

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
SAMUEL CARVALHO DOS SANTOS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO E
EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS INTEGRANDO AS COMPETÊNCIAS
ACADÊMICAS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA**

POUSO ALEGRE - 2018

SAMUEL CARVALHO DOS SANTOS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO E
EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS INTEGRANDO AS COMPETÊNCIAS
ACADÊMICAS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí, na Linha de Pesquisa “Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente”, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Neide Pena Cária

POUSO ALEGRE – 2018

SANTOS, Samuel Carvalho. A sala de aula universitária: estratégias de ensino e experiências profissionais integrando as competências acadêmicas no exercício da docência / Neide Pena Cária. Pouso Alegre. 2018. 164f.

Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Sapucaí.

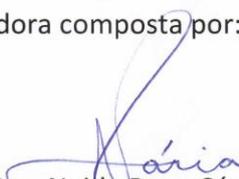
Orientadora: Prof^a Dr^a Neide Pena Cária.

Descritores: 1. Sala de aula. 2. Educação superior. 3. Estratégias de ensino. 4. Competência acadêmica.

CDD: 370

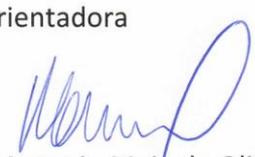
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada “A SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO E EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS INTEGRANDO AS COMPETÊNCIAS ACADÊMICAS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA” foi defendida, em 29 de maio de 2018, por SAMUEL CARVALHO DOS SANTOS, aluno regularmente matriculado no Mestrado em Educação, sob o Registro Acadêmico nº 98011580, e aprovado pela Banca Examinadora composta por:



Prof. Dra. Neide Pena Cária

Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora



Prof. Dr. Marcos Antonio Maia de Oliveira
Faculdade de Tecnologia de São Paulo - FATEC/SP
Examinador



Prof. Dra. Neide de Brito Cunha
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação aos meus pais, Vasni dos Santos (em memória) pelo seu exemplo de entusiasmo diante da sua profissão de pedreiro em que nunca tinha tempo ruim para ele e minha mãe Estela Carvalho dos Santos para quem destaco sua sabedoria e discernimento para conduzir minha pior fase da vida em que enfrentei um problema sério de saúde e depressão.

A minha querida esposa Zauri Damasceno dos Santos que foi e sempre será a minha fortaleza, apoio e que foi a principal responsável pelo meu grande desenvolvimento em todas as áreas da minha vida.

A Deus por este momento, por tudo que Ele fez e pelas grandes bênçãos que ainda proporcionará em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que é a minha razão de vida, existência e fé.

Aos meus pais, pela educação e criação.

À Professora Dra. Neide Pena Cária, pelos seus conselhos, ensinamentos, motivação e objetividade em cada fase da realização desta dissertação.

Aos professores Lourival Eustáquio de Melo e professor Guilherme Luiz Ferrigno Pincelli, ambos coordenadores do curso de Administração em duas IES da região pela liberdade e apoio para a realização desta pesquisa com os seus professores.

Aos docentes do Programa Mestrado em Educação da UNIVÁS, pelos conhecimentos e pela dedicação à causa da educação.

Aos colegas do Programa Mestrado em Educação da UNIVÁS, pela convivência e companheirismo durante toda esta jornada.

Enfim, a todos que participaram e contribuíram, de forma direta e/ou indireta dessa conquista, inclusive os pesquisadores, por meio de suas obras, listados nas referências deste trabalho.

“[...] Somos todos amadores, no duplo sentido que a palavra carrega. Quer dizer que nós nunca estamos prontos dentro da nossa atividade, e que também precisamos ter amorosidade nessa relação. [...]. Mas não basta ter amorosidade para lidar no meio da Educação. [...]. É preciso ter uma amorosidade competente, porque uma amorosidade sem competência é mera boa intenção.”

Cortella (2016, p.40)

SANTOS, Samuel Carvalho. **A sala de aula universitária: estratégias de ensino e experiências profissionais integrando as competências acadêmicas no exercício da docência.** 2018. 164f. Mestrado em Educação, Univás, Pouso Alegre, 2018.

