucional para com os órgãos reguladores da educação superior no País, mas como elemento de identidade e ferramenta no direcionamento de políticas institucionais e de estratégia administrativa. Seu ponto de partida é o contexto local, regional, nacional e mundial em que se situa; os desafios e ameaças que se apresentam; forças e recursos disponíveis; e, como mobilizar e racionalizar esses recursos na consecução de sua missão, na ampliação de sua capacidade competitiva e inserção regional.

Em termos de concepção de educação, ela é assumida nesse documento como instrumento de emancipação, em que:

A educação fundamental oferece apenas uma força de trabalho inicial para a produção em larga escala e com baixa tecnologia, colocando os países com níveis baixos de escolaridade em desvantagem na competição internacional, torna-se imperativo investir cada vez mais em educação, de modo a elevar os níveis de escolarização da população para poder se inserir numa economia globalizada e baseada no conhecimento e na geração de tecnologia (UNIT, 2010, p. 14).

Sabemos que a sociedade necessita de profissionais qualificados o suficientes para atender às necessidades relacionadas à técnica, à ciência e à racionalidade, pois ao contrário estaríamos muito aquém do desenvolvimento tecnológico e da sociedade da informação. Diante do desemprego, dos níveis de pobreza e desigualdade sociais que aumentam, provocando graves tensões sociais e violência urbana, ameaça a estabilidade e a segurança pública e comprometendo a competitividade da economia brasileira, discute fundamentos e estratégias de políticas consistentes que contribuam para um crescimento acelerado e uma maior distribuição de renda, o PDI em apreço reconhece que, na política externa, o Brasil, assume posição vantajosa das tentativas de integração comercial através do MERCOSUL, com iniciativas diplomáticas, apesar de enfrentar algumas divergências com o Estados Unidos. Ainda considera que, no âmbito educacional, os indicadores quantitativos de acesso aos diversos níveis de ensino evoluem, embora evidenciem perda de qualidade.

Pesquisas indicam que alunos do ensino fundamental e médio encontram-se deficitários quanto à capacidade de realizar operações lógico-matemáticas, leitura e

interpretação de textos; habilidades imprescindíveis à sociedade do conhecimento. No ensino superior, o Brasil ainda apresenta um grande desequilíbrio no acesso dos jovens quando comparado com o quadro internacional ou mesmo latino-americano. Enquanto a Argentina e o Chile têm 36% e 28% dos jovens entre 18 e 24 anos matriculados no ensino superior, o Brasil atende a apenas 9% dos jovens nessa faixa etária. Esse desempenho deve-se ao significativo crescimento das matrículas ao longo dos últimos cinco anos, quando atingimos um total de 3,5 milhões de alunos em cursos de graduação, sendo 84% de acréscimo na rede privada e 31% na rede pública.

Nesses seus documentos, a UNIT analisa o cenário econômico de Sergipe, realidade e perspectivas, situando-se como agência formadora, também responsável pelo desenvolvimento do estado e da região. Considera que Sergipe tem um complexo formado por sete Distritos Industriais implantados em várias cidades, como Aracaju, Socorro, Estância, Propriá, Boquim, Itabaiana e Carmópolis. As indústrias têxteis, alimentares e petroquímicas são o forte do Estado, porém se sobressaem também os setores de mobiliário, editorial e gráfico. Estes documentos destacam Aracaju como o mais importante centro industrial, com os produtos alimentícios, têxteis e de confecções, minerais não metálicos, petrolíferos, de construção civil, de calçados, de laminados, de bebidas, de matéria plástica, de madeira, de couro e outros. Em Laranjeiras está a fábrica de cimento Portland.

Os principais minerais encontrados em Sergipe são: mármore, potássio, calcário, salgema, granito, halita, silvinita, carnalita, enxofre, dolomita, cobre, areia, argila, potássio, o petróleo e o gás natural. O Estado é o quarto maior produtor de Petróleo do País. A exploração se faz tanto no Continente (Campos de Carmópolis, Siririzinho, Riachuelo e outros) como na Plataforma Continental. O Polo Cloroquímico do Estado integra as diversas unidades industriais de processamento de matérias-primas minerais. Sergipe tem sólida indústria de sucos e sua produção é exportada para os Estados Unidos, Canadá e Europa. Os segmentos de saúde e de tecnologia da informação também se diversificaram e têm avançado, o que significa que Aracaju se apresenta como uma economia urbana que tem buscado dar conta de atender os requisitos dos segmentos produtivos mais intensivos em conhecimento”.

Atualmente têm acontecido várias implantações de empresas industriais de grande, médio e pequeno porte, “atraídas por um conjunto de benefícios e incentivos fiscais oferecidos pelo governo de Sergipe”. São exemplos destacados a fábrica da AMBEV, em Estância, a fábrica de biscoitos Mabel, em Itaporanga D'Ajuda e a construção de novas plantas industriais da Azaleia no interior sergipano. Além de outros empreendimentos que estão sendo implantados em Aracaju e Nossa Senhora do Socorro. Diante desse quadro,

assume o desafio de contribuir para assegurar uma expansão consistente da economia sergipana, via ocupação para aproximadamente 37 mil jovens que ingressam anualmente no mercado de trabalho. Nesse contexto, destaca que os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômica, Direito e Serviço Social atendem a diversificados empreendimentos necessários ao desenvolvimento econômico do estado e da região, em todas as áreas, tanto no setor público quanto no privado.

Devido ao seu caráter estratégico, o Projeto Pedagógico Institucional exige de seus agentes e atores institucionais, responsabilidades que requerem profundo conhecimento dos princípios e conceitos declarados além da adoção de posturas de planejamento e de construção de métodos e formas de atuação orgânica, articulando assim, a parte com o todo, contido no processo educacional abordado. Em busca da melhoria da educação superior, a UNIT informa ter congregado esforço em identificar essas necessidades discutindo políticas públicas de graduação e pós-graduação. Para isso, a Universidade ampliou a interação com os órgãos representativos do setor público e privado a fim de viabilizar a participação destes em diversos eventos objetivando estabelecer um diálogo intenso e contínuo com o setor produtivo/mercado de trabalho que receberá em breve os profissionais que foram e serão formados por essa instituição. Dentre as inúmeras parcerias estabelecidas pela UNIT com o setor produtivo, vale destacar a atuação junto às Secretarias Municipais e Estaduais de Saúde, Educação, Assistência Social, Secretaria de Justiça, Clínicas e Hospitais públicos e privados do estado Sergipe, Fundações, Prefeituras, Poder Judiciário, Ministério Público do Estado de Sergipe; Petrobras, Companhia Vale; Associação Comercial do Estado de Sergipe, Serviço Social do Comércio – Sesc; Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial; Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Centro de Integração Empresa e Escola; Associação de Voluntários da Oncologia do Estado de Sergipe - Avosos; Grupo de Apoio a Crianças com Câncer- Gacc; Ambev – Estância/SE; Schincariol em Alagoinhas/BA, entre outros.

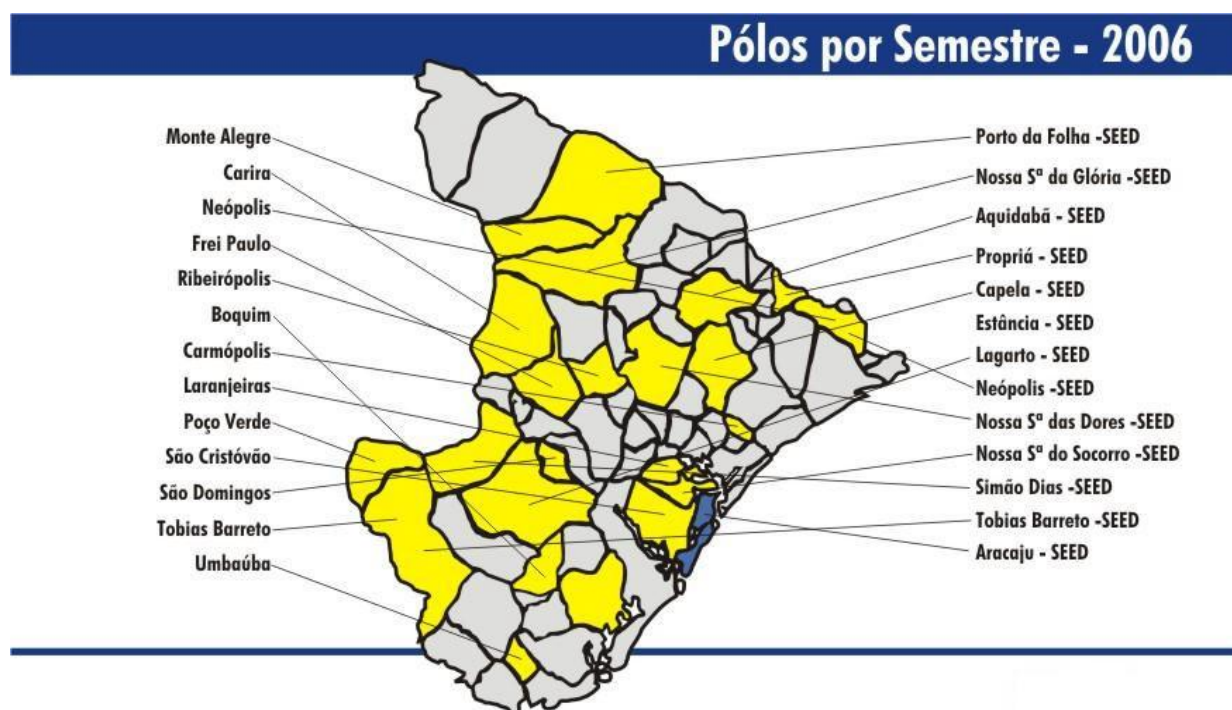
Sua expansão no Estado de Sergipe pode ser visualizada nas Figuras 1 e 2, seguintes:

Figura 1 – Mapa da localização dos Campi da UNIT



Fonte: UNIT (2007, p. 42).

Figura 2 – Mapa de localização dos Polos de EAD



Fonte: UNIT (2007, p. 42).

Para cumprir as suas finalidades, a UNIT conta com um corpo docente e técnico-administrativo qualificado e eficiente estrutura organizacional, além da infraestrutura

moderna e tecnologia de ponta, adequados ao desenvolvimento das atividades da tríade educacional – ensino, pesquisa e extensão.

Dentre as metas e ações para o período de vigência do PDI – 2007/2012, destacam-se: a implementação de processo de modernização administrativa, através da autonomia interna às Pró-Reitorias e demais órgãos decisórios da universidade como forma de desburocratizar processos e fortalecer a capacidade de gestão acadêmica e administrativa da instituição. Essa meta tem como ações; reavaliar a missão institucional de modo a adequá-la à nova realidade institucional; qualificar lideranças setoriais para a tomada de decisão na resolução de processos acadêmicos e administrativos; estabelecer a política de governança institucional a partir dos protocolos institucionais; avaliar regularmente o percurso decisório das atividades acadêmicas e administrativas desenvolvidas pela Instituição; manter uma política constante de reavaliação dos documentos institucionais: PPI, Estatuto e Regimento Institucional; instituir processos organizacionais que favoreçam o desenvolvimento de Práticas acadêmicas e administrativas que contemplem o planejamento, o registro e a avaliação; promover a reestruturação administrativa da instituição como forma de dar celeridade aos processos; adotar a utilização do sistema integrado de gestão de pessoal.

Como estabelece a Lei nº 9394/96, o seu corpo docente tem, por curso, no mínimo 1/3 de mestres e doutores e essa mesma fração detém regime de trabalho de tempo integral, como forma de consolidar o institucional e favorecer a articulação ensino, pesquisa e extensão. Em conformidade com a LDBEN, a UNIT vem buscando com a qualificação do seu corpo docente, de modo a consolidar um patamar de qualidade que respaldando as ações de ensino, pesquisa e extensão, mantenham a excelência dos serviços prestados às comunidades onde atua. Dessa forma, além de valorizar a formação acadêmica com um corpo docente constituído por 48 doutores, 234 mestres e 223 especialistas, valoriza a experiência profissional tanto no magistério superior quanto fora dela, tomando por base o Parecer do CNE Nº 1.070/1999. O Plano de Carreira do Magistério Superior – PCMS é o documento norteador das políticas de seleção, admissão e promoção de docentes da Universidade Tiradentes e além do que preconiza a legislação, a Instituição busca valorizar a função docente, estimulando a formação continuada e, por conseguinte, o exercício qualificado do magistério superior.

O ambiente universitário é constituído pela diversidade de ideias, valores, projetos e perspectivas de vida, o que é afirmado nesses documentos basilares e presenciamos no cotidiano institucional através dessa pesquisa. O número de jovens que ingressam é cada vez maior, a procura de uma formação acadêmico-profissional, porém, ainda inseguro de suas

escolhas profissionais, sendo este um desafio das IES em superar essas distâncias, entre os jovens universitários, os cursos oferecidos, o mercado de trabalho e suas expectativas para com a escolha profissional, em programas de estímulo e incentivo ao discente nos campos sócio- cultural, técnico-científico, esportivo e político. Para isso, desse princípio, a instituição vem elaborando políticas, programas, e estabelecendo convênios e parcerias com diversas instituições no sentido de assegurar o contato deste com a realidade de sua profissão. Dentre os quais se destacam: o programa de Bolsas de desconto ofertadas pela própria instituição; apoio pedagógico: Programa de Formação Complementar e de Nivelamento Discente, Programa de Práticas Investigativas, Política de Monitoria remunerada, Programa de Bolsas de Extensão, Programa de Bolsas de Iniciação Científica, Programa de Inclusão Digital, Programa de Avaliação Institucional Contínua – PAIC, Política Geral de Extensão, Política de Publicações Acadêmicas e Política de Estágio; apoio médico através do Departamento Médico e Programa de Acompanhamento de Egressos, além do cartão Diplomado da UNIT, que objetiva incentivar e apoiar os egressos da instituição, além do crescente atendimento a pessoas com deficiências.

Na direção do seu PDI, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) representa a “Declaração de uma Identidade da Universidade Tiradentes, construído à luz de práticas democráticas e participativas, consolida as teorias, reflexões e anseios presentes no cotidiano da Instituição”. O Perfil proposto para os egressos da UNIT fornece os subsídios para nortear ações pedagógicas que visem formar cidadãos e profissionais com as seguintes características profissiográficas”: desejo de transformação social; comprometimento com o desenvolvimento regional; atitude empreendedora e que sejam reflexivas, críticas e criativas; empreendedorismo como o exercício de intervenção técnica e competente na ação de transformar a realidade com autonomia e com vistas a promover a superação de dificuldades e o desenvolvimento social, tecnológico e econômico do país e região; refletividade como ação do sujeito dotado de apurada capacidade de observação e compreensão da sociedade em que está inserida; agente possuidor de uma atitude crítica e criativa; sujeito consciente de que a transformação social decorre da aplicação técnica de conhecimentos e competências capazes de promover o bem-estar e o desenvolvimento coletivo das pessoas nas esferas educacional, econômica, cultural, política, ambiental, empresarial e de promoção de cidadania.

O documento PPI é o parâmetro norteador das ações acadêmicas, que direciona as diversas atividades desenvolvidas pela Instituição. Para tanto, define Núcleos Geradores de Ensino, Pesquisa e Extensão e Eixos Estruturantes que convergem para a consecução da missão da Universidade e de seus princípios, gerando os respectivos produtos de interação e

ensino, desenvolvidos no âmbito das disciplinas de forma complementar; de pesquisa, na medida em que promove a aquisição de competências inerentes ao ato investigativo no processo de ensino, identificando a necessidade de geração de novos conhecimentos; e da extensão, na medida em que possibilita a associação direta dos conteúdos e metodologias desenvolvidas no ensino e nas práticas investigativas com as ações de interação e intervenção social.

São valorizados os Núcleos de Pesquisa e Geradores de Extensão da Universidade, com respectivas áreas básicas de abrangência: I - Desenvolvimento Tecnológico Regional; II - Saúde e Ambiente; III - Desenvolvimento Socioeconômico, Gestão e Cidadania; IV - Educação, Comunicação e Cultura. Esses núcleos direcionam para a consecução da missão institucional articulando ensino, pesquisa e extensão no âmbito dos cursos e programas da Universidade, não restringindo, todavia, outras iniciativas de incremento das ações de ensino, pesquisa e de extensão possíveis por meio de outros mecanismos.

Conforme o PPI, ganha destaque nesse processo de articulação entre ensino, pesquisa e extensão os Temas Transversais e Núcleos Geradores de Pesquisa e Extensão, guiados pelos quatro Eixos Estruturantes que lhe dão sustentação, a saber: 1.Eixos de Fenômeno e Processos Básicos; 2.Eixos de Práticas Investigativas; 3.Eixos de Formação Específica; 4.Eixo de Práticas Profissionais. A partir da composição e aprimoramento do PPI, foram desencadeadas diversas políticas, programas e regulamentos, que visam consolidar a atividade de ensino, dentre as quais destacam-se a Política de Atualização e Expansão do Acervo das Bibliotecas, o Regulamento do Sistema Integrado de Bibliotecas, o Programa de Formação Complementar e de Nivelamento Discente, a Política de Acompanhamento e Orientação Discente, Política de Monitoria e Programa de Capacitação e Qualificação Docente. Para nortear a definição de políticas e programas de ensino voltados a graduação, a PAGR conta com o Núcleo de Apoio Pedagógico – NUAPE e com o Núcleo de Educação a Distância – NEAD”.

O PPI é o parâmetro norteador das ações acadêmicas e direciona as diversas atividades desenvolvidas pela Instituição. Para tanto, define Núcleos Geradores de Ensino, Pesquisa e Extensão e Eixos Estruturantes que convergem para a consecução da missão da Universidade e de seus princípios, gerando os respectivos produtos de interação.

Visando compreender os desdobramentos do PPI e do PDI, passo a analisar o Projeto Pedagógico do Curso de Administração – PPC, posto ser objeto de pesquisa deste trabalho.

3.2 Análise do PPC – Projeto Pedagógico do Curso de Administração da UNIT

Nesta secção, tomo como referência o documento institucional que explicita a proposta de formação inicial do profissional para atuar no campo da Administração, na sequência em que o mesmo é apresentado. Parto das particularidades dos dados formais do curso e suas respectivas identificações, assim como desenvolvo uma reflexão dos dados conceituais do curso, busco identificar o perfil que identifica o profissional do Curso de Administração, a organização curricular do curso, com ênfase às prescrições docentes e condições de ensino. Oportunamente, intercalo algumas falas dos sujeitos docentes abordados para evidenciar que o PPC é também prática docente e não apenas uma referência documental.

Trata-se de documento que ressalta ser ele fruto de processo coletivo de elaboração, marcado pela participação direta dos discentes e docentes, por representação no Núcleo Docente Estruturante (NDE), na intenção de que estes contribuam não só com a reflexão de ações e criação da consciência e ética profissional como também que propiciem com suas ações o alcance de resultados positivos quanto aos objetivos propostos pelo projeto.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Bacharelado em Administração da UNIT, há uma afinidade entre seus princípios norteadores e aqueles estabelecidos pela Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, especialmente no que se refere ao perfil do profissional a formar. Informa ainda que considera também os seguintes documentos de natureza interna da IES: Normas e Políticas internas da Instituição (do Conselho Superior de Administração - CONSAD, Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – *CONSEPE* e do respectivo Colegiado do Curso). O PPC indica que, na perspectiva de atualização, tem sido renovada continuamente a estrutura curricular, assumindo práticas metodológicas que possam atender à demanda do mercado.

Conforme já mencionei, o Curso de Bacharelado em Administração da Universidade Tiradentes teve como ato de autorização o Decreto Federal 70.818/72 de 11/07/1972, e de reconhecimento o Decreto Federal nº 76.862, de 17 de dezembro de 1975. Semestralmente, oferta 60 vagas, na modalidade presencial e possui uma carga horária total de 3.180 horas, tanto no turno matutino quanto no noturno, sendo as aulas ministradas no Campus Farolândia, localizado na Avenida Murilo Dantas, 3000 – Bairro Farolândia – Aracaju-Sergipe. O tempo médio de integralização curricular é de 8 (oito) semestres letivos, ou seja, 4 (quatro) anos,

sendo o tempo máximo de 16 (dezesesseis) semestres letivos, ou seja, oito anos. Quanto à quantidade de alunos por turma o padrão é de até 60 (sessenta) alunos para as atividades teóricas e de até 40 (quarenta) alunos para as aulas práticas.

O PPC de Administração Bacharelado (2011) declara como objetivo geral do curso:

[...] formar administradores com conhecimentos em diversas áreas da administração, com competência e habilidade para decidir, liderar e negociar, utilizando da criatividade, inovação e visão estratégica, capazes de trabalhar em equipe, com boa comunicação, com perfil empreendedor, capaz de entender e atender adequadamente os cenários sociais, econômicos e políticos do país. (UNIT, 2011, p.23).

Observamos que se trata de objetivo geral abrangente e coerente, enfatizando atributos necessários ao exercício pleno da profissão como liderança e outras competências e/ou habilidades. Evidencia-se a preocupação com a atuação do profissional administrador em equipes, com perfil empreendedor e, principalmente, atento aos cenários sociais, econômicos e políticos do país, além do conhecimento abrangente de mercado demandante e ofertante. Sob o ponto de vista legal, contempla os requisitos preconizados pela Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005 – Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração Bacharelado, que institui a organização curricular do curso, a saber:

Art. 4º O Curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;

II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

III refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;

Os objetivos específicos do Curso de Administração parecem dotados de coerência interna e externa, mostrando-se compatíveis com o objetivo geral, com os aspectos legais e as demandas da sociedade contemporânea, em relação à formação do bacharel no Curso de Administração. Eles estão assim dispostos no texto do PPC:

1- Formar profissionais da área de administração com capacidade de atuar em atividades pertinentes ao campo de atuação do profissional Administrador sendo: profissão liberal ou não, promovendo o desenvolvimento das organizações e sociedade, compreendendo o macro e o micro ambiente e as relações existentes entre eles. 2 - Proporcionar oportunidade para desenvolver capacidade de refletir continuamente sobre a heterogeneidade das demandas sociais e que possua a habilidade de gerir o negócio dentro deste contexto, buscando renovar constantemente suas competências para tornar-se cada vez mais comprometido com a sociedade e com o ambiente das futuras gerações, valorizando princípios éticos e de cidadania. 3 - Preparar profissionais para atuar com os processos de gestão em organizações públicas e privadas nas diversas áreas da Administração. 4 - Formar profissionais com senso de cidadania ampliado pelo exercício acadêmico, voltando-o para reflexões críticas de natureza humana, social, ambiental e organizacional. 5 - Desenvolver no graduando competências e habilidades para trabalhar em estudos administrativos, organizacionais, estratégicos, qualitativos e quantitativos nas diversas áreas da administração, tais como: gestão da produção e serviços, recursos humanos, comercialização e marketing, finanças, gestão tecnológica, ambiental, comércio exterior, planejamento estratégico, gestão da informação, e suas metodologias. 6 - Proporcionar a capacitação para lidar com temas transversais, tais como: desafios da era da informação, responsabilidade socioambiental, gestão do conhecimento, globalização da economia, qualidade de vida no trabalho, entre outros. (UNIT, 2011, p.24).

O texto do PPC de Administração está focado no perfil profissiográfico do bacharel em Administração a ser formado pela Universidade Tiradentes, com as prerrogativas profissionais centradas em competências como: postura crítica e reflexiva diante dos diferentes contextos; compreensão e trato das diferenças pessoais e culturais; ação responsável diante dos direitos e deveres dos indivíduos; autoaperfeiçoamento contínuo, curiosidade e capacidade para estudos extracurriculares individuais ou em grupo; espírito investigativo, criatividade, interdisciplinaridade e iniciativa na busca de soluções para questões individuais e coletivas relacionadas com a Administração e as rápidas mudanças tecnológicas.

No âmbito do PPC, a formação do Administrador apresenta-se inserida nessa concepção de curso, que considera as peculiaridades regionais do mercado de trabalho e as constantes mudanças nessa área. Nesse sentido, do perfil profissiográfico, o curso em análise atende ao que determina a Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005 – Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração Bacharelado, que estabelece a organização das prerrogativas do currículo do curso, a saber:

Art. 3º O Curso de Graduação em Administração deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador (BRASIL, 2005, p.2).

No quesito competência em “Comunicação e Expressão”, aparece o perfil do profissional que se quer formar, visando ao atendimento das necessidades da contemporaneidade: (1) capacidade de reflexão, (2) habilidades de comunicação interpessoal com pares e superiores, (3) capacidade de estabelecer raciocínio em embasamento estatístico, (4) formando juízo próprio a respeito do mundo dos negócios e das pessoas.

Aprofundando um pouco mais no conhecimento do PPC (UNIT, 2011), é importante ressaltar outro quesito “cidadania” que se entrelaça com o perfil do profissional que o curso de bacharelado em Administração da UNIT quer formar. O item cidadania que está disposto no texto do PPC, contempla os seguintes aspectos: (1) sociais, (2) tecnológicos, (3) ambientais, (4) políticos e éticos nas relações (5), além de responsabilidade com o meio ambiente e entendimento do papel do administrador para o desenvolvimento da cidadania, a formação humanística que permita exercer plenamente sua cidadania e o respeito ao direito à vida e ao bem estar dos cidadãos, considerando aspectos de responsabilidade social quando a tomada de decisão (UNIT, 2011, p.25).

Quanto ao quesito “Profissionalização”, o texto do Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Administração (UNIT, 2011) propõe:

- Levar em conta os valores éticos na sua atuação profissional;
- Habilidades para desenvolver, implantar e concluir projetos em organizações;
- Formação técnica e científica para atuar na administração das organizações, desenvolvendo atividades específicas da sua prática profissional em consonância com as demandas regionais, nacionais e internacionais;
- Formação humanística que permita exercer plenamente sua cidadania e, enquanto profissional, respeitar o direito à vida e ao bem estar dos cidadãos;
- Capacidade de internalizar valores de responsabilidade social, justiça e de ética profissional. (UNIT, 2011, p.25)

Desse modo, são contemplados os aspectos prescritos no Art. 4º, incisos V, VI, VII da Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior - CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, que destaca:

V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional; VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável; VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações (BRASIL, 2005, p. 2);

Ainda sobre o perfil profissiográfico, no item “Liderança”, observa-se a preocupação com o papel do profissional em saber lidar com situações incômodas, sendo capaz de implementar mudanças necessárias a um bom desempenho das atividades do profissional da área de administração. Nesse contexto, destacam-se características que também são contempladas na Resolução CNE/CES nº 4, de 2005, Art.3º, a saber:

- Ser capaz de lidar com mudanças contínuas;
- Capacidade de apresentar instrumentos necessários para análise e intervenção nas organizações, para implementação e mudanças descontínuas e incrementais, objetivando a melhoria de suas ações estratégicas, táticas e operacionais;
- Capacidade para atuar em equipes e a compreensão da necessidade do auto-aperfeiçoamento contínuo, espírito investigativo, criatividade e iniciativa na busca de soluções para questões individuais e coletivas relacionadas com a gestão administrativa;
- Saber decidir e motivar (BRASIL, 2005, p. 2).

Pode-se observar que os cinco quesitos (Formação Pessoal, Comunicação e Expressão, Cidadania, Profissionalização e Liderança) têm uma preocupação com a formação de atributos legais condizentes com os que estão preconizados na Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior - CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, a saber:

Art. 3º O Curso de Graduação em Administração deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões

científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador. [...] Art. 4º O Curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades: I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão; II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais; III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento (BRASIL, 2005, p. 2).

Sobre o Campo de Atuação do egresso desse curso, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Administração apresenta vasta área de atuação no nível de gestão que o mercado contemporâneo requer, apontando diversas possibilidades:

- Elaboração de pareceres, relatórios, planos, projetos, arbitragens e laudos em que se exija aplicação de conhecimentos inerentes às técnicas de organização;
- Pesquisas, estudos, análises, interpretação, planejamento, implantação, coordenação e controle dos trabalhos nos campos de administração geral, como administração e seção de pessoal, organização, análise, métodos e programas de trabalho, orçamento, administração de material e financeira, administração mercadológica, administração de produção, relações industriais, bem como, outros campos em que estes se desdobrem ou com os quais sejam conexos;
- Exercícios de funções e cargos de Administrador do Serviço Público Federal, Estadual, Municipal, Autárquico, Sociedades de Economia Mista, Empresas Estatais, Paraestatais e Privadas, em que fique expresso e declarado o título do cargo abrangido;
- Exercício de funções de chefia ou direção, intermediária ou superior, assessoramento e consultoria em órgãos, ou seus compartimentos, da Administração pública ou de entidades privadas, cujas atribuições envolvam principalmente, a aplicação de conhecimentos inerentes às técnicas de Administração;
- O magistério em matérias técnicas do campo da administração e organização. (UNIT, 2011, p. 27).

Chamamos a atenção para o fato de que essa última possibilidade de atuação do graduado do Curso de Bacharelado em Administração não é prevista na Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005, uma vez que o magistério tem sua especificidade pedagógica.

Aqui estaria residindo a primeira inconsistência do PPC, até diante do PPI e do PDI da UNIT que priorizam a formação do professor em cursos de licenciatura e pós-graduação e não como campo de atuação do profissional bacharel em Administração.

O PPC da UNIT prevê o magistério como possibilidade de atuação do profissional de Administração formado pela instituição. No entanto, a matriz curricular não contempla essa formação, já que está direcionada para o exercício de atividades no cenário de gestão de empresas públicas, privadas e do terceiro setor.

Sobre o aspecto da competência didático-pedagógica, o curso de Bacharelado em Administração não possui características de preparar profissionais bacharéis em administração, para atuar como docente. Neste sentido, a própria formação para atuar na docência da educação superior ainda se encontra circunscrita “a uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, nos momentos da pós-graduação, com carga horária média de 60 horas” (ANASTASIOU, 2002, p.1). Situam-se nessa disciplina, muitas vezes, as referências e orientações para o professor universitário atuar em sala de aula. Não há uma exigência de conhecimentos de base para o magistério e nem uma formação sistemática propiciadora da construção de uma identidade profissional para a docência.

[...] formar é preparar para o exercício de práticas direcionadas e contextualizadas, nas quais o saber só adquire sentido com referência ao objeto perseguido. Mas formar é também transmitir saberes que, são transmitidos como simples instrumentos de uma prática, correm o risco não somente de se descaracterizarem, mas também de dificultarem a adaptação da prática ao contexto, e se eles são transmitidos no seu estatuto de saberes constituídos em discurso coerente, correm o risco de “deslizar” sobre as práticas e de não ter nenhum valor instrumental. (CHARLOT, 2005, p. 93)

Sobre a organização Curricular e Metodológica do Curso de Bacharelado em Administração da UNIT, inicio a análise pela caracterização do referido curso, tendo como apoio a legislação educacional vigente, a Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005 e a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBN, destacando as consonâncias com o texto do Projeto Pedagógico do Curso de Administração da UNIT – PPC.

Inicialmente, considerei como base para a análise, o Art. 43 do Capítulo IV da LDBEN a qual versa sobre o Ensino Superior. Observei que a organização curricular do Curso de Administração da UNIT considerou em sua composição as determinações das diretrizes curriculares estabelecidas em lei, o contexto regional e local, as suas demandas de

trabalho e o desenvolvimento científico, entre outros aspectos. Essa autonomia assegurada às universidades para a organização curricular está prescrita no Art. 53 da LDBN, no seu inciso II que atribui às universidades: “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (BRASIL, 1996, p. 19).

A matriz curricular, assim estabelecida, segue uma ordem de disciplinas que vão se constituindo a partir da formação geral até a formação específica do profissional, com carga horária das atividades didáticas e integralização do curso, assim distribuídas:

Quadro 2 – Matriz Curricular do Curso de Bacharelado em Administração da UNIT/2011

1º Semestre	Carga Horária	Ano	2º Semestre	Carga Horária
Contabilidade Geral	80	1º	Fundamentos Antropológicos e Sociológicos	80
Teoria Econômica	80		Matemática Financeira I	40
Metodologia Científica	80		Práticas Extensionistas I	60
Introdução ao Direito	80		História Econômica Geral	80
Práticas Investigativas	40		Contabilidade de Custos e Gerencial I	80
Linguagem e Comunicação	40		Administ. de Recursos Humanos I	80
Fundamentos de Administração	80			
3º Semestre	Carga Horária	Ano	4º Semestre	Carga Horária
Administração de Recursos Humanos II	80	2º	Direito Trabalhista e Previdenciário	
Práticas Investigativas II			Práticas Extensionistas	40
Matemática Financeira II	60		Teoria Geral da Administração	60
Filosofia e Cidadania	40		Estatística	80
Administração Financeira e Orçamentária	80		Psicologia e Comportamento Organizacional	80
Administração Estratégica	80		Administração Mercadológica I	40
Direito Empresarial	40		Empreendedorismo	80
	40			
5º Semestre	Carga Horária	Ano	6º Semestre	Carga Horária

Análise das Demonstrações Financeiras	40		Administração da Produção II	80
Direito Tributário	40		Gestão do Terceiro Setor	40
Administração Mercadológica II	80		Administração Pública	80
Sistemas de Informações Gerenciais	40	3º	Administração Logística e Patrimonial I	80
Administração da Produção I	40			
Organização, Sistemas e Métodos.	80			
Optativa	80			
7º Semestre	Carga Horária	Ano	8º Semestre	Carga Horária
Comércio Exterior	80			
Estágio Supervisionado I	120	4º	Estágio Supervisionado II	280
Administração Logística e Patrimonial II	80			
Disciplinas Optativas				
		Período	Carga Horária	
Libras			80	
Meio Ambiente e Sociedade			80	
Controladoria		5º	80	
Gestão da Qualidade			80	
Empregabilidade e Ética			80	
Contabilidade de Custo e Gerencial II			80	
Jogos de Empresa			80	

Fonte: UNIT (2011).

A arquitetura curricular representada no quadro 2 apresenta a relação das disciplinas e sua sequência, as quais estão distribuídas em 8 (oito) períodos, englobando as de conhecimento geral, de conhecimento específico, bem como as optativas. Nesse sentido, atende ao que determina o próprio PPC-2011 do Curso de Administração da UNIT, os princípios da “não especialização, da interdisciplinaridade e da flexibilidade na formação profissional” (p.32).

Pelo currículo, depreende-se que o curso mantém uma estrutura de formação humanística, voltada para a prática efetiva do profissional Administrador, uma vez que contempla as disciplinas que estudam o relacionamento humano, a exemplo das disciplinas de “fundamentos antropológicos e sociológicos”, “filosofia e cidadania”, “psicologia e comportamento organizacional” e as mercadológicas, como “marketing”, “administração mercadológica” e “administração da produção”, dentre outras.

Em relação à formação do Administrador e o perfil do egresso versus campo de atuação, observei que as disciplinas constituídas atendem ao pressuposto do curso pesquisado,

porém com a ressalva de capacitar profissionais que não podem exercer a docência, salvo se obtida a necessária qualificação para o magistério, contrariando o disposto no PPC. Com vistas a suprir essa deficiência de formar profissionais aptos a exercer a docência e, estando estes no exercício efetivo da mesma, deverão ser promovidas ações de capacitações, conhecidas como formação continuada. O professor A12, quando perguntado pela necessidade da formação continuada, alegou:

[...] você dar aula de forma intuitiva, eu me pergunto: o que é preciso para dar aula? Acho que a primeira coisa que eu preciso é ter conhecimento daquilo que eu ensino. Depois, eu preciso ter uma boa capacidade de comunicação e eu preciso ter uma disposição para falar com aquele meu aluno, para compreender aquele meu aluno. Agora, eu sinto, eu não conheço nada de pedagogia. Eu te falei lá no início que mestrado e doutorado tinham que receber alguma orientação do ponto de vista pedagógico. Eu lido, por exemplo, com uma aluna que ouve muito pouco. Eu não sei como lidar com essa aluna na minha sala de aula, mas ela está lá. Eu teria que ter uma forma diferente de lidar com essa aluna? Se tiver eu não sei. Eu tenho alunos, vários alunos que você percebe problemas diferentes e como eu faço intuitivamente, eu não tenho a menor noção de como é que eu devo fazer aquilo. Talvez se eu tivesse aí práticas pedagógicas, eu pudesse aproximar mais o meu discurso e o discurso do aluno sem ter que cair o nível, isso aí eu sinto falta. Direto, tem uma pressão para fazermos esses cursos de formação docente. Eu não quero fazer por não ter nada que me interesse. Eu falei outro dia: porque não oferece esses cursos com práticas pedagógicas? Aí eu quero fazer, aí eu tenho interesse! Agora os de redes sociais eu não quero fazer, não me interessa, eu posso ler na internet, não demanda nada. Agora prática, eu gostaria muito de ter alguém da área me orientando. Eu imagino que se você fica quatro anos fazendo esse curso, aprendendo isso, você tem coisas muito interessantes, técnicas, formas de lidar com esse aluno que poderiam me ajudar na sala de aula. (A12).

No depoimento apresentado, destaca-se a importância do conhecimento da pedagogia para melhor aplicabilidade do saber disciplinar do bacharel, além do reconhecimento da importância dos saberes provenientes da formação profissional para o magistério. Um curso de práticas pedagógicas, na opinião desse professor, iria dotá-lo de técnicas para lidar com os problemas, o que nos leva a questionar os propósitos dos cursos de formação inicial e contínua de professores.

Outro professor entrevistado, com formação na área de licenciatura, destaca a importância da formação continuada, ressaltando a necessidade do saber disciplinar:

[...] eu acho que é sempre! Qualquer profissional tem que estar numa formação continuada. O mundo muda em segundos e a gente tem as tecnologias dentro da educação ainda mais evidentes hoje. [...] a UNIT inclusive nos oferece gratuitamente, incentivando sempre nós fazermos esta

formação continuada, seja com minicursos ou palestras. Isso é muito bom e importante. [...], porém eu vejo necessidades e dificuldades de qualificação na minha área aqui em Sergipe, porque pra fazer alguns cursos específicos, apesar de já possuir uma especialização em minha área, eu tenho sempre que me deslocar para outro estado (A05).

Conforme se percebe nas colocações dos professores entrevistados A12 e A5, a necessidade da formação continuada é evidente, porém com especificidades distintas. O professor A12, com formação em bacharelado, reconhece a necessidade de conhecimentos voltados para as práticas pedagógicas (saberes docentes) enquanto que o professor A5, que possui formação em licenciatura com respectivos conhecimentos da pedagogia para o ensino, atribui a sua necessidade à continuidade de aperfeiçoamento dos saberes da disciplina. Contudo, vale ressaltar que na profissão docente, apenas os saberes específicos (disciplinares, profissionais, pedagógicos e experienciais) não são suficientes para entender e resolver a complexidade da sala de aula.

Ainda em relação à matriz curricular, percebe-se que as disciplinas correspondem a uma exigência da profissão na contemporaneidade, considerando o que determina a Resolução do CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005 – Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Administração, em seu Art. 2º § 1º :

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Administração, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: III cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso; IV - formas de realização da interdisciplinaridade; V - modos de integração entre teoria e prática (BRASIL, 2005, p. 1);

Finalizando a análise desse documento, destaco a questão do corpo docente. O PPC prevê que o Curso de Administração seja constituído por profissionais dotados de experiência e conhecimento na área que lecionam, sendo considerada a sua “formação acadêmica e a titulação na seleção, além do aproveitamento das experiências profissionais no exercício de cargos ou funções relacionadas ao campo de trabalho do curso, valorizando ainda o saber prático, teórico e especializado que contribui de forma significativa para a formação do perfil desejado do egresso do curso” (UNIT, 2011, p.55). Com vistas a atender essas premissas, o corpo docente do Curso de Administração da UNIT é composto atualmente por cinquenta

profissionais com titulações diversas entre doutores, mestres e especialistas⁹ (quadro 1). A Universidade, visando estimular o alcance das metas e missão de cada curso, bem como do programa de qualificação docente, motiva-os para o exercício do magistério superior, através do aperfeiçoando profissional, além de oferecer Plano de Carreira do Magistério Superior, que contempla ascensão e crescimento profissional (em cargo e rendimentos).

Como forma de atualização e reflexão profissional, é informado no projeto que a instituição desenvolve programas de apoio didático-pedagógico para o corpo docente através de capacitações constantes, que podem ser realizadas por membros das comunidades externa e interna. O Programa de Capacitação e Qualificação Docente tem o objetivo de qualificar e capacitar os docentes em três modalidades: Capacitação Interna; Capacitação Externa e Estudos Pós-Graduados.

Para a instituição, a formação continuada representa:

[...] um processo de atualização dos conhecimentos e saberes relevantes para o aperfeiçoamento da qualidade do ensino, constituindo-se numa exigência não apenas da instituição como também da sociedade contemporânea com vistas ao desenvolvimento de competências, habilidades e valores necessários à prática (UNIT, 2011, p.63).

Assim, visando priorizar o processo pedagógico para garantir a qualidade no ensino, na pesquisa e na extensão, a instituição desenvolve o Programa Formação Docente para o Ensino Superior, que tem o objetivo de promover ações pedagógicas, propiciando aos docentes uma formação permanente, como meio de reflexão do trabalho teórico-metodológico e aprimoramento da práxis, através de discussão e troca de experiências (UNIT, 2011).

O Centro de Inovação e Tecnologia Educacional – CITE – é encarregado de acompanhar sistemática e qualitativamente as atividades do ensino de graduação, assessorando o Núcleo Docente Estruturante – NDE – na elaboração/execução/avaliação dos respectivos projetos pedagógicos; além de prestar apoio pedagógico aos docentes e coordenadores de cursos – inclusive na elaboração/execução/avaliação dos Planos Individuais de Trabalho (PIT), desenvolver programas de educação continuada do corpo docente e desenvolvimento das competências deles demandadas pela sociedade contemporânea, dentre outros (UNIT, 2011). O Programa de Formação docente que consta em anexo a este

⁹ Dados referentes ao período 2012/1 fornecidos pela Coordenação do Curso de Administração da UNIT

documento, embora mencionado, não foi evidenciado. Consultando a coordenação do curso investigado, fui informada que estava faltando no documento que estava impresso.

Ainda em relação ao PPC e a formação docente, é possível considerar como outra via de reflexão e atualização do saber teórico e prático pelo docente, as participações deste nas atividades atreladas a sua função, especificamente no desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares e extraclases. Assim, quanto à Integração das Atividades de Ensino / Pesquisa / Extensão (Núcleos de Pesquisa e Geradores de Extensão), o projeto prevê que o docente desenvolva práticas pedagógicas interdisciplinares e extraclasse, que não se restrinjam ao âmbito da sala de aula e a exposições teóricas. Desse modo, é possível considerar que essas atividades de ensino, pesquisa e extensão caracterizam-se como sendo também, um tipo de qualificação profissional para os docentes deste curso.

3.3 Análise e Interpretação dos Dados Institucionais da Avaliação dos Discentes do Curso de Administração sobre seus Professores

De acordo com Gil (2010), a análise e a interpretação dos dados constituem um processo “que nos estudos de caso se dá simultaneamente à sua coleta [...]. A análise se inicia com a primeira entrevista, a primeira observação e a primeira leitura de um documento” (p.122). Nessa perspectiva, analisamos os dados da Avaliação Nominal Docente e da Gestão Acadêmica – Discentes Avaliando Docentes 2011/1 e 2011/2, realizada pela IES particular pesquisada.

Trata-se de um instrumento de coleta de dados utilizado pela IES do qual constam 12 questões objetivas (Anexo 01), sendo aplicado semestralmente pela IES pesquisada, facultativo ao aluno. Há um escalonamento de respostas passando-se do “Insuficiente” como um extremo ao “Excelente” no outro extremo, mediado por opções intermediárias. As escalas de pontuação e seus respectivos intervalos estão demonstrados no Anexo 02. Apresenta um conjunto de variáveis submetidas ao crivo da avaliação dos alunos, contemplando desde a conscientização dos alunos até a própria cultura estudantil. O questionário de pesquisa é disponibilizado no sistema acadêmico, no site da IES, ao final de cada semestre, proporcionando flexibilidade, lisura e participação ampla dos discentes. Não é compulsório.

Esse processo avaliativo institucional sobre o qual me debrucei contou com a participação dos discentes com frequência regular no curso de bacharelado em Administração, totalizando 197 alunos matriculados no turno matutino 2011/1 e de 573 alunos matriculados no turno noturno (2011/1), com representação do 1º ao 8º períodos, de um dos campi da IES

particular, na cidade de Aracaju, capital do Estado de Sergipe. Dos 197 alunos matriculados no turno matutino, apenas 96 alunos participaram voluntariamente da Avaliação Nominal Docente e da Gestão Acadêmica, caracterizando uma amostra de 43,73%, do total de alunos matriculados em 2011/1 (matutino). Quanto ao turno noturno 2011/1, dos 573 alunos matriculados apenas a 273 alunos participaram, amostra que correspondeu a 47,64% de participação na Avaliação Nominal Docente e da Gestão Acadêmica 2011/1. Já no período de 2011/2, a representatividade dos alunos participantes da Avaliação Docente correspondeu a 74 alunos de um total de 187 alunos matriculados no turno matutino, correspondendo a 39,57% deste. Quanto ao noturno do mesmo período, 2011/2, dos 548 alunos matriculados, 225 alunos participaram obtendo-se uma amostra de 41,05%, do total. Registra-se, dessa forma, uma queda de participação discente na avaliação no ano considerado base desta pesquisa. Dos alunos matriculados pela manhã, 39,57%, e, pela noite, 41,05% foram voluntários. Em números absolutos, participaram 74 alunos voluntários no turno diurno e 225 alunos voluntários no turno noturno.

Apresento uma análise a partir de três categorias: 1) Aspectos Formais da Docência; 2) Concepção de Docência e Metodologia de Ensino; 3) Necessidades Formativas. Fica evidente, tanto da leitura do instrumento utilizado pela instituição quanto pela categorização ora proposta, que os saberes docentes e a questão do trabalho do professor com suas especificidades não são consideradas nessa avaliação institucional.

3.3.1 Avaliação Discente dos Aspectos Formais da Docência

Entendo que as questões de 01 a 04 contemplam os aspectos formais do ensino na educação superior, o que não autoriza a inferência sobre qualidade do ensino. Essas questões são: questão 01 - “Na maioria das vezes, os planos de ensino apresentados pelos professores contêm os seguintes aspectos: objetivos, metodologias de ensino e critérios de avaliação, conteúdos e bibliografia da disciplina?”; questão 02: “Avalie o professor com relação ao cumprimento de horários previstos para início e término das aulas. (Pontualidade)”;

questão 03: “Como você avalia a frequência do professor às aulas? (Assiduidade)”;

questão 04: “Avalie o professor quanto ao cumprimento do planejamento de aulas e do conteúdo programático através do Plano Integrado de Trabalho (PIT), disponível no Magister (Portal de Serviços da UNIT, via web)”. Verifica-se que se referem exclusivamente ao aspecto formal e burocrático da docência diante do modelo de planejamento adotado (PIT), permitindo o conhecimento de indicadores de eficiência, mas não de eficácia ou efetividade do curso.

A polêmica LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9.394/1996, que hoje é objeto de ampla reestruturação visando sua substituição e atualização, apresenta as exigências formais do trabalho docente, como podemos verificar no Art. 13 que indica as seguintes incumbências docentes:

participar da elaboração do projeto pedagógico (o que a avaliação referida não contempla), elaborar e cumprir o Plano de Trabalho, zelar pela aprendizagem dos alunos, estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento, ministrar os dias letivos e horários de aula estabelecidos, participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (BRASIL, 1996, p. 9).

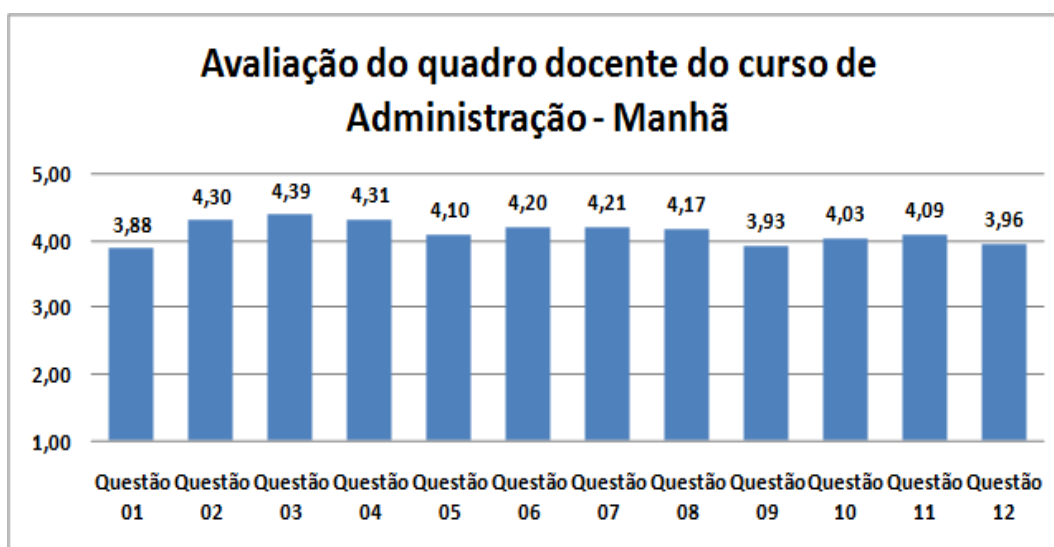
O entendimento de docência, observando o que há de comum entre o pensamento de autores nacionais e estrangeiros na área de formação de professor, compreende os aspectos que passo a elencar com as devidas fontes. Para Pimenta e Anastasiou (2008, p.78), a docência abrange um conjunto de saberes que estão intrínsecos nos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento e que são mobilizados pelos professores na construção prática da docência e da identidade profissional. Comungando com essas autoras, Nóvoa (1997) afirma que o trabalho docente tem como especificidade um conjunto de práticas que vão sendo adquiridas ao longo do processo de profissionalização, possibilitando aos professores o enfrentamento das diversidades do cotidiano escolar com profissionalismo.

Entendo a profissionalização como um acúmulo de saberes que vão sendo adquiridos ao longo da trajetória profissional, notadamente, em íntima relação com o trabalho. Um entendimento semelhante sobre esse saber é explicitado por Tardif (2002), ao falar que o profissional utiliza da “função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho”. Noutras palavras, “as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (TARDIF, 2002, p.17).

Tardif (2002) destaca ainda que a afinidade dos docentes com os saberes não lhe restringe à condição de simples transmissor de conhecimentos já constituídos. Ele explica que o saber da docência é “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. (p.36). Veiga (2008), assim como Tardif (2002), também destaca que a docência, é uma atividade profissional que requer saberes diversificados da formação profissional numa perspectiva teórica e prática.

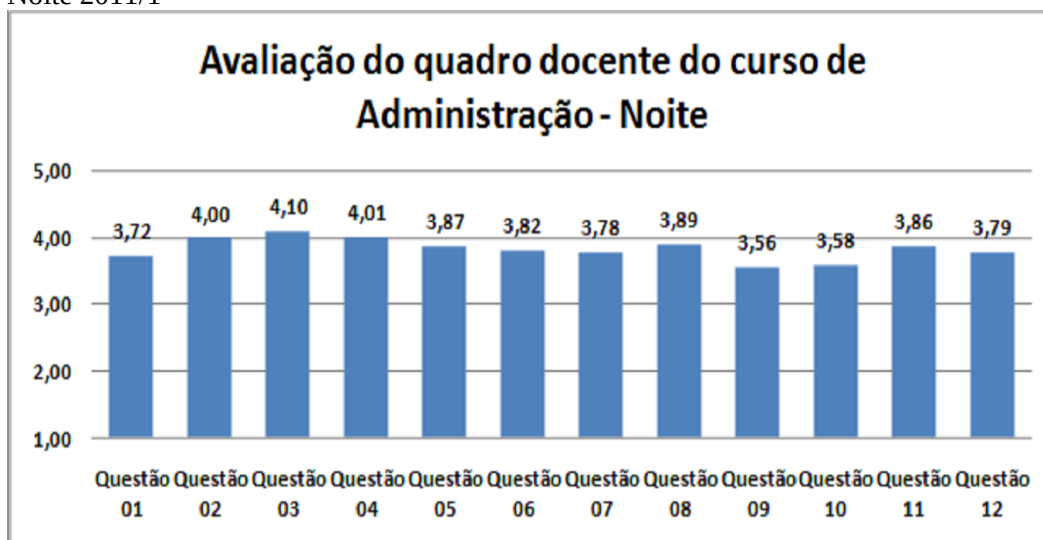
Na questão primeira, conforme pode ser verificado nos gráficos 1 e 2, quanto ao plano de ensino, o grupo de alunos que voluntariamente avaliou seus professores em 2011/1, no turno matutino (48,78%, dos matriculados), considerou “Bom” em sua maioria, ou seja, referente ao intervalo da pontuação de 3,5 a 4,0 pontos (atribuíram a nota média de 3,88). O grupo do turno noturno aferiu esse aspecto da prática da educação superior no mesmo intervalo referido, apresentando uma queda na média (3,72), chamando-se a atenção o fato de que a representatividade do noturno foi um pouco menor: 47,64% dos matriculados, embora em números absolutos seja maior (273 alunos voluntários da avaliação docente).

Gráfico 1 – Avaliação de docentes do curso de Administração da UNIT – Aracaju Farolândia – Manhã 2011/1



Fonte: Unit (2012)

Gráfico 2 – Avaliação de docentes do curso de Administração da UNIT - Aracaju Farolândia – Noite 2011/1

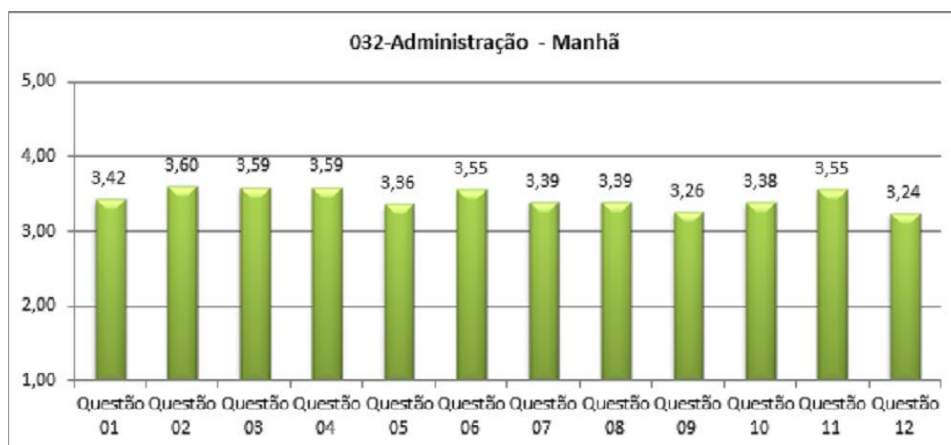


Fonte: Unit (2012)

Já a avaliação de 2011/2 aponta para a queda do conceito (intervalo) e do quantitativo de avaliadores. Assim, o diurno classifica como “Regular” a organização do Plano de Ensino, atribuindo a nota média (3,42) e o noturno como “Bom” considerando a média (3,62), embora com a média mais baixa, o que pode indicar uma tendência à insatisfação discente com esse aspecto avaliado.

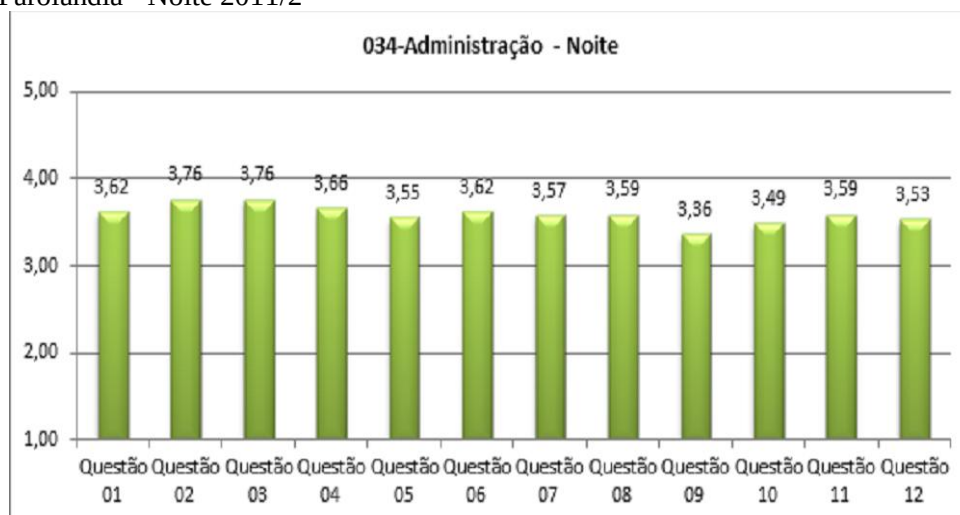
Assim, evidenciou-se que, nas representações discentes, em 2011: objetivos, metodologias de ensino e critérios de avaliação, conteúdos e bibliografias das disciplinas, foram contemplados nos planos de ensino não de forma suficiente para o atendimento das especificidades do Plano de Ensino proposto, conforme mostram os Gráficos 3 e 4.

Gráfico 3 – Avaliação de docentes do curso de Administração da UNIT – Aracaju Farolândia - Manhã 2011/2



Fonte: Unit (2012)

Gráfico 4 – Avaliação de docentes do curso de Administração da UNIT – Aracaju Farolândia - Noite 2011/2



Fonte: Unit (2012)

Analisando a questão dois (gráficos 1 e 2), os discentes que avaliaram voluntariamente os seus professores, com relação ao cumprimento do horário, nos turnos matutino (48,73% dos matriculados) e noturno (47,64% dos matriculados) consideraram esse aspecto “Muito Bom”, correspondendo ao intervalo de pontuação de 4,0 a 4,5 pontos (matutino atribuiu a nota média de 4,30 e noturno a nota média de 4,0). Já no semestre 2011/2, no turno matutino, o quesito foi considerado pelos alunos participantes da avaliação (39,57% dos matriculados) “bom”, atribuindo a nota média (3,60), e no turno noturno, o quesito também foi avaliado como “bom”, correspondente à nota (3,76). Verifica-se que a avaliação pontuada no período 2011/2 apresenta mudança de visão do discente em relação à frequência do professor, passando de uma escala “muito bom” avaliado no período 2011/1, para “bom” no período 2011/2 (leve queda na escala adotada).

A terceira questão, que trata da assiduidade, obteve avaliação em 2011/1, no turno matutino, “muito bom”, correspondendo ao intervalo da pontuação de 4,0 a 4,5 pontos atribuindo a nota média de (4,39). Os alunos do turno noturno que participaram da avaliação, também avaliaram a frequência dos professores como “muito bom”, ou seja, referente ao intervalo de 4,0 a 4,5 pontos. Caracterizando a pontuação média de (4,10). (ver gráficos 1 e 2).

No segundo semestre 2011/2 (retomar os gráficos 3 e 4), os alunos do turno matutino que avaliaram voluntariamente os docentes atribuíram a essa questão o conceito “Bom”, correspondente ao intervalo de pontuação (3,5 a 4,0 pontos), aferindo uma nota de (3,59), diferenciando-se para menos em relação ao primeiro semestre. Quanto ao turno noturno, os discentes avaliaram o quesito também “bom”, correspondente ao intervalo de (3,5 a 4,0 pontos), com a nota média de (3,76). Observa-se que, assim como na avaliação de frequência dos professores na questão dois, nos respectivos períodos 2011/1 e 2011/2, também na avaliação de assiduidade, o conceito dos discentes mudou de “muito bom” para “bom”, refletindo uma redução na escala de conceito.

Na questão 4 (quanto ao cumprimento do planejamento de aula e do conteúdo programático), os discentes pesquisados no período 2011/1 (manhã e noite) pontuaram o intervalo correspondente a “Muito Bom”, referente ao intervalo da pontuação 4,0 a 4,5 pontos. No que diz respeito à avaliação do período 2011/2 (diurno e noturno), os discentes participantes da avaliação no turno matutino (39,57%, dos alunos matriculados) e no turno noturno (41,05% dos matriculados) consideraram “Bom”. Os Gráficos 1, 2, 3 e 4 já expostos visualizam essa análise.

Observa-se, em relação às exigências formais da docência, que, na avaliação dos discentes, apenas no quesito de apresentação dos planos de ensino, o conceito permaneceu “muito bom” para os dois períodos investigados e, nos quesitos restantes (pontualidade, assiduidade e cumprimento do planejamento pedagógico), evidenciou-se a mudança do conceito nos dois turnos, referentes aos períodos 2011/1 e 2011/2, nos quais a escala do conceito passou de “muito bom” para “bom”, sugerindo grau maior de satisfação discente no turno diurno.

A partir das considerações já tecidas, destaco que esse grau de satisfação diz muito pouco em relação à substantiva qualidade do ensino e da prática docente porque limitada aos aspectos formais.

3.3.2 Avaliação Discente dos Aspectos Pedagógicos da Docência

Nessa categoria – Aspectos Pedagógicos da Docência – analiso os dados fornecidos pela IES, levando em consideração a percepção dos alunos sobre o que é ser professor, supondo que o aluno é conhecedor da importância do cumprimento das atividades de ensino propostas para a reconstrução do conhecimento acadêmico pelo aluno. Quando se indaga sobre o que é ser professor, Pimenta e Anastasiou (2005, p.36) reconhecem que este profissional “é aquele que ensina, isto é, dispõe os conhecimentos aos alunos”.

Aqui foram contempladas oito questões do instrumento (Anexo 01) proposto pela IES particular pesquisada: 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11 e 12 que são trabalhadas a seguir: questão 05 - “qual avaliação você faz da metodologia de ensino e dos recursos utilizados pelo professor no processo de favorecimento da aprendizagem dos conteúdos previstos na disciplina?”; questão 06 - “Qual avaliação você faz do processo de comunicação/relacionamento entre professor e alunos para o favorecimento do processo de aprendizagem?”; questão 07 - “Avalie o professor quanto à relevância das atividades que articulem a teoria e a prática profissional”; questão 08 - “Avalie a relevância das atividades propostas na medida de eficiência e suas contribuições para a construção de novos conhecimentos/habilidades no processo de ensino e aprendizagem”; questão 09 - “Como você avalia as atividades propostas pelo professor para utilização de livros, artigos, periódicos e demais itens do acervo da biblioteca?”; questão 10 - “Qual a sua avaliação quanto à relevância da bibliografia indicada pelo professor?”; questão 11-“Atribua um conceito às avaliações adotadas pelo professor quanto à qualidade das mesmas, coerência com os conteúdos ministrados e com métodos de ensino utilizados”;

questão 12 - “Como você avalia a orientação de trabalhos e o desenvolvimento de atividades práticas realizadas em sala de aula e/ou aquelas desenvolvidas fora de sala de aula?”.

As transformações metodológicas ocorridas nos processos de ensino, que vêm se destacando desde o limiar da existência da universidade no Brasil com os métodos do ensino jesuítico até as metodologias memorizativas utilizadas atualmente em sala de aula. Essas mudanças foram provocadas pelos movimentos ocorridos em várias instâncias da sociedade (econômico, social, político e educacional). Em uma sociedade capitalista, essas mudanças são necessárias, visto que as necessidades do mercado de trabalho determinam novas formas no ensino e na aprendizagem. Para Veiga (2010), os velhos métodos de ensino ainda são utilizados “o ensino é concebido como um processo mecânico, repetitivo e fragmentado. A atividade de ensinar é vista, comumente, como transmissão de conhecimento objetivos e neutros.” A autora esclarece:

Quando se procede a uma análise detalhada das práticas pedagógicas que ocorrem nas salas de aulas, percebe-se que o ensino é mecânico, desprovido de significado, e os conteúdos são transmitidos e memorizados nos moldes de estímulo e resposta, facilmente descartados após as provas. [...] A aprendizagem, por sua vez, é, também, automática e mecânica. Disto resulta uma prática pedagógica mecanicista e acrítica, uma vez que os professores aderem ao emprego de metodologias sem se preocuparem com os pressupostos, com o estudo do contexto em que foram geradas, sem atentarem para a visão de mundo, de homem e de educação que eles veiculam. (VEIGA, 2010, p.151).

Nessa relação de ensino e aprendizagem, Pimenta e Anastasiou (2008) enxergam que a aprendizagem determina a compreensão do conteúdo pelo aluno, ou seja compreender, significa aprender em conjunto. Nesse sentido as autoras explicam que a compreensão é um dos elementos constitutivos do processo de construir conhecimento e passa a ter a sua validade na inter-relação com as explicações teórica e historicamente sustentadas.

Ainda nessa perspectiva, outros autores se posicionam com relação ao ensino e aprendizagem. Para Gil (2009), a aprendizagem no ensino superior torna-se eficaz, considerando as três fontes determinantes: “o estudante, o professor e o curso”. No quesito estudante, levam-se em consideração as variáveis relacionadas às “aptidões, aos seus hábitos de estudo e à sua motivação”. Quanto às variáveis relacionadas aos professores, atribui-se aos “conhecimentos relacionados à matéria, às suas habilidades pedagógicas, à sua motivação e à sua percepção acerca da educação”. Outra importante variável é a relacionada ao curso, que se refere “aos objetivos propostos e aos métodos utilizados para alcançá-los”.

Na questão cinco, busquei identificar a avaliação discente da metodologia de ensino e dos recursos utilizados pelo professor no processo de favorecimento da aprendizagem dos conteúdos previstos na disciplina. Os que participaram da avaliação, no turno matutino 2011/1 (48,73% dos matriculados), avaliaram seus professores, considerando-os “muito bons”, ou seja, correspondente ao intervalo da pontuação de 4,0 a 4,5 (atribuíram a nota média de 4,10). O grupo de alunos do turno noturno (47,64%, do total de matriculados) aferiu esse aspecto do método da educação superior, ao intervalo da pontuação de 3,5 a 4,0 pontos considerando o quesito “Bom”, apresentando uma queda na média (3,87). Vejo a queda de conceito na perspectiva do aluno voltando a fazer-se presente, indicativo talvez das necessidades diferenciadas dos alunos desse turno.

No tocante à mesma questão cinco, os alunos matriculados no período 2011/2 (manhã) avaliaram seus professores como “regulares”, tendo a participação de (39,57% dos matriculados). No período 2011/2 (noturno), os alunos avaliaram também como “regulares” tendo a participação de (41,05% do total de alunos matriculados). As avaliações demonstraram uma mudança significativa na escala de conceito neste quesito, em relação aos alunos da manhã, passando de “muito bom” para “regular”. Já os alunos do turno da noite também tiveram o conceito alterado de “bom” para “regular”. A diferença entre os conceitos foi significativa, pois dos alunos participantes do período 2011/1 (manhã e noite) a avaliação apresentou uma pontuação satisfatória, ainda que, recomenda-se compreender a causa de uma alteração significativa (negativamente) na escala de avaliação quanto à metodologia de ensino do professor. Em relação à avaliação feita pelos alunos do período 2011/2 (manhã e noite), também se fez presente a queda na escala de avaliação.

Portanto, o ato de ensinar, tem intrínseca relação com o desenvolvimento do senso crítico do aluno. Conforme Damis (2010):

(...) a teoria e a prática de uma forma de ensinar articulam as finalidades individuais de educação do homem a um modelo de sociedade, por meio da atividade de quem ensina, de quem aprende, do como se ensina e dos meios utilizados, e contribuem para a manutenção-superação da prática social mais ampla (p 10).

No contexto apregoado por Damis (2010), a teoria e a prática têm sido aplicadas metodologicamente considerando a formação e a personalidade do professor e do aluno no momento em que, o professor e o aluno estão vivenciando.

Todavia, teoria e prática dificilmente se desvinculam, como demonstram Pimenta e Lima (2002), elucidando que o papel das teorias é oferecer instrumentos que permitam questionar as práticas institucionalizadas. Comungando com essas autoras, Gil (2009) argumenta que o “ato de aprender pressupõe a relação da pessoa que aprende com a que ensina” (p.61).

A questão seis busca saber a avaliação do aluno quanto ao processo de comunicação/relacionamento entre professor e alunos para favorecimento do processo de aprendizagem, o que é apontado como elemento que interfere na aprendizagem em todos os níveis de ensino. Observamos que os alunos do período 2011/1, da manhã, avaliaram como “muito bom” o quesito. Quanto à avaliação realizada pelos alunos do noturno, a maior incidência deu-se no conceito “bom”, um patamar incipiente para o mesmo quesito. No período 2011/2 (manhã), os alunos avaliaram a questão como “bom” e os alunos 2011/2 (noturno) pontuaram também “bom”.

A pergunta sete procura verificar o entendimento dos alunos quanto à relevância das atividades que articulem a teoria e a prática. Verificamos que os participantes da avaliação do período 2011/1 (manhã), pontuaram, em média, “muito bom”. No mesmo período 2011/1(noturno), os alunos avaliaram como “bom”.

No tocante aos alunos matriculados no período 2011/2 (manhã), à questão sete foi atribuído o conceito “regular”, o que leva a crer que os professores não associam a teoria e a prática. Já os alunos participantes do período 2011/2 (noite) classificaram-na como “bom”. Observou-se uma leve melhora na escala de avaliação.

A pergunta sobre a relevância das atividades propostas na medida de eficiência¹⁰ e suas contribuições para a construção de novos conhecimento/habilidades no processo de ensino e aprendizagem. Observa-se que a participação dos alunos voluntários do período 2011/1 (manhã) indicou o conceito “muito bom”. Quanto a período 2011/1 (noite), como sendo “bom”. Em relação ao período 2011/2 (manhã) os alunos avaliaram o quesito como sendo “regular”. O período 2011/2 (noite) avaliou como “bom”, obtendo-se uma ínfima melhora na escala de avaliação. Conforme avaliação dos alunos, observa-se uma mudança constante de aplicabilidade no processo de ensino e aprendizagem por parte dos professores da IES.

¹⁰ Medida de eficiência é uma avaliação realizada pela UNIT para avaliar a compreensão de conteúdos pelos alunos.

Em relação à nona pergunta: “como você avalia as atividades propostas pelo professor para utilização de livros, artigos, periódicos e demais itens do acervo da biblioteca?”. Os alunos participantes da avaliação no período 2011/1 (manhã), como demonstram os gráficos 1 e 2, avaliaram como sendo “bom”, totalizando 48,73%, dos 197 alunos matriculados. Notadamente, os alunos participantes da avaliação do mesmo período no turno noite também avaliaram como sendo “bom”, totalizando a participação dos alunos em 47,64%, do total de discentes matriculados. Os discentes participantes do período 2011/2 (manhã) avaliaram como sendo “regular” totalizando a participação dos alunos na avaliação 39, 57%, do total matriculado. No turno noturno, os alunos avaliaram também como “regular”, totalizando 41,05%, dos alunos matriculados. Assim evidenciou-se que, em relação à aplicabilidade da atividade da utilização de livros, artigos, periódicos e demais itens do acervo da biblioteca, houve uma mudança de visão dos alunos dos referidos períodos. Nota-se pela avaliação do período 2011/1 e 2011/2, que há uma insatisfação quanto às atividades de propostas pelo professor na utilização de livros, artigos, periódicos e demais itens do acervo da biblioteca.

Em relação à questão dez: “qual a sua avaliação quanto à relevância da bibliografia indicada pelo professor?”, esses gráficos demonstram que, os alunos participantes da avaliação no período 2011/1 (manhã) (48,73%, dos alunos matriculados) avaliaram “muito bom”. Quanto aos discentes participantes do turno (noite), participaram 47,64%, do total de alunos matriculados 573, avaliaram o quesito “bom”. Observa-se uma mudança de escala para o quesito no mesmo período.

No tocante ao período 2011/2 (manhã), gráficos 3 e 4, os alunos participantes da avaliação – 39,57%, do total de alunos matriculados, 187 avaliaram o quesito “a relevância da bibliografia indicada pelo professor” como sendo “regular”. Quanto à avaliação dos alunos participantes do período 2011/2 (noite) evidenciou-se uma manifestação de 41,05%, do total de alunos matriculados, que avaliaram o quesito como “regular”. Houve uma mudança significativa na escala de avaliação para o segundo período de 2011. Nota-se que por parte dos alunos participantes da avaliação, a bibliografia indicada pelo professor não é relevante.

A décima primeira questão solicita aos alunos: “atribua um conceito às avaliações adotadas pelo professor quanto à qualidade das mesmas, coerência com os conteúdos ministrados e com métodos de ensino utilizados”. Os gráficos que estão a representar a base dessa análise (de 1 a 4) evidenciam que, em relação à avaliação dos discentes no período de 2011/1 (manhã), os alunos avaliaram o quesito “bom”, considerando que a participação dos alunos foi de 48,73%, do total de 197 alunos matriculados. No mesmo período, os alunos do turno noturno avaliaram também o quesito como “bom”, totalizando a participação 47,64%,

do total de 573 alunos matriculados. Quanto aos alunos participantes da avaliação do período 2011/2 (manhã), o mesmo quesito foi avaliado como sendo “bom”, totalizando uma participação de 39,57% do total de alunos matriculados 187. O mesmo intervalo correspondente a “bom” foi avaliado pelos alunos participantes do período 2011/2 (noite), participaram 41,05%, do total de 548 alunos matriculados.

Por último, a décima segunda pergunta questiona: “como você avalia a orientação de trabalhos e o desenvolvimento de atividades práticas realizadas em sala de aula e/ou aquelas desenvolvidas fora de sala de aula?” Os participantes da avaliação do período 2011/1 (manhã) responderam com base na tabela de intervalos de pontuação, o intervalo de “bom”, totalizando a participação de alunos 48,73%, do total de 197 alunos matriculados. Na avaliação do período 2011/1 (noite), os alunos avaliaram também como “bom” o quesito: a orientação de trabalhos e o desenvolvimento de atividades práticas realizadas em sala de aula e/ou aquelas desenvolvidas fora de sala de aula.

Quanto à avaliação do período 2011/2 (manhã), percebe-se uma mudança no intervalo de avaliação, classificando como sendo o quesito “regular”. Significativamente, o mesmo quesito foi avaliado também “regular” pelos alunos do período 2011/2 (noite). A participação dos discentes do período 2011/1 (manhã) foi de 48,73%, do total de 197 alunos matriculados. No turno noturno foi de 47,64%, de um total de 573 matriculados. Para o período 2011/2 (manhã), a participação dos alunos foi de 39,57%, de 187 alunos matriculados. No turno noturno, a participação foi de 41,05%, de um total de 548 alunos matriculados.

A partir dessa análise, verificamos que se trata de um Curso que, nos parâmetros institucionais, encontra-se no escore 4 de uma escala de 1 a 5, já tendo alcançado em algum aspecto em 2011/1 até 4,39, sendo visível a tendência à queda no semestre seguinte, em 2011/2, quando não mais alcança o patamar 4 em qualquer dos quesitos ou turnos considerados. Nesse contexto, é necessário um acompanhamento qualitativo por parte dos setores pedagógicos da Universidade, até porque entendo ser esse o papel da avaliação institucional: diagnosticar e entrar com intervenções pedagógicas, notadamente de formação continuada.

3.4 Análise e Interpretação dos Registros Cursivos Referentes às Observações da Prática Pedagógica Docente em Sala de Aula

A observação direta, para Gil (2009), tem características bem relevantes, pois tende a se relacionar precisamente com outras técnicas de instrumentos de coleta de dados. Pelo fato

de ser um instrumento que possibilita a percepção dos fatos diretamente, sem intermediação, a opção por utilizar a observação como instrumento de coleta de dados justifica-se pela necessidade da descrição mais próxima da realidade em estudo, o que é facultado pelo contato direto com a prática dos observados (professor e aluno). Esse instrumento auxilia no entendimento das informações contidas na avaliação institucional feita pelos discentes sobre seus professores, a ser complementada também pelas entrevistas.

As observações previstas foram realizadas em sua totalidade (doze), obedecendo a critérios já elencados na Introdução. O acompanhamento das observações das aulas foi registrado em Protocolos Cursivos mediante consentimento dos professores. No primeiro momento da análise dos dados, delineei os perfis individuais dos professores com suas particularidades, práticas e elementos que identificam os saberes mobilizados: da Formação Acadêmica Geral, Experiencial; Curricular; Disciplinar e Provenientes da Formação Profissional para o Magistério. Remeto o leitor ao quadro 04, da seção referente às entrevistas, para melhor elucidar a composição da amostra e os casos de recusa à entrevista pessoal.

3.4.1 A16 demonstra que saberes experienciais, disciplinares, profissionais e curriculares complementam-se... o que faltou?