RESUMO

Vivenciamos profundas mudanças na sociedade, em todos os seus aspectos, econômico, político e cultural, desde as últimas décadas do século XX. O desenvolvimento tecnológico e a economia globalizada vêm mudando o perfil do trabalho e do cidadão, com repercussões diretas no cenário universitário que é voltado para a formação profissional, para o desenvolvimento de competências e um mercado de trabalho e de serviços, cada vez mais especializados. A hipótese que orienta esta pesquisa é a de que competência acadêmica do professor vai além de conteúdos teóricos e didáticos, sendo considerada como aula ideal a que se organiza por um conjunto de estratégias de modo a tornar-se prazerosa, argumentativa, interativa, com a participação de todos envolvidos. O triângulo professor-aluno-conteúdo deve se pautar na ação colaborativa em que os participantes possam construir sentidos, questionar suas representações e valores, problematizar suas escolhas e retomar a ação num processo dinâmico em que a aula precisa ser negociada. Com foco nessa aula, no ensino superior do curso de Administração, foram tomadas como objeto de estudo as estratégias de ensino e experiências profissionais, integrando as competências acadêmicas no exercício da docência no ensino superior, norteadas pelas seguintes questões: Como essas mudanças do mundo e da economia globalizada vêm afetando o cenário acadêmico, especificamente, a sala de aula? Como elas podem estar estimulando ou dificultando o ensino e a aprendizagem do aluno do curso superior? Que estratégias estão sendo utilizadas, atualmente, pelas instituições de ensino e pelos professores para aproximar a sala de aula universitária à realidade do mercado, da sociedade e das expectativas dos estudantes? O objetivo central é investigar como se dá a articulação entre os conteúdos, as estratégias de ensino, a formação e a experiência profissional em sala de aula, de modo a constituir o que pode se chamar de uma aula eficaz. Adotando a abordagem qualitativa, o estudo se deu por meio da pesquisa de campo, sendo *locus* de pesquisa dois cursos de Administração noturnos de duas IES privadas, localizadas no Sul de Minas Gerais. Os dados da pesquisa foram coletados de agosto a dezembro de 2017, por meio de questionário semiestruturado, *online*. O trabalho possibilitou compreender que a ação profissional do professor em sala de aula está condicionada a uma série de fatores e inserida num processo muito mais amplo que o seu espaço/tempo de atuação. Foi evidenciada a necessidade de mudanças na atividade docente, de inovação nas estratégias de ensino a fim de enfrentar os fatores apontados pelos docentes pesquisados, que tanto prejudicam a sala de aula (o desinteresse, a falta de motivação, a dispersão pelo uso do celular, entre outros). A competência acadêmica se apresenta, portanto, como um processo a ser construído no dia a dia, continuamente, de modo a superar o modelo tradicional, ainda, centrado no professor e atender às novas exigências dos próprios estudantes e da academia. Esperamos contribuir e fornecer elementos para despertar novas indagações e ações estratégicas de ensino que levem a novas práticas e a resultados mais eficazes no ensino superior.

Palavras-chave: Sala de aula. Educação superior. Estratégias de ensino. Competência acadêmica.

SANTOS, Samuel Carvalho. **The university classroom: teaching strategies and professional experiences integrating academic skills in the teaching profession.** 2018. 164f. Master in Education, UNIVÁS, Pouso Alegre, 2018.