O Professor A16, com 20 anos de experiência no magistério, dos quais 16 nessa instituição, com formação inicial de bacharel em Direito e Mestre Internacional em Estudos de Paz e tem registrado em seu currículo lattes apenas 8h de extensão na área de formação docente. Foi observada uma aula com 50 alunos do 4º período de Administração/noturno, , no dia 04/05/2012 no horário das 18h45min às 19h35min, onde o professor revelou muita habilidade no trato dos saberes experienciais (seus e dos alunos) bem como em relação aos saberes disciplinares e curriculares, o que tornou sua aula muito interessante.

PROTOCOLO DE REGISTRO CURSIVO Nº 01

HORÁRIO	OCORRÊNCIAS	SABERES MOBILIZADOS
18h45	O Professor inicia a aula retomando o assunto da aula anterior: Características das sociedades mercantis. Em seguida, apresenta a mestranda e sua orientadora como pesquisadoras que estarão observando aulas no curso. Prossegue a aula, falando sobre o modelo de contrato a partir da discussão de um contrato social, definido como acordo livre bilateral. Esclarece não haver contrato de um indivíduo consigo: contratante e	EXPERIENCIAL CURRICULAR DISCIPLINAR

	contratado são sujeitos diferentes, assim como são diferentes o credor e o devedor. Esclarece sobre negócios empresariais apelando para a experiência de cada um, usando saberes experienciais. Em sua aula, que de início se configura como expositiva, define como tema do dia o direito de empresa “Empresarial”.	SABER DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL
18h55	Interrompe sua exposição solicitando ao aluno X que leia o artigo 966 do código civil. O aluno X estava com o referido código em mãos e o leu de imediato, esclarecendo que é considerado empresário todo aquele que exerce atividade econômica voltada para o lucro. A16 discute as contradições do capitalismo, enfatizando os aspectos sociais dos tributos e da geração de emprego, não obstante a exploração, com o texto em que a sociedade se vê impedida de solicitar a abertura de empresas visando à geração de empregos e a qualidade de vida da comunidade. Mais uma vez, apela aos saberes da experiência dos alunos. Esclarece ser o direito empresarial diferente do direito comercial, assim como são diferentes o crescimento e o desenvolvimento. Desenvolve uma visão social contextualizada.	EXPERIENCIAL
19h05	A esta altura, os alunos estão chegando sucessivamente à sala de aula, o que distrai a atenção do Professor dos alunos. A16 continua explanando sobre a visão social do Direito Empresarial, agora expondo as implicações do desemprego e do papel do direito empresarial, informando que há uma reciprocidade entre direitos e deveres. Esclarece que a educação e a saúde são impactadas com a instalação das empresas, assim como em contrapartida o desemprego gera violência urbana cujas mazelas incidem nas famílias. Interrompe a teórica e descreve sua experiência pessoal em Paris, onde observou com surpresa a presença de pedintes que moram embaixo da ponte, “os choque culturais que os chamados imigrantes sentem em Paris”. Em uma atitude professoral afirma; “quero que vocês não esqueçam: anotem!”. Assim dita: “contrato é um acordo de vontades que regulam relações jurídicas entre os empresários e a sociedade”. Em seguida, retorna aos saberes experienciais e indaga: “sabiam que pode haver empresas onde não entram dinheiro algum, pelo menos por parte de alguns sócios?; alguns entram com o capital e outros com o trabalho, que é um capital social; três pessoas, por exemplo, podem entrar com o capital financeiro e outro apenas com o trabalho. Recorre ainda à própria experiência e à dos alunos para caracterizar três tipos de educação responsáveis por esse capital social: educação formal, educação informal e educação não formal, embora não esclareça as diferenças entre eles. O aluno Y pergunta: “é o capital intelectual?”. A16 responde; “pode ser até o trabalho braçal... Não necessariamente intelectual”. Recorrendo agora ao saber disciplinar, informa que o artigo 1792 do código civil define quem pode abrir ou criar empresas.	DISCIPLINAR CURRICULAR EXPERIENCIAL
19h15	Na lousa, escreve: características gerais da sociedade mercantil (chama atenção para o fato de que está falando da criação de empresas. Escreve na lousa algumas características, fazendo explicações após cada uma delas: 1 – constitui-se por contrato entre duas ou mais partes (por livre e espontânea vontade); 2 - necessita de um registro competente (esclareceu que fala de competências em termos de cartórios específicos, distinguindo o saber do senso comum, que define competência como sabichão, assim falando novamente de saberes experienciais e distinguindo o que é científico, sistemático – competência significa ser de direito; 3 – tem por nome uma <u>firma</u> ou <u>razão social</u> , ou ainda uma <u>denominação</u> (na lousa A16 grifou as três expressões e informou serem sinônimos. Os alunos, nesse momento, se movimentam e a A16 busca o controle da classe se referindo diretamente a alguns alunos: diga J, e você L têm alguma empresa? “L” responde que é dono de várias empresas em tom de brincadeira e o aluno “L” cita a empresa Machado e Souza Calçados LTDA. A16 volta a recorrer ao aluno A, que passa a ler o parágrafo único do artigo 966 do código civil, que dita “não se considera empresário aquele que desenvolve habilidades intelectuais artísticas ou culturais, salvo na sua própria área”. Tenta explicar as especificidades do trabalho do professor e do artista em relação às empresas comerciais. A16 distingue posse de propriedade, elucidando que é	DISCIPLINAR CURRICULAR EXPERIENCIAL PROVENIENTES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

	proprietário aquele que tem o domínio.	
19h25	Enquanto explica o conteúdo, movimenta-se com tranquilidade na sala de aula; declara: “podem perguntar, não perguntam agora e quando chega naquela hora... faz uma breve pausa e insiste: “não quero falar sozinha, quero que vocês participem!” Os alunos interagem em pequena escala com A16 e outros interagem entre si provocando ruídos que interferem na exposição docente. A16 apela para que os alunos tragam sempre o código civil para a sala de aula. Nesse momento, ainda chegam alunos. A turma apresenta atitude predominantemente atenta e respeitosa. A16 escreve na lousa a quarta característica geral da sociedade mercantil: extinguir por decisão dos sócios ou por ato de autoridade. Vale ressaltar que essas características estão sendo transcritas de um livro não identificado que se encontra na mão de A16. A pergunta que segue é sobre o destrato esclarecido, como o desfazimento do contrato em cartório que é encaminhado à junta comercial. A16 pergunta aos alunos: “o que significa dar entrada na junta?”, porém A16 mesmo responde: “qualquer alteração é feita em cartório; só é levado à junta comercial para arquivar”. Insiste: “qualquer alteração em cartório é levada necessariamente à junta comercial. Em uma iniciativa que se aproxima da visão interdisciplinar, vocês já estudaram isso em Direito Tributário; trata-se da contribuição dita de melhorias. O aluno M indaga: “essas características estão no código Civil? Eu não encontrei...” A16 responde: Não. São características doutrinárias, portanto resultados de estudos. Não estão “na lei”. O aluno O pergunta: “A Senhora tem a constituição? Nesse momento?” Os alunos conversam e começam a apresentar sinais de cansaço diante da exposição; alguns saem; A16 volta-se para lousa e escreve a quinta característica da sociedade mercantil: é uma pessoa jurídica. A16 salienta que o direito Civil está dentro do Direito Privado, assim o Direito Empresarial fica encrustado no código de Direito Civil. Salienta que uma pessoa jurídica supõe a pessoa física, mas o que é a pessoa física? Informa que a sacoleira registrada em seu negócio é uma empresária, podendo ser uma empreendedora individual.	DISCIPLINAR CURRICULAR EXPERIENCIAL PROVENIENTES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL
19h 35	Informa que pessoa Física é aquela que tem capacidade civil, pessoa natural que nasce com vida a sexta: tem vida, direitos, obrigações e patrimônio. Nesse momento, as observadoras pediram licença à A16, agradecendo e se retiraram informando que voltariam em outra ocasião.	DISCIPLINAR CURRICULAR EXPERIENCIAL

Fonte: Protocolo 01 de registro de observações da pesquisa – Data: 04/05/2012.

É visível que a prática narrada é fruto de sua história de vida, especialmente da sua formação escolar anterior, das orientações curriculares e normas da instituição e avanços no âmbito da disciplina, do acesso à literatura da área que leciona e da sua experiência profissional, como bacharel em Direito e também como docente por duas décadas: esses fatores, conjugadamente, são responsáveis pelo amplo repertório docente.

Perguntamo-nos: a qualidade do ensino superior depende apenas desses saberes além das condições materiais de ensino? O que teria faltado na aula de A16? Logicamente, por não ter formação profissional para o magistério, esteve ausente a contribuição das ciências da educação, cujos avanços na teoria e na prática pedagógicas já se acumulam desde o século XVII e impõem-se como objeto de estudo aos profissionais da educação em todos os níveis e áreas de educação. A interação professor-aluno – conhecimento da pedagogia cooperativa e diferenciada, destaca-se como necessidades também da educação superior.

Não que esses saberes pedagógicos possam vir a resolver o problema do tamanho das turmas e pontualidade dos alunos dos cursos noturnos, que desafiavam qualquer clássico da educação. Na verdade, a compreensão da aula como processo construído entre educadores e educandos, a clareza em torno das especificidades dos processos de ensino e de aprendizagem, as implicações da avaliação da aprendizagem e de sua formatação, o uso adequado das tecnologias educacionais dependentes e independentes, bem como a concepção de educação como prática social fundamental pela qual o homem se humaniza e à sociedade não se desenvolvem sem estudos e reflexões sistemáticas, razão pela qual a formação continuada impõe-se não só à autogestão docente, mas como tarefa institucional.

A formação continuada é reconhecidamente importante para todos os profissionais contemporâneos, sendo vital para os professores, para si e em benefício dos alunos e da sociedade.

3.4.2 A35 revelou-se um bom preletor em sala de aula, com os seus saberes disciplinares, experienciais e profissionais. Foi eficaz a aprendizagem dos alunos?

O professor A35 possui graduação em Comunicação Social, desde 1997, possui Especialização em Gerenciamento de Empresas 2000 e Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente, desde 2003. É professor universitário, iniciando as atividades como professor na Universidade Tiradentes desde 2001. A35, com 11 anos de exercício no magistério, possui três (3) cursos de formação pedagógica, cada um com vinte (20) horas, no nível de extensão, conforme consta em seu Currículo Lattes.

A observação da aula foi realizada, no período compreendido das 07h20min às 9h do dia 11/05/2012, em uma turma do 5º período de Administração/manhã, com 20 alunos à ocasião. A condução da aula pelo professor A35 revelou a multiplicidade de saberes: disciplinares, experienciais e curriculares.

PROTOCOLO DE REGISTRO CURSIVO Nº 02

HORÁRIO	OCORRÊNCIAS	SABERES MOBILIZADOS
7h20	Iniciou a aula utilizando o <i>data show</i> com o tema: análise administrativa, função e aplicação de OSM – alguns conceitos. Na primeira lâmina, esclarece que essa apresentação fecha o assunto da unidade passada e inicia a segunda unidade. Usa a lousa, fala sobre a eficácia e a eficiência no contexto das organizações capitalistas. Afirma que no primeiro dia de aula fez uma ilustração sistêmica mostrando que cada setor trabalha para alcançar seu objetivo e assim garantir o funcionamento do sistema	DISCIPLINARES CURRICULARES EXPERIENCIAIS

	(desenhou na lousa quatro células representando o fluxograma, o organograma, o formulário e o <i>layout</i>). Exibiu ainda o conceito 1 de OSM: função mista de planejamento e organização voltada para a edificação e a consolidação da estrutura de recursos necessários e as operações/tarefas de uma empresa. Em seguida, a partir da lâmina dois apresentou o conceito 2 – a OSM é orientada para o estudo das organizações através da análise de todas as suas atividades objetivas, bem como a normatização e padronização de procedimentos administrativos, visando a interligação sistêmica dos processos. A35 faz explicações na lousa e oportunamente dá exemplos a partir do contexto local: o G Barbosa compra caminhões de frango, que são conferidos pelos funcionários; o conferencista confere a mercadoria, lança no sistema e de imediato alimenta outros setores. A OSM ajuda a organizar. Normalizar e acompanhar os processos.	
7h 35	Entra em tela o slide Função da OSM. O texto destacado é a: introdução de métodos de trabalho mais eficazes que enseja melhor desempenho e produtividade. A35 volta-se para a turma e pergunta: o que é ser eficaz? Alguns alunos participam timidamente e suas respostas não foram ouvidas por nós. O professor esclarece que é reduzida com a OSM a ociosidade dos funcionários e dos equipamentos, sempre na perspectiva de ter o menor custo possível. Chegam mais dois alunos. Enquanto isso, o professor explica e movimenta-se na sala com serenidade, analisa que a perda diária de dez minutos devido ao atraso de um equipamento em sua funcionalidade implica muitos minutos perdidos ao final do mês. Em sua aula expositiva (magistral com o apoio do <i>datashow</i>) enfatiza a todo o tempo que tudo é custo e que tempo é dinheiro. Na sua explicação, a eficiência e a eficácia quase se confundem pela ênfase ao sentido econômico, uma vez que a empresa é capitalista. Na lâmina 3 fala da função de OSM de proporcionar procedimentos mais eficientes e eficazes. Poucos alunos fazem anotações em seus cadernos; os demais observam silenciosamente. Ao tratar da lâmina 4, põe em evidência o conceito de eficiência como relação entre os recursos utilizados e o resultado obtido, considerada com capaz de medir a capacidade da empresa de obter o máximo de rendimento com o uso econômico dos recursos necessário para o alcance dos objetivos. Um aluno participa dizendo que tudo é programado, outro aluno esclarece que se trata de atividades rotineiras. A35 informa que a eficiência preocupa-se com os meios, com os métodos e procedimentos planejados e organizados para a otimização dos recursos disponíveis. O professor contemplou na lousa as variáveis (espaço, tempo, pessoas e matéria).	DISCIPLINARES CURRICULARES EXPERIENCIAIS
7h 45	Vamos exemplificar? Questiona A35. Ser eficiente é saber utilizar os recursos para atender os objetivos. Já a eficácia mede a relação entre os resultados obtidos. Expõe outra lâmina com as variáveis e esclarece: as ferramentas são importantes para que possamos trabalhar a otimização de pessoal. Aí destaca a delegação de competência que diz respeito a colocar a pessoa certa no lugar certo. Nesse momento, a turma ouve com atenção. Os alunos sentam-se sempre guardando espaço entre os outros mantendo uma cadeira vazia entre eles. Essa otimização implica a identificação do rendimento do trabalho e do nível de desempenho considerando o espaço físico com sua organização. A variável material é relacionada com a padronização de documentos de modo a evitar desperdício de formulários e cópias em excesso, por exemplo. Nesse momento, A35 recorre à experiência da UNIT com a utilização de OSM. Os formulários são padronizados, o que facilita os procedimentos e reduz custo. Volta-se para os alunos e declara: vocês vão aprender nessa segunda unidade a fazer formulários e aí terão que considerar a cultura organizacional da instituição. Continua exemplificando com a UNIT e com o modelo de OSM usado conscientemente. Volta-se para os alunos e declara: vocês vão aprender nessa segunda unidade a fazer formulários e aí terão que considerar a cultura organizacional da instituição. Continua	EXPERIENCIAIS CURRICULARES FORMAÇÃO ACADÊMICA GERAL

	exemplificando com a UNIT e com o modelo de OSM usado conscientemente.	
7h55	Fala do trabalho do Prof^a Luciana da UNIT sobre a reciclagem, considerando tudo isso como capaz de acarretar economia para a empresa. A UNIT investiu e hoje já usa, por exemplo, impressão frente e verso, o que A35 destaca pela economia provocada de quase quatrocentas mil folhas. Os alunos permanecem atentos e silenciosos e A35 continua sua exposição destacando a variável espaço; trata da disposição de arrumação de móveis e equipamentos (importância do <i>layout</i>) e das condições de iluminação e arejamento do ambiente com o intuito de otimizar o espaço para o desenvolvimento das tarefas e satisfação dos fins da empresa. Dois alunos começam a conversar insistentemente sentados um após o outro o que leva o que está na frente a posicionar-se para traz. A35 parece não perceber o movimento e caminhando na sala lembra dos fatores ergométricos estudados na unidade 1, enfatizando a mudança. Ao abordar a variável tempo, exposta no <i>datashow</i>, afirma que tempo é dinheiro como máxima na qual vem insistindo desde o primeiro dia de aula. É preciso lutar contra o desperdício do tempo e evitar o retrabalho. Fala nesse sentido da importância das atividades físicas como exercícios laborais nas empresas do comércio. “Eu sei porque sou dono de uma empresa e estou sempre cuidando da organização para evitar perda de tempo.”	EXPERIENCIAIS CURRICULARES
8h15	Chegam mais dois alunos. A esta altura já são doze alunos na sala. A35 pergunta a turma: “Beleza aí?”. Tenta uma síntese das possíveis aplicações com destaque ao organograma, fluxograma e cronograma. A análise de funções do ponto de vista de OSM é importante para o empresário, mas não é ele quem faz. Imagine se fosse o reitor da UNIT que conferisse tudo o que chega à instituição. Ele delega responsabilidades e daí sucessivamente delega-se a outros até chegar ao coordenador, ao operador e ao segurança. A35 fala da projeção, criação eliminação ou união de unidades organizacionais bem como do acompanhamento a execução. Chega mais um aluno. A35 detém-se como apoio do <i>datashow</i> na elaboração e divulgação das normas, manuais e regulamentos necessários à padronização e organização de documentos na empresa. Traz à tona sua experiência pessoal e esclarece que não existe filantropia nas empresas. Indaga novamente: “Beleza até aí?”. Os dois alunos já indicados voltam a conversar, um rapaz e uma moça e entre eles circula uma folha digitada. Ignorando esse fato, A35 pergunta: “como seria a UNIT sem uma padronização? Algumas regras podem ser disseminadas por mais que tenhamos a cultura da sociedade. O meu ponto de vista ou o seu pode iluminar os procedimentos”. Destaca como exemplo o manual acadêmico, o código de conduta e as condições que ele são transmitidos. Nesse momento, continuam chegando alunos, e o professor mais uma vez pergunta: “Beleza até aí? Não tem resposta dos alunos. A35 faz uma outra abordagem exemplificado: “Quando vocês forem abrir uma empresa, devem fazer uso dos manuais regulamente, pois é uma ótima ferramenta e a organização terá um bom funcionamento”. Afirma que define os círculos do processo, os órgãos e o seu funcionamento eficiente, como as ferramentas. Insiste na relação dessa nova unidade com a unidade 1. Nesse momento já são três alunos que conversam, sem qualquer sinal de percepção por parte do professor que insiste: Na unidade 1, eu já preveni que não deve existir funcionário que não detenha conhecimento sobre a sua empresa. Chega um aluno e uma aluna e o professor insiste na preocupação da organização para com o impacto em termos de resultados.	DISCIPLINARES EXPERIENCIAIS
8h 25	Chega mais um aluno; agora já são cinco que conversam sorrateiramente com os que estavam desde o início da aula e apontam para as pesquisadoras. Uma aluna desse grupo retorna em seguida. O professor apresenta outro <i>slide</i> sobre a racionalização do trabalho. Volta a falar do fluxograma e do espaço físico considerando as variáveis importantes para o funcionamento da organização e para que o funcionário não perca	EXPERIENCIAIS CURRICULARES

	tempo. Chama a atenção para o fato de que a disposição dos móveis em um setor deva estar em consonância com os fluxos dos documentos, de modo a evitar erros. Exemplo: “na UNIT, o reitor só assina com o visto do Assessor Jurídico. A35 declara: “a racionalização do trabalho também define o fluxo das decisões e a hierarquia do sistema sendo responsável pela estrutura dos sistemas e rotinas administrativas”. Volta a falar da delegação de poder: “imagine se o professor Uchôa tivesse que vir ao DAA para despachar documentos?”. Afirmar ainda: “é preciso simplificar as coisas, quando possível; às vezes nem sempre pode simplificar. O manual de análise administrativa deve sempre ser avaliado e/ou reformulado. Circulando entre as carteiras do aluno por uma única vez, chega próximo ao grupo que conversava, cujos alunos entreolham-se e sorriem. A35 informa que OSM vive um constante processo de análise administrativa e lembra que ontem assistiu a uma palestra na universidade que falava de uma experiência nesse sentido. Chega mais um aluno. O professor pede silêncio aos alunos. Após esse momento, o professor mais descontraindo põe a sua perna em uma cadeira vazia e afirma que os processos assim são otimizados para que as organizações sobrevivam na acirrada concorrência capitalista e com redução de gastos. Lucro maior é a perspectiva do empresário, o que só é possível se você organizar melhor e ganhar tempo. Enquanto o professor apresenta exemplos, aquele grupo já referido volta a conversar. A35 informa que o GBarbosa já faz isso inclusive com o levantamento dos itens com menor preço em relação aos demais concorrentes como elemento de <i>marketing</i>, o que hoje já é feito automaticamente. O grupo que conversa, permanece com essa atitude, sendo ignorado. Cury (2006) é citado em uma lâmina a respeito da análise organizacional do processo de trabalho dinâmico, constante e que envolve todos os processos. O grupo continua conversando em torno de um material digitado. Perguntamo-nos se seria um trabalho dessa disciplina a ser entregue ao final da aula. A35 mostra que, ao decidir sob a compra de um equipamento, é importante indagar sobre quais seriam as suas vantagens. O professor continua a falar fluentemente e a turma já está com 18 alunos. A35 afirma: “vocês não devem fazer isso trivial como a maioria dos alunos, temos que fazer a diferença!” Nesse momento, expõe no <i>datashow</i> uma situação problema, uma simulação; quando esperávamos que A35 abrisse para que os alunos apontasse uma alternativa de solução, ele mesmo em outra lâmina do <i>datashow</i> apresenta a solução dos problemas com a OSM. Nota-se, nos alunos, pelo menos na maioria, certo alheamento ao que está sendo ensinado. O professor concentra-se agora ao lado do seu birô e declara: “tudo isso é para fecharmos o conteúdo da unidade 1 de OSM, para saber se todas as variáveis são observadas na empresa. Vocês como gestores devem fazer o que é relevante. Se você passar a pensar assim, fará a diferença”.	
8h40	Finalmente pergunta: “Há alguma questão?”. Nota-se que todos já estão no seu limite de ouvir a exposição. O professor acende a luz e fala que o sono já deve ter passado. Assegura que na segunda unidade vai trabalhar as ferramentas e sobre como atingir os setores da empresa. Um dos alunos do grupo que conversa espreguiça-se levantando os dois braços. O professor continua falando e diz: “o assunto de hoje já está no Magister (sistema de publicação de aulas via <i>web</i> disponibilizado no Portal de Serviços da IES), assim como o da próxima aula que será sobre fluxograma. A35 declara ainda: “não cheguem atrasados, não falem à aula, pois o fluxograma requer uma lógica e essa aula é pré-requisito. Agora peço que entreguem os trabalhos. Enquanto os alunos levantam-se para entregar o trabalho, A35 faz a chamada dos alunos. As observadoras pedem licença e agradecem ao professor e aos alunos e também se retiram.	FORMAÇÃO PROFISSIONAL E LIVROS DIDÁTICOS USADOS NO TRABALHO

Fonte: Protocolo 02 de registro de observações da pesquisa – Data: 11/05/2012.

Na condução do trabalho do professor A35, é possível observar em sua linguagem os saberes experienciais, curriculares e formação profissional. O professor aplica na sala de aula o conteúdo vivenciando na sua prática extra sala de aula, na experiência do dia-a-dia e nos conteúdos dos livros didáticos. A sua aula é motivada pelo conteúdo da sua experiência sem, contudo, atentar para os saberes de conteúdos pedagógicos, estes que denotam a preocupação com a aprendizagem do aluno. É inegável, como explica Cunha (2001), “[...] que a forma de ser e de agir do professor revela um compromisso que varia em função dos valores e interesses que caracterizam uma sociedade em determinadas épocas. [...] é esta forma de ser que demonstra mais uma vez a não neutralidade do ato pedagógico” (p.27-28).

A forma como o professor conduz a prática docente o identifica como profissional da área de sua formação, quando se utiliza saberes próprios e que, por isso, o faz ser diferente na condução do seu trabalho. Para Tardif (2002):

[...] o ensino permite conceber uma postura de pesquisa que leva ao estudo dos saberes docentes tais como mobilizados e construídos em situações de trabalho [...] mostra que os saberes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados [...] trata-se, portanto, de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor ao seu trabalho diário na sala de aula. (p. 17/18).

É importante destacar que, na observação da aula, o professor A35 exterioriza os saberes da formação profissional, experienciais com maior abrangência, posto ser prerrogativa do curso de Bacharelado em Administração, conforme PPC do curso pesquisado. Fica evidente a necessidade da sua formação continuada para a compreensão do saber pedagógico. O Professor A35 na entrevista realizada em 04/09/2012 argumenta:

[...] eu acho que precisamos sim dessa formação continuada, isso é uma necessidade latente, real, porque o mundo, as organizações e as pessoas estão em constante evolução e o professor não vai estar em evolução? Isso é inconcebível! Na minha concepção, por exemplo, as redes sociais deveriam ser utilizadas como ferramentas de ensino e aprendizagem, aí entram twitter, facebook, enfim, tudo o que está relacionado às redes sociais, à internet e às tecnologias voltadas à aprendizagem. [...] Já participei de algumas oficinas, aqui na instituição, mas elas se limitaram ao que eu já sei, por isso quando ocorreram de novo eu não me inscrevi porque eu não vi novidade nenhuma, infelizmente mudaram apenas a nomenclatura, o título da oficina, mas o principal, o conteúdo, este não mudou. Então eu não tenho tempo a perder, eu sou muito sincero neste ponto, eu não vou perder meu tempo vendo uma coisa que não vai me interessar, não vai agregar nada pra mim. Eu só vou participar de uma coisa que acho que efetivamente vai contribuir para a minha forma de trabalho e não que vai apenas acrescentar números porque capacitou. Eu não compactuo com isso, entendeu? Eu acho que precisamos

de informações voltadas para minha necessidade, e não genéricas, como são os temas da palestras atuais. Minha área não é a área da pedagogia, é uma área específica da comunicação social, das ciências sociais, então eu quero falar e ouvir a linguagem da minha área para que eu possa utilizar com os meus alunos. Eu não quero saber o que é que Foucault ou Edgar Morin pensam, porque isso os meus alunos não querem ouvir! Meus alunos querem ouvir o que o Bill Gates, dono da Microsoft fala e o que o Steve Jobs da Apple falava, por exemplo. Eles não querem saber o que os pensadores falam, senão eu não vou ficar com apenas um aluno na sala de aula se eu começar a falar sobre isso! É lógico que a teoria é necessária pra gente entender algumas coisas, como por exemplo, já teve oficina na qual eu aprendi sobre os tipos de alunos que até então eu não entendia, que é o sinestésico, o auditivo, o visual, então foi extremamente importante. [...] o que eu quero é na prática, o que é que eu posso fazer em sala de aula pra contribuir? Porque também não adianta eu aprender e não aplicar! Eu acho que nós precisamos de informações focadas nas áreas em que atuamos e não apenas trazer uma pessoa pra todo mundo ouvir, como está sendo feito atualmente, porque só vai surtir efeito em dez por cento dos participantes! (A35).

O reconhecimento do professor da necessidade da formação continuada é um fator a ser potencializado pela instituição, atentando-se para que sua programação considere o diagnóstico esboçado com a participação do corpo docente. Cada curso tem suas especificidades e aponta para questões pedagógicas próprias, geralmente não contempladas em programações únicas de programas de formação pedagógica na Universidade.

3.4.3 Com seus saberes curriculares, disciplinares e experienciais, A2 também faz excelente preleção. Mas... não houve interação!

O professor A2 é graduado em Administração de Empresas, desde 1989, possui duas especializações voltadas para a área de sua formação, desde 1992, sendo professor do curso de Administração dentre outros, inclusive de Pós-Graduação, desde 1993. É Mestre em Administração na Área de Concentração Marketing, desde 2003. A2, com 19 anos de experiência no magistério nessa instituição, não possui curso de formação pedagógica registrado em seu currículo Lattes. A observação foi realizada, no período compreendido das 07h20min às 08h38min do dia 14/05/2012, ocorreu em uma turma do 5º período de Administração/manhã, com 32 alunos. A condução da aula pelo professor A2 revelou habilidades com os saberes profissionais, saberes experienciais, saberes curriculares e interação professor-aluno, proporcionando uma aula interessante e prazerosa para mim, que estava observando. Pergunto-me: e para os alunos?

PROTOCOLO DE REGISTRO CURSIVO Nº 03

HORÁRIO	OCORRÊNCIAS	SABERES MOBILIZADOS
07h25	Iniciando a aula, A2 menciona: “não irei aguardar os demais alunos, pois fica impossível concluir o conteúdo dentro da programação”. Nesse momento, encontram-se na sala de aula apenas os três alunos já mencionados. Iniciou a aula utilizando o <i>datashow</i> com o tema: Marketing Direto. Iniciando a lâmina 1, cujo tema era Marketing direto, A2 informa que no passado era chamado de: catálogo e após de mala direta. Em seguida, o professor exemplifica escrevendo na lousa o nome AVON e argumenta: o catálogo da AVON já é um marketing direto. Nesse momento adentram à sala quatro alunos, constituindo assim sete alunos em classe. O professor continua falando que o marketing direto é usado para chegar ao consumidor e oferecer produtos e serviços. A2, olhando para os alunos indaga: “a Mala Direta é hoje um recurso pouco utilizado por causa da tecnologia Internet?” Os alunos ficam calados e o professor continua falando que o retorno é imediato quando se faz uso da Internet. A2 informa ainda que se uma empresa faz uso da mala direta, encaminhando pelos correios e se obtém um retorno de 3%, pode se considerar vitoriosa.	DISCIPLINARES EXPERIENCIAIS CURRICULARES
07h35	Nesse momento, continuam chegando alunos. A2 continua o assunto passando para a lâmina seguinte. Consta na lâmina o título Canais de Marketing Direto. Volta-se para os alunos e fala “além dos itens apresentados no <i>slide</i> , podemos falar que também são considerados canais de marketing direto os itens” escreve na lousa: 1 – catálogos, 2 - mala direta, 3 - telemarketing, 4 – sites, 5- e-mail, 6 – dispositivos móveis, 7- TV interna. Voltando para os alunos, fala do benefício de cada canal de marketing citado na lousa. A2 fala “escreva”: O canal catálogo é direto e já informa tudo que o cliente quer saber. O telemarketing é invasivo. O site é muito preciso e possui uma informação clara da empresa: organograma, objetivo, visão e etc. E-mail... não foi possível registrar. Dispositivo Móvel proporciona uma cobertura maior “caixa eletrônico”. A2 passa a caminhar de um lado para o outro da sala. Voltando para o centro da sala fala do canal de marketing TV Interativa e , nesse momento, houve uma participação do aluno A, que pergunta: essa TV seria viável na sala de aula? O professor A2 responde que sim, haveria uma interação entre as partes aluno e professor por uma tela. Haveria menos alunos em sala de aula e mais pessoas interagindo com menor custo. Informou ainda que o ganho para as duas partes aluno e instituição de ensino seria significativo.	DISCIPLINARES
07h50	A2 continua falando sobre os canais de marketing. A essa altura, já são onze alunos na sala de aula. O professor fala: “os canais interativos que possuímos hoje são considerados comerciais informativos chamados de catálogo eletrônico”. A2 se volta para a lousa e escreve: Irritação, Injustiça . Voltando-se para os alunos, A2 fala: “temos que ter cuidado com o que escrevemos e com as informações que postamos, pois amanhã vocês poderão ser um Gestor de Marketing.” A2 continua usando a lousa e oportunamente fala e escreve “mais uma questão pública de marketing: engodo e fraudes”. Nesse momento, dois alunos conversam e um abaixa a cabeça demonstrando cansaço. O professor pergunta: compreenderam o que significa as palavras	DISCIPLINAR

	Engodo e Fraudes nas informações?	
08h05	Houve a participação do aluno (A) que indagou: a propaganda enganosa nos catálogos de vendas pode ser considerada um engodo ou uma fraude? A2 responde que sim, é um engodo... pode ser considerado uma fraude. Em seguida, partiu para o slide enfatizando a importância da informação. Exemplificando, fala da sua forma de tramitar informação “se eu tiver que encaminhar uma mensagem, só dirá respeito a quem o assunto for direcionado”. Nesse momento, o professor chama a atenção dos alunos: uma atenção de vocês?... Continua falando “cuidado com a privacidade”. Nesse momento apenas nove alunos encontravam-se na sala.	EXPERIENCIAIS
8h12	Entra na sala mais um aluno, A2 se volta para o slide onde continha o tópico “Elemento de Estratégia de Oferta”. Em seguida, a partir da próxima lâmina, explica o que é Produto, Oferta, Meio, Método de Distribuição e Entrega Criativa. Chegam mais dois alunos. A2 para e fala “bom! Gente olha!”, hoje nós possuímos a possibilidade de fazer marketing bem mais eficaz com menor custo. Nesse momento, A2 recorre à experiência vivida na UNIMED com um colega de trabalho. “Um amigo meu trabalha como vendedor até hoje na UNIMED e na ocasião que trabalhamos juntos ele cumpria todas as metas. Observando isso como responsável pela área de marketing da UNIMED, perguntei ao vendedor o que ele fazia para atingir as suas metas, o vendedor respondeu que mantém um contato com os clientes sempre em datas comemorativas: natal, aniversário, dia dos pais e dia das mães...” A2 informa que essa foi a resposta do vendedor (x). Continuando, A2 indaga: “entendeu? fazer marketing pode ser caro, porém podemos fazer a diferença com pouco recurso”. Passando para o slide seguinte apresenta: Componentes de Mala Direta, consta na lâmina os tópicos: Envelope, Carta Comercial, Prospectos, Formulário-resposta, Envelope-resposta. Nesse momento um grupo de três alunos conversa sem prestar atenção à aula.	EXPERIENCIAIS
08h19	Nesse momento, participam da aula doze alunos e o conteúdo continua a ser transmitido. A2 pergunta aos alunos “vocês já receberam uma mala direta”? Os alunos não respondem ao professor. Continuando, A2 passa para o slide seguinte: Tipo de Telemarketing. A conversa continua com o grupo de alunos já mencionado. A2 continua a ler os slides comentando sobre a televenda, a telecobertura e a teleprospecção. Exemplifica com exemplos da internet.	DISCIPLINAR
8h31	Chega mais um aluno, A2 continua falando sobre o conteúdo ferramenta de marketing. Nesse momento, o professor fala na criação de um <i>site</i> atraente, pontua os tópicos: contexto, conteúdo, comunidade, customização, comunicação, conexão e comércio. O professor continua falando e diz: o assunto de hoje já está no Magister . Conclui a aula. A2 fazendo a chamada dos alunos.	DISCIPLINARES EXPERIENCIAIS
8h38	A observadora pede licença e agradece ao professor e aos alunos.	

Fonte: Protocolo 03 de registro de observações da pesquisa – Data: 14/05/2012.

A elocução clara é parte de um cotidiano do professor que desenvolve seu trabalho há dezenove (19) anos e que, a todo momento, é possível identificar, em sua condução da aula, uma relação fenomenológica entre o sujeito (professor) e o seu objeto (aluno), entre a habilidade técnica informatizada e a capacidade de compreender o seu objeto. Porém, é

possível também verificar a fragilidade de lidar com aspectos condizentes à relação da participação do aluno com o conteúdo. Ficou claro que, em boa parte da aula não havia o retorno participativo dos alunos, porém o conteúdo estava sendo transmitido.

Refletindo essa elocução, é possível compreender o conjunto do significado dos saberes docentes e sua importância para ação didático-pedagógica dos docentes. No que diz Nóvoa (2002)

[...] não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é só teórica; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência [...] estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes mais a sua mobilização numa determinada ação educativa [...] há um certo consenso quanto à importância deste conhecimento, mas há também uma enorme dificuldade na sua formalização e conceptualização (NÓVOA, 2002, p.27).

Nota-se uma relação clara com os saberes da experiência, da disciplina e o da formação, faltando o saber que ajuste a ação didático-pedagógica do professor à aprendizagem do aluno. Entretanto, os aspectos essenciais para o professor da educação superior são, conhecer a matéria de ensino, ter domínio sobre o conteúdo a ser ensinado e o conhecimento de sua área de atuação. Desta feita, atende o perfil do egresso do curso de Administração da UNIT, como se pode constatar no Projeto Pedagógico do Curso de Administração.

[...] o corpo docente do Curso de Administração é constituído por profissionais dotados de experiência e conhecimento na área que leciona e a sua seleção leva em consideração a formação acadêmica e a titulação, bem como o aproveitamento das experiências profissionais no exercício de cargos ou funções relativas ao universo do campo de trabalho que o curso está inserido, valorizando o saber prático, teórico e especializado que contribui de forma significativa para a formação do perfil desejado do egresso do curso. (UNIT, 2011, p. 55).

Nesse contexto, quando da aplicação do segundo instrumento de pesquisa, a entrevista, quando indagado, “você sente, como professor, necessidade da Formação Continuada? Fale um pouco sobre suas necessidades na área docente”. A2 responde da seguinte forma:

[...] eu acho, tenho certeza, de que todos nós que abraçamos a causa de sermos professores, facilitadores, precisamos estar também evoluindo, buscando sempre novos conhecimentos. Graduei-me e senti necessidade urgente de buscar umas especializações. Um dia me desgarei daqui de Aracaju pro Rio de Janeiro, fiz uma prova de seleção numa escola superior

de propaganda e marketing no Rio de Janeiro, fui aprovado e comecei a estudar. Depois de dois anos voltei pra Aracaju e, ao retornar, ainda vi que havia oportunidades. A Faculdade Tiradentes estava oferecendo, em 1992, outra especialização em Administração da Comunicação Social. Fiz mais uma, foi quando, logo depois, eu comecei a ensinar porque era um dos poucos aqui em Aracaju que era especialista em Marketing na época, e foi tudo maravilhoso, trabalhar onde exercia minhas atividades. Mas, para a educação, isto era interessante, porque era mais profissional que especialista, e de lá pra cá eu continuei fazendo uma série de cursos, de seminários, de congressos, todos eles voltados exatamente, principalmente, pra área que eu ensino hoje. Depois, eu busquei o mestrado em marketing e vislumbro com certeza ainda o doutorado. Se Deus me permitir, ainda vou ser doutor em marketing! [...] o conhecimento é o único bem que ninguém tira de você, ele segue você pro túmulo. Se Deus permitir, eu vou levar comigo pro túmulo o título de doutor! [...] Com certeza é necessário para todo e qualquer docente estar sempre em atividade, e hoje com a disponibilidade e facilidade da tecnologia da informação você encontra o que você busca e o que você pensa. [...] Tem sempre alguém lhe fornecendo alguma coisa, algum conhecimento novo. [...] nunca devemos nos sentir como autorrealizados. Esse é o meu ponto de vista! (A2).

Sendo assim, é necessário o apoio à prática de formação continuada, que possa garantir ao docente o conhecimento didático-pedagógico necessário para dirimir quaisquer problemas eventuais ditos por falta de conhecimento pedagógico. Nesse sentido, chamo a atenção para o fato de que o recurso do Powerpoint é muito importante para introdução panorâmica de uma unidade, apresentando uma visão sincrética do assunto, a ser aprofundado em aulas e análises individuais e grupais, para gerar de fato uma síntese, a aplicação e/ou transferência de conhecimentos.

3.4.4 A7, com seus saberes disciplinares e experienciais, o professor falava com quem, em sala de aula?

O professor A7 é formado em Ciências Econômicas e Especialista em Administração Pública desde 1999, tem experiência na área administrativa, é professor da Universidade Tiradentes há 8 anos, conforme consta em seu Currículo Lattes. A7 não possui registro em seu currículo na área de formação docente, porém quando indagado na entrevista se considera os saberes pedagógicos como relevantes para o exercício do seu trabalho em sala de aula, respondeu, “acho fundamental tudo isto”. Durante a observação da aula, no dia 11/05/2012, no período das 18h45min às 20h10min, com uma turma de 35 alunos do 1º período de Administração/noturno, identifiquei que a interação com os saberes da experiência e

disciplinares levam o professor a conduzir a sua aula, porém não atentando para os demais saberes, contribuindo para a falta de interação professor-aluno.

PROTOCOLO DE REGISTRO CURSIVO Nº 04

HORÁRIO	OCORRÊNCIAS	SABERES MOBILIZADOS
18h 50	Encontrei o professor sentado em seu birô, ao lado do seu computador, com a presença de doze alunos. Apresentei-me ao professor A7, e ele solicitou que aguardasse, informando que estava aguardando os demais alunos para poder iniciar a aula. Iniciou a aula às 19h comunicando aos alunos que o material da aula já estava disponível no Magister e falou sobre o trabalho que havia solicitado aos alunos na aula anterior, ratificando a importância do mesmo para a segunda unidade, visto que valeria nota a qual seria somada à avaliação. Continuando, A7 deu início à aula, utilizando <i>datashow</i>, cujo tema foi: O Lado Monetário: moeda, conceito e função. Nesse momento, um grupo de alunos conversava e o professor pediu silêncio mencionando que estava havendo concorrência com a sua fala e usou a frase “é um samba de crioulo doido”. A lâmina inicial continha assunto sobre os agentes econômicos e o professor A7 solicitou que os alunos falassem do que entendiam sobre o que seriam agentes econômicos. O aluno A iniciou a fala mencionando que um agente econômico pode ser classificado como sendo o Estado, a Família e as Empresas. Nesse momento, alguns alunos indagaram ao professor: “seria isso professor?”. O professor A7 respondeu que sim e que os agentes fazem uso de dois instrumentos de meio de troca. A lâmina seguinte continha os seguintes tópicos: 1. Instrumento ou meio de troca; - 2. Meio de vida e 3. Reserva de valor. As lâminas iam sendo passadas ao tempo em que o professor A7 explicava o assunto. Durante os primeiros trinta minutos de aula, continuava entrando e saindo aluno, e o mesmo grupo anteriormente citado continuava conversando sem se preocupar com o assunto.	DISCIPLINARES EXPERIENCIAIS
19h15	O professor A7 posicionava-se na sala de aula sempre olhando para o lado direito da sala, não observando que os demais alunos não participavam da aula. Continuando com os <i>slides</i>, o professor A7 falou que no mês de abril, “houve uma redução dos preços das mercadorias de um modo geral”. Nesse momento, fez uma observação com o valor da moeda brasileira: “se a moeda brasileira estiver desvalorizada em relação ao dólar, haverá um aumento de dólares no mercado, posto que o Brasil exportará mais bens e serviços para o mercado externo”. O professor A7 continua falando sobre o aumento da produção de bens e serviços no Brasil, mencionando que houve um superávit em alguns setores da economia. Após um tempo, volta-se para a turma e pergunta: “você acham que exportando mais e importando menos podemos proporcionar um aumento em nossas reservas?” Os alunos mantiveram-se calados e o professor explicou que sim, haveria um aumento em nossas reservas.	EXPERIENCIAIS DISCIPLINARES
19h35	Continuam chegando alunos. A7 pergunta “porque o dólar tem se valorizado?”. O aluno B menciona que por haver mais dólares na economia. O professor A7, não respondendo a pergunta, volta a mesma para os demais alunos. O aluno C responde que a compra de dólares tem provocado a valorização da moeda. O professor A7 menciona que o governo compra dólares para conter a desvalorização do dólar e, com isso, provoca a sua valorização. Chegam mais dois alunos. Enquanto isso, o mesmo grupo que estava conversando no início da aula permanece sem prestar atenção à aula. O professor A7 explica e movimenta-se na sala e se dirige sempre para o mesmo ponto (lado direito da sala de aula). Analisa que “a perda de valor do dólar em relação a moeda brasileira não é bom para a economia brasileira pois haveria menos exportação e mais importação, implicando em redução de receita”.	DISCIPLINARES EXPERIENCIAIS

19h50	Continuam chegando e saindo alunos, totalizando agora 26 alunos na sala da aula. Nesse momento, o professor continua passando os slides sem que houvesse uma ampla apresentação do conteúdo e apenas lê as lâminas sem realizar comentários. O professor A7 para em uma lâmina, volta-se para os alunos e menciona: “não foi aleatoriamente que o dólar se elevou. Houve a mão do governo forçando a valorização da moeda (dólar), ainda assim a balança comercial continua flutuante A7 pergunta se houvesse alta no preço do trigo o que ocorreria na economia? Alguns alunos se mantêm calados e outros conversando outros assuntos. Continuando, A7 faz outra pergunta, a qual é respondida pelo aluno “D”. Nesse momento, entram mais três alunos. O professor pede silêncio e pergunta mais uma vez: “Se o administrador não tem visão da economia vigente no país o que vai acontecer com o planejamento da empresa?”. Continuando a aula, o professor não se importa com a conversa dos demais alunos e passa a dialogar apenas com um grupo de 5 alunos .	DISCIPLINARES EXPERIENCIAIS
20h	A7 menciona que para fazer um bom planejamento organizacional é preciso saber analisar o ambiente externo. Nessa ocasião, chegam mais dois alunos. Enquanto isso, a turma começa a se agitar com conversas paralelas. A7 continua falando da importância do conhecimento da economia para o administrador. Passa para o slide seguinte e exibe o conceito de Meios de Pagamento – oferta de moedas. Fala ainda sobre o excesso de emissão de moedas e informa que o governo tem que controlar essa emissão. Continuando, conceitua o que seriam meios de pagamento. A7 se volta então para a turma e pergunta, após a explicação, “entenderam o que é meio de pagamento?” Em sua aula expositiva (magistral com o apoio do <i>datashow</i>) enfatiza a todo o tempo que o administrador tem que conhecer de economia. O professor pergunta “alguma dúvida?” Os alunos que estavam atentos à aula permanecem calados. Os demais alunos que estavam conversando continuam conversando.	DISCIPLINARES EXPERIENCIAIS
20h10	Nesse momento, o professor A7 continua o assunto, falando da distinção de emitir moedas e criar moedas. Após a explanação, o professor faz a seguinte pergunta: “entenderam”? Houve silêncio por parte dos alunos. O professor então declara: “o silêncio fala por si (entendeu ou não entendeu)”. O grupo de alunos que conversava durante toda a aula se mantêm conversando. Nesse momento, A7 fala “vocês estão impossíveis hoje”. A7 passa para outra lâmina e explica o que seja setor bancário e setor não bancário. Nesse momento, alguns alunos começam a sair da sala. O professor começa a passar as lâminas informando os tópicos que constam das mesmas. Volta-se para a turma e pergunta: “beleza?”. O professor informa que na próxima aula ele ficará assistindo a apresentação dos trabalhos. A7 declaram: “vou fazer a chamada”. A observadora agradece ao professor, pede licença e também se retira.	DISCIPLINARES EXPERIENCIAIS

Fonte: Protocolo 04 de registro de observações da pesquisa – Data: 11/05/2012

É interessante observar a interação do saber disciplinar com os saberes da experiência durante toda a aula do bacharel em Ciências Econômicas, cujos conhecimentos são demonstrados em sua elocução. Os demais saberes considerados importantes para o exercício da profissão do docente ficam incógnitos pelo Professor A7. O desconhecimento dos saberes pedagógicos e sua importância para a concretização de uma prática de ensino eficiente leva o Professor A7 a não considerar o silêncio do aluno como indicativo do não entendimento do conteúdo aplicado. Amparo-me teoricamente em Tardif (2002), para quem os saberes são caracterizados pelo que ele chama de sincretismo. Assim descreve o autor:

[...] sincretismo significa, que seria vão, a nosso ver, procurar uma unidade teórica, ainda que superficial, nesse conjunto de conhecimentos, de saber-fazer, de atitudes e de interações. [...] noutros termos, um professor não possui habitualmente uma só e única concepção de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações [...] por sincretismo deve-se entender que o ensino exige do trabalhador a capacidade de utilizar, na ação cotidiana, um vasto leque de saberes. Ao agir, o professor se baseia em vários tipos de juízos práticos para estruturar e orientar sua atividade profissional. Para tomar decisão, ele se baseia em valores morais ou normas sociais; uma grande parte das práticas das práticas disciplinares do professor se baseia em juízos normativos relativos às diferenças entre o que é permitido e o que é proibido. Para atingir fins pedagógicos, o professor também se baseia em juízos provenientes de tradições escolares, pedagógicas e profissionais que ele mesmo assimilou e interiorizou. Ele se baseia, em sua experiência vivida. (TARDIF, 2002, p 64-66)

A prática do professor está entrelaçada com a sua formação acadêmica e com a experiência vivida. Sobre isso, ressalto a necessidade de construção de novos saberes para interação cotidiana no contexto da aprendizagem, que só se realiza quando se estabelece essa interação mais ampla de saberes que se completam para dar sentido ao ensino e à aprendizagem.

Com relação à concepção de ensino e de aprendizagem na educação superior, o Professor A7, na entrevista realizada em setembro de 2012, faz referência sobre o assunto pontuando: “acredito que o professor deveria ser um facilitador para que o aluno busque e produza conhecimento”. (Entrevistado A7). Para Nóvoa (2002), a posição do professor não deve bastar-se apenas no domínio da disciplina e ao saber comunicar-se, “tais posições conduzem, ao desprestígio da profissão, cujo saber não tem qualquer valor” (p.22).

Ressalto que essa busca e construção do conhecimento dá-se a partir das relações estabelecidas em sala de aulas. Nesse sentido, com relação ao princípio educativo, é importante reconhecer a necessidade de formação mais abrangente para o professor que possa garantir as competências e habilidades necessárias recorrentes do curso pesquisado.

3.4.5 A32 promove a participação dos alunos. Tem formação pedagógica, mas também necessita de formação continuada.

Evidencia-se que o professor A32 possui curso de Graduação em Tecnologia em Gestão Pública pela Universidade Tiradentes, desde 2006. Graduação com Licenciatura Plena no Programa Especial de formação Pedagógica para Formadores da Educação Profissional

pela Universidade do Sul de Santa Catarina, desde 2008 e Especialista em Gestão Empresarial pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá, desde 2009. É mestre em Recursos Humanos e Gestão do Conhecimento pela Fundação Universitária Iberoamericana de Santa Catarina, com titulação pela Universidade de León – Espanha, desde 2011. A sua experiência como professor iniciou-se em 2006 em uma Instituição de Ensino Profissionalizante. Desde então, o Professor despertou o interesse pela sala de aula, iniciando as atividades como professor de Instituição de Ensino Superior.

O professor A32, com 6 anos de experiência no magistério, dos quais 2 nessa instituição, desde 2011, com uma turma de 22 alunos do 3º período de Administração/ noturno, tem registrado em seu currículo lattes apenas 8h de extensão na área de formação docente. Foi observada durante a pesquisa, no período das 19h10min às 20h15min do dia 15/05/2012, a presença dos saberes disciplinares e experienciais bem como dos curriculares, salientando que o mesmo tem formação também para o magistério, conforme registrado em seu currículo lattes.

PROTOCOLO DE REGISTRO CURSIVO Nº 05

HORÁRIO	OCORRÊNCIAS	SABERES MOBILIZADOS
19h10	A32 chega à sala de aula e fala: “Boa noite, caríssimos alunos!” Justificou o atraso pelo fato de estar participando de uma reunião com a coordenação de administração.	
19h20	O professor deu início a sua aula apresentando aos alunos a observadora, declarando que o objetivo da mesma era: “observar o professor que vos fala e vocês alunos, portanto os senhores devem se comportar”. Em seguida, A32 iniciou a chamada. Na ocasião, havia na sala de aula 12 alunos. A32 inicia o conteúdo da aula utilizando <i>datashow</i> cujo tema foi: Gestão de Pessoas. Esclarece que a gestão de pessoas é, atualmente, o ponto de gestão de uma boa empresa. Nesse momento, o professor, olhando para o slide, pergunta aos alunos: “o que vocês sabem sobre gestão de pessoas?” Os alunos permanecem em silêncio e o professor responde automaticamente: “é o conhecimento do processo administrativo com o intuito de planejar, organizar, dirigir e controlar a empresa”. Nesse momento, o professor se volta para a turma e continua falando: “hoje, gente, se não fizermos um bom trabalho ficaremos fora da empresa!”. Exemplificando com a sua experiência, o professor menciona que enquanto aluno da UNIT, se orgulhava em sê-lo, pois notava nos colaboradores uma satisfação por fazer parte da mesma. Continuando, o professor fala: “hoje, gente, um bom ambiente de trabalho é primordial”. Passando para o slide seguinte, havia os itens: contratação, treinamento, avaliação, remuneração e oferecimento de bom ambiente de trabalho.	FORMAÇÃO ACADÊMICA GERAL DISCIPLINARES CURRICULARES EXPERIENCIAIS
19h20	O professor A32 passeia pela sala e apresenta cada item relacionado no slide como sendo importante para o bom desempenho da gestão de pessoas. Não foi possível registrar a fala do professor, pois falava bastante e rápido. Continuando com os tópicos, o professor faz uma pausa e fala sobre o tema: Como conduzir a análise de cargos. Nesse	EXPERIENCIAIS DA FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO

	momento, solicita que o aluno A fale sobre o que entendeu sobre o assunto. O aluno fala da sua experiência profissional, exemplificando que faz parte de um grupo de colaboradores que analisa cargos e atividades na empresa. Menciona a importância da análise para um bom desempenho das atividades. O professor anda de um lado para o outro e se posiciona do lado direito da sala. Alguns alunos conversam e o professor pede para que eles lembrem que naquela noite estão sendo observados. Logo após, os alunos ficam em silêncio. Continuando o assunto, o professor passa para o slide seguinte e continua falando bastante sem se ater a um tópico específico, sempre falando da sua experiência como gestor.	
19h40	O professor fala sobre o tema “Delegar”, também com base em sua experiência profissional. Na ocasião, adentra a sala de aula mais três alunos e o professor fala: “boa noite”! O professor se volta, então, para o slide e continua lendo a lâmina. Solicita à aluna B que fale um pouco sobre o que ela entende sobre delegar. A aluna responde sobre a sua experiência como gerente de departamento: “Em minha ausência no trabalho, os colaboradores que estão subordinados a mim desenvolvem as suas atividades sem que eu esteja presente. Acho que seja porque eu delego responsabilidade para cada um”. O professor, sem responder se estava correta a resposta da aluna B, solicita que outro aluno também fale o que entende sobre “Delegar”. O aluno C responde que a resposta da colega está correta que a sua ausência não os impediram de continuar trabalhando, isso é que se chama delegar. O professor fala da sua experiência como gestor falando assim: “deixe eu falar uma coisa para vocês... eu, como gestor, trabalho assim: gosto de treinar o meu colaborador e esse segue as minhas regras”. Nesse momento, houve uma intenção de falar por vários alunos, todos falavam ao mesmo tempo. Não foi possível registrar a fala deles. A32 pede atenção e diz: OK! Compreenderam?	EXPERIENCIAIS DA FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO
20h	A32 volta-se para o slide e fala do tópico Orientação de Treinamento. O professor pergunta o que os alunos entendem sobre isso. Vários alunos falaram ao mesmo tempo sobre as suas experiências pessoais. O professor interrompe a fala dos alunos e responde que o treinamento parte de uma programação de treinamento e uma comunicação interna. Continua falando muito rápido e faz outra pergunta: “o que é Endomarketing?” Os alunos ficam em silêncio. Entram na sala 4 alunos. A32 continua falando sobre Endomarketing e faz um comparativo com o gerenciamento de recompensas. Passando para o slide seguinte, o professor fala sobre o quinto tópico: Avaliação de Desempenho. O professor pergunta para os alunos: “o que é avaliação de desempenho?” Os alunos permanecem em silêncio e o professor responde: “é uma ferramenta de gestão que corresponde a uma análise do desempenho do profissional. É uma obrigação do gestor”. A32 continua falando e diz: “o nosso objetivo é que vocês sejam gestores!”.	DISCIPLINARES EXPERIENCIAIS
20h15 -	Passando para o slide seguinte, o qual versa sobre Treinamento e Desenvolvimento, o professor faz uma leitura do próprio slide, passa para o próximo slide e questiona: “por que a administração de RH é importante para todos os administradores”? Faz-se silêncio mais uma vez e o professor diz: “falo da minha experiência na UNIT...” e passa a relatar a sua experiência falando do cumprimento dos prazos para a execução dos exames e treinamentos. Continua lendo as lâminas, as quais foram sendo lidas rapidamente sem perceber se os alunos estavam ou não acompanhando. O slide Política da Gestão de Pessoas – 1º tópico – Administração de cargos e salários. O professor fala: “Pessoal, é muito bom ter o currículo atualizado!”. O professor demonstra satisfação e dá por encerrada a aula, agradecendo a participação de todos e fazendo um aviso: “Na próxima aula continuaremos com o assunto, já disponibilizei no Magister” A observadora agradece a oportunidade e se retira da sala de aula.	DISCIPLINARES EXPERIENCIAIS

Fonte: Protocolo 05 de registro de observações da pesquisa – Data: 15/05/2012

Apesar de atento para que seus alunos participem da aula e da reconstrução de conceitos, fruto do seu conhecimento profissional pedagógico, A32 conduz sua elocução de forma linear e pouco esclarecedora, fazendo uso de saberes disciplinares, experiências e de sua formação acadêmica geral e pedagógica, envolvendo experiência familiar. É visível que a participação dos alunos é pouco explorada; na maioria das vezes, os alunos ficam calados denotando compreender ou não compreender o assunto que está sendo ministrado.

O que pode ter faltado para que não houvesse a participação dos alunos nos conteúdos apresentados por A32? Por não ter tido formação profissional para o magistério não é o caso, pois, A32 possui formação em bacharelado e Administração Pública, e a formação para o magistério conforme registrado em seu currículo lattes.

Tardif (2002) afirma: “um professor não possui habitualmente uma só e única concepção de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações” (p.65). Percebe-se uma predominância de saberes profissionais em detrimento dos saberes pedagógicos, apesar de serem estes responsáveis por uma prática pedagógica de ensino exitosa e capaz de contribuir para a aprendizagem, conforme as necessidades do aluno. Não obstante essa responsabilidade docente, chamo a atenção para a decisão de cada aluno no sentido da garantia da assiduidade e interesse pela formação no curso de Administração, independentemente de tratar-se, no caso, de noturno.

A reflexão por parte do professor é fundamentalmente importante para perceber a aprendizagem do aluno e demandar por formação continuada que venha a contribuir para o aperfeiçoamento da metodologia de ensino. A contínua reflexão da realidade a partir dos conhecimentos relativos à educação e às possibilidades desse conhecimento contribuem para o aprimoramento da prática pedagógica do professor, o que pode ser objeto de um programa de formação continuada que se inicia a partir do conhecimento da realidade do professor em sala de aula.

Em seu depoimento, o professor A32 destaca a indissociabilidade dos saberes e conteúdos adquiridos nas diferentes formações como elementos fundamentais para o exercício da docência.

Com certeza, os saberes são importantes para lecionar. Uma das minhas graduações é em Pedagogia, eu acho que o pedagogo consegue ter uma visão ampla sobre a maneira pela qual ele vai trabalhar. Eu vejo alguns colegas que não têm nenhuma habilidade para chegar em sala de aula e falar com os alunos, eles percebem isso. Hoje, em minha opinião, o professor deveria ser

pedagogo, porque, se ele não for pedagogo tem dificuldade para ensinar. [...] A pedagogia faz a diferença. [...] A Formação Continuada é essencial para o Professor, o educador não pode parar de se aperfeiçoar. O que a Universidade oferece eu faço. Costumo buscar esse aperfeiçoamento dentro e fora da instituição, sempre tem coisas boas chegando. [...] Eu acredito que quanto mais conhecimento eu adquiro melhor eu consigo passar para os alunos. Dessa forma, quem vai ganhar é o aluno. Eu acho que a formação continuada deve ser no contexto geral atendendo a necessidade de sala de aula como específica na área que ministro. (A32)

3.4.6. A15 não só valoriza a formação continuada como buscou, por livre iniciativa, a formação inicial para o magistério! Bravo!

O Professor observado possui Graduação em Administração (1993), Especialização em Administração de Empresas (1995), em Gerenciamento de Processo (2002) e Mestrado em Administração de Empresas (2002), com 16 anos de experiência no magistério superior nessa instituição. A15, com uma turma de 25 alunos na ocasião do 3º período de Administração/manhã, não tem registrado em seu currículo Lattes curso de extensão na área de formação docente. A pesquisa foi realizada no período compreendido das 7h às 8h20 do dia 22/05/2012. Durante a observação, o Professor demonstrou, em sua prática docente sensibilidade em relação aos saberes da ciência da educação e outras habilidades no trato com os alunos.

PROTOCOLO DE REGISTRO CURSIVO Nº 06

HORÁRIO	OCORRÊNCIAS	SABERES MOBILIZADOS
7h00 7h15	Cheguei à sala de aula quando os alunos aguardavam na porta o professor. Confirmei que seria aula de A15, embora alguns tivessem dúvidas se seria aula de outra matéria com outro professor. Aguardamos a chegada do professor até às 7h15 quando A15 aproximou-se, parando na sala anterior, da qual o Professor presente veio à porta e lhe passou um material. O professor dá bom-dia e, em voz baixa, informa que hoje seria uma atividade para aqueles que não participaram da atividade passada, esclarecendo tratar-se de recuperação da nota da primeira unidade, o que despertou nítido interesse na turma. Seria também uma oportunidade para que todos tirassem eventuais dúvidas. Passa a conversar individualmente com alguns dos alunos em sua mesa em voz baixa e, em seguida, distribui a atividade impressa para cerca de 12 alunos que estavam presentes na sala. Os alunos foram chegando gradativamente e também recebiam a referida atividade. A partir daí, com certa espontaneidade, os alunos passam a interagir entre si em função da atividade. Alguns trabalharam individualmente; recorrendo eventualmente ao caderno. O professor deu assistência diferenciada a um grupo de três alunos que estava na frente, sempre falando muito baixo com cada aluno. Assim, permaneceu boa parte da aula: alunos chegavam, eram informados da atividade, se dirigiam para receber a	DISCIPLINARES EXPERIENCIAIS

	referida folha de atividades e A15 esclarecia eventuais dúvidas.	
7h25	O professor voltou a dar assistência ao grupo da frente. Chegaram mais dois alunos e o professor veio entregar-lhes a folha de atividade. Nesse momento, ele fala “essa é uma atividade de revisão, porém deve ser entregue ao final desta aula ao professor”. Nenhuma pergunta foi feita pelos alunos, parecendo tratar-se de revisão de conteúdo dado. Novos alunos entram na sala e sentam-se no fundo aos quais o professor foi entregar o material e retornou ao seu birô. Nenhuma menção foi feita pelo professor ao conteúdo trabalhado. Todos os alunos estavam atentos à tarefa. O professor orienta novamente o grupo da frente. Atendendo a um chamado de um aluno sentado no meio da sala, o professor lhe falou sobre a folha de atividades, porém não conseguimos notificar o conteúdo. Deslocou-se para o outro lado da sala e comentou algo com outro aluno sobre a atividade. Sem qualquer atitude de estranhamento por parte dos alunos, voltou ao seu birô e daí dirigiu-se ao grupo da frente. A turma permanecia em silêncio e por parte do professor não se ouvia uma palavra, nem sobre o conteúdo da atividade. Todos os alunos estavam concentrados, somente um grupo de meninas recém-chegadas conversava. Outro grupo, uma dupla, tratava da atividade. O professor aproximou-se de um aluno e observando seu exercício questionou alguma coisa, continuou respondendo aos questionamentos dos alunos, sempre com voz muito baixa. Os alunos, sentados com certa distância entre uns e outros, mantiveram-se concentrados. Uma aluna que estava sentada ao nosso lado fez um comentário com o professor, como se reconhecendo um erro. Um determinado aluno troca a sua folha com outro, depois desfazem a troca. O professor não nos ofereceu uma cópia da atividade e também não nos apresentou à turma.	DISCIPLINARES EXPERIENCIAIS
7h35	O professor acompanha outro grupo sentado à frente, que também se articulava com o primeiro. Os alunos continuam a entrar na sala e o professor assim que os percebe entrega a folha de atividades. Nesse ínterim, o professor senta no birô, depois se dirige a nós esclarecendo tratar-se de assunto da disciplina ministrada, a qual trata de muito cálculo. Todos os alunos permanecem concentrados nos cálculos, alguns se associando em grupos, embora a maioria trabalhe individualmente. Ninguém demonstrava surpresa ou desconhecimento, evidenciando tratar-se de conteúdo trabalhado. Nenhuma questão ou reclamação foi feita pelos alunos.	DISCIPLINARES EXPERIENCIAIS
	7h 55 – Chega mais um aluno que se dirige ao professor e pega a sua atividade, sentando-se logo após trocar algumas palavras com uma colega ao lado. Outro aluno indaga sobre um cálculo a outro colega que parece ter esclarecido a dúvida plenamente. Tivemos a impressão de que o saber disciplinar havia sido apresentado e agora aplicado. Sentando no birô, o professor recebeu uma aluna que parecia ter concluído a sua atividade. Daí ela retornou ao seu lugar e, distraidamente, consultava seu celular. Acomodou-se confortavelmente na carteira com a mão na cabeça. Tivemos a impressão que aguardava que todos acabassem. Baixou a cabeça como quem estava sonolenta, com o braço na carteira. Ninguém conversa, salvo a dupla da frente que discutia a atividade e consultava seu caderno, folheando como se procurassem dúvidas de conteúdos. O professor levanta e circula na sala opinando junto a um e a outro aluno, sendo chamado vez por outra a um ao que acompanhava os seus cálculos. Aproximando-se da aluna de cabeça baixa, conferiu as suas atividades e apontou alguma falha ao que a aluna prontamente corrigiu. Com mais frequência, os alunos passam a procurá-lo e a fazer as devidas retificações. Um aluno se levanta e entrega a sua atividade ao professor que, na oportunidade, está sentado em seu birô. O professor faz uma correção e compara a sua atividade com a de outra aluna. O aluno permanece em pé. Novamente orienta outro aluno, também comparando a sua atividade à de outro. O	DISCIPLINARES EXPERIENCIAIS

	ruído na sala começa a se apresentar. Chega uma aluna que recebe também a atividade. O professor agora senta-se no meio da sala e passa a corrigir os trabalhos dos alunos. Recolhe as atividades, sempre verificando e devolvendo em seguida.	
8h20	Chega mais um aluno que também recebe a atividade, os alunos apenas consultavam seus apontamentos e seus colegas, embora prevalecesse o trabalho individual. Agradecemos ao professor e nos retiramos.	DISCIPLINARES EXPERIENCIAIS

Fonte: Protocolo 06 de registro de observações da pesquisa – Data: 22/05/2012

Muito embora a predominância dos saberes curriculares e experienciais tenha sido evidente em sua prática docente, o professor A15 estabeleceu uma relação professor-aluno, garantindo a aprendizagem do conteúdo ministrado através de questões avaliativas. Por se tratar de uma atividade de recuperação de nota, a atenção dos alunos foi garantida embora sem que o professor lançasse mão de recursos coercitivos. Essa prática educativa corresponde ao que Tardif (2002) chama de saberes pedagógicos, “os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrina ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.” (p.37)

Quando indagado na entrevista ao professor A15 sobre a relevância dos saberes pedagógicos para o exercício do seu trabalho, ele responde: “acho importante, o que precisa é sempre atualizar e buscar por novos conhecimentos e metodologias de ensino. Tem que se buscar fórmula para que o aluno tenha interesse em aprender. Tanto é assim que estou fazendo agora Curso de Licenciatura na UAB”.

Destaco que a sensibilidade pedagógica pode emergir no bacharel docente, inclusive fazendo a fusão com seus saberes da prática profissional em ambientes diversos, bem como com suas experiências formativas ao longo da vida. Essa sensibilidade é potencializada, seguramente, pela formação continuada docente, promovendo o aperfeiçoamento de suas práticas e das condições de ensino e de aprendizagem.

3.4.7. A30 mobiliza saberes diversos, mas tem dificuldades com a turma

A30, graduada em Serviço Social (1979), Especialista em Serviço Social (1993), Mestre em Administração de Planejamento e Recursos Humanos (2001), é professora da

Universidade Tiradentes há 20 anos, nas modalidades presencial e a distância. A30, apesar dos anos de experiência no magistério, não possui curso de formação pedagógica registrado em seu currículo Lattes. O período da observação se deu das 19h10min às 20h25min do dia 22/05/2012, em uma turma do 2º período de Administração/noturno, com 28 alunos presentes. A condução da aula pelo professor A2 revelou habilidades com os saberes disciplinares, saberes experienciais e saberes curriculares.

Com relação à interação professor-aluno, houve uma boa participação, posto o tema ser bastante interessante e atual. A aula foi conduzida de forma expositiva e exemplificada com dados reais e atuais.

PROTOCOLO DE REGISTRO CURSIVO Nº 07

HORÁRIO	OCORRÊNCIAS	SABERES MOBILIZADOS
18h50	A30 chega à sala de aula, dá boa noite, deixa o computador sobre a mesa e sai sem falar com os alunos. A30 retorna a sala às 19h, senta-se em seu birô, abre o computador e se mantém em silêncio. Aproximo-me do Professor mais uma vez e apresento-me como observadora. O Professor pede para que eu sente e aguarde o início da aula. Nesse momento, 14 alunos encontram-se na sala de aula. A30 liga o seu computador sem muita pressa e passa a dialogar com os alunos assuntos aleatórios.	CURRICULAR
19h15	A30 pergunta: “cadê esses alunos?”. Nesse momento, encontram-se na sala de aula 16 alunos. O Professor senta-se ao birô, pega o material na forma de slides e informa que o mesmo já foi disponibilizado no magister. A30 dá início à aula falando: “pessoal, boa noite!” O assunto na noite de hoje é sobre as empresas e a sustentabilidade. No slide consta o tema Empresa e Sustentabilidade. A30 se volta para os alunos e fala: “a data da avaliação ME (medida de eficiência) será na próxima aula!”. Nesse momento, A30 fala ao aluno A: você não pode perder essa avaliação, pois se perder fica difícil recuperar!”. Continuando o Professor fala: “Vamos lá!”. Inicia o conteúdo olhando para o 1º slide que se destaca pela palavra “Sustentabilidade”. O Professor fala para os alunos: “o objetivo desse conteúdo é fazer vocês entenderem que a empresa, para se tornar competitiva, deve observar as ações que aplicam para a melhoria da capacidade de suas ações...” Alguns alunos conversam e o Professor os repreende: “o que é isso?!”.	DISCIPLINAR CURRICULAR EXPERIENCIAL
19h20	Chegam mais dois alunos. A30 fala olhando para os alunos: “quando a gente fala em mercado, as empresas não podem deixar de conhecer o potencial de sua sustentabilidade”... Continuando o Professor diz: “por isso que vocês quando gestores têm que conhecer o que é sustentabilidade de empresa”. O Professor se mantém falando e exemplificando; fala sobre a responsabilidade social das empresas e exemplifica a PETROBRÁS e a VALE como grandes participadoras no estado. Nesse momento, o aluno B fala dos benefícios que as empresas obtêm quando praticam ações de responsabilidade social, são empresas que dão uma visão de empresa participativa. A30 argumenta que os benefícios que essas ações trazem para o local de atuação são maravilhosos, isso chama a atenção do colaborador, clientes e fornecedores. Continuando, o Professor fala que tudo isso é uma forma de marketing e de promoção cidadã. Os benefícios também são substanciais, as empresas são beneficiadas também com redução do IR.	DISCIPLINAR CURRICULAR EXPERIENCIAL
19h35	Continuam chegando alunos. A30 permanece com suas explanações e pergunta logo após: “o que é responsabilidade social?”. Os alunos ficam calados e o Professor responde exemplificando com o selo ABRIC e fala sobre	DISCIPLINAR CURRICULAR EXPERIENCIAL

	a sua importância. “São ações que dão uma visão de quem é a empresa, passa a ser bem aceita pela sociedade e isso dá uma visão ao mercado, tornando mais competitiva”, explica A30. Ela para, em seguida, olha para o slide 2 e lê o seu conteúdo: “Responsabilidade Social Empresarial”, então conceitua: “é uma forma de conduzir os negócios que torna a empresa parceira e corresponsável pelo desenvolvimento social”. A partir daí, com certa espontaneidade, os alunos interagem com o Professor fazendo perguntas, as quais são respondidas prontamente. O Professor explica a diferença entre responsabilidade social e assistencialismo, ao término da qual indaga: “entenderam?”. O Professor exemplifica com o trabalho do Instituto Luciano Barreto Júnior. Fala sobre a sua importância para a sociedade e afirma que: “o que é importante para a sociedade é importante para o estado. Não é filantropia nem assistencialismo”. O Professor continua passando os slides. Passa para a próxima lâmina e continua falando da responsabilidade social e da sustentabilidade. O Professor associa o conceito à prática e exemplifica: “a responsabilidade social é um caminho para o desenvolvimento sustentável das empresas”. Passa para outra lâmina e fala sobre o tópico “Sustentabilidade”. O Professor informa que o conceito de sustentabilidade possui mais de 100 definições e se locomove na sala de um lado para outro. O Professor continua a exemplificar, agora faz uso do exemplo do Boticário e fala da importância da sustentabilidade local. O Professor se aproxima dos alunos, passando a caminhar por entre as carteiras e questiona: “alguma pergunta sobre Sustentabilidade?” Não obtém resposta. Continuando a falar, o Professor pergunta: “Por que muitas empresas morrem com menos de dois anos?... isso é sustentabilidade que as empresas não se preocupam...sustentabilidade não é só do meio ambiente, também é da gestão da empresa que se mantém deficitária...”	
20h	A30 volta para o slide e apresenta o tópico STAKEHOLDERS e fala que a sustentabilidade se relaciona integralmente com o Stakeholders, pois abrange a gerência corporativa e a economia. Nesse momento, adentra mais dois alunos. Dirige-se a 2 alunos que se encontram sentados próximo ao birô, porém não foi possível ouvi-la. Volta-se para os alunos e fala: “a necessidade de conhecer outras áreas para o administrador é muito importante, pois a profissão de Administração não é só para conhecimento e execução de atividades burocráticas, é também para criar projetos que possam garantir a sua permanência no mercado de trabalho. O aluno B indaga: “se a empresa não possui profissionais que possuam conhecimento amplo, o que ela deve fazer?”. A30 responde: “capacitar os colaboradores e planejar o que quer ser”. A30 passa ao slide seguinte, fala de STAKEHOLDERS e desenha na lousa o diagrama a seguir. O Professor caminha na sala de um lado para o outro e faz questionamentos para os alunos: “qual a importância de cada campo que compõe esse diagrama na condução dos trabalhos da empresa? Os alunos ficam calados e o Professor responde que todos os campos são importantes, pois cada campo corresponde a um fator determinante para a uma boa condução das atividades da empresa. Chega mais um aluno, abre o computador e se mantém sem prestar atenção à aula. Continuando com a explanação do conteúdo, A30 passa para o próximo slide que consta o tema “Necessidade”. Nesse momento, o Professor diz: “aluno C se ligue nesse tema!” (o Professor está se reportando ao aluno que está com o computador ligado sem prestar atenção à aula)”.	DISCIPLINAR CURRICULAR EXPERIENCIAL

	<pre> graph TD Empresa[Empresa] --> Meio[Meio ambiente] Empresa --> Comunidade[Comunidade Local] Empresa --> Funcionario[Funcionário] Empresa --> ONGs[ONGs] Empresa --> Governo[Governo] Empresa --> Fornecedor[Fornecedor] Empresa --> Cliente[Cliente / Consumidor] Empresa --> Acionista[Acionista] </pre>	
20h15	O Professor dirige-se para o seu birô, senta-se e continua passando os slides, dessa vez em silêncio. Passa um tempo, alunos ficam conversando e o Professor fala: “vocês hoje estão terríveis!”. A30 substitui os slides por outra apresentação que fala do conteúdo da pesquisa que ela, a professora está desenvolvendo sobre responsabilidade social, então lê: “Introdução da Pesquisa”. Passa a falar sobre Responsabilidade Social, sobre os objetivos (geral e específicos). Após os esclarecimentos da pesquisa que ela está desenvolvendo, o Professor para e diz: “a universidade prepara para que você possa se iniciar em qualquer negócio. Os cursos de especialização preparam para especificação do mercado”. O Professor permanece olhando para o slide e apresentando o conteúdo da pesquisa. Esclarece que está sendo trabalhada por ela e por alunos da graduação. Seguidamente, A30 informa que os alunos receberão o conteúdo do trabalho que se constituirá em um artigo.	DISCIPLINAR CURRICULAR EXPERIENCIAL PROVENIENTES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL
20h25	A30 volta para o birô e encerra a aula dando início à chamada dos alunos. Agradei ao Professor e me retirei da sala de aula.	CURRICULAR

Fonte: Protocolo 07 de registro de observações da pesquisa – Data: 22/05/2012

Com relação à condução do trabalho desenvolvido em sala de aula pelo professor A30, esse se mantém ligado à trajetória da escolha profissional de formação e da identidade de que é hoje. O Professor A30 conduz a aula fazendo uso dos saberes constituído de sua formação e experiência profissionais adquiridas ao longo de sua vida. Esses saberes, para Tardif (2002), “são representações mentais a partir das quais os práticos ordenam a prática e executam suas ações; trata-se, portanto de saberes procedimentais e instrumentais a partir dos quais o professor elabora representação da ação e lhe dá forma”.(p. 231).