ABSTRACT

We have experienced profound changes in society, in all its aspects, economic, political and cultural, since the last decades of the twentieth century. Technological development and the globalized economy have been changing the profile of work and the citizen, with direct repercussions in the university scenario that is focused on professional training, to the development of skills and an increasingly specialized labor market and services. The hypothesis that guides this research is that the academic competence of the teacher goes beyond theoretical and didactic content, being considered as ideal class that which is organized by a set of strategies in order to become pleasurable, argumentative, interactive, with the participation of all involved. The teacher-student-content triangle should be based on collaborative action on what participants can construct meanings, question their representations and values, problematize their choices and resume action in a dynamic process in which the lesson needs to be negotiated. Focusing on this class, in college education in Administration Course, teaching strategies and professional experiences were taken as an object of study, integrating academic competences in teaching in college education, guided by the following questions: How do these changes in the world and the globalized economy affect the academic setting, specifically, the classroom? How can they be stimulating or hindering the teaching and learning of the undergraduate student? Which strategies are currently being used by educational institutions and teachers to bring the university classroom closer to the reality of the market, society and students' expectations? The main goal is to investigate how articulation between content, teaching strategies, training and professional experience in the classroom, in order to constitute what can be called an effective lesson. Adopting the qualitative approach, the study was carried out through the field research, being the locus of research two night management courses of two private colleges, located in the South of Minas Gerais. The survey data were collected from August to December 2017, through a semistructured, online questionnaire. The work allowed to understand that the professional action of the teacher in the classroom is conditioned to a series of factors and inserted in a process much broader than its space / time of action. It was evidenced the need for changes in the teaching activity, innovation in teaching strategies in order to face the factors pointed out by the teachers studied, which are so harmful to the classroom (lack of interest, lack of motivation, dispersion due to the use of the cell phone , among others). Academic competence presents itself, therefore, as a process to be built day by day, continuously, in order to overcome the traditional model, still centered on the teacher and meet the new demands of the students and the academy. We hope to contribute and provide elements to raise new inquiries and strategic educational actions that lead to new practices and more effective results in college education.

Keywords: Classroom. College education. Teaching strategies. Academic competence.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensões do SINAES e Eixos.....	49
Quadro 2 – Instituições de ensino superior, alunos matriculados na graduação e porcentagem dos concluintes 2016	50
Quadro 3 – Cursos de Pós-graduação Stricto Sensu no Brasil	61
Quadro 4 – Histórico dos cursos de Administração no Brasil.....	69
Quadro 5 – Censo da Educação Superior 2016	73
Quadro 6 – Área de trabalho do docente	114
Quadro 7 – Itens da Escala	121
Quadro 8 – Método de ensino ou atividade didática utilizada pelo professor em sala de aula	130
Quadro 9 – Desafios da sala de aula na percepção dos docentes pesquisados	132

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Composição do investimento público total em educação como percentual do gasto público total (2014).....	52
Gráfico 2 – Perfil dos docentes pesquisados: sexo	105
Gráfico 3 – Perfil dos docentes pesquisados: idade	106
Gráfico 4 – Tempo de vínculo no curso de Administração	107
Gráfico 5 – Tempo de vínculo na instituição	108
Gráfico 6 – Regime de trabalho na instituição	108
Gráfico 7 – Percentual do número de docentes na educação superior, por categoria administrativa, segundo regime de trabalho – Brasil 2006 – 2016.....	109
Gráfico 8 – Tempo de experiência no magistério superior	113
Gráfico 9 – Atividades exercidas além da docência	114
Gráfico 10 – Formação dos docentes pesquisados.....	117
Gráfico 11 – Participação percentual de docentes na educação superior segundo o grau de formação – Brasil – 2006-2016	118
Gráfico 12 – Participação percentual de docentes na educação superior, por grau de formação, segundo a organização acadêmica – Brasil 2016.....	118
Gráfico 13 – Aulas expositivas, utilizando o quadro e/ou projetor.....	123
Gráfico 14 – Aulas dialogadas com a participação dos alunos	124
Gráfico 15 – Aulas com estudos de casos e vídeos explicativos	125
Gráfico 16 – Dinâmicas de grupo	126
Gráfico 17 – Simulação empresarial/ Jogos de empresa	127
Gráfico 18 – Apoio da IES para qualificação profissional.....	129
Gráfico 19 – Método de ensino utilizado pelo professor em sala de aula.....	131
Gráfico 20 – Desafios da sala de aula na percepção dos docentes pesquisados	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CFA	Conselho Federal de Administração
CRA	Conselho Regional de Administração
CONAE	Conferência Nacional da Educação
DASP	Departamento de Administração do Setor Público
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAESP	Escola de Administração de Empresas de São Paulo
EBAP	Escola Brasileira de Administração Pública
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
ESTRUTURA DO TEXTO	20
SEÇÃO 1 - CONSTRUÇÃO TEMÁTICA E ASPECTOS METODOLÓGICOS ..	21
1.1 CONSTRUÇÃO TEMÁTICA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO E COMPETÊNCIAS	21
1.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS	28
1.3 MEMORIAL DE FORMAÇÃO: FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA.....	29
SEÇÃO 2 - ASPECTOS E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – REGULAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	44
2.1 ASPECTOS DA REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA NO ENSINO SUPERIOR	45
2.2 EXPANSÃO E REGULAÇÃO	47
2.3 EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: EMBATES E TENSÕES	54
2.4 ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA - FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO	56
2.5 A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL.....	59
2.6 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	63
SEÇÃO 3 - O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES COMO META	67
3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL ..	67
3.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR	74
3.3 O ENSINO POR COMPETÊNCIAS E AS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR.	78
SEÇÃO 4 - O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E A SALA DE AULA: COMPETÊNCIAS ACADÊMICAS	84
4.1 A SALA DE AULA NA UNIVERSIDADE	84
4.1.1 Trabalho docente e o saber docente	90
4.1.2 A docência no ensino superior	93
4.1.3 Como os adultos aprendem?	96
4.1.4 O compromisso do docente e o papel da IES	99
SEÇÃO 5 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS COLETADOS	103
5.1 - EIXO 1: PERFIL DOCENTE E PROFISSIONAL	105
5.2 - EIXO 2: PROFISSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE	112
5.3 - EIXO 3: TRABALHO DOCENTE E DESAFIOS DA SALA DE AULA	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	142
ANEXOS	151