Corroborando Tardif (2002), Gauthier *et al* (1998) enfatiza que o ofício do professor possui papel principal para as sociedades humanas. Contudo, apesar deste, “mal conseguimos identificar os atos do professor que, na sala de aula, têm influência concreta sobre a aprendizagem dos alunos, e estamos apenas começando a compreender como se dá a interação entre educador e educando” (p. 17).

Para os autores, a dificuldade em se definir o que é imprescindível saber para ensinar, pois a falta de pesquisas que revelem o cotidiano das salas de aula não permite que se

identifiquem “o que acontece quando o professor ensina e o que ele faz exatamente para instruir e educar” (GAUTHIER *et al*, 1998, p. 17-18).

A entrevista com o Professor A30 não foi realizada, o mesmo não se mostrou disponível para esse fim, não obstante minha insistência pessoal e via e-mail. Desde o dia 14 de agosto de 2012 que o processo de agendamento se iniciou com o Professor, porém sem nenhum retorno por parte do mesmo (agendar entrevista como também apresentei a alternativa de que respondesse as questões norteadoras, por e-mail). Lamentamos devido à riqueza da sua experiência.

3.4.8 A19 articula saberes curriculares, experienciais e disciplinares na interação com os alunos

O Professor A19, com 10 anos de magistério na UNIT, é Graduado em Administração (1981), possui Especialização em Administração Hospitalar (1995), em Marketing (2005) e Mestrado em Ciências Sociais (2010). A19 possui conhecimento em formação pedagógica, em curso com duração de 4h conforme consta em seu Currículo Lattes. A observação da aula ocorreu no período compreendido das 7h20min às 8h30min do dia 25/05/2012, em uma turma do 7º período de administração/manhã. Na ocasião, o Professor A19 contava com a participação de 22 alunos. Na elocução do professor, ficou caracterizada a desenvoltura para a condução do conteúdo que estava sendo apresentado, caracterizando a aplicação dos saberes disciplinares, experienciais profissionais e curriculares. O professor, como profissional técnico, conduz a aula tecnicamente, apresentando conhecimentos vivenciados em seu dia-dia, porém com desenvoltura em sua fala e na condução dos trabalhos possibilitando a participação dos alunos que se faziam presentes.

PROTOCOLO DE REGISTRO CURSIVO Nº 08

HORÁRIO	OCORRÊNCIAS	SABERES MOBILIZADOS
7h20	O professor chegou dando bom dia. Fui até ele, apresentei-me e o mesmo solicitou que eu me apresentasse para os alunos. Iniciando a aula, o professor fala “não sei por que os alunos não chegaram até o momento, inclusive eu que já estou na tolerância”. Dando continuidade, o professor pergunta: Quem leu Kotle? O aluno “A” responde que pesquisou em livros do autor e na internet. Nesse momento, A19 pergunta o que é Valor? Continuando, volta-se para o quadro, escreve a palavra “ Valor para o Cliente” vira-se para os alunos e pergunta para o aluno “A”: como podemos classificar o valor da mercadoria segundo Kotle? O aluno responde mencionando	DISCIPLINAR CURRICULAR EXPERIENCIAL

	que conforme a leitura que fez nos livros e artigos de Kotler. Nesse momento adentram à sala dois alunos. A19 pede para que outros alunos participem da fala do aluno “A”. Os alunos ficam calados, A19 então pergunta qual o valor do Marketing para o consumidor? Os alunos se mantêm calados e o professor então indaga: vocês devem ter visto na disciplina do Prof. “X”. Continuando A19 fala: vocês estão dormindo? Nesse momento o aluno “B” responde (a marca) seria a resposta? O professor diz: “sim! Uma marca traz o seu valor ...” continuam chegando mais alunos. A esta altura, já são oito alunos na sala de aula.	
7h40	A19 fala: “vamos apresentar agora o que é o valor de entrega”. Continuando, o professor menciona: “diz Kotler: todo produto apresenta ao cliente e ao consumidor esses quatro valores”. A19 se volta para a lousa e escreve: “Valor de: Imagem, atendimento, qualidade e financeiro”. Nesse momento, A19 se volta para a turma e diz: “ninguém compra um produto só por um item”. Nesse momento, chega um aluno e o professor pergunta: Chegou tarde? O aluno responde “foi o trânsito”. A19 então continua falando...	DISCIPLINAR CURRICULAR EXPERIENCIAL
8h	A 19 diz: “bom, vamos voltar ao assunto: Kotler fala do produto da seguinte forma: é visto e percebido pelos tópicos: Imagens, atendimento, quantidade. O produto tem seus atributos.” O professor se reporta ao autor Kotler e exemplifica o tema “Custo de Mercadoria”. A19 volta-se para o quadro e escreve “Mapa mental de Kotler: 1- Psíquico; 2 Físico; 3 Tempo; 4 Monetário. Nesse momento entra a sala de aula dois alunos.” A 19 caminha de um lado a outro da sala falando sobre o assunto. O professor comenta que o cliente, segundo Kotler, não vai ao produto pensando no mapa mental, ele fala: “se assim fosse, não havia sentido ter o Administrador de Marketing. O professor se volta para o quadro e escreve: “VP: Valor do Produto, CC : Custo do Cliente, VE : Valor entregue ao Cliente - (VP-CC=VE)”. O professor se volta para os alunos e diz: “nunca esqueçam disso, procurem sempre analisar o VP, o CC e o VE”.	DISCIPLINAR CURRICULAR EXPERIENCIAL
8h20	Chegam mais dois alunos e o professor fala “que bom que vocês chegaram para o segundo horário, só vão levar uma falta”. Continuando, A19 se volta para os alunos e fala: “como é que eu reduzo a dívida do cliente?”. O professor responde: “segundo Kotler, quanto mais existir a imagem do produto na mente, não terá dúvidas para comprar”. Os alunos se mantêm calados, o professor continua falando e exemplificando a força da Marca. “exemplo: a marca <i>Harley Davidson</i> ”. A19 continua falando, se volta para a turma e pergunta: “tem algo diferente com relação aos atributos e os custos dos produtos?” Continuando, fala: “25% da satisfação do cliente está na qualidade da logística, vou perguntar aos senhores para concluir o assunto: tempo e entrega faz parte de qual área da empresa”? Os alunos respondem: “segundo Kotler é a logística”. O professor fala: “somos apaixonados pelo campo da logística”. Nesse momento, encontram-se na sala de aula 16 alunos, o professor introduz o assunto da próxima aula e fala: “falaremos sobre a cadeia de valor para as empresas”. Solicita que os alunos pensem na rede de entrega de valor e pesquisem sobre o assunto.	DISCIPLINAR CURRICULAR EXPERIENCIAL
	8h30 – O professor aproxima-se do birô, senta-se e faz a chamada. A observadora agradece ao professor e aos alunos.	CURRICULAR

Fonte: Protocolo nº 08 de registro de observações da pesquisa – Data: 22/05/2012

Dado o conteúdo apresentado pelo Professor A19, percebe-se que a aula é ministrada considerando o conhecimento adquirido ao longo da profissão docente. Ao mesmo tempo em que tem atributos dos saberes disciplinares, do acesso à literatura da área, dos saberes experienciais como bacharel em Administração e curriculares em notas da instituição.

Tardif (2002) destaca que o ato de ensinar caracteriza-se por agir com outros seres humanos; “é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhe ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor” (p.13). Nesse contexto, o autor atribui a relação entre o professor e seus alunos a compreensão para o ensino e a aprendizagem devendo ter a reciprocidade de comunicação.

A19, com 10 anos de profissão docente, possui uma elocução que possibilita ao aluno a compreensão da aula como processo construído entre educadores e educandos, porém não foi o suficiente, pois havia pouca participação dos alunos no contexto do assunto que estava sendo transmitido pelo Professor. Os alunos se mantêm apáticos sem expressão, deixando transparecer que havia ou não compreensão do assunto. Constatamos que o Professor não fez uso de recursos tecnológicos para a exposição do conteúdo, apenas a lousa estava sendo utilizada. Perguntamo-nos: a qualidade do ensino superior e da participação do aluno depende apenas dos recursos tecnológicos além dos saberes? Estar atento a essas questões pode ajudar a explicar os processos de ensino e de aprendizagem que os professores passam?

3.4.9 A5 e o controle de classe

O Professor A5, com vinte e dois (22) anos de docência, tem formação para o Magistério Normal e Graduação em Letras (1989), possui Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (2003), Especialização em Educação a Distância (2008), Especialista em Docência e Tutoria em Educação a Distância (2011), e Mestrado em Ciências Sociais (2010). Está nessa Instituição de Ensino Superior há 4 anos, com uma turma de 48 alunos do 1º de Administração/noturno, possui registros em curso de extensão na formação docente e aperfeiçoamento. Foi observado durante o período das 19h15min às 20h20min do dia 29/05/2012.

PROTOCOLO DE REGISTRO CURSIVO Nº 09

HORÁRIO	OCORRÊNCIAS	SABERES MOBILIZADOS
19h15	A professora A5 chega à sala de aula. No momento estavam 22 (vinte e dois) alunos. A5 inicia a aula retomando as apresentações da aula anterior: Trabalho de conclusão da disciplina. Em seguida, observa que na sala não possui o equipamento <i>datashow</i> e menciona: “acho que agendei o equipamento para hoje!”. Prossegue a fala e diz aos alunos: “aguardem um pouco que eu vou ver se consigo um equipamento”. Nesse momento, os alunos iniciam um bate-papo geral na sala de aula e ligam um rádio com uma altura incômoda para os demais alunos. Observamos que os alunos que iriam apresentar o trabalho naquela noite ficam irritados, pedindo para que os colegas falem baixo e desliguem o rádio, pois estão atrapalhando a leitura do texto.	
19h25	O Professor A5 retorna a sala de aula e informa ao aluno: “gente, pela primeira vez eu me esqueci de agendar o equipamento <i>datashow</i> . Solicitei agora e temos que aguardar 10 minutos para que o equipamento possa vir para sala”. Nesse momento, A5 menciona: “vamos repassar os nomes das equipes que apresentarão nessa noite”. E inicia falando os nomes das equipes. Nesse momento, a turma apresenta um comportamento de irritabilidade. A5 pede silêncio e fala: “posso falar?”. Pessoal quero falar agora, pois tenho receio que pela demora do equipamento, não seja possível eu falar no final da aula. Quero dizer que grande parte dos trabalhos que foram apresentados na aula passada foi negligenciada pelos alunos”. Continua falando: “porque eu acho que negligenciou? Será que foi porque o trabalho vale poucos pontos”? A5 diz: “o trabalho não foi bem apresentado, os grupos que apresentaram fizeram a leitura do papel que estava impresso, um horror. Acredito que vocês não tenham estudado nada. Eu disse para vocês que seria rígida. Da mesma forma que fui na Medida de Eficiência da primeira unidade seria na segunda unidade também.” A5 continua falando: Eu passei para vocês a base de falar bem em público e vocês negligenciaram. A5 faz uma análise dos grupos e pede para que os mesmos observem como devem apresentar um trabalho.	
19h40	Chega mais um aluno e fica na porta. A5 diz: “entre aluno A você chega atrasado e ainda fica na porta”. Continuando, A5 diz: “grupo A, vocês não foram bem, pareciam que estavam falando outra coisa, pois não sabiam o conteúdo do trabalho. Grupo B, vocês foram bons, porém o aluno b1 não falou quase nada”. Observei que a professora se referia aos grupos fazendo colocações boas e ruins de cada trabalho que foi apresentado na aula passada. Continuamente, A5 diz: “alunos A, B, C D e E foram excelentes e o aluno F foi ruim”. Essas falas da professora foram contínuas na análise dos trabalhos apresentados pelos alunos na aula anterior. Foi possível observar a insatisfação de alguns alunos e irritação de outros argumentando: “onde está a ética?”. Essa argumentação ocorreu entre alguns alunos.	
20h10	A5 fala: “o equipamento não chega!” Os alunos que irão apresentar o trabalho naquela noite dizem: acho que não dará tempo de apresentar os trabalhos. A sala começa a ficar barulhenta, os alunos conversam. A5 conversa com dois alunos que se encontram próximo ao birô, os alunos continuam conversando, um aluno grita: “alguém achou um caderno?” Os alunos rirem e não respondem. O Professor não externa reação pela conversa, quando chega à sala um colaborador da UNIT e diz: não temos equipamento disponível para agora, a senhora pode ir para outra sala que está disponível no Bloco B. A5 diz: “vamos para a outra sala e retomamos a apresentação dos trabalhos”. Saímos para a sala 47 BL- B. Chegamos à sala e a A5 inicia a chamada. Nesse momento, havia na sala de aula 31 alunos. Os grupos que irão apresentar os trabalhos ficam confusos sem saber quem	

	irá apresentar primeiro. O Professor senta na cadeira a frente da sala de aula sem perceber que os demais alunos não estão participando da aula iniciando conversas paralelas ocorrem fora do assunto.	
20h 20	Um grupo inicia a apresentação com o tema: “ Sonhos ”. Nesse momento, outros alunos começam a conversar. A5 fala: “vocês estão livres para sair pois já fiz a chamada, não é possível trabalhar com você conversando”. Outro grupo foi apresentar o trabalho tema “ Origem do Rock ”. Assim os grupos foram apresentando os trabalhos, porém com pouca participação dos demais alunos que ficaram sentados ao fundo da sala. A5 encerra a aula. Nesse momento, a observadora pede licença à A5, agradecendo e se retira.	

Fonte: Protocolo nº 9 de registro de observações da pesquisa – Data: 29/05/2012

Sobre o aspecto da competência didático-pedagógica, muitas discussões são feitas, permeando com maior frequência os estudos da formação docente. A compreensão do professor quanto ao domínio de métodos e técnicas de ensino e de aprendizagem implica habilidades do saber técnico e do saber-fazer discutidos por Tardif (2002) quanto à formação profissional:

[...] se manifesta como uma relação de exterioridade: as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores competem apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competências essas sancionadas pela universidade e pelo Estado. [...] os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos Professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela (p.41).

Observar a aula do Professor A5 não foi simples, porque ficou evidente a impossibilidade de identificação de saberes docentes na condução dos processos de ensino e de aprendizagem, o que representou uma contradição considerando ser a mesma licenciada, portanto, detentora de formação pedagógica inicial. O Professor pontua o pressuposto dos saberes disciplinares, porém é possível observar que na condução da aula a sua formação para o magistério não fez a diferença, embora reconheço que a situação de observado acaba alterando o ambiente natural de trabalho docente.

Em sua entrevista, assim fala da sua necessidade formação continuada:

[...] eu acho que a formação continuada deve ser uma preocupação constante, não apenas para o professor, mas para qualquer profissional. O mundo muda constantemente, assim como as tecnologias voltadas para a educação, cada vez mais evidentes. [...] é preocupação da UNIT nos oferecer gratuitamente a formação continuada, nos incentivando sempre, seja com minicursos ou palestras. Isso é muito importante! [...] eu tenho dificuldade de especialização na minha área de língua portuguesa aqui em Aracaju. Eu sempre tenho que me deslocar de Sergipe para outro Estado! (A5)

Nesse contexto, mais se evidencia a necessidade da formação continuada específica, que possa atender com especificidade aos limites do fazer-docente, de modo a representar o aprimoramento do ensino e da aprendizagem na educação superior.

3.4.10 A elocução clara e a prática do professor A13 remontam à arte de ensinar a pensar.

O Professor A13 possui formação em Engenharia Mecânica (1980), Especialização em Engenharia de Produção (1983), Especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho (1995) e Mestrado em Administração (2001); não possui qualquer curso de formação docente registrado em seu Currículo Lattes. Atualmente é professor titular da Universidade Tiradentes e tem experiência na área de Administração, com ênfase em Administração de Empresas. A13, com 11 anos atuando no magistério, dos quais 8 nessa instituição, foi observado em uma turma com 29 alunos (na ocasião) do 6º período de Administração, no período compreendido das 9h10min às 10h20min do dia 18/09/2012.

Sua elocução e prática observadas revelaram domínio de saberes disciplinares, experienciais, curriculares e até pedagógicos, embora não possua formação pedagógica.

REGISTRO CURSIVO Nº 10

HORÁRIO	OCORRÊNCIAS	SABERES MOBILIZADOS
9h10	O professor A13 inicia a aula retomando o assunto da aula anterior: Formação de Preço. Em seguida, apresenta a mestrandia como pesquisadora que estarão observando aulas no curso. Prossegue a aula, conceituando o tema formação de preço. Esclarece que a formação de preço é iniciada com a análise da viabilidade e conclui após o projeto do processo: custo fixo = parcela de custo de uma organização que não está relacionada e não varia com a produção. Exemplifica gastos administrativos, aluguel e pró-labore. Continuando, esclarece o que seja Custo Variável: “é o custo que está diretamente associado à realização do produto”. Ressalto que o professor faz uso da lousa, sempre escrevendo e explicando logo em seguida, para não acumular conteúdo sem explicação.	DISCIPLINAR CURRICULAR PROVENIENTES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O MAGISTÉRIO
9h20	A13 interrompe sua exposição, solicitando ao aluno X que leia o texto que foi pesquisado por ele sobre o que seja Custo Fixo e Custo Variável. O aluno X menciona que os conceitos sobre os custos são diversos, porém esclarece que, como o professor havia falado, diz respeito aos custos em um momento da atividade e, em outro, diz respeito ao que ficou acordado anteriormente entre as partes. Nesse momento, vários alunos participam do assunto. A13 fala dessas duas formas de analisar os custos pelo aluno X. Continuando, A13 chama a atenção para a sua próxima explicação: “Deixem eu falar! Prestem atenção! Depois vocês copiam!” e começa a explicação sobre Custos Fixos, relacionando-os ao gasto de energia da reitoria da UNIT. Não obstante a exploração do tema, A13 continua falado: “Vocês acham que a segurança da UNIT é custo fixo ou custo variável?”	DISCIPLINAR CURRICULAR EXPERIENCIAL SABERES PROVENIENTES DE SUA PRÓPRIA EXPERIÊNCIA NA PROFISSÃO, NA SALA DE AULA E NA ESCOLA.

	Interrompe sua exposição solicitando ao aluno Y que responda a pergunta. O aluno Y diz: “professor; acredito que seja custo fixo, pois não terá uma variação mesmo que reduza a quantidade de alunos”. A13 assentiu e continuou explanando sobre a visão que as empresas têm do custo fixo e do custo variável, agora mencionando outro exemplo: a remuneração da diretoria/UNIT, a qual considerou custo fixo, pois tendo ou não mensalidade, permanece o custo.	
9:30	A esta altura, constam na sala de aula quatorze alunos. A13 continua explanando sobre o custo variável, utilizando agora como exemplo uma Pizzaria: “o custo da farinha que compõe a massa da pizza (Pequena, Média ou Grande) vai variar, pois a quantidade de ingredientes (farinha) não é a mesma. Quanto ao custo do salário da mão de obra, este não vai variar.” A13 continua falando e solicita ao aluno X que se manifestou como proprietário de uma pizzaria, que falasse um pouco sobre sua experiência. Nesse momento, o aluno X argumenta que independe do tamanho da pizza o salário pago ao profissional, o que vai variar é o valor da comissão, que é paga pela quantidade de pizzas produzidas no dia. A13 continua a aula e pergunta? “Entenderam o assunto?” Os alunos falam que sim. A13 escreve no quadro $\text{Custo Direto} = \text{CD}$. O professor continua escrevendo ao quadro: custo direto é igual ao custo variável; $\text{Custo Indireto} = \text{CI}$: parcela do custo fixo rateado para uma determinada produção. O professor interrompe a teoria e descreve sua experiência pessoal em uma empresa de consultoria. Assim dita: “o custo de manter a empresa de consultoria funcionando independe de ter ou não ter cliente”. Estaria verificando o meu Custo Variável e o meu Custo Fixo. Em seguida, retorna aos saberes experienciais e indaga: “sabiam que muitos empresários não sabem distinguir o CV e o CF?”. O professor estabelece uma relação de imposição e reciprocidade com os alunos, sempre utilizando exemplos, fazendo perguntas e obtendo respostas. Quando havia dúvidas, sempre as respondia, prontamente.	DISCIPLINAR CURRICULAR EXPERIENCIAL SABERES PROVENIENTES DE SUA PRÓPRIA EXPERIÊNCIA NA PROFISSÃO, NA SALA DE AULA E NA ESCOLA
9h57	A13 fala: “posso apagar o que está escrito no quadro?” O aluno Y pergunta: “vai trabalhar outro assunto”? A13 responde: “vamos falar sobre medida de eficiência”. Recorrendo ao saber curricular e disciplinar, informa que devemos verificar junto ao livro as fórmulas e o texto escrito para a próxima aula. A13 fala o que é medida de eficiência para as empresas.	DISCIPLINAR CURRICULAR EXPERIENCIAL
10h	A13 fala: “vamos fazer a chamada?”. Nesse momento, a observadora agradece e aguarda para fazer a entrevista com o professor A13.	CURRICULAR

Fonte: Protocolo nº 10 de registro de observações da pesquisa – Data: 18/09/2012.

Ao observar a aula do Professor A13, foi possível identificar aplicação de linguagem clara e de fácil entendimento. Os alunos participavam ativamente da reconstrução do conteúdo que estava sendo trabalhado, sob a liderança docente que também estimulava a discussão de práticas profissionais, tornando a teoria mais leve e simples para o aluno, com segurança, clareza e criatividade.

Nesse contexto, o professor A13 exerceu um papel que se aproxima das prescrições pedagógicas, conforme define Pimenta (2002, p.205): “a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender, o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender”. Pergunto: a que se deve essa elocução e prática apropriadas? Será que ao tempo de exercício na docência? Será que à prática exercida?

Responder a esses questionamentos, aparentemente, pode ser simples, mas não é bem assim. Tardif (2002), por exemplo, argumenta que o professor não possui uma única concepção de sua prática e sim várias em função do seu cotidiano, acreditando que o saber do professor não parte de uma coerência teórica nem conceitual e sim, prática e biográfica. Este argumento enfatiza a seguinte ocorrência: A13, quando indagado sobre a concepção de ensino e de aprendizagem para a educação superior, respondeu o seguinte:

Os métodos de ensino que eu considero importantes versam sobre a arte de ensinar a pensar, mas acho que ainda hoje uma carga de conhecimento teórico é importante. Tem que haver combinação entre o conhecimento teórico e o conhecimento da prática. (A13).

3.4.11. A prática do professor A21 promove a interação com os alunos

A21 tem Formação em Licenciatura Plena em Matemática (1977), Especialização no Ensino da Matemática (2005) e Mestrado em Educação (2012). Além disso, é membro da Sociedade Brasileira de História da Educação e do Grupo de Pesquisa História das Práticas Educacionais/UNIT. Na área profissional, atua como Professor Assistente I da Universidade Tiradentes/UNIT, onde leciona desde 1980 e como Professor Titular da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Sergipe e Secretaria Municipal de Educação de Aracaju/SE e publicou o Livro Estatístico em 2010, voltado ao público acadêmico. Possui ainda em seu currículo Lattes 120h de Capacitação Docente via NEAD/UNIT.

O Professor A21, por sua vontade, foi observado em uma turma com 48 alunos do 4º período de Engenharia Civil/noite, por também exercer a sua atividade como docente em outro curso na mesma IES que não apenas o curso de Administração. Foi difícil agendar horário da observação nas turmas de Administração, em virtude da carga horária pequena da sua disciplina, dificuldade encontrada também com outros docentes.

Considerando que cada turma possui interesses, motivações, características e uma história de interação com cada professor e com a Universidade, que demandam posturas docentes diferenciadas, esse fato não foi considerado como prejudicial para a pesquisa, mas

indicativa de um posicionamento pedagógico equivocado: “independentemente do curso, uma aula deve ser ministrada com a mesma qualidade e empenho” (A21).

A aula ocorreu no período compreendido das 18h58min às 20h20min do dia 09/10/2012. O desempenho do professor revelou conhecimentos voltados aos saberes disciplinares, saberes experienciais, saberes curriculares e saberes provenientes da formação profissional para o magistério.

REGISTRO CURSIVO Nº 11

HORÁRIO	OCORRÊNCIAS	SABERES MOBILIZADOS
18h58	O professor A21 chega à sala de aula, no momento havia 10 alunos. Os alunos perguntam: já corrigiu as provas? A21 responde mencionando que irá lançar no sistema até sexta-feira. Nesse momento, chegam à sala de aula quatro alunos, o professor conversa com dois alunos sobre a política local. Iniciando a aula, olha os apontamentos junto aos livros didáticos que se encontram sobre o birô. Os livros não foram citados pelo professor para que os alunos pudessem também fazer uso, porém o conteúdo foi escrito no quadro pelo professor: “Equação Diferencial Exata”. A 21 menciona: “vamos iniciar um novo assunto para a segunda unidade. Esse assunto deveria ter sido apresentado na primeira unidade, porém, em se tratando de um conteúdo que requer mais explicações, não gostaria de aligeirar. O professor com base nos livros “apontamentos”, escreve no quadro o conceito de Equação Diferencial Exata. Nesse momento, os alunos copiam atentamente e se mantêm calados.	DISCIPLINAR CURRICULAR EXPERIENCIAL SABERES PROVENIENTES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E LIVROS DIDÁTICOS USADOS NO TRABALHO
19h20	A21, enquanto explica o conteúdo, se movimenta com tranquilidade na sala de aula; escreve no quadro algumas características e exemplifica aos cada uma delas: $M(x,y) dx + N(x,y) dy$. Argumenta: é uma diferencial exata, continua explicado para os alunos. Após a explicação, o professor se volta para os livros que se encontram sobre o birô e menciona: vamos responder essa questão, copiem! Volta-se para o quadro e escreve a questão que foi extraída do livro “Equação Diferencial”, os alunos copiam atentamente, todos calados. Nesse momento, havia na sala de aula 22 alunos e chegavam 3 alunos totalizando 25 alunos. O professor circula na sala e indaga: aluno X você não está copiando? Está compreendendo o assunto? O aluno responde que está compreendendo um pouco e menciona: quando o senhor responder a questão acredito que apreenderei mais. O professor diz: se é assim vamos respondê-la. Vem para a frente, e pergunta: vamos reponder? Quem já respondeu a questão? Alguns alunos mencionaram que já haviam respondido. O professor A21 diz: vamos responder juntos. Responde a questão e perguntando sempre se está de acordo com o que eles entenderam. Aqueles alunos que mencionaram haver respondido a questão falaram que sim. Observamos que o Professor cuidou para que todos tivessem entendido o conteúdo e a questão.	DISCIPLINAR CURRICULAR EXPERIENCIAL SABERES PROVENIENTES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E LIVROS DIDÁTICOS USADOS NO TRABALHO
19h35	A21 escreve na lousa: “Teoremas: critérios para um diferencial”. Continuamente escreve o conteúdo referente ao tema. O Professor explica o conteúdo e exemplifica: “a	DISCIPLINAR CURRICULAR EXPERIENCIAL

	questão $Mdx + Ndy = 0$, onde M e N são funções contínuas e deriváveis”. Nesse momento, o professor escreve na lousa um a questão do livro, vira-se para a turma e fala: “vou dar um tempinho para vocês copiarem.” Recorre aos livros que se encontram sobre o birô e escreve em uma página algumas questões.	SABERES PROVENIENTES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E LIVROS DIDÁTICOS USADOS NO TRABALHO
19h50	O Professor A21 fala: “OK, podemos continuar?” Nesse momento, o professor apaga a lousa, escreve duas questões e solicita que os alunos as copiem. A esta altura, os alunos estão chegando sucessivamente à sala de aula. A21 continua explanando o conteúdo, pedido para que os alunos prestem muita atenção, pois a explicação facilitará a resolução das questões. Após a explanação, o professor vai perguntando item a item de uma fórmula e após diz: “compreenderam?” Os alunos falam: “sim”. O professor então diz: “vamos resolver o exercício, começaremos aqui na sala e você concluirão em casa. Na próxima aula vocês trazem”. A aula está bem dinâmica professor e aluno bem entrosados. O professor circula na sala observando quem está respondendo as questões, é um momento de interação, os alunos conversam entre si, o assunto diz respeito ao conteúdo. O professor para e fala: “vamos responder a 1º questão?” A 21 se volta para a lousa e inicia a resposta junto com os alunos.	DISCIPLINAR CURRICULAR EXPERIENCIAL SABERES PROVENIENTES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E LIVROS DIDÁTICOS USADOS NO TRABALHO
20h20	Encerra a aula solicitando que os alunos continuem respondendo as questões. Inicia a chamada, a observadora, agradece e se retira informando que voltará em outro momento.	DISCIPLINAR CURRICULAR EXPERIENCIAL

Fonte: Protocolo nº 11 de registro de observações da pesquisa – Data: 09/10/2012.

O Professor A21 demonstrou em sua explanação sobre o assunto da aula observada domínio de conteúdo, relacionando conceitos e problemas que pudessem prender a atenção do aluno e, consequentemente, a compreensão do assunto.

É aparente que a elocução do professor é fruto de sua história de vida, especialmente da sua formação escolar, das orientações curriculares e do domínio do conteúdo, além dos avanços no âmbito da disciplina, do acesso à literatura da sua área e da sua experiência profissional como licenciado em Matemática e também como docente por mais de duas décadas. Esses fatores, conjugadamente, são responsáveis pela condução apropriada do conteúdo apresentado.

Contudo, o trabalho do docente não é constituído apenas pelo sujeito “professor”, mas também pela participação de outro sujeito, o “aluno”, aquele que aprende e está em formação, do qual também se espera ciência do seu papel em sala de aula, notadamente na educação superior, e a efetiva participação. Vontade e clareza de propósitos por parte dos alunos são componentes imprescindíveis à aprendizagem, consolidando as práticas de ensino e de aprendizagem.

Para Tardif (2002), o professor ao adentrar em sala de aula, participa de trabalho constituído de interações humanas:

[...] as interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia. [...] quer queira quer não, todo professor, ao escolher ou privilegiar determinados procedimentos para atingir seus objetivos em relação aos alunos, assume uma pedagogia, ou seja, uma teoria de ensino-aprendizagem. Assim como não existe trabalho sem técnica, também não existe processo de ensino-aprendizagem sem pedagogia, embora se manifeste com frequência uma pedagogia sem reflexão pedagógica. (TARDIF, 2002, p.118-119).

Ouvido sobre essa questão na Educação Superior, o Professor A21 afirma:

[...] o ensino é algo que eu vejo, está em segundo plano. Em primeiro lugar está a aprendizagem. Quando eu vejo a palavra “ensino”, eu vejo como algo “eu”. Quando eu vejo a palavra “aprendizagem”, eu vejo como “ele”. Quando penso na aprendizagem eu penso no meu aluno. Quando penso no ensino eu penso em mim. Eu quero dar uma boa aula mas depois refletindo mais, eu não acho que é importante dar uma boa aula, é importante a aprendizagem, eu não quero ser estrela. Eu quero que a estrela seja o meu aluno. Eu quero ter essa certeza do aluno, eu antes não sabia, agora eu aprendi! Voltado pra ele, se eu me voltar pra mim, o meu egoísmo não vai deixar meu aluno aprender. É claro que a gente gosta de ser elogiado, professor, você deu uma aula boa, parabéns!, Mas eu sempre pergunto: “você aprendeu?”. A aula não é um show, não é um teatro, a gente fica deslumbrada com uma festa com a forma que os atores são apresentados, mas aqui não, aqui as estrelas têm que ser eles. O professor tem que estar sempre incentivando. Aqui ele não precisa ser a estrela, mas também não tem que ser o patinho feio da história, ele tem que ter total conhecimento e domínio para dar segurança ao aluno, porque se o aluno não sentir segurança não vai haver aprendizagem porque ele não acredita no que o professor vai falar. Pode ser até que haja aprendizado, mas a relação vai ser cheia de dúvida. (A21 - 2012).

3.4.12 Pontualidade, domínio do assunto, relevância da temática, novas tecnologias e esforços de interação não foram suficientes para A12 manter a atenção dos alunos. Que saberes utilizar?

O Professor observado, A12, é Doutor em Administração (2009); Mestre em Ciências Sociais/Gestão das Cidades (2004); Graduação em Comunicação Social (1986), é professor da Universidade Tiradentes há pouco mais de 2 (dois) anos, na modalidade presencial. A12 possui curso de extensão em formação pedagógica, assim informado em seu Currículo Lattes:

Capacitação para a Docência (30h) e Metodologia do Ensino Superior (30h). A observação ocorreu no período compreendido das 7h15min às 8h20min do dia 29/10/2012, em uma turma do 6º período de Administração/diurno, com vinte e dois (22) alunos presentes.

REGISTRO CURSIVO Nº 12

HORÁRIO	OCORRÊNCIAS	SABERES MOBILIZADOS
7h15	O professor A12 já se encontra na sala de aula com sete (7) alunos aguardando a chegada de mais outros. Às 7h15min inicia a aula fazendo uso do computador e da lousa. A12 inicia o conteúdo mencionando que se trata da continuidade do assunto da aula anterior. Nesse momento, entram três (3) alunos. Ele esclarece que o texto já se encontra no MAGISTER. A12 escreve na lousa “ESTADO”, “GOVERNO”, “ADM. PÚBLICA”. Volta-se para os alunos e pergunta: “o que vocês entendem por Estado?” Os alunos se mantêm calados. O professor, mais uma vez, repete a pergunta. O aluno A fala: “estado é poder, é domínio.” O professor então retoma a fala e os alunos se mantêm calados. O professor faz outra pergunta: “o que é Política de Estado?”. Os alunos se mantêm mais uma vez calados e o professor diz: “acordem, alunos B e C, vamos participar da aula; vocês estão dormindo? É necessário esse conteúdo para entender o próximo! Pela falta de participação de vocês, acredito que não tenham lido o texto que sugeri! Fica muito difícil a compreensão já que a leitura não foi feita. Temos que buscar a compreensão do assunto, para assim assimilar o conteúdo da melhor forma”. Continuando, o Professor A12 esclarece, “a Política de Estado vai atacar os problemas de Estado como: “Educação Gratuita, Saúde Gratuita, Segurança etc.” Continuando, o professor diz: não tem governo que mexa nesses pontos cruciais para a sociedade. A12 caminha pela sala de aula, volta-se para o slide e fala: “Sistema de Governo. O que vocês sabem sobre Sistema de Governo?”. Dois alunos participam expondo que o Sistema de Governo pode assim ser caracterizado: “Parlamentarismo e Presidencialismo.” O professor então fala: “isso mesmo!” Continua explicando pontos positivos e pontos negativos de ambos sistemas (Parlamentarismo e Presidencialismo). Nesse momento, percebo que há uma participação de alguns alunos, o professor interage afirmando ou reformulando a fala dos mesmos. A12 fala da condução do cargo do sistema presidencialista e do parlamentarista. Esclarece várias perguntas dos alunos que participam da aula: “não existe presidente no sistema presidencialista sem passar por voto popular.”	DISCIPLINAR CURRICULAR EXPERIENCIAL
7h30	Continuando, A12 discute as contradições do Sistema Presidencialista e Parlamentarista, enfatizando vários aspectos. Não obstante a exploração com o texto, enfatiza o mandato no Sistema Presidencialista, “o mandato do governo é pré-fixado”... O Professor continua explicado gradativamente e os alunos apenas observam. A12 pergunta: “vocês estão compreendendo? Falem alguma coisa”. Alguns dois alunos falam e o Professor esclarece a fala dos dois. Podemos continuar? Continuando o assunto, o Professor passa para	DISCIPLINAR CURRICULAR EXPERIENCIAL

	outro slide em que consta escrito: “Chefe de Estado e Chefe de Governo. Esclarece sobre Chefe de Estado e Chefe de Governo para os Sistemas Parlamentarista Presidencialista”. A12 apela para o conhecimento dos alunos, usando saberes disciplinares e experienciais.	
7h50	A esta altura, os alunos estão chegando sucessivamente à sala de aula e distraem a atenção dos demais. O Professor pede: “silêncio para que eu possa continuar com o assunto”. Os alunos se voltam para a lousa onde estão sendo passados os seguintes tópicos: “O Poder Legislativo, O Poder Executivo”. A 12 esclarece pausadamente os dois itens. Nesse momento, os alunos fazem perguntas do tipo: “o mesmo sistema brasileiro é o do USA?”. O professor responde algo que não foi possível acompanhar pela observadora. Continuando, A12 vai explicando, tomando como base a leitura de um texto que estava sobre a mesa. O professor lê o texto informado que o mesmo se refere ao Poder Legislativo e ao Poder Executivo. Mais uma vez, apela aos saberes dos alunos, porém, os alunos, não falam nada. Continuando o conteúdo, o Professor vai inserindo os slides e falando sobre cada item que constam na apresentação. A aula possui conteúdo bem interessante, entretanto pouca participação dos alunos.	DISCIPLINAR CURRICULAR EXPERIENCIAL
8h10	A12 solicita que os alunos busquem pelo conteúdo que se encontra no MAGISTER. Fala da leitura do texto que foi disponibilizado na aula anterior: “O texto deve ser lido e após, resenhado”. Nesse momento, continuam chegando mais alunos.	DISCIPLINAR CURRICULAR .EXPERIENCIAL
8h 20	Agora farei a chamada. A observadora agradecendo ao Professor e aos alunos e se retira da sala de aula.	CURRICULAR

Fonte: Protocolo nº 12 de registro de observações da pesquisa – Data: 29/10/2012.

Na entrevista, o professor A12 informou:

[...] eu nunca estudei nada de pedagogia. Eu vim pra sala de aula intuitivamente. É como todo mundo faz. Você vai dar aula de forma intuitiva. Eu sinto, o que é que eu preciso pra dar aula? A primeira coisa que eu preciso é ter conhecimento daquilo que eu ensino. Depois, eu preciso ter uma boa capacidade de comunicação, eu preciso ter uma disposição para falar com meu aluno, pra compreender aquele meu aluno. Agora eu sinto, eu não conheço nada de pedagogia, mas eu te falei lá no início que eu achava que no mestrado e doutorado a gente poderia receber alguma orientação do ponto de vista pedagógico. Eu tenho uma aluna que ela ouve muito pouco. Eu não sei como lidar com essa aluna na minha sala de aula. Ela está lá. Talvez eu pudesse com orientação de conteúdo pedagógico fazer diferente. [...] o que eu acho que falta na verdade é uma atividade de pesquisa, um grupo dedicado a isso, a gente ter um tempo para estudar e um tempo para refletir, porque também estudar sozinho não adianta; só aprende aquilo que a gente estudou quando a gente confronta com outros, aquilo também muda. Agora a necessidade de formação continuada eu não sinto não. Eu sinto hoje na verdade uma necessidade de tempo que seja incorporado a minha carga horária para coisas produtivas. (A12).

Sua elocução clara, pontuada, em aspectos relevantes da área disciplinar, obteve pouca participação dos alunos no conteúdo que estava a ser reconstruído em sala de aula. Essa realidade é objeto de estudo sobre o qual deve debruçar-se o professor na sua construção particular da prática docente, com o apoio da formação continuada, sob autogestão docente e sob a gestão institucional. Novos saberes são necessários e as ciências da educação representam a fonte por excelência. Nesse sentido, Tardif (2002) elucida,

a epistemologia da prática profissional não é uma definição de palavras ou de coisas, mas uma definição de pesquisa, um compromisso em favor de certas posturas teóricas e metodológicas, assim como um vetor para a descoberta de realidades que sem elas não veríamos. [...] é o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas (p. 255).

Encerro esta seção com a clareza da potencialidade dos professores observados e da possibilidade da elevação progressiva da qualidade do Curso de Administração. A formação continuada é uma necessidade docente, inclusive reconhecida pelos docentes, cabendo destacar que ela, por si só, também não redundará necessariamente nessa elevação da qualidade ou na melhoria do desempenho do Curso no ENADE.

Evidenciou-se, nas aulas observadas, entre os alunos, uma cultura de impontualidade, do entrar e sair continuamente durante as aulas, da conversa e do nada anotar, inclusive sob o pretexto de que depois iriam pegar no MAGISTER. É preciso que a instituição crie outros mecanismos pedagógicos de formação do estudante na educação superior em favor da reconstrução do conhecimento em sala de aula e fora dela, como responsabilidade discente. Por outro lado, também apareceram nitidamente os limites das aulas magistrais, o que me faz apontar para a necessidade da pesquisa e da extensão.

3.5 Análise e Interpretação das Entrevistas com os Docentes

A entrevista é um procedimento de pesquisa qualitativa que, para Gil (2009), possui técnicas bem definidas que possibilitam a coleta de dados: “é uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (p.109).

Nessa perspectiva e para os fins de observação em sala de aula e realização de entrevistas individuais semiestruturadas, os professores atuantes no curso de Bacharelado em Administração da UNIT foram escolhidos para esta pesquisa de modo a contemplar dois (2)

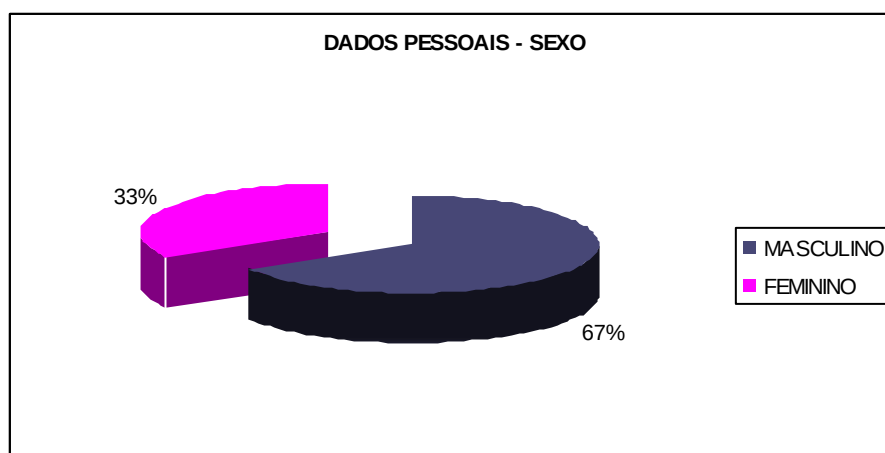
estratos de formação: bacharelado e magistério. A amostra foi composta por 12 (doze) professores, sendo 10 (dez) professores com formação em bacharelado nas áreas das ciências humanas e sociais e 2 (dois) professores com formação em licenciatura, obedecendo a critérios já apontados na Introdução. Ainda que houvesse uma escolha feita conforme critérios já mencionados e a conclusão do processo de observação de aula, a impossibilidade de um professor, dentre os selecionados para a pesquisa, culminou na redefinição do número da amostra para um total de 11 (onze) docentes.

A entrevista com os professores foi registrada com o apoio de gravador, mediante seu consentimento livre e esclarecido. No momento da entrevista, foi utilizado um roteiro semiestruturado (Apêndice 1), considerando aspectos da formação inicial, de interesse pela docência, do trabalho do professor, da avaliação institucional docente, da formação continuada, do professor reflexivo, do ensino, da aprendizagem, da autoimagem e dos saberes mobilizados: da Formação Acadêmica, Experiencial, Curricular, Disciplinar, Provenientes da Formação Profissional para o Magistério e da Formação continuada.

Os Gráficos, a seguir, demonstram o perfil dos professores entrevistados e observados. Neles aparecem professores com uma jornada de trabalho profissional não docente mesclada com o trabalho acadêmico (docente), outros são dedicados integralmente à educação superior.

O Gráfico 5 Dados Pessoais – Sexo permite o conhecimento do universo pesquisado, evidenciando certa predominância do sexo masculino em relação ao feminino:

Gráfico 5 – Perfil dos professores observados e entrevistados –
Dados Pessoais – Sexo

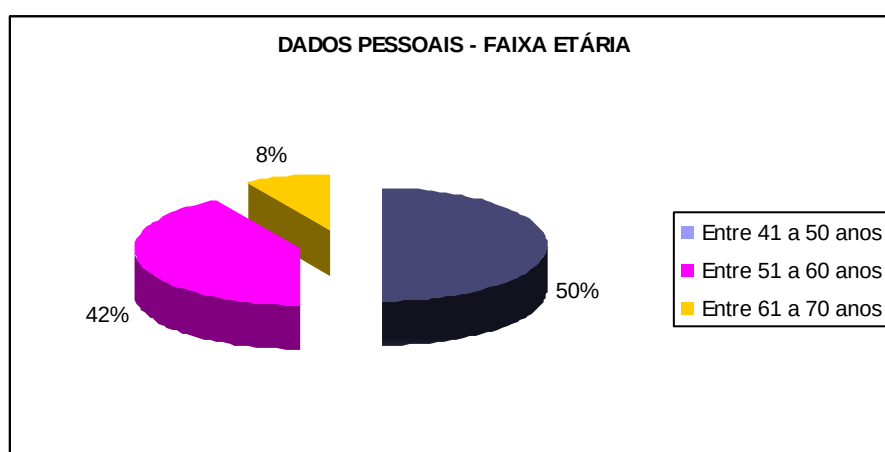


Fonte: Dados coletados pela autora

A predominância pelo sexo feminino correspondendo a 67% e 33 %, respectivamente do sexo masculino.

Com relação à idade dos docentes do Curso de Administração, o Gráfico 6 Dados Pessoais – Faixa Etária demonstra a faixa etária dos professores atuantes.

Gráfico 6 – Perfil dos professores observados e entrevistados –
Dados Pessoais – Faixa Etária

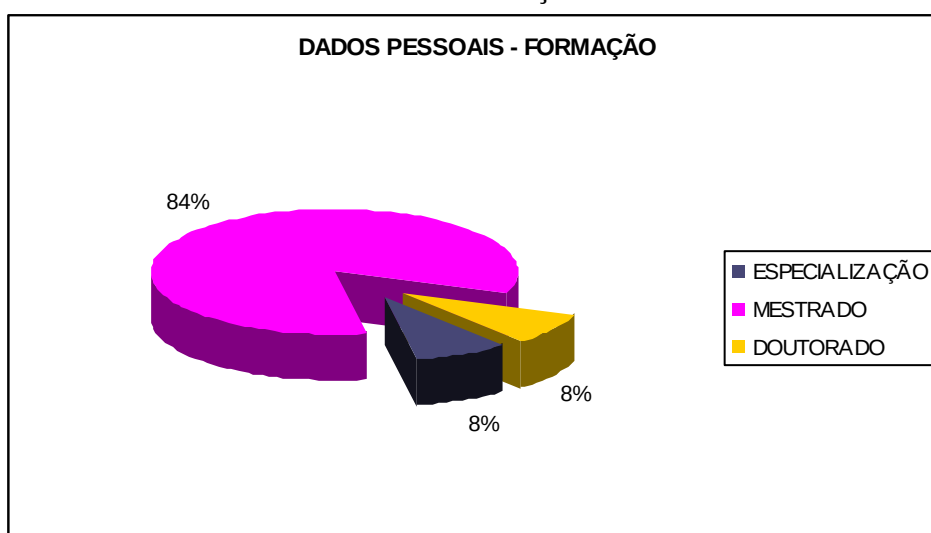


Fonte: Dados coletados pela autora

O Gráfico 6 demonstra que a média dos professores atuantes está na faixa etária dos 41 a 50 anos, representando 50% do total. Os demais representam a idade entre 51 a 60 anos, com 42% e na faixa etária da população docente com idade entre 61 a 70, com 8%.

No tocante à titulação dos professores do Curso de Administração da IES pesquisada, apresenta a predominância para o curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. O Gráfico 7 demonstra o percentual de professor com titulação *Lato Sensu* (Especialização) e *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado).

Gráfico 7 – Perfil dos professores observados e entrevistados –
Dados Pessoais – Formação Acadêmica



Fonte: Dados coletados pela autora

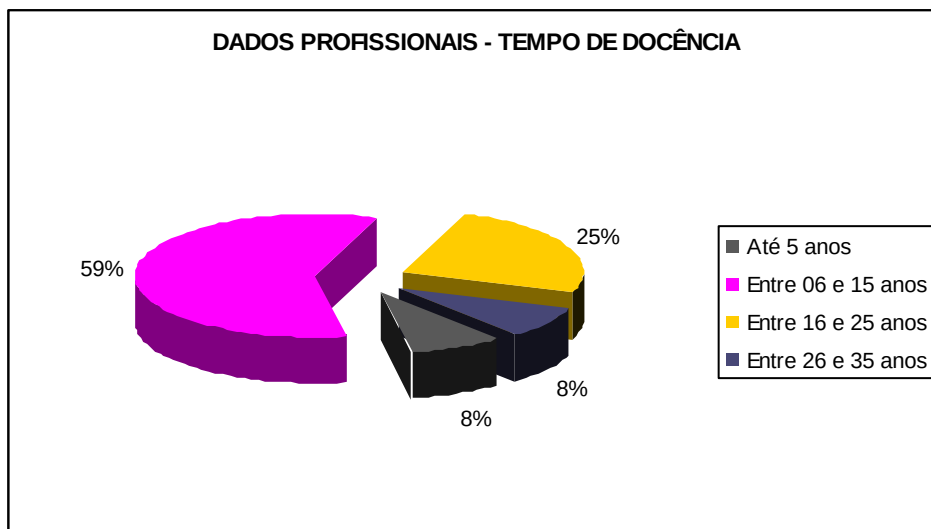
A prescrição do MEC quanto à qualificação do profissional da docência no ensino superior, contemplando especialistas, mestres e doutores. Nesse quesito, o perfil do corpo docente do Curso de Administração da UNIT, conforme demonstra o Gráfico 7 é composto, em sua maioria, por Mestres (83,33%). Foi percebido, nas entrevistas, que grande parte desses profissionais demonstra interesse em avançar de nível para o Doutorado, porém seus argumentos apontem a falta de tempo e a questão de ausência ao trabalho, como dificultadores, tendo em vista que precisam da remuneração para o seu sustento. Outra dificuldade mencionada refere-se à insuficiente oferta de cursos de Doutorado em áreas específicas que possam agregar interesse e valor, porque também foi notório o interesse destes em fazer algo construtivo, voltado para as suas áreas de atuação e não simplesmente por titulação. Esse posicionamento tem relação direta com a formação continuada, posto que esta

deve ser entendida como uma necessidade de aprimoramento dos seus conhecimentos para necessidades específicas e não abrangentes, como é a tendência deste processo atualmente.

No tocante aos Dados Profissionais - Tempo de Docência, o Gráfico 8 representa o tempo de exercício da docência:

Gráfico 8 – Perfil dos professores observados e entrevistados –

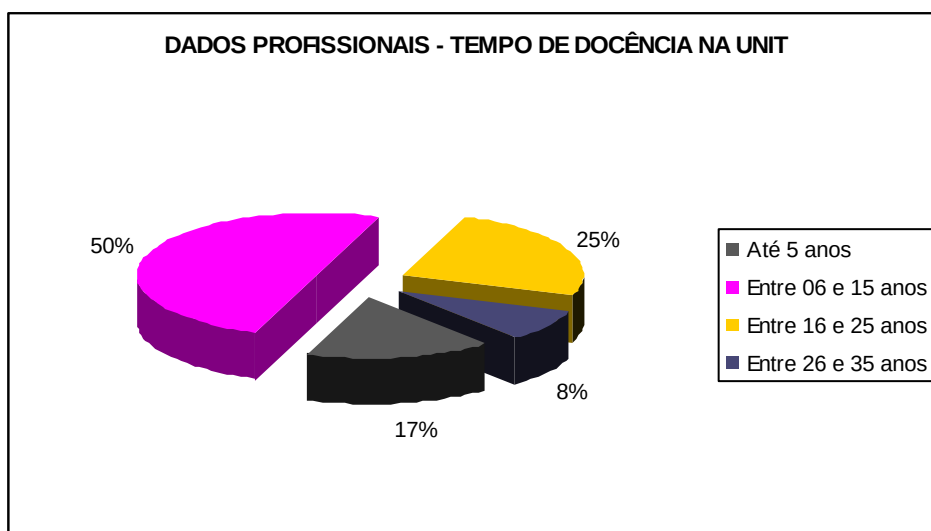
Dados Profissionais – Tempo de Docência



Fonte: Dados coletados pela autora

Gráfico 9 – Perfil dos professores observados e entrevistados –

Dados Institucionais – Tempo de Docência na UNIT



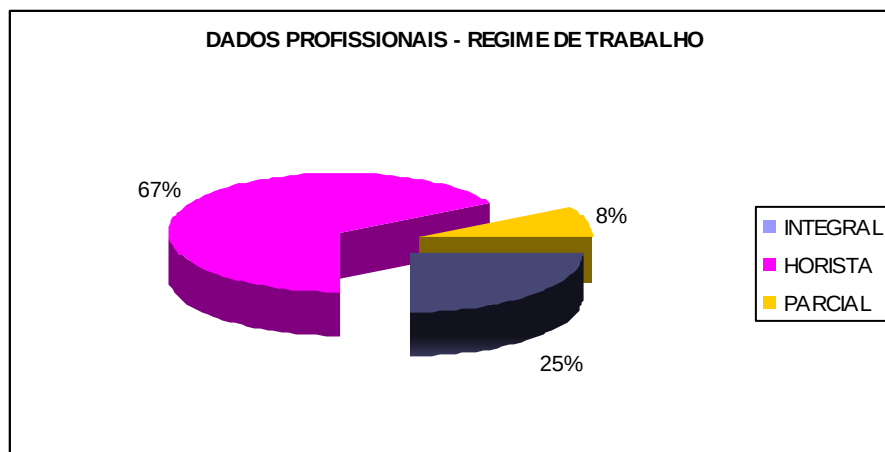
Fonte: Dados coletados pela autora

Observando o Gráficos 8 – Perfil dos professores observados e entrevistados – Dados Profissionais – Tempo de Docência e o Gráfico 9 - Perfil dos professores observados e entrevistados – Dados Institucionais – Tempo de Docência na UNIT. Quanto à experiência de cada docente, muito relevante para o exercício da prática do magistério, é possível perceber sua influência durante as observações em sala de aula e as entrevistas realizadas com os professores que possuem mais tempo de exercício na prática docente. No tocante ao Gráfico 9 - Perfil dos professores observados e entrevistados – Dados Institucionais – Tempo de Docência na UNIT.

Os professores pesquisados que possuem tempo de experiência entre 1 a 5 anos correspondem a 8% dos entrevistados e com especificidade na UNIT, o percentual é correspondente a 17%, enquanto que os professores no interstício de 6 a 15 anos representam 59%, já para o exercício na IES pesquisada corresponde 50%, para os anos que e com o tempo entre 16 a 25 anos de exercício da docência, são 25% e com o tempo superior a 25 anos chegando aos 35 anos de exercício, corresponde a 8%. Diante dos dados apresentados, o corpo docente do curso de Administração da UNIT possui experiências entre nível iniciante e maduro, com uma leve superioridade para o nível maduro, considerando o tempo de docência acima de 10 anos. Embora a experiência influencie positivamente no desempenho do docente em sala de aula, alguns dos entrevistados, tanto na faixa iniciante como madura, mostraram ser exceções, gerando resultados tanto positivos quanto negativos, o que leva à reflexão de que a experiência por si só não garante um melhor desempenho em sala de aula, embora seja um dos determinantes a considerar.

Com relação ao regime de trabalho do professor, o Gráfico 10 – Perfil dos professores observados e entrevistados – Dados Institucionais – Regime de Trabalho, 67% dos docentes cumprem regime de trabalho como Horista e 25%, regime de trabalho Integral e 8% regime Parcial. Os profissionais que cumprem regime de trabalho integral fazem parte do Núcleo Docente Estruturante – NDE – da Instituição, órgão consultivo que responde diretamente pelo Projeto Pedagógico do Curso, atuando na sua elaboração, implantação, implementação, acompanhamento, atualização e consolidação, conforme determina o PPC do Curso de Bacharelado em Administração. Entre os horistas, foi possível perceber grande dificuldade em desenvolver atividades de pesquisa e extensão, além do ensino dentro do que a Instituição propõe, haja vista para o fato de que a carga horária remunerada é referente ao ensino.

Gráfico 10 – Perfil dos professores observados e entrevistados –
Dados Institucionais – Regime de Trabalho



Fonte: Dados coletados pela autora

3.5.1 Após ter concluído o curso de graduação, ingressou na área de sua formação inicial? Que dificuldades e facilidades nessa área e nesse período de recém-graduado destacaria hoje?

Os professores entrevistados possuem características semelhantes no que se refere à formação inicial, às suas dificuldades e facilidades como recém-graduados. Enfatizam que o início na área profissional (técnica) deu-se de forma bem gradual, reconhecendo algumas dificuldades, posto que muitos não possuíam experiências no campo de atuação do profissional Administrador, enquanto o mercado exige experiência. Emergiu a crítica à formação inicial nesse sentido, informando os sujeitos que o curso que fizeram não lhes preparou para o mercado de trabalho. Por outro lado, alguns entrevistados destacaram o crescimento da demanda por mão de obra especializada, como fator que propiciou o ingresso ao mercado de trabalho, ao lado do fato da experiência, com vantagens para aqueles que já estavam atuando no campo específico da administração.

Seguem as falas dos sujeitos, alternadas com análises voltadas para o objetivo da investigação.

Eu entrei no curso em virtude de já estar exercendo a atividade na área de administração. Claro que no colégio eu vislumbrei outra área, mas, à época, como nós não tínhamos a possibilidade de fazer vestibulares em diversas instituições de ensino, eu busquei inclusive instituições de ensino em outro estado. Não sendo aprovado, aí eu retornei à minha terra e então fui trabalhar e tentar vestibulares posteriormente. É que naquele momento eu estava priorizando a minha independência financeira e liberar mais um filho das custas do pai. Então, fui trabalhar no interior numa indústria da empresa Odebrecht, fui ter contato com pessoas na área de pessoal que fazia folha de

pagamento de pessoas, e depois disso eu fiz um concurso para o Banco do Estado de Sergipe e fui aprovado e trabalhei no Banco. Iniciei minhas atividades numa área de recursos humanos, na área de pagamentos e recolhimentos da área de pessoal também, e em 1985 foi quando eu fiz vestibular na Faculdade Tiradentes e eu busquei o Curso de Administração porque eu sentia fluir no sangue exatamente a vontade de exercer a atividade nessa área e fiz o curso com todos os meus esforços possíveis, trabalhando e estudando, e quando concluí eu percebi que tudo aquilo que eu tinha buscado na essência eu já estava vivenciando, eu vivia a universidade na prática. A teoria que eu tinha em sala de aula eu já tinha aplicabilidade no ambiente de trabalho. E foi muito gratificante porque facilitou por demais a conclusão do curso e, conseqüentemente, a busca por outras formações e especializações direcionadas para aquela área que eu vislumbrava a exercer atividade que não exatamente a parte pessoal de recursos humanos, mas a parte de administração que hoje aqui eu trabalho em sala de aula que é Marketing. Então o marketing surgiu na minha vida em 1987 quando da disciplina administração de marketing. Trabalhar com o Marketing na empresa é muito interessante! Mas a minha paixão é a sala de aula, é nela que realmente me completo, me concentro e espero que isso também seja transferido e que os alunos entendam essa minha paixão através da forma como eu conduzo, não faço por fazer, eu faço por amor, por prazer [...] As pessoas vão sempre falar dessa dificuldade de romper barreira de poder exercer uma atividade ligada à profissão que ela abraçou naquele momento. No mais, a saída é a educação continuada, as especializações, certo e aí! Temos que tentar sempre (A2).

Neste relato, chamam a atenção três (3) aspectos: primeiro a história de vida do professor para conseguir autonomia financeira, o que lhe levou ao âmbito da administração, determinando, de certo modo, a sua formação inicial; em segundo lugar seu despertar posterior para a sala de aula, que lhe oportuniza socializar seus saberes profissionais que tanto domina; e o terceiro é a sua expectativa de formação continuada, visando ao aperfeiçoamento daquilo que faz com paixão. Trata-se aqui daquele professor que, quando observado, revelou-se bom preletor, mas teve dificuldades com as interações professor – aluno – conhecimento.

Quando eu me formei em letras, eu já era formada em magistério na época, já atuava como docente do ensino fundamental menor, hoje chamado desta forma, e como eu gostava muito de trabalhar com crianças, eu permaneci durante uns 2 ou 3 anos, após a minha formação, com as crianças, trabalhando a língua portuguesa, mas atuando no ensino médio, no ensino fundamental maior não, só depois de três anos. As facilidades, como já disse, já estavam em sala de aula e não diferem muito, somente a faixa etária e alguns comportamentos, então eu tive essa facilidade. A dificuldade foi voltar a reler algumas questões pedagógicas que eu já tinha lido e estudado na faculdade há alguns anos, logo no início, alguma coisa de psicologia da educação, eu lembro porque eram adolescentes, com uma postura e comportamento diferente das crianças. Foi a maior dificuldade. (A05).

O professor A05, aquele cujo relato da observação evidencia certa contradição entre sua formação docente e sua dificuldade de controle de classe na Universidade, dá indicadores de que sua graduação em magistério deu-se por determinação da prática que já vinha desenvolvendo como normalista o que confirma a força das condições materiais de vida na escolha profissional, o que também se deu com A2. Não se evidenciou o componente paixão.

Eu me graduei em comunicação social com opção em jornalismo e ingressei na área um pouco antes de me formar. Eu comecei a trabalhar num jornal na cidade onde eu fiz universidade, onde eu concluí o meu curso. Não tive dificuldade ali naquela primeira inserção como recém-formada porque era um jornal pequeno. Na verdade, as próprias pessoas da cidade trabalhavam lá. Depois de um ano mais ou menos eu me transferi para Belo Horizonte, aí eu demorei mais ou menos um ano para conseguir efetivamente entrar no mercado de trabalho. Eu fiquei um bom período trabalhando como *free lancer*, senti a dificuldade inicial de ingresso, acho que todas as áreas que a gente normalmente ingressa por indicação e fiz meu curso numa cidade pequena para uma profissão que era característica de grandes centros, mas depois que eu cheguei em Belo Horizonte, eu consegui entrar em um jornal novo, que estava fazendo uma contratação mais em massa, e aí eu não tive dificuldade. Eu comecei nesse jornal e, depois de bem pouco tempo, eu fui trabalhar num jornal de São Paulo, fiquei lá muitos anos e eu só saí quando eu comecei a me afastar da profissão. [...] O que eu achei de dificuldades no início, foi o distanciamento que a gente tem da universidade, do que é mercado de trabalho real, a universidade com a formação no curso, com uma formação muito generalista e, na verdade, eu me senti muito despreparada quando eu cheguei ao mercado de trabalho. Aí eu me dei conta de todas as deficiências que eu tinha e como é que foi fraco o meu ensino, a minha graduação, muito fraca em história, muito fraca em política, muito fraca em economia, que, na verdade, eu sabia nada de tudo. Aquela ideia dos cursos generalistas, que é um curso de comunicação que tende a ser genérico, mas essa ideia de você mostrar tudo para o aluno e eu descobri que eu não sabia era nada! Não tinha muita noção de como funcionava o mercado de trabalho, tinha uma ideia de que a profissão era muito técnica, que a gente tinha que dominar as técnicas. O aluno tem essa vontade de fazer aula prática e eu cansei de fazer aula prática na universidade, nunca tive problema para escrever, mas quando eu cheguei ao mercado e percebi que o que faltava era o embasamento. Isso me acompanhou, na verdade, não só nos primeiros anos, durante muitos anos. Essa ideia de que eu estava despreparada intelectualmente pra exercer a profissão [...] eu transitei por áreas diferentes, esportes, economia, fazia política, cheguei a fazer um pouquinho de polícia, e aí sim você vê o outro lado, a formação generalista também me permitiu isso. Acho que tem, às vezes, um pouco de descompasso. A gente não sabe, a própria universidade não sabe no que é que ela tem que preparar o aluno, ter um controle assim pra o futuro, eu tenho a sensação de que eu fui muito mal preparada.(A12).

Esse rico depoimento de A12 revela parte de sua história de vida como profissional da comunicação e sua luta para inserção com autonomia no mercado de trabalho em outros centros do país. Fala do descompasso entre a formação inicial e as necessidades

contemporâneas, representando um convite à reflexão sobre as demandas dos alunos no sentido de mais aulas práticas. A12 descreve também as suas dificuldades iniciais, caracterizando-as como decorrentes da falta de embasamento. De igual modo, o sujeito critica os cursos de formação generalista, os currículos enciclopédicos, que acabam não aprofundando os saberes disciplinares que suportam as práticas profissionais. Infere-se que o referido docente necessita de formação continuada consistente na área do magistério na educação superior.

Quando eu me formei, comecei a trabalhar em uma empresa na área. Então a dificuldade assim que se tem é exatamente a falta de conhecimento prático, que é da faculdade pra você aplicar, mas a partir do conhecimento teórico foi possível e estudando e me adaptando às condições do trabalho foi melhorando. (A13).

Eu não tive muita dificuldade após a conclusão do meu curso de graduação porque eu já ensinava, já lecionava, antes mesmo de concluir o curso. Eu sou de uma época que os professores, antes de concluírem, já praticavam, já lecionavam em uma escola, havia uma carência grande no mercado. Na minha área, matemática, ainda existe hoje, até os alunos que estão em fase de conclusão, normalmente, eles já são professores de outras escolas. Então, esse aluno, ele não tem muita dificuldade porque ele já está sendo treinado e já está tendo a prática paralelamente. Na fase de conclusão, então, a dificuldade que eles vão enfrentar são as mesmas que eles tinham antes de se formar, porque eles já participavam do processo. (A21).

Ainda cursado a graduação em comunicação social com habilitação em relações públicas, uma professora perguntou para mim se eu não teria interesse em lecionar. Naquela época, na década de 1990, a gente tinha a opção de trabalhar na parte profissional de comunicação, de relações públicas, de trabalhar com eventos, cerimoniais etc. Ou essa outra possibilidade, que eu não tinha vislumbrado que era lecionar, só que eu não conseguiria lecionar se eu não fizesse um curso de especialização e pós-graduação. Então, eu acabei fazendo uma especialização, me formei em 1997, fiz a especialização em 2000 e mestrado em 2003. Então, de 1997 a 2001 eu comecei a lecionar na UNIT. Eu não tive tanta dificuldade assim. Comecei na graduação como professor da disciplina de comunicação na habilitação em relações públicas. Eu iniciei na minha área, dei sorte de vir para a área que me graduei. (A35).

Falta de experiência e formação deficiente. (A7)

Conseguir que o mercado acreditasse em seu potencial. Hoje o mercado até que quer profissional recém-formado sem hábito antigo, sem paradigma ou cultura de outra empresa, mas, na minha época, no início dos anos 90, a experiência era uma exigência. Tive que “ralar” para conseguir ganhar a confiança do mercado, pois, só o conteúdo não era suficiente. (A15).

As dificuldades foram percebidas quando, por necessidade laboral, eu tinha que continuar executando tarefas que não condiziam com a formação para a

qual me graduei. Somente quatro anos após, submeti-me a concurso público, logrando êxito para a plena realização da graduação escolhida. (A16).

As falas de A12, A13, A21, A35, A07, A15 e A16 apontam também para a relação teoria-prática que, quando associadas na graduação, ajudam na inserção e credibilidade do egresso no mercado de trabalho, sendo que A35 revela a sutileza com que se coloca o desvio da função para a qual foi preparado na formação inicial na direção da educação superior: alguém da própria área, docente do Curso, insinua ou faz o convite. Nem sempre as respostas se dão no nível em que A35 procedeu, buscando, desde então, uma formação para a educação. Na prática, muitos aceitam, desconsiderando o avanço das ciências da educação e iniciam o exercício do magistério sacrificando os próprios alunos em formação e desconsiderando a epistemologia da prática profissional, que para Tardif (2002) contempla o saber, o saber-fazer e o saber-ser.

3.5.2 Quando sentiu o interesse pela docência e em que momento optou por ela? Como começou a ser professor? Que dificuldades e facilidades você tem constatado?

O interesse dos atuais professores pela profissão docente no ensino superior se constitui, conforme seus depoimentos, através dos encaminhamentos concretos que a opção pelo Curso de Bacharelado em Administração lhes proporciona. Por ser o referido curso voltado para a profissionalização do sujeito e seu desempenho no mercado de trabalho (esfera em que o conhecimento prático prevalece, como requisito marcante do perfil desse profissional), emerge a preocupação com a formação do Administrador na educação superior a ponto de inspirar o exercício da docência no ensino superior, para reverter equívocos teóricos e preencher lacunas da formação inicial no Curso de Bacharelado em Administração. Ao lado desse desejo de contribuir na formação, registram-se a influência do convívio com familiares atuantes na área da docência, a necessidade da mudança de profissão devido à escassa oferta de trabalho na área técnica, a pouca valorização de determinadas profissões, o exercício de funções no trabalho que proporcionam o contato com o ensino, o status que a profissão docente apresenta e a necessidade ampla do mercado pela profissão docente.

Percebe-se, portanto, que não houve uma homogeneidade de fatores para o ingresso na docência, posto que os motivos decorrem de circunstâncias diferentes e muito particulares. Entre os professores entrevistados, observei que 01 (um) professor, em especial, optou pela

docência a partir da mudança no panorama do mercado em que atuava, aliado à influência familiar, a saber:

Eu entrei na docência como resultado da minha desistência com o jornalismo, após 17 anos como jornalista. Eu senti uma mudança no mercado da comunicação com o surgimento das novas tecnologias e percebi o mercado se encolhendo, sem muita perspectiva profissional. Os salários estavam caindo, então eu antecipei uma dificuldade futura de colocação e decidi que eu precisava mudar de área. Mas como mudar de área se eu já estava com 35 anos de idade e com quase 20 anos como jornalista? Percebi então, na ocasião, que a carreira docente me permitiria um ingresso sem dificuldades em relação ao fato de estar mais madura. [...] no entanto, também surgiu em paralelo a sensação de não estar preparada, esse complexo da ignorância e isso me incomodava o tempo inteiro, mas eu comecei a ver uma vantagem em estudar e uma possibilidade de avançar, me especializar em alguma coisa e abrir uma alternativa profissional para mim, aonde a idade não vai pesar. [...] fui pra carreira docente também a partir da influência familiar, porque meu ex-marido estava fazendo doutorado. Então, tive um estímulo e eu comecei a me sentir atraída pela ideia, mas para falar a verdade, eu entrei meio sem saber como é que era a profissão, nunca tinha pensado em dar aula e se isso me agradaria, mas eu resolvi fazer mesmo assim. Quando eu terminei o mestrado, eu me mudei para o Rio de Janeiro e lá eu comecei a fazer doutorado, pela Fundação Getúlio Vargas e passei a dar aulas na própria instituição por indicação do meu orientador, e aí o meu ingresso foi sem dificuldade e só saí quando eu precisei me mudar pra fazer a minha pesquisa de tese. (A12)

Esse professor, em sua narrativa, considerou ainda que o conhecimento que possuía não era suficiente para exercer a docência adequadamente e, assim, buscou o seu aperfeiçoamento na realização do mestrado e doutorado, para só então, após capacitado e confiante, entrar no magistério. Trata-se de atitude reconhecimento da especificidade da área pedagógica.

Outro professor refere-se à sua escolha tomando como ponto determinante a convivência familiar. Observe:

Eu já estava na docência por influência de minha mãe que era professora e me encaminhou para fazer o magistério normal. Hoje, eu agradeço a Deus e a ela, porque é uma formação que eu sempre quis. Desde pequena, eu brincava com as bonecas de ser professora e, a cada dia que passa, eu percebo que é isso que eu gosto realmente de fazer. Quanto às dificuldades, eu não senti nenhuma, pois já vinha de um ensino de formação para professor e o mercado me absorveu rapidamente. (A05).

Alguns professores atribuíram a sua escolha pela docência à convivência no trabalho com atividades voltadas para capacitação, que os instigavam constantemente na busca pelo

aperfeiçoamento de seus conhecimentos para que estes pudessem ser transmitidos com mais segurança. A formação continuada de recursos humanos é hoje uma exigência de mercado:

[...] eu não sentia interesse pela docência. Fui levado a ela pelo acaso. Após três meses de trabalho em um Banco, fui convidado para dar treinamentos e foi aí que eu percebi que eu nasci pra coisa! Após fazer um curso de pedagogia para saber melhor lidar com as pessoas com as quais eu estaria transferindo informações e conhecimentos, nunca mais parei. Comecei a ser professor a partir do momento que fui convidado para ser um instrutor e amei fazer isso! As dificuldades partiram da evolução na educação. Ela mudou muito! Tínhamos professor-aluno e aluno-professor, onde você tinha a função de transmitir conhecimento para o aluno e o aluno buscava por ele. Hoje, com o advento da tecnologia e das facilidades que os alunos têm, inclusive pela internet, permitiram que eles deixassem de ler e compreender. Vem tudo como um produto enlatado, engarrafado e entregue, já está pronto é só copiar! E a gente começa a perceber que a evolução foi introduzida de tal forma que hoje temos que provocar o aluno para que este não fique bitolado a só copiar o que está pronto na internet. Com isso, tive que mudar a forma de passar o conteúdo para o aluno. De que forma? Uma coisa que eu gosto muito é o debate. Hoje, eu me sinto forçado também a exercer determinadas atividades individualizadas para que não oportunize aquele aluno descansado de copiar o que o colega pesquisou e responder diante daquilo que ele fez. Então, esta é a grande dificuldade que eu tenho constatado na atualidade. (A2)

[...] eu só pensei na docência após 15 anos de formado. Depois de ter uma experiência bem consolidada foi que eu me interessei por ensinar, mas, nessa época, eu cheguei a ministrar cursos práticos de curta duração. [...] a única dificuldade que eu vejo na docência é associar a parte prática e a parte teórica, que às vezes ficam muito distantes da realidade dos profissionais. A facilidade é quando você tem uma experiência prática. Aí sim, facilita bastante!(A13)

[...] Bem, eu sempre quis ser professor, apesar de monetariamente não compensar, pois, em uma consultoria, hoje, você ganha muito melhor, mas eu sempre tive uma verdadeira paixão pelo ensino, passar para os alunos o conhecimento que adquiri e formá-los para a vida fez com que eu me dedicasse cada vez mais. Isso me dá prazer! Eu trabalhava em uma Escola Técnica e as pessoas gostavam da forma que eu transmitia, e eu fazia de um modo rotineiro, sempre aguçando o meu desejo para a profissão de professor. A dificuldade que eu vejo hoje é o descaso dos alunos com o conhecimento. Eles não gostam de ler, não querem estudar, não analisam o que estão pesquisando, apenas querem copiar o que está pronto sem ter o menor trabalho. Isso realmente me preocupa, pois, o mercado de trabalho não espera por esse profissional sem conhecimento! (A32)

[...] dificuldades no próprio estilo tradicional de ensino e na falta de interesse dos alunos. (A7)

Despertei o interesse pela docência quando tive a oportunidade de fazer uma palestra no trabalho e algumas pessoas que ali estavam faziam parte da UNIT, parabenizaram-me e me convidaram para dar a mesma palestra na referida instituição. A partir desta palestra, gostaram do resultado e fui

convidado a ser professor da instituição. Confesso que me senti valorizado e desde então busquei a minha capacitação através do mestrado, para melhorar cada vez mais o meu conhecimento. [...] Como docente, percebo uma grande falta de interesse por parte dos alunos em estudar como realmente deve ser feito, através de leitura, pesquisa, diálogo em sala de aula, enfim, isso não acontece. O professor tenta instigá-los a participar, mas a reciprocidade não ocorre, salvo algumas raras exceções (A19).

Nos relatos dos professores A2, A13, A32, A7 e A19 encontramos como semelhança o reconhecimento das dificuldades e desafios da profissão docente, como aquilo que designam de descaso e falta de interesse dos alunos, o que atribuem à facilidade disponibilizada pela tecnologia e pelos meios de comunicação, como a internet, que fazem com que os alunos se “acomodem” e não busquem a construção do conhecimento. O professor A13, por sua vez, pontuou como dificuldade maior para o docente, associar a teoria com a prática, porque entende que a segunda está muito mais avançada do que a primeira em termos mercadológicos. Ao vivenciar um determinado conteúdo, você consegue vislumbrar certos aspectos que a teoria não dá conta e, muitas vezes, compõem o diferencial do bom profissional. Nesse sentido, alguns falam da experiência na área profissional, do amor e da paixão como requisitos da profissão docente, como o fazem A13 e A2, respectivamente.