INTRODUÇÃO

Vivenciamos profundas transformações na sociedade contemporânea, desde as últimas décadas do século XX, principalmente devido ao processo de globalização e ao desenvolvimento das tecnologias. Tais mudanças são da ordem mundial e afetam todas as áreas, as relações de trabalho, as formas de gestão das organizações, o comportamento das pessoas, famílias e profissionais. Alguns especialistas a que tivemos acesso no percurso de leitura para elaboração deste trabalho chegam a afirmar que estamos diante da emergência de um novo paradigma no século XXI, tanto na área de produção como na de formação, dado que se verifica uma articulação entre mudanças na produção (técnico-organizacionais) e o processo de formação humana e profissional. É possível dizer que a palavra mais usada no mundo corporativo e na própria sociedade tem sido “mudança”, cuja dimensão ultrapassa os limites das empresas e do mundo corporativo e chega às estruturas educacionais e familiares, alterando desde o sistema normativo e seu processo de regulação até as relações educacionais entre o mundo do trabalho e as instituições de ensino.

Não são poucos os especialistas que tratam esse cenário de mudanças como um fenômeno de grande complexidade, que não se reduz à difusão de um conjunto de novas estratégias apenas de produção, devido ao desenvolvimento das tecnologias e da globalização, os quais têm afetado até mesmo os valores que presidem as relações sociais e culturais, como explicam Tavares e Fiori (1993). Os referidos autores destacam que o principal efeito das mudanças das últimas décadas no ajuste global é a reorganização da hierarquia das relações econômicas e das políticas internacionais. Especificamente ao interesse deste trabalho, o sentido de mudança a que estamos nos referindo trata das transformações no mundo capitalista contemporâneo com implicações no mercado e nas políticas de educação e trabalho – formais ou não, sendo estas duas últimas entendidas como política social do Estado capitalista, em que trabalho e educação podem ser considerados como uma questão de sobrevivência.

Desde a década de 1980, encontram-se instalados, em nível nacional e internacional, os interesses de organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial (BM) e *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Unesco) em torno da educação e a melhoria da sua qualidade. Diversas conferências e relatórios têm contribuído para a configuração de um consenso em torno da ideia de que “a educação é

o instrumento de política pública mais adequado para resolver os problemas cruciais da sobrevivência e do desenvolvimento das sociedades”, via crescimento econômico e integração social, como analisado por Cassassus (2007, p. 42). Entre as principais conferências podem