No que concerne à sua escolha pela profissão docente, o Professor A16 declarou que escolheu a docência a partir do “status” que a profissão imputava, destacando também a importância do vínculo de conhecimento ao trabalho que já exercia tomando como referência a sua própria área de atuação. Trata-se de uma ambivalência do Magistério: representa status na sociedade contemporânea que, ao mesmo tempo, o desvaloriza e desqualifica. Reconhece suas potencialidades transformadoras e obstrui seu exercício, por questões ideológicas e econômicas.

Analisando as dificuldades, a entrevistada A16 comunga com os professores A2, A32 e A19 no tocante ao aspecto comportamental:

Pertenço a uma geração que valorizava a profissão “ser professor”, e mesmo antes quando exercia atividade diversa deste, senti-me atraída em ser professora. Optei pela docência, então, vinculada à área de conhecimento do meu trabalho e de minha graduação, buscando qualificar-me para atuar como uma boa professora. [...] o tempo como docente me possibilitou transformar dificuldades em formas de conhecer mais de perto as diferenças comportamentais dos seres humanos e ajudar a corrigir os outros, ao tempo em que me corrijo também. Porém, tenho observado que a juventude atual não segue a ordem natural das coisas, optando por fazer somente o que lhe traz satisfação momentânea (A16).

Entre os professores entrevistados, 02 (dois) deles atribuíram o despertar pela docência ao exemplo de alguns professores que chamaram a sua atenção, seja pela condução da disciplina ou pela questão de ser um bom orador em sala de aula, trazendo assim à tona a questão da exemplaridade. É interessante observar, que a influência foi despertada por profissionais de várias áreas de conhecimentos, tanto na licenciatura, como no bacharelado, conforme demonstram os depoimentos a seguir:

[...] Meu curso de nível médio foi curso técnico e eu trabalhava, na época, como gráfico, mas junto com alguns colegas em debates e eventos de grupos que a gente tinha na época da juventude, discutíamos que havia evasão de alunos, onde os mesmos estavam fugindo dos cursos de licenciatura das universidades e isto estava se tornando uma carência para o mercado. Examinei então, dentre os cursos de licenciatura que estavam disponíveis, qual o que mais me interessava e optei pela matemática, porque eu sempre demonstrei boa vontade para essa disciplina por conta de dois professores que eu tive no ensino fundamental. Eles me deixaram muito motivados pela disciplina, não digo para o ensino porque naquela época eu não pensava em ensinar, mas para estudar matemática. [...] A dificuldade é fazer o aluno despertar para o estudo, porque este sempre condiciona o estudar de determinada disciplina ao que acha prioritário para o seu curso. Quando eu ministro a minha aula, não faço distinção de aula em virtude do curso. Acredito que a valorização do conteúdo é importante para qualquer aluno ou curso que esteja fazendo. Principalmente a minha disciplina, pois, a matemática serve de base para o desenvolvimento do dia-dia do gestor e ou professor. (A21).

[...] quando eu ainda graduando, tive um professor de marketing que me instigava sempre nas aulas, despertando o meu interesse para esse lado de ser professor. Como sempre fui uma pessoa que fala muito, comecei a achar que realmente tinha tudo a ver. Percebi então que a área de comunicação precisava de pessoas assim, eu só precisava de alguma especialização pra poder começar a lecionar, porque eu sabia que aqui em Aracaju eu só conseguiria ser professor se eu fizesse especialização. [...] Eu me considero um felizardo, não considero que tive muitas dificuldades. Na realidade, eu trilhei os caminhos que eu deveria ter trilhado pra chegar até aqui, então me considero uma pessoa sagaz por ter percebido essa necessidade quando eu ainda era aluno, já perto de me formar. E quando a oportunidade chegou, eu estava preparado! (A35).

No depoimento do professor A35, o mesmo revela que, assim que despertou o interesse pela docência, ainda cursando o bacharelado, passou a buscar recursos e formas de capacitação para assim adentrar neste mercado com mais competência e sem perder as oportunidades. De forma semelhante, o professor A15 fez sua escolha pela docência, ao perceber que ela lhe permitiria aprimorar os conhecimentos obtidos na graduação, comprovando a ideia de formação continuada.

[...] sempre tive interesse em ensinar, então busquei a minha capacitação através da pós-graduação, como uma forma de ampliar meus conhecimentos e estar preparado para o mercado. Então, quando surgiu a oportunidade de lecionar, eu a abracei de imediato, pois estava preparado. [...] Em termos de dificuldade, hoje, vejo que é motivar o aluno a se dedicar ao estudo para ser um bom profissional e a participar de eventos importantes para a carreira e para o próprio currículo. (A15)

Continuadamente, a grande dificuldade constatada pelos professores entrevistados foi o desinteresse dos alunos para o estudo, o que chega a representar, de certa forma, um senso comum entre os integrantes desse estrato do magistério e merece reflexões e autoavaliação por parte dos professores. O “desinteresse dos alunos para o estudo” vem sendo apontado em várias falas como dificuldade docente e fator impulsionador da busca metodológica de uma pedagogia diferenciada, com técnicas e métodos que surtam efeito positivo no tocante à motivação e participação, o que realça a necessidade de formação continuada e de orientação pedagógica discente, inclusive na educação superior.

Por fim, dentre os fatores mais citados para o interesse pela docência estão as condições do mercado de trabalho que levaram a encontrar no magistério a oportunidade de ampliar o conhecimento e interferir na prática, seja na área específica ou no sentido transdisciplinar, e na afirmação de sua competência para o exercício da profissão. Outro ponto emergente e interessante é que os professores entrevistados optaram pela docência, quase por unanimidade, após a conclusão de cursos de especialização complementares à profissão exercida, fato importante, pois, habilita o profissional a exercer a docência de forma mais segura. É o outro lado da moeda, pois alguns professores, licenciados, ressentem-se da sólida base científica e da experiência profissional. Essa temática é necessariamente dialética, com idas e vindas que conduzem ao crescimento.

3.5.3 Como você vê hoje o trabalho do professor na educação superior e, em especial, na UNIT?

Através dos depoimentos dos entrevistados, percebe-se uma consciência da importância do trabalho do professor da educação superior e, ao mesmo tempo, de fatores desmotivadores como insuficiente valorização do professor, a remuneração e regime de trabalho vinculados à carga horária de ensino em detrimento de outras funções docentes, como pesquisa, extensão e orientação pedagógica docente, como se observa nos depoimentos seguintes:

Pouco valorizado. (A7)

O trabalho do professor na educação superior ainda deixa lacunas, merecendo uma reflexão sobre o que realmente é ser professor de ensino superior. A valorização do docente de nível superior tem que ser mais visível, sob pena de esse profissional buscar alternativas em outras profissões. Qualificar, pagar bons salários, oportunizar um ambiente salutar e agradável, são elementos importantes na vida de todo profissional. O trabalho do professor de ensino superior merece tudo isso e muito mais. O reconhecimento e o incentivo a esse profissional têm que ser constantes. A UNIT vem proporcionando, dentre algumas instituições de ensino superior em Sergipe, formas de valorizar o trabalho do professor na educação superior, mas necessita implementar muito mais e adequar essa valorização indistintamente.(A16)

Eu entendo que qualquer que seja a circunstância do ensino superior, seja ele a distância ou presencial, a figura marcante do professor é de suma importância. Porém, este profissional é pouco remunerado e tem que estar em várias instituições para formar um salário justo que possa garantir o seu sustento e ainda qualificar-se. Acredito que o trabalho do professor deveria ser mais valorizado pelas instituições de ensino, inclusive aqui na UNIT, com remuneração justa condizente com o título que possui. Eu sou uma exceção, mas conheço colegas que possuem titulação de mestre ou doutor, porém são remunerados como especialistas. Isto precisa ser mudado! Eu, particularmente, me sinto motivado sempre que estou em sala de aula. Ensinar para mim é maravilhoso, eu amo! Esqueço qualquer coisa quando entro na sala de aula para ensinar, mas reconheço que a remuneração justa é importante, pois, não custeamos conhecimento só com paixão. Temos que pagar por ele! (A2)

O trabalho do professor da educação superior é de grande importância, não só na UNIT, afinal nós estamos formando cidadãos para o trabalho, estamos formando uma sociedade enquanto ser humano, porém este trabalho é pouco remunerado ante a sua grande importância. (A5)

Eu acho que o trabalho do professor é muito importante. É ele que consegue motivar e direcionar o aluno. Hoje, a gente nota que o professor é valorizado em termos de reconhecimento e pouco valorizado em termos de remuneração. Na UNIT, eu acho que acontece a mesma coisa, existe o reconhecimento da importância do professor no seguimento porém em termos de remuneração, é tanto que na divulgação da UNIT, ela menciona o quadro dos professores como um diferencial dela. Então, eu acho que ela entende que o professor ele é um elemento de vantagem competitiva da empresa. (A13)

Teoricamente, é um mercado de trabalho aberto no qual a gente percebe que tem uma carência grande de mestres e doutores. Não acho que é fácil você se colocar no mercado. Acho que o salário está baixíssimo, o ingresso nas universidades federais é cada vez mais difícil e todo mundo que se especializa através de mestrado e doutorado quer ir para uma instituição federal, mas acabam indo pra instituições privadas. No caso da UNIT, infelizmente no ensino de nível superior, nós somos aulistas, o professor está aqui apenas para dar aula e, curiosamente, o mestrado e doutorado não preparam o professor para dar aula. Nós somos preparados para fazer

pesquisa. Eu acho que a pesquisa enriquece o seu trabalho, abrindo novas perspectivas e você se torna um professor mais engajado. (A12)

O trabalho do professor melhorou no quesito estrutura, porém falta o reconhecimento financeiro. As instituições têm buscado no mercado de trabalho o melhor profissional com qualificação, porém não remunera conforme especificidade. O título conta apenas para demonstrar que, em seu corpo docente, existem profissionais qualificados. Na UNIT, eu acredito que existe o reconhecimento da importância do Professor, o trabalho, a estrutura é excelente, porém como falei necessita aprimorar o reconhecimento do seu corpo docente. (A32)

Outros fatores são ainda enfatizados, como a dificuldade de conciliação dos programas de ensino e de aprendizagem, especialmente quanto ao conteúdo programado, com o calendário acadêmico, além da ausência de participação dos docentes na elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso, especialmente dessa programação por disciplina, como se percebe na fala de A21:

O trabalho do professor na educação superior e, em especial aqui na UNIT, vem através de uma programação de disciplinas preparada para determinado número de horas, considerando dois créditos para cada quarenta horas e quatro créditos para oitenta horas. De fato, nós não temos tantos créditos disponíveis porque temos que participar de vários congressos em diversas áreas, porque é estimulado pela própria instituição de ensino. Essa rotina nos leva a uma perda semestral de pelo menos duas semanas, que corresponderia a aproximadamente oito horas-aula, tornando-se um fator de dificuldade, porque quando o programa é elaborado, é por um técnico, que normalmente não vai lecionar a disciplina e ele coloca uma programação extensa demais. Outra dificuldade que eu vejo no nosso trabalho aqui é que os técnicos estão elaborando os programas sem consultar os professores, porque uma coisa é ser técnico-professor, outra coisa é ser professor. O primeiro tem uma construção técnica, ele não está treinado para o ensino. Já o professor está treinado para a aprendizagem do aluno, não é nem para o ensino, é para a aprendizagem do aluno. [...] nessas condições, não há tempo hábil para concluir o conteúdo, pois se nós professores ficarmos preocupados em passar o conteúdo não vai haver aprendizado, então o que é melhor: aplicar conteúdo ou gerar aprendizagem? Eu opto sempre pela segunda opção. Pra mim, em primeiro lugar, estará sempre a aprendizagem. É melhor que o aluno aprenda 70% do programa apresentado do que eu expor 100% de aula e não atingir um retorno favorável da turma, ou seja, nada foi aprendido. (A21)

Contraditoriamente, vê-se aqui ainda a divisão tradicional do trabalho entre os que pensam e os que executam, paradigma que, com as novas formas de gestão do trabalho, está praticamente superado no mundo do trabalho. Desse modo, os novos paradigmas, os quais,

acredita-se, são do domínio dos bacharéis da área da Administração, carecem de exemplaridade no âmbito da própria gestão do Curso.

Outro fator relevante é apontado pelos Professores, no que se refere às suas dificuldades no trabalho docente, o que foi, de certo modo, constatado nas observações diretas e em entrevistas como as que seguem, embora dotadas também de certos estigmas e preconceitos sobre os alunos do Curso, gerando o já referido senso comum instalado na categoria docente maneira:

Eu considero que há muitas facilidades em alguns aspectos e muitas dificuldades em outros. As facilidades dizem respeito em relação às ferramentas que podemos utilizar no acesso à informação, tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Então, posso dizer que a condição de trabalho melhorou. A maior dificuldade paira na postura dos alunos, que hoje não leem, não se interessam, sendo muito poucos os que fogem a essa regra e que se destacam. Muitos alunos só estão na universidade pra dizer que estão fazendo um curso superior ou se está trabalhando no meio público vem para aumentar sua remuneração, mas não mostra nenhum interesse, afinal, ele não vai exercer aquilo ali efetivamente. [...] Eu sempre conto algumas histórias na sala de aula sobre que antigamente, como era tudo mais difícil, do transporte à busca de informações. Hoje, há uma facilidade maior de informações, porém os alunos não aproveitam adequadamente, uma vez que só fazem replicar o que existe, não atentando para o aprimoramento do conhecimento. É lógico que temos algumas exceções, mas a grande maioria é preocupante e me entristece dizer, mas a qualidade do aluno infelizmente diminuiu. (A35)

Ampliou bastante o mercado e não temos profissionais competentes para atender toda a oferta de vaga para professor e, com isso, terminamos tendo alguns profissionais fracos para um ensino superior. Às vezes, achamos bons educadores, mas sem experiência profissional, outras vezes achamos profissionais com experiência de mercado, mas sem capacidade acadêmica e pedagógica. A UNIT passa pelo mesmo problema, tem muitos bons profissionais, mas carentes, às vezes, de formação. Outro problema é a visão empresarial do ensino: lucro versus educação de qualidade. (A15)

Eu vejo a necessidade do professor se doar para os alunos, os alunos reclamam da maneira mecânica do professor dar aula. (A19).

Nessa questão, a necessidade de orientação pedagógica para os alunos e de formação continuada docente está presente, inclusive como forma de superação da mercadorização que está sendo implementada na educação brasileira, cujos resultados permanecem indicando a baixa qualidade do ensino.

3.5.4 O que você tem a dizer sobre a avaliação institucional docente feita pelos alunos e sobre as exigências da CAPES em relação ao professor?

Quanto à avaliação institucional docente, os professores entrevistados, por unanimidade, compreendem que é um mecanismo de melhoria do processo pedagógico, estando porém mal utilizado. Nesse sentido, os resultados não refletem a realidade de uma sala de aula, uma vez que unilateral e arbitrariamente o alunado é ouvido, cujas representações vinculam-se a vários determinantes, e estão sendo utilizados como forma de punição, intimidação e retaliação aos professores.

A avaliação é importante, porém, é distorcida pela falta de maturidade dos alunos; se o professor for “bonzinho” é bem avaliado, caso contrário, é mal avaliado. (A7)

Acho a avaliação muito importante e deve ser mantida e ampliada. A meu ver, é muito importante o retorno do aluno, é fundamental. No entanto, a avaliação poderia ser reformulada, pois muitos alunos a utilizam como forma de intimidação aos professores. (A13)

Há um equívoco em ser o docente avaliado pelos alunos ou ser avaliado por um pequeno número de alunos, ou ainda, como acontece, por um único aluno. Faço esta colocação posto que, muitas vezes, nesse processo, há aqueles que, por simpatia ou empatia, avaliam o professor apenas por determinado momento ou situação e não pelo conjunto da sua obra. Isso ocorre com frequência na avaliação institucional docente. (A16)

As avaliações institucionais são boas. Não as vejo como uma coisa ruim, embora a gente perceba que o aluno, muitas vezes, quando percebe que não vai acompanhar o processo, ele atribui a sua dificuldade ao professor e isso repercute nas avaliações institucionais. (A21).

A avaliação que os alunos fazem sobre os professores, sinceramente, eu acho que não serve pra nada porque o aluno não avalia aquilo que está sendo perguntado, ele avalia a relação dele com o professor, se ele gosta ou se ele não gosta. Se ele não gosta ele vai dando insuficiente. Por exemplo, tem um critério da sua avaliação que é sobre frequência. O aluno que não gosta de você, ele te dá insuficiente naquilo ali, embora você nunca tenha faltado nem nunca tenha chegado atrasado. Então, este é um item que me chama atenção, a gente fica caracterizado como um professor que não vem. Eu acho que esta avaliação tende a fazer isso. O aluno insatisfeito se manifesta muito mais do que o aluno satisfeito e o aluno vê essa avaliação como um instrumento de pressão contra o professor porque ele acha que, se “detonar” o professor este será retirado da instituição. Então o aluno utiliza o tempo todo este instrumento como uma ameaça, como um instrumento de

chantagem contra o professor. E eu já percebi que há muita coincidência, independentemente da minha aula, quando a minha relação está boa com a turma e quando a minha nota está alta eu viro uma ótima professora, quando é o contrário eu viro insuficiente. Então, eu acho que esta avaliação não diz nada, não é que eu não goste de ser avaliada, mas eu não gosto que o aluno use este instrumento para tentar me amedrontar. Eu acho que está configurado de uma forma equivocada. Não há interesse em saber por que em uma turma eu fui caracterizada como insuficiente e em outra turma como excelente. Ninguém me pede explicações sobre o meu excelente desempenho, ninguém me pergunta qual foi o problema que eu tive nesta turma insuficiente, como é que a instituição vai saber? Eu acho que os alunos não dão a menor importância pra esta avaliação, não veem seriedade disso, acham que este instrumento não serve pra nada a não ser como “vou detonar este professor”, “vou elogiar esse professor bacana”, vários alunos já me disseram isso. (A12)

A avaliação institucional docente eu acho que é bastante importante. É o momento que nós professores temos *feedback* do nosso trabalho, do que ficou pra eles. Infelizmente, percebo que, algumas vezes, não condiz com a realidade. (A5)

Eu acredito na avaliação Institucional. As avaliações são as ferramentas principais dos processos. Se o aluno não disser o que sente, se não sinalizar o que falta, então, a instituição vai pensar que está agindo dentro dos princípios de qualidade excelentes e não precisa mudar. Porém, algumas vezes, percebo que ela traz um resultado um pouco divergente da realidade. (A2)

A avaliação dos professores pela instituição é algo necessário e deve ser levada a sério. Na UNIT, isto eu sei que é, mas nem sempre é assim. As exigências da CAPES seguem o modelo burocrático e puramente acadêmico, a avaliação tem que ser mais humanizada e não somente técnica. (A15)

Bom, sobre a avaliação institucional docente, eu acho que ela é falha aqui na instituição. Ela não representa a realidade, ela não é qualitativa, e não tem adesão dos alunos, e representa um resultado ruim, porque da mesma forma que a gente tem alunos que gostam e que não respondem, a gente tem alunos que não gostam e também não respondem, então você não tem um parâmetro correto e justo pra ver se você está sendo bem ou mal avaliado. Então, eu acho que você é apontado numa turma de 30 ou 40 alunos, um avaliar então o seu conceito que pode ser bom, ruim, regular ou ótimo se só você avaliou? Então, é um método, é uma metodologia que tem que ser revista, tem que ser repensada, e não representa a realidade. Os alunos têm que ter consciência dessa ferramenta enquanto ferramenta que pode contribuir para o processo de melhoria do professor, e esse pessoal tem que rever essa ferramenta no mesmo sentido, porque eu acho que está sendo mal utilizada. (A35)

Considero a avaliação institucional um importante instrumento, pois possibilita uma tomada de decisão. (A19)

Na realidade, quando o aluno vai me avaliar, eu procuro explicar o que representa cada pergunta. Eu preciso explicar as questões. Creio que a instituição deva valorizar o Professor que se mantém bem avaliado pelos alunos. (A32)

Essas respostas indicam a avaliação institucional como válida, mas merecedora de revisão, uma vez que seus resultados acabam sendo vistos como excludentes. É pacífico o reconhecimento da necessidade da avaliação na vida das pessoas, das instituições e até das sociedades. Na educação, no contexto neoliberal, ela visa à regulação da prestação de serviços públicos nessa área, bem como a promoção da equidade e da igualdade no acesso e também nos resultados.

Stake (2006) aponta várias limitações da avaliação, de natureza teórica e conceptual, técnica e tecnológica, bem como da natureza da própria avaliação, como esforço de controle de práticas sociais através do método ou como prática social de transformação e melhoria das pessoas, das instituições e da sociedade, “a experiência não garante uma interpretação correta, mas a sua ausência é quase uma garantia para uma interpretação incorreta” (p. 411).

Em relação às exigências da CAPES, a maioria dos entrevistados manifestou críticas e dificuldades em atender aos critérios por ela estabelecidos, principalmente no que diz respeito à dedicação à área de pesquisa, tendo em vista a carga horária ser pequena, portanto, inadequada para desenvolver trabalhos científicos de qualidade, o que tem coerência em relação à discussão que apresentamos no marco teórico desta dissertação, com base em Antunes e Alves (2004), sobre o “fetiche” em termos da produção dos trabalhadores da educação, via quantificação dos resultados seu trabalho científico-pedagógico.

[...] Quanto às exigências da CAPES, ela é muito taylorista. A CAPES quer uma produtividade quantitativa, ela não está preocupada com a qualidade daquilo que a gente produz. Você percebe aí no mercado uma grande quantidade de trabalhos que não servem pra nada, tem uma produção de baixíssima qualidade, sendo apenas repetições do conhecimento que já existe, mas neste ponto eu até entendo o professor, porque ele é pressionado para ser produtivo e para ser pontuado, inclusive na universidade pública, para fazer a sua carreira (A12).

[...] eu acho que a CAPES deveria ser mais criteriosa neste critério da quantidade. De que adianta ter um monte de coisa que não serve pra nada, que ninguém vai ler? Como ele vai produzir pesquisa tão rápida com qualidade pra produzir artigos na velocidade exigida pela CAPES? Então eu sou totalmente contra essa avaliação da CAPES e dos critérios que ela usa atualmente. (A16)

[...] E quanto à CAPES e suas exigências para com os professores, acho importante, porém complicado, porque não há tempo disponível para fazer um trabalho satisfatório de pesquisa. Eu mesmo sinto um pouco de dificuldade. (A5)

Em relação à CAPES, eu acho que algumas coisas são interessantes, outras não representam também a realidade, não representam mesmo. É muita coisa

que deveria ter mudado porque o mundo não é mais o mesmo. Todo mundo tem uma vida muito atribulada, muito corrida, muita coisa pra fazer e muita coisa pra dar conta e infelizmente eu acho que isso também deveria ser repensado. (A35)

Com relação à CAPES, considero importante o seu papel, porém acaba fazendo reserva de mercado (A32)

Admitindo a contribuição da CAPES para a elevação da qualidade da educação superior, os entrevistados afirmam que o sistema de avaliação da CAPES poderia ser melhor pensado e elucidado, uma vez que os resultados desta avaliação servem de base para a formulação de políticas para a área de pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento como bolsas de estudo, auxílios e apoio aos docentes.

[...] Em relação às exigências da CAPES, também acho importante, porém precisamos de informações mais claras sobre tais exigências. (A13)

[...] Quanto às exigências da CAPES, concordo que se exija dos docentes, dos pesquisadores e dos investigadores científicos a prova de suas especialidades, pois é disto que necessitamos, mas negar o reconhecimento de documentos registrados e comprovados de outros países é negar por consequência, ao inadimplemento dos Tratados e Convênios Internacionais, dos quais o Brasil é signatário". (A16)

[...] A CAPES possui um papel muito importante, condiciona a competitividade na academia. (A19)

Dessa forma os docentes entrevistados apontam para a necessidade da meta - avaliação, com a revisão dos objetos e métodos de avaliação, bem como de sua lógica, ética, política e concepções.

3.5.5 Você sente, como professor, necessidade da Formação Continuada? Fale um pouco sobre suas necessidades na área docente.

A Formação Continuada foi reconhecida como importante e imprescindível para o bom desempenho do docente em sala de aula, pois permite maior segurança junto ao alunado. A maioria dos professores entrevistados considera que a formação continuada deve ser algo específico, voltado exclusivamente para a sua área de atuação, o que indica certo radicalismo, mas desvela que a prática atual está distante das necessidades formativas atuais de cada professor, conforme depoimentos:

Eu acho que qualquer profissional tem que estar numa formação continuada, principalmente em sua área de atuação. [...] eu mesma tenho dificuldade na minha área de língua portuguesa aqui em Aracaju, então quando tem uma palestra ou congresso, eu tento sempre me deslocar de Sergipe pra outro estado. (A05)

Sim, sinto necessidade de continuar a investir em capacitação em minha área, fazer mestrado etc. (A07)

Sinto. Mas você precisa é se aprofundar tecnicamente nos assuntos que você ensina. Nessa formação continuada geral ampla que é feita em cursos pra todos os professores, não acho importante. Claro que algumas coisas são importantes, mas o que eu sinto mais necessidade é aprofundar nos assuntos da disciplina q eu ensino. (A13)

Claro que um professor tem que estar continuamente se capacitando, mas dentro de suas necessidades da área que atua, que podem ser identificadas através de avaliação e de sua própria autoavaliação, por exemplo. [...] Nunca estamos totalmente preparados. O mundo evolui e, com ele, o conhecimento, a tecnologia de ensino e as metodologias, então, sempre busco aprender algo novo e, se possível, adotando novas formas de ensino. (A15).

É necessário. A gente precisa evoluir, existem muitas técnicas surgindo ao longo do tempo e, de repente, aparecem técnicas que não estavam em evidência e, de repente, passam a ser importantes. Principalmente se estiverem relacionadas ou se puderem ser aplicadas em sala de aula, de acordo com o que você está ensinado. (A21)

[...] eu acho que precisamos sim dessa formação continuada, isso é uma necessidade latente, real, porque o mundo, as organizações e as pessoas estão em constante evolução e o professor não vai estar em evolução? Isso é inconcebível! Na minha concepção, por exemplo, as redes sociais deveriam ser utilizadas como ferramentas de ensino e aprendizagem, aí entram twitter, facebook, enfim, tudo o que está relacionado às redes sociais, à internet e às tecnologias voltadas à aprendizagem. [...] Já participei de algumas oficinas, aqui na instituição, mas elas se limitaram ao que eu já sei, por isso quando ocorreram de novo eu não me inscrevi porque eu não vi novidade nenhuma, infelizmente mudaram apenas a nomenclatura, o título da oficina, mas o principal, o conteúdo, este não mudou. Então, eu não tenho tempo a perder, eu sou muito sincero neste ponto, eu não vou perder meu tempo vendo uma coisa que não vai me interessar, não vai agregar nada pra mim. Eu só vou participar de uma coisa que acho que efetivamente vai contribuir para a minha forma de trabalho e não que vai apenas acrescentar números porque capacitou. Eu não compactuo com isso, entendeu? Eu acho que precisamos de informações voltadas para minha necessidade, e não genéricas, como são os temas da palestras atuais. Minha área não é a área da pedagogia, é uma área específica da comunicação social, das ciências sociais, então eu quero falar e ouvir a linguagem da minha área para que eu possa utilizar com os meus alunos. Eu não quero saber o que é que Foucault ou Edgar Morin pensa, porque isso os meus alunos não querem ouvir! Meus alunos querem ouvir o que o Bill Gates, dono da Microsoft fala e o que o Steve Jobs da Apple falava, por exemplo. Eles não querem saber o que os pensadores falam, senão eu não vou ficar com apenas um aluno na sala de aula se eu

começar a falar sobre isso! É lógico que a teoria é necessária pra gente entender algumas coisas, como por exemplo, já teve oficina na qual eu aprendi sobre os tipos de alunos que até então eu não entendia, que é o sinestésico, o auditivo, o visual, então foi extremamente importante. [...] o que eu quero é na prática, o que é que eu posso fazer em sala de aula pra contribuir? Porque também não adianta eu aprender e não aplicar! Eu acho que nós precisamos de informações focadas nas áreas em que atuamos e não apenas trazer uma pessoa pra todo mundo ouvir, como está sendo feito atualmente, porque só vai surtir efeito em dez por cento dos participantes! (A35)

Eu acho, tenho certeza, de que todos nós que abraçamos a causa de sermos professores, facilitadores, precisamos estar também evoluindo sempre, buscando sempre novos conhecimentos, principalmente e especialmente na nossa área de atuação. (A2)

A Formação Continuada é uma inovação fantástica que deve ocorrer com todos aqueles que estão envolvidos na educação, seja ela de 1º, 2º 3º e/ou 4º graus. O professor deve estar em consonância com o desenvolvimento que ocorre aceleradamente no mundo moderno, principalmente ao que está transmitindo. (A16)

O conhecimento não deve parar, temos que buscar se especializar, pois facilita a difusão de conhecimento com maior segurança. (A19)

Contrapondo-se ao posicionamento dos demais entrevistados, a professora A12 argumenta que a formação continuada deve ser voltada para atender uma especificidade da docência de um modo geral, ou seja, para o ensino propriamente dito e não apenas atender anseios específicos de determinadas áreas. Essa abrangência de conhecimentos, todos possuem. O que falta é a habilidade de ensinar. Desse modo, é valorizada a formação pedagógica. Observe:

Não. A minha formação não está ligada a eu frequentar cursos, a eu ir pra sala de aula. Minha formação está ligada à minha disposição pra estudar e à minha possibilidade de interagir com meus alunos. [...] você dar aula de forma intuitiva, eu me pergunto: o que é preciso para dar aula? Acho que a primeira coisa que eu preciso é ter conhecimento daquilo que eu ensino. Depois eu preciso ter uma boa capacidade de comunicação, e eu preciso ter uma disposição para falar com aquele meu aluno, para compreender aquele meu aluno. Agora, eu sinto, eu não conheço nada de pedagogia! Eu te falei lá no início que mestrado e doutorado tinham que receber alguma orientação do ponto de vista pedagógico. Eu lido, por exemplo, com uma aluna que ouve muito pouco. Eu não sei como lidar com essa aluna na minha sala de aula, mas ela está lá! Eu teria que ter uma forma diferente de lidar com essa aluna? Se tiver eu não sei. Eu tenho alunos, vários alunos que você percebe problemas diferentes e como eu faço intuitivamente, eu não tenho a menor noção de como é que eu devo fazer aquilo! Talvez se eu tivesse aí práticas pedagógicas, eu pudesse aproximar mais o meu discurso e o discurso do

aluno sem ter que cair o nível, isso aí eu sinto falta. Direto tem uma pressão para fazermos esses cursos de formação docente, eu não quero fazer por não ter nada que me interesse. Eu falei outro dia: porque não oferece esses cursos, com práticas pedagógicas? Aí eu quero fazer, aí eu tenho interesse! Agora os de redes sociais eu não quero fazer, não me interessa, eu posso ler na internet, não demanda nada! Agora prática, eu gostaria muito de ter alguém da área me orientando. Eu imagino que se você fica quatro anos fazendo esse curso, aprendendo isso, você tem coisas muito interessantes, técnicas, formas de lidar com esse aluno que poderiam me ajudar na sala de aula! (A12).

A Formação Continuada é essencial para o Professor, o educador não pode parar de se aperfeiçoar. O que a Universidade oferece eu faço. Costumo buscar esse aperfeiçoamento dentro e fora da instituição, sempre tem coisas boas chegando. [...] Eu acredito que quanto mais conhecimento eu adquiro melhor eu consigo passar para os alunos. Dessa forma, quem vai ganhar é o aluno. Eu acho que a formação continuada deve ser no contexto geral atendendo a necessidade de sala de aula como específica na área que ministro. (A32)

3.5.6 Você se considera um professor reflexivo? Justifique sua resposta.

A importância do professor como interlocutor fundamental dos processos de ensino e de aprendizagem também é reconhecida pelos sujeitos da pesquisa, inclusive com seu componente de exemplaridade. Suas marcas sobre o processo de construção de identidades estão presentes em todos os níveis de educação.

Esse reconhecimento é fruto de reflexões sobre a forma de cada um ensinar, seus métodos, interações e modos de avaliar. Hoje, o conceito de professor mudou muito. Ele desempenha o papel de educador, elemento capaz, que auxilia o aluno na construção do conhecimento e não mais apenas aquele que detém a informação. Desta forma, o professor deve ser reflexivo, aquele que busca seu constante aperfeiçoamento e preocupa-se com a própria formação de forma contínua, para que possa contribuir com os seus alunos na descoberta de conhecimentos que os habilitem a ser independentes e críticos. Com isso, a sua responsabilidade se torna maior. Essa visão foi compartilhada por todos os entrevistados, mostrando que estão atentos a essa evolução, como pode ser observado em alguns depoimentos, o que não implica necessariamente o domínio ou a familiaridade com as teorias do professor reflexivo de Schön (1992):

Eu me considero um professor reflexivo. Todo dia. Toda aula. A partir do momento em que estou interagindo com o meu aluno buscando o melhor na

tecnologia para transmitir o conteúdo. Então, é nesse momento que me sinto um professor reflexivo, é nesse momento que eu me sinto exatamente como diz o outro, naquilo que eu faço eu me sinto “o cara”. (A2)

Eu acho que qualquer professor deve estar sempre em reflexão, é muito importante, principalmente quando sou abordada de forma diferente, seja pelo aluno ou seja pela coordenação que sinalizou alguma coisa. (A05)

Acredito que sim, busco sempre refletir sobre minha atuação docente, o comportamento dos alunos e, principalmente, de que forma posso melhorar o meu desempenho e o desempenho deles. (A07)

Sim! Eu me considero um professor reflexivo, pois, para mim, ser reflexivo, é como eu já te falei. Conhecer o seu aluno para melhor aplicar o conteúdo, conhecer de didática de ensino para que o conteúdo possa chegar com clareza para esse aluno que está me ouvido ou assistindo. (A12)

Eu normalmente avalio. Por exemplo, quando eu recebo um retorno de avaliação de desempenho, eu penso o que posso melhorar para atender a essa expectativa do aluno e da instituição, procuro entender o que é que pode ser melhorado, avalio também as aulas, o conteúdo, a postura, então acho que de alguma forma sim. (A13)

Não só reflexivo, mas muito crítico, principalmente, crítico dos modelos existentes, até mesmo aos novos modelos que nascem falhos. Não podemos apenas “engolir” o que nos passam através dos livros, temos que ser reflexivos para entender esses novos modelos, mas temos que ter a capacidade técnica, emocional e profissional para darmos o nosso parecer... A educação tem que ser mais humana (entender o ser a ser educado) e menos técnica. (A15).

Sou reflexiva a partir do momento em que me propus a ser professora. O professor tem obrigação de refletir diante da realidade dos acontecimentos, das suas responsabilidades assumidas como educador perante a sociedade, da contribuição que pode promover aos seus alunos. (A16)

Sou reflexivo, pois estou sempre observando o desempenho dos alunos quanto ao conteúdo transmitido. (A19)

Sim. A reflexão é algo sempre positivo, salutar. É algo que precisamos muito, refletir sobre tudo o que se passa em sala de aula, o relacionamento com os alunos, o comportamento dos alunos que precisam ser contidos ou estimulados. [...] Eu creio que é uma postura de formação pessoal, aliada ao conhecimento pedagógico que a licenciatura concede e ao somar estes aspectos, a gente faz com que nossos alunos cresçam. (A21)

Eu me considero um professor de bom senso e a gente precisa fazer com que o aluno se interesse, então, dentro das minhas condições e das minhas possibilidades, eu tento mudar algumas coisas pra enfim fazer com que eles achem a aula interessante e aprendam com ela (A35)

Eu sou reflexivo, após cada aula minha eu vejo em que eu fui bem e no que eu poderia ser melhor. Se eu puder fazer com que os meus alunos participem

da minha aula, eu tenho êxito. Eu quero atenção de todos os alunos quanto mais pessoas estão interagindo, eu vejo sucesso. (A32)

3.5.7 Qual a sua concepção de ensino e de aprendizagem na educação superior? Qual o papel do professor na Universidade?

Educar é tarefa muito difícil, posto que, desde o nascimento, somos submetidos a comportamentos pré-estabelecidos, como hábitos, valores, crenças, preconceitos, dentre outros, que mudam e se mascaram facilmente. O processo de ensinar, portanto, não deve estar somente preocupado com o saber, mas também com a oferta de conteúdos e metodologias de aprendizagem, em compasso com a modernidade. A aprendizagem do aluno, sem dispensar o rigor acadêmico, pode ser prazerosa, no que se destaca a necessidade do estímulo constante de sua inteligência para a reconstrução de novos conhecimentos e novos saberes.

Percebemos nos depoimentos que há uma preocupação constante dos professores quanto à assimilação de conteúdo pelos alunos e a busca pela minimização do descompasso existente entre o que tem sido realizado e o que precisa ser realizado, embora as observações diretas não tenham constatado esse esforço.

Eu acho que o professor não deve ser só conteudista hoje. Ele tem que trabalhar outras questões. No curso de administração, eu sempre falo: “você serão futuros gestores, e o futuro gestor tem várias competências que devem ser desenvolvidas e habilidades que não passam pelo conteúdo de um livro didático, acadêmico, e sim, por outras questões, ações, procedimentos, trabalho em grupo, o respeitar o colega, deliberar ações como líderes”. [...] A questão do ensino X aprendizagem variou muito, mudou. Hoje, não é só o professor que é o detentor do saber, aquele que sabe tudo. Quando eu dou aula, os alunos estão sempre me questionando mais do que há anos atrás, porque eles têm facilidade de acesso à informação e já buscaram informação além do que eu estou dando, então, a gente interage, tornando essa questão de ensino X aprendizagem recíproca: eu aprendo com eles e eles aprendem comigo, sempre. (A05)

Acredito que o professor deveria ser um facilitador para que o aluno busque e produza conhecimento. (A07)

Hoje existem vários métodos de ensino, mas é preciso ensinar a pensar. Uma carga de conhecimento teórico é importante, mas tem que combinar com a prática. (A13)

O papel do Professor não deve ser apenas de facilitador, deve ter uma posição de condutor de conhecimento, e assim poder proporcionar ao aluno o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem. (A19)

O ensino superior ainda demonstra fraqueza por não buscar parceria junto ao mercado e fazer com que as instituições de ensino contribuam mais com as empresas e com a própria economia, afinal elas têm potencial pra isso. Mas para atingirmos esta finalidade, temos que aproximar o ensino à realidade do mercado e trazer as empresas para dentro das universidades em vez de levar os alunos para as empresas onde muitas vezes trabalham diferente da teoria aplicada em sala de aula. (A15)

Ensinar é uma forma de também aprender, mas nem sempre aprender é uma aprendizagem. Você, muitas vezes, aprende coisas que não produzem um bom efeito; isso pode até ser um aprender, mas não é uma aprendizagem, aliás, a aprendizagem é um processo com múltiplos níveis. As crenças e valores são uma parte importante da aprendizagem quanto aos processos cognitivos e os comportamentos. Busco sempre traduzir o aprender e o aprendizado para que meus alunos possam compreender a sua essência, para que, conseqüentemente, tenham uma boa aprendizagem. O papel do professor na Universidade, portanto, não é apenas o de inserir o contexto da educação formal, mas também elementos que possam indicar que os demais sentidos dos seres humanos têm de ser considerados como habilidades para a sua vida profissional, moral e espiritual. (A16)

O papel do professor na universidade é o de facilitador e o de complementador de conhecimentos dentro de sua área. (A2)

O ensino é algo que eu vejo em segundo plano, pois, em primeiro lugar, está a aprendizagem. Quando eu vejo a palavra “ensino”, eu vejo como algo “eu”. Quando eu vejo a palavra “aprendizagem”, eu vejo como “ele”. Quando penso na aprendizagem eu penso no meu aluno. Quando penso no ensino eu penso em mim. Eu quero dar uma boa aula, mas depois de refletir eu não acho que é importante dar uma boa aula, é importante a aprendizagem, eu não quero ser estrela. Eu quero que a estrela seja o meu aluno. Eu quero ter essa certeza do aluno: “eu antes não sabia, agora eu aprendi!” Se eu me voltar pra mim e esquecer do meu aluno, o meu egoísmo não vai deixar meu aluno aprender. É claro que a gente gosta de ser elogiado, professor, você deu uma aula boa, parabéns!, mas eu sempre pergunto: “você aprendeu?”. A aula não é um show, não é um teatro, a gente fica deslumbrado com uma festa com a forma que os atores são apresentados, mas aqui não, aqui as estrelas têm que ser eles. O professor tem que estar sempre incentivando. Aqui ele não precisa ser a estrela mas também não tem que ser o patinho feio da história, ele tem que ter total conhecimento e domínio para dar segurança ao aluno, porque se o aluno não sentir segurança não vai haver aprendizagem porque ele não vai acreditar no que o professor vai falar. Pode ser até que haja aprendizado, mas a relação vai ser cheia de dúvida. (A21)

Um dos entrevistados deixou claro que seu modo de ensinar está profundamente marcado pelas experiências com seus professores do passado:

Bem, eu me inspiro nos meus melhores e nos meus piores professores. Nos melhores, pra eu tentar ser um pouco igual e nos piores pra não ser como eles eram. [...] O professor tem um papel importante, ele é a figura principal na formação do aluno e é muito difícil você pegar um conhecimento e tentar passá-lo de uma forma que todos os alunos entendam. Nem todo mundo vai

conseguir, porque cada um é de um jeito, então você tem que descobrir “o jeito” de passar o conhecimento para que este seja absorvido da melhor forma pelos alunos. É um processo difícil, mas prazeroso, principalmente quando você obtém resultados satisfatórios. (A35)

Uma dificuldade foi bastante comentada pelo professor A2, relacionada ao descaso dos alunos para com o processo de aprendizagem e merece destaque:

No passado, nós tínhamos um perfil enquanto professores universitários, porém hoje, a gente teve que se adaptar à realidade do novo processo do ensino-aprendizagem, que, por sua vez, foi modificado pelo avanço das tecnologias. [...] mas eu tenho uma grande preocupação em relação ao alunado de hoje. Eu noto que nós, professores, neste processo de aprender a aprender, estamos mais preocupados em aprender pro aluno do que o próprio aluno. Eu, por exemplo, a toda hora estou conectado, lendo um livro novo, estou sempre buscando me aprimorar nessa concepção do ensino aprendizagem, e não noto este mesmo empenho em meus alunos. (A2)

Olha, o aluno vem para a escola para aprender e o professor está aqui para ensinar sendo que o professor tem que fazer a parte dele. Qual é a parte dele? É realmente de educar, tem que fazer a diferença na vida do aluno. (A19)

3.5.8 Esboce a sua autoimagem como professor nesta IES e informe se ela corresponde à avaliação institucional.

Autoritário ou tímido? Durão ou sensível disfarçado? Intransigente ou inseguro? O melhor? É muito comum as pessoas fazerem de si uma imagem que, muitas vezes, não corresponde de fato ao que elas são e que, em geral, é a que os outros enxergam. Partindo dessa assertiva, a autoimagem pode ser definida como a visão que temos de nós mesmos, o nosso “retrato mental” baseado em experiências passadas, vivências e estímulos presentes e expectativas futuras. É a parte descritiva do conhecimento que o indivíduo tem de si próprio, ou seja, é a descrição que a pessoa faz de si mesma. Esse conhecimento tem também uma parte valorativa, que é a autoestima. Para uma instituição que deseja se desenvolver e se aprimorar, é extremamente relevante conhecer os próprios atributos e deficiências para que possa potencializar seus pontos positivos e minimizar os negativos.

Nesse sentido, surgiram as avaliações institucionais, objetivando auxiliar este processo no campo docente. Buscamos, então, identificar se a autoimagem “idealizada” pelos professores estava refletida nas avaliações institucionais realizadas pela UNIT. Não houve um consenso nas respostas, mas a maioria dos docentes entrevistados, apesar de considerar a

avaliação institucional de extrema importância, declarou que este instrumento não corresponde a sua finalidade, conforme os seguintes posicionamentos:

Eu tenho uma autoimagem positiva. Eu entrei na atividade docente com muita paixão, com muita vontade de fazer diferente, de não ser uma professora burocrática, de fazer coisas novas, de estimular os alunos com informações sobre o mundo. [...] Em relação à avaliação institucional docente, eu vou ser muito sincera, eu não acredito nela! Acho que os alunos a utilizam como forma de punir os professores quando estão revoltados pelo seu desempenho insuficiente, então eu não acho que a avaliação corresponde àquilo que eu faço em sala de aula, mas infelizmente é isso que acontece. É esse aluno insatisfeito que avalia e diz que eu sou boa ou se eu sou ruim. (A12)

Eu me considero um professor muito tranquilo. Nestes onze anos, eu tive problemas mínimos com relação a alunos. [...] As avaliações institucionais docentes são importantes, mas acho que refletem a relação do aluno para com o professor e não a realidade do processo de ensino. Os alunos a usam como uma forma de intimidar e até mesmo ameaçar aqueles professores pelos quais não tem simpatia ou que têm algum problema (A13)

A minha percepção é de que tenho sido um bom professor, ético, profissional e focado em influenciar esta nova geração. Não acredito no processo de avaliação atual. Ele não reflete a realidade. (A07)

Como professora desta IES, tenho sido reconhecida pelo trabalho que desenvolvo tanto de forma cognitiva como de forma pessoal. No tocante à avaliação institucional, apesar de sempre estar desenvolvendo atividades que imprimam qualidade de ensino intra e extra-muros, percebo que os incentivos ao profícuo trabalho de seus docentes deve merecer observação mais criteriosa. (A16)

Eu gosto da minha autoimagem como professor, posso ver isso na avaliação dos alunos.(A19)

Na instituição eu me vejo como melhor. Mas eu não vejo a necessidade de estar em evidencia. Eu apenas faço o meu trabalho. [...] A avaliação institucional docente é importante, mas acho que é aplicada de forma distorcida. (A21)

Como docente, eu particularmente gosto muito da minha imagem. A universidade proporciona caminhos que possibilitam a minha condição de Professor, possui uma estrutura muito boa, temos que aproveitar o que ela oferece.(A32)

Olha, eu me considero um professor muito tranquilo, nesses onze anos, problemas mínimos eu tive com relação a alunos, mínimos, pouquíssimos problemas, porque como eu disse eu tento me espelhar nos que eu gostava nos que eu achava interessante, e também não fazer o que eu não gostava e eu acho que bom senso é a palavra-chave pra tudo, assim por exemplo, como é que eu vou dar falta a um aluno que trabalha, que só vai chegar atrasado

porque se ele não trabalhar e não bater o ponto na hora certa ele vai perder o emprego, ele não vai ter dinheiro pra pagar a faculdade, ele não vai vir pra faculdade. Como é que eu vou dar falta a um aluno que é assíduo mas que precisa viajar a trabalho, que ele participa e tudo e quando ele viaja eu vou botar falta nele? Eu me espelho em mim quando eu era aluno. Quando eu era aluno eu trabalhava oito horas por dia, inclusive finais de semana, viajava no mínimo quatro vezes pra São Paulo, todos os trabalhos que os professores passavam eu entregava antes, nunca perdi por falta nem por média, eu era um aluno exemplar. Minha média foi oito. Uma boa média, mas eu participava das aulas então quando eu precisava faltar, os professores deixavam eu faltar, quando eu precisava antecipar uma prova, os professores antecipavam a prova, por que? Porque eu fazia tudo enquanto eu estava lá, entendeu? Então, eu sou assim, eu sou assim, os alunos que eu percebo que são alunos dedicados, que são sérios, corretos e sinceros, eles vão ter tudo de mim, tudo que eu puder fazer pra eles eu vou fazer. Os que não são assim, eu vou ser como eles pedem que sejam, né? Usar rigidez, dentro dos limites que a instituição determina, porque não adianta. Antigamente, eu não faço mais isso, mas antigamente, eu olhava falta por falta, nota por nota, como estavam os alunos. Quando eu passei a enxergar que os alunos não olhavam, não sabiam como estavam de falta, não sabiam como estavam de notas, eu disse, eu vou me preocupar? se eles não estão se preocupando eu vou me preocupar? Então, agora eu só me preocupo com quem merece, porque eu não vou perder o meu tempo com quem não merece. Eu me tornei nesse sentido, muito seco, assim, porque eu acho que a gente faz até onde dá pra gente fazer. A partir daí, é com eles. Eu falo também pros alunos, “olhe, eu vim aqui ensinar vocês a pescar, porque eu gosto muito de pescar, eu vim ensinar vocês a pescar, agora pescar o peixe é você que vai fazer”. (A35)

Para alguns professores, a avaliação institucional docente reflete sim a autoimagem idealizada pelos mesmos.

A minha autoimagem é o reflexo de minha postura como pessoa. Sou uma pessoa alegre, estou sempre brincando com os alunos e a avaliação institucional reflete essa realidade sim. Ela é sempre boa, graças a Deus! (A05)

Eu acho até que a avaliação dada pelos alunos está melhor do que a minha autoavaliação. (A13)

Sou um profissional dedicado e consciente de suas eternas limitações e em busca sempre do melhor. Tenho sempre uma boa avaliação por parte dos alunos e isto me provoca duas sensações: a do dever cumprido e a de que tenho muito ainda a aprender para ser cada vez melhor e ajudar na construção de profissionais capazes de enfrentar o mercado de trabalho. (A15)

Quando você fala em autoimagem de um professor de IES eu associo ao marketing pessoal e me preocupo muito, mas muito mesmo, porque o professor deve ser uma figura que gere exemplo. [...] Eu gostaria imensamente de saber como funciona realmente a avaliação institucional docente. Eu a acompanho com o maior cuidado porque eu sei que um resultado negativo pode arranhar a sua imagem como profissional e arranhar uma imagem institucional, por isso eu busco sempre dar o meu melhor e eu

não quero me dar ao luxo de que algum dos meus alunos, em qualquer circunstância, em qualquer situação, arranhem a minha imagem. E as avaliações atuais que recebo caminham neste sentido. (A2)

3.5.9 Você considera os saberes pedagógicos como relevantes para o exercício do seu trabalho? (da formação acadêmica, das disciplinas com seus conteúdos curriculares, da experiência, da formação continuada e pedagógicos).

Entendemos que a mediação docente entre o aluno e o conhecimento científico historicamente acumulado é um dos determinantes importantes para o sucesso ou fracasso do aprendizado, o que é afirmado pelo depoimento de um dos professores:

Certamente que os saberes pedagógicos são relevantes para o exercício do trabalho do professor, os quais contribuirão sobremaneira para que o seu resultado seja promissor. Professor despreparado, currículos não condizentes com as necessidades profissionais a ele atinentes, ausência de formação continuada, por certo produzirá resultados desastrosos ou simplesmente uma educação às avessas para os dias de hoje. (A16)

Com certeza, os saberes são importantes para lecionar. Uma das minhas graduações é em Pedagogia. Eu acho que o pedagogo consegue ter uma visão ampla sobre a maneira pela qual ele vai trabalhar. Eu vejo alguns colegas que não têm nenhuma habilidade para chegar em sala de aula e falar com os alunos, eles percebem isso. Hoje, em minha opinião, o professor deveria ser pedagogo, porque se ele não for pedagogo tem dificuldade para ensinar. [...] A pedagogia faz a diferença. (A32)

É impossível não perceber a importância dos saberes para um bom desempenho do professor. [...] Eu acredito que por ser bacharel fica uma lacuna dos saberes pedagógicos, espero que seja algo mais. (A19)

Essa noção de importância também é compartilhada por todos os demais entrevistados:

Sim, é necessário sempre atualizar e buscar por novos conhecimentos e metodologias de ensino. Tem que se buscar fórmulas para que o aluno tenha interesse em aprender. (A15)

Eu nunca estudei nada de pedagogia. Eu vim pra sala de aula intuitivamente. É como todo mundo faz. Então eu considero extremamente relevante que o profissional busque aprimorar ou desenvolver saberes pedagógicos que certamente vão ajudá-lo na sala de aula. (A12).

Os relacionados à disciplina eu acho que estão mais ou menos resolvidos. Acho que existe uma defasagem em torno da metodologia de ensino, mais na parte técnica, quando a gente começa a ensinar e não tem assim um preparo bem direcionado pras técnicas de ensino. (A13)

Eu acho extremamente importante, não tem como a gente desassociar, afinal o professor tem que estar antenado com essas questões, porque influencia diretamente em como o professor vai passar a informação daquela disciplina pro aluno. (A35)

Sim, esses saberes pedagógicos têm extrema relevância no exercício, com certeza, pois se nós professores nos preocuparmos em transferir essa informação com o grau de vivência ou um grau de amostragem de como a coisa é realmente cobrada lá fora, o aluno não vai ter dificuldades. Esse é o saber pedagógico, é a percepção do professor para direcionar o aluno para uma ação efetiva em relação ao aprendizado, em relação ao saber, então com certeza, não esquecendo aqui a questão da formação continuada, é importante salientar pra esse aluno que tudo o que ele está vendo em sala de aula não é o tudo. É só um visor, um pontapé inicial para a grande estrada da vida. (A2)

Acho fundamental! (A7)

O conjunto de saberes é muito importante [...] Eu estou sempre relacionando a prática com a teoria estudada na minha disciplina.(A5)

3.5.10 Sugestões dadas pelos entrevistados para a melhoria do trabalho docente:

Dentre as sugestões colhidas, selecionei a do professor A2, por representar e englobar, de forma exemplar, as expectativas do trabalho docente e sua melhoria, cuja responsabilidade ele atribui diretamente aos próprios docentes:

Eu gostaria imensamente que todo professor, todo profissional que se voltou pra essa maravilha que é lidar com outras pessoas para transferir conhecimentos que, mais cedo ou mais tarde, vão engrandecer esse ser, o ambiente onde ele vive e até mesmo o mercado de trabalho, ele consiga compreender o verdadeiro significado da arte de ensinar. Nós, profissionais docentes sabemos que o trabalho dignifica o homem, e ninguém vem pra uma instituição de ensino superior ou qualquer outra instituição de aprendizado, que não seja em busca do autoconhecimento para realizações futuras. Então, eu gostaria de deixar para os meus colegas o desejo, o sonho, o pedido direcionado para que, independentemente da especialidade, eles abracem a arte da docência com paixão, porque a partir do momento que se a gente se predispõe a “ensinar”, que nós realmente tenhamos comprometimento, a palavra é essa, comprometimento! Que a gente possa realmente deixar um marco positivo na vida de cada um dos alunos. Claro que, diante disso, nós precisamos de uma estrutura condizente que nos permita realizar essa transferência de saberes e a UNIT, hoje, nos proporciona isto, mas sabemos também que estrutura por si só não é tudo, posso até citar um exemplo, inclusive de um trecho de novela global (que antigamente era tida como cultura inútil), no qual em um país como a Índia, você ensina embaixo de uma árvore. No continente africano, você ensina em situações deprimentes, sem nenhuma estrutura, sem nada, mesmo assim você encontra professores engajados em transferir saberes e conhecimentos. Isso é louvável, portanto, é nossa obrigação fazer o melhor para que os nossos alunos consigam assimilar o máximo de conhecimento em um grau de excelência conforme demanda nosso processo educacional continuado. (A2)

Observando os depoimentos, destaca-se a relação conceitos e a importância da formação continuada e dos saberes pedagógicos, cuja investigação permitiu levantar alguns pontos de reflexão para caracterização do profissional docente a partir da sua formação, além de possibilitar conhecer os saberes que são privilegiados nesse exercício e sua relação com os saberes exigidos pelo projeto pedagógico do curso.

Uma das diretrizes principais dessa investigação foi identificar e relacionar os saberes exigidos pelo respectivo projeto pedagógico do curso, bem como as ações estabelecidas nesse documento para suprir, manter e desenvolver um trabalho de formação continuada, confrontando-os com as representações docentes. Sob esta ótica, pode-se perceber a predominância dos saberes profissionais, curriculares e experienciais, sendo condizentes com o propósito do curso.

Foi possível identificar que o perfil do profissional docente atual consolida-se à medida que o professor redimensiona sua consciência profissional, entre o saber e o fazer. É imperioso que este profissional tenha domínio dos saberes característicos do seu trabalho. Para que isso ocorra, os profissionais devem refletir criticamente, sistematicamente, individualmente e com os demais docentes, assim como com o alunado. Nessa perspectiva, é possível se pensar numa formação continuada que tenha como propósito atender aos interesses do professor para que este possa instituir uma prática pedagógica promissora que contenha valores educativos que, por sua vez, poderão vir a contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, organizando e gerenciando ações de ensino, percebendo situações e condições de trabalho, além de identificar dificuldades enfrentadas pelos alunos através de uma reflexão crítica. Dessa forma, o professor pode resgatar sua identidade sendo reconhecido como autoridade de seu próprio conhecimento.

Também ficou evidente que o todo processo de formação continuada deve conduzir à autonomia profissional e que um bom profissional docente é um ser reflexivo e crítico, capaz de interferir pedagogicamente e socialmente no meio em que atua, em benefício dos alunos e da própria educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso da pesquisa exposto nesta Dissertação de Mestrado foi orientado pelo objetivo de discutir e aprofundar a origem, o crescimento e o desenvolvimento do Curso de Graduação em Administração, tendo como universo o cotidiano desse Curso na Universidade Tiradentes (UNIT), Campus Aracaju – Farolândia, turnos matutino e noturno, visando contribuir para a qualidade da educação superior pelo viés da formação docente.

A força motriz da investigação esteve na preocupação com a especificidade da formação inicial no bacharelado, com suas demandas de natureza técnica, procurando fazer o contraponto com a especificidade da docência na Educação Superior, explicitada na revisão teórica por Gil (2009), Pimenta e Anastasiou (2008) e as questões da economia política contemporânea na perspectiva de Marx (1982) e Paro (2001). Nesse contexto, enfatizou o trabalho do professor em sala de aula, sua história de vida e representações, bem como demonstrou que a formação continuada é uma demanda desse profissional, que clama pela adequação do processo de educação permanente e valorização às suas necessidades objetivas.

A trajetória teórico-metodológica da pesquisa partiu da revisão da literatura, clássica e contemporânea, pertinente à educação superior, passando progressivamente a contemplar a reflexão sobre o trabalho e as práticas docentes (mediante a Observação Direta e, as Entrevistas Narrativas), de modo a apreender a relação entre o instituinte do cotidiano acadêmico, o instituído nos documentos institucionais (Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, Projeto Pedagógico da Instituição – PPI e Projeto Pedagógico do Curso de Administração da UNIT – PPC) e as avaliações feitas pelos discentes a respeito dos seus professores, no contexto da avaliação institucional, geradora de programas de formação continuada e de bases para a tomada de decisões na IES.

Em relação ao estabelecido nos PDI, PPI e PPC, o perfil dos docentes atende às expectativas dos mesmos, uma vez que o Curso de Administração, atualmente, está constituído por profissionais dotados de formação, titulação, experiência e conhecimento na área que leciona conforme requerido. Os sujeitos da pesquisa, integrantes do corpo docente desse curso, no entanto, revelaram que encontram dificuldades para participar da elaboração do PPC, assim como de atividades de pesquisa e extensão, por conta da carga horária insuficiente que cobre apenas as horas de aulas.

A avaliação institucional, não obstante seus limites apontados pelos sujeitos da pesquisa, trouxe à tona os aspectos formais do ensino. Nesse sentido, evidenciou-se que a

carga horária fixada na matriz curricular não é suficiente para cumprir os planos de ensino, inclusive pela interferência do grande número de eventos acadêmicos paralelos promovidos pela própria instituição que cobram a presença dos professores e alunos, em cujo período não é permissível a transmissão de conteúdos novos e avaliações, em detrimento de toda uma programação de aprendizagem. Como agravante dessa situação restritiva, foi verificada também a queda da pontuação na assiduidade e pontualidade dos professores, o que compromete claramente o aprendizado e a atitude de zelo, compromisso e participação discente. As entrevistas e os registros cursivos confirmaram essa questão que está a requerer uma reflexão por parte dos gestores da IES.

Ainda através da avaliação institucional pudemos observar que nos aspectos pedagógicos da docência, a questão metodológica apresentou tendência negativa, enquanto que o processo de comunicação/relacionamento professor-aluno, importante para o favorecimento do processo de aprendizagem, foi apontado como “bom”. Entendemos que se trata de uma constatação que acentua as necessidades pedagógicas para uma melhoria do desempenho do trabalho docente, visto que a maioria dos professores desse curso é constituída por bacharéis, que não têm formação nas ciências da educação e, em especial, sobre metodologia do ensino e da aprendizagem. Seus saberes revelam essa carência, especialmente no que se refere à articulação teoria e prática, à utilização de material didático e ao domínio de classe, questões que aprofundamos à luz Nóvoa (1995), Pérez-Gomez (1992) e outros.

Inclusive entre os professores licenciados, detentores de formação pedagógica, ficou patente sua necessidade de formação continuada, o que quebra aquela dicotomia licenciado e bacharel. Quanto às necessidades formativas, a avaliação institucional ainda não as alcança de fato, de modo que só nos foi possível verificar pelas entrevistas e registros cursivos que se deram face a face, mediante explícita anuência dos sujeitos. Dessa forma, os docentes manifestaram a necessidade da formação continuada na área de conhecimentos específicos de sua atuação no ensino e de cunho pedagógico, não como vem sendo feita atualmente, de forma genérica, o que não atende às especificidades.

Evidenciou-se que os docentes atribuem a sua competência em sala de aula, principalmente, à aplicação dos saberes experienciais e disciplinares nas práticas docentes cotidianas, complementados pelos saberes curriculares, condicionando-a à formação continuada específica. Assim, os saberes pedagógicos, construídos pela via do aprofundamento das ciências da educação, sistematizados por Tardif (2002), ainda não são devidamente valorizados pelos sujeitos, porque não são do seu conhecimento.

Mesmo assim, o fato da formação continuada ser reconhecida e valorizada como uma necessidade docente, por todos os entrevistados, representa algo a ser potencializado na perspectiva também da produção/socialização da ciência pedagógica. A crítica que emergiu entre os sujeitos refere-se à generalidade do programa institucional de formação continuada, uma vez que as atividades a ela inerentes estão sendo desenvolvidas de uma forma geral, não considerando necessidades de áreas específicas, o que melhoraria consideravelmente a participação, o interesse e, conseqüentemente, o desempenho docente e até do discente.

Assim, a formação continuada é reconhecida pelos docentes abordados, do Curso de Administração, como importante e imprescindível para o bom desempenho em sala de aula, inclusive na perspectiva de maior segurança junto ao alunado, desde que conduzida de forma específica, para que possa atender às necessidades formativas atuais de cada professor.

Por essa via, forma-se o professor reflexivo, de fundamental importância nos processos de ensino e de aprendizagem em todos os níveis da educação. Acrescenta-se também a questão da exemplaridade do professor que estuda continuamente, na busca do seu constante aperfeiçoamento, porque contribui na formação dos seus alunos de forma imediata, nos processos de ensino e de aprendizagem, pela ampliação dos saberes, não se limitando aos saberes curriculares, experienciais e disciplinares.

Evidenciou-se na pesquisa que esses saberes são importantes, necessários até, mas não são suficientes para o pleno exercício do trabalho docente, nos termos expostos no marco teórico, recorrendo em especial a Marx (1982), Bezerra (2010) e Damis (2010), sendo necessária a sua complementação pelos saberes pedagógicos, o que reforça a importância da formação continuada para o aprimoramento e entrelaçamento desses saberes, com o propósito de instituir uma prática pedagógica que contenha valores formativos amplos também na educação superior.

Os registros das aulas observadas e das entrevistas estão profundamente imbricados e elucidam-se mutuamente, em várias situações. A condução da aula pelos professores, em muito corresponde aos seus depoimentos. Como exemplo de contradições entre esses registros, destaca-se a autoimagem dos professores, pois estas foram externadas por alguns entrevistados de uma forma autovalorativa, ignorando aspectos observados em sala de aulas. A autoestima elevada pode embargar a compreensão da realidade, induzindo a um falso julgamento de si mesmo e do outro, que pode ser prejudicial ao processo de aperfeiçoamento profissional. Essa é uma questão que pode ser discutida e aperfeiçoada na formação continuada.

Concluimos esta dissertação com a convicção da necessidade da formação continuada docente na educação superior, como elucida Nóvoa (2002), enfatizando que todos os instrumentos de análise adotados e os sujeitos abordados pela investigação exposta revelaram a sua importância para um bom desempenho do trabalho docente, desenvolvida de modo a atender as necessidades de cada área. Sem essa condição, os programas de formação continuada tornar-se-ão incipientes e inadequados para o objetivo de elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, as observações fizeram emergir a necessidade premente de uma orientação pedagógica eficaz junto aos alunos, considerada a especificidade do seu perfil, a ser objeto de medidas da gestão acadêmica da Universidade e da Coordenação do Curso, em particular.

Ressalto que a investigação conseguiu também responder a uma questão que esteve na motivação deste estudo: como é ser professor, em um curso de bacharelado, quando não se tem o conhecimento da pedagogia para ensinar. Chego a concluir que, não só ter o conhecimento do conteúdo seria suficiente, contudo é necessário ter esse conhecimento, ao lado do pedagógico, além das relações humanas e compromisso social.

Nossa expectativa é que esta Dissertação possa vir a contribuir, como fonte bibliográfica e documental para futuras pesquisas no campo da investigação do trabalho docente e, quiçá, para o aperfeiçoamento da prática institucional na Universidade que nos permitiu a realização do estudo.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, D.E. G. & SOUZA, V.C. (orgs.) **Didáticas e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____, **Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.

ANTUNES, R. ALVES, G. **As mutações do trabalho na era da mundialização do capital**. Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 87, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=issn>>. Acesso em: 15 nov.2012.

_____, **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas: Cortez, 2001.

ARROYO, Miguel. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 6 Ed. – Petrópolis, RJ, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 70, 1977.

BEZERRA, A.A.C. A especificidade do trabalho pedagógico escolar no contexto do desenvolvimento socioeconômico. In: **IV COLÓQUIO EDUCON**, 4., 2010, São Cristóvão, SE. Anais. São Cristóvão: UFS, 2010. p.1-15.

BRASIL. **Blog do Planalto**. Disponível:<<http://blog.planalto.gov.br/index.php?s=Unifesspa%2C+UFRC%2C+Ufoba+e+Ufesba%29+47+novos+campi+universit%C3%A1rios+e+208>>. Acesso em: 13 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Expansão. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/expansao>>. Acesso em: 13 nov. 2012.

_____. **Decreto número 4.244 - de 9 de abril de 1942**. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/>. Acesso em: 30 mai. 2012.

BRASIL. **Decreto número 6.096, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 12 jun. 2012.

_____. **Decreto número 6.283 de 25 de janeiro de 1934**. Disponível em: <www.usp.br/>. Acesso em: 30 mai. 2012.

_____. **Decreto número 19.851, de 11 de Abril de 1931**. (Dispõe que, o ensino superior no Brasil - Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/04/1931, Página 5800 Publicação Original). Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/>>. Acesso em: 30 mai. 2012.

_____. **Decreto número 70.818, de 11 de julho de 1972**. Disponível em: <http://www.unit.br/p%C3%A1gina_inicial/gradua%C3%A7%C3%A3o/humanas_e_sociais/administra%C3%A7%C3%A3o.aspx>. Acesso em: 12 jun.2012.

_____. **Decreto número 76.785, de 15 de dezembro de 1975.** Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=205988>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

_____. **Decreto número 76.862, de 17 de dezembro de 1975.** Disponível em: <http://www.unit.br/p%C3%A1gina_inicial/gradua%C3%A7%C3%A3o/humanas_e_sociais/administra%C3%A7%C3%A3o.aspx>. Acesso em: 12 jun. 2012.

_____. **Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005.** Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração Bacharelado. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991>. Acesso em: 12 out. 2012.

_____. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 13 jun. 2012.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 30 mai. 2012.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 out. 2012.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639>. Acesso em: 30 mai. 2012.

_____. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 13 jun. 2012.

_____. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 12 jun. 2012.

BRASIL. **Lei n.º. 12.688, de 18 de julho de 2012.** Institui o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112688.htm>. Acesso em: 11 jun. 2012.

BRASIL/INEP. **Evolução do ensino superior graduação 1970–1980.** Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 out. 2012.

_____. **Evolução do ensino superior graduação 1980–2010**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 out. 2012.

_____. **Censo da Educação superior 1995–2010**. Estatística. Brasília, 2003. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 30 mai. 2012.

_____. **Manual do ENADE/2012**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/06/06/inep-divulga-manual-do-enade-2012>>. Acesso em: 15 out. 2012.

BRUM, Argemiro. J. **O desenvolvimento econômico brasileiro**. 24. ed. Rio de Janeiro: Vozes/UNIJUÍ, 2005.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 6 ed. São Paulo: Papirus, 2006.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: Reali, Aline & Mizukami, Maria (orgs.) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L .M. (orgs.) **O que há de novo na educação superior do projeto pedagógico à prática transformadora**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2004.

CHAMLIAN, H. C.. **Docência na universidade: professores inovadores na USP**. Cod. Pesqui. São Paulo, n. 118, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?iso>>. Acesso em: 30 out. 2012.

CHARLOT, B. O sujeito e a relação com o saber. In: BARBOSA L. Leite (orgs.) **Formação de educadores desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP 2003.

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questão para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n.30, Salvador, BA: jul/dez. 2008. p. 17-31.

CFA - Conselho Federal de Administração. **História da Administração no Brasil**. Disponível em: <<http://www2.cfa.org.br/formacao-profissional>>. Acesso em : 30 mai. 2012.

CRA/SE - Conselho Regional de Administração de Sergipe. **História da Administração em Sergipe**. Disponível em: <<http://www.crase.org.br/diretoria.php>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

COMENIUS, João A. **Didática magna**. Trad. Ivone Castilho Benedetti . 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CONTAIFER, T.; BACHION, M. M. ;YOSHIDA, T.; SOUZA, J.T. Estresse em professores universitários da área de saúde. In: **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, 2003, p. 215 – 25. Acesso em: 30 outubro 2012.

COVRE, Maria L.M. **A formação e a ideologia do administrador de empresa**. Petrópolis: Vozes, 1982, p.61-66 e 92 .

CRESWELL, John W. Procedimentos qualitativos. In: **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Luiz A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: Lopes, E.M.T. *et al.* **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à era de Vargas**. 3. ed. [ver.]. São Paulo: UNESP, 2007.

CUNHA, M. I. da. **O Bom professor e sua prática**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2001.

DAMIS, O.T. Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA Ilma Passos. (org.) **Didática: o ensino e suas relações**. 16 ed. Campinas: Papirus, 2010.

DAMY, M. **USP trouxe uma revolução no ensino**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff3009200304.htm>>. 30/09/2003. Acesso em: 30 mai. 2012.

DEWEY, J. **Democracia e educação: capítulos essenciais**. São Paulo: Ática, 2007.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. In: **Educar**. Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FEI. **História da USP**. Disponível em <http://fei.edu.br/70anos/>. Acesso em: 09 jul. 2012.

FERREIRA, Rodolfo. **Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor**. Rio de Janeiro: Quartet, 1998.

FREITAS, Helena Costa L de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <[http:// www.scielo.php?](http://www.scielo.php?)>. Acesso em: 10 out. 2012.

GARCIA, Lenice. P. BENEVIDES-PEREIRA, A. M. Investigando o Burnout em Professores Universitários. In: **Revista Eletrônica InterAção Psy**. Ano 1, nº 1- Maringá, PR: ago 2003 – p. 76-89. Acesso em: 12 out. 2012.

GAUTHIER, Clermont *et al.* Tradução Francisco Pereira. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).

GIL, C. **Didática do ensino superior**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. V. 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

IANNI, Octavio. **Estado e planejamento econômico no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

IFETS. **Blog do Planalto**. Disponível em: <<http://blog.planalto.gov.br/para-haddad-desafio-na-educacao-profissional-e-superior-e-garantir-expansao-qualificada-dos-cursos-e-oportunidades>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

_____. **A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho**: Novos desafios para as faculdades de educação. Educ, Soc. Campinas, v. 19, n. 63, 1998. Disponível em : <[http:// www. scielo.php?](http://www.scielo.php?)>. Acesso em: 10 out. 2012.

LEMME, Paschoal. **M**. v. 2. São Paulo: Editora Cortez, 1988, p.64-103.

MARTINS, Carlos B. **Ensino superior brasileiro**: transformações e perspectivas. São Paulo: Brasiliense, 1989, p 49-66.

_____. **Surgimento e expansão dos cursos de administração no Brasil**. São Paulo: Ciência e Cultura, 1989, p. 663-676.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. Lisboa: Edições Avante, 1994.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1988. Livro 1, 2 v.

_____. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOROSINI, M. Org. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. C (Org.) **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. 2.ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.

NASCIMENTO, Jorge .C. **Os desafios da educação superior em Sergipe** Transição do Século XX ao século XXI- 2006. Disponível em: <<http://jorge-educahist.blogspot.com.br/2011/03/os-desafios-da-educacao-superior-em.html>>. Acesso em: 22 mai. 2012.

NÓVO, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.) **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Don Quixote, 1997, p.15-34. (Coleção Ciências da Educação, n. 3).

_____. **Vida de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 1995. (Coleção Ciência da Educação).

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

NUNES, Maria T. **História da educação em Sergipe.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

OLIVEIRA, Luís Eduardo M. de. **A instituição do ensino das línguas vivas no Brasil: o caso da Língua Inglesa (1809/ 1890).** 2006. p. 293/317. Tese de Doutorado – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, PUC/SP.

OLIVEIRA, Romualdo P. de. (org) **Política educacional: impasses e alternativas.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1998

PARO, Vitor H. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Construir Competências é virar as costas ao saberes?** Pátio. Revista Pedagógica. Porto Alegre, nº 11, p. 15-19, nov. 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar.** Trad. Patricia Chittorai Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma G. **De professores, pesquisa e didática.** Campinas: Papirus, 2002.

PIMENTA, Selma G; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma G; LIMA, Maria. S. L. **Estágio e docência.** 2. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2002.

RIDENTI, Marcelo. **Professores e atividades da esfera pública.** São Paulo: Cortez, 1995.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

_____. **The reflective practitioner: how professionals think in action.** USA: Basic Books, 1983.

SILVA, G. B. **A educação secundária (perspectiva histórica e teórica).** São Paulo: Nacional, 1969.

SILVA, P.R.B.S. **A prática reflexiva na formação inicial do professor de inglês.** 2010. 97f. Tese (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

SILVA JUNIOR, J.R. **Reformas do Estado, da Educação Superior e as Políticas Públicas para Formação de professores à Distância: implicações políticas e teóricas.** Texto

apresentado na 25ª reunião da ANPED (versão disponibilizada diretamente pelo autor). Caxambu: ANPED, setembro de 2002.

SOARES, W.B. **Uma análise do processo de expansão do ensino superior no Brasil: impacto em Sergipe**. 2009. 114f. Tese (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Gestão de Empreendimentos Locais(1995 – 2005) – Núcleo de Pós-graduação em Economia, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, São Cristóvão, 2009.

SOUZA, P.R. **A revolução gerenciada, a educação no Brasil, 1995–2002**. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

STAKE, R. *Evaluación comprensiva y evaluación basada em estándares*. Barcelona: Graó, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002 .

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 10.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana**. Tradução de João Batista Kreuch. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, A.E. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1988.

TREIN, E; RODRIGUES, J. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 48 (set. – dez. 2011). – Rio de Janeiro, ANPED, 1995 – Publicação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

UNIT. **PPI da UNIT**. Aracaju, 2007.

_____. **PDI da UNIT 2007 - 2012**. Aracaju, 2007.

_____. **PPC do Curso de Administração**. Aracaju, 2011.

VALLE, Miriam Pires Eustachio de Medeiros. **Institucionalização do ensino em Administração de Empresas na cidade de São Paulo: um estudo de caso sobre a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP)**. São Paulo: FGV – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 2012.

VEIGA, A. P. L. **Ensino e avaliação: uma relação intrínseca**. 16. ed. In: VEIGA, A. P. L (orgs.) **Didática: o ensino e suas relações**. Rio de Janeiro, Editora Papirus, 2010.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YORDAKY, W. **A autogestão como princípio educativo: a educação no contexto da economia solidária**. In: PARO, Vitor Henrique (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

ZARAGOZA, J.M.E. **O mal-estar docente:** a sala-de-aula e a saúde dos professores. Trad. Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru: EDUSC, 1999. 170p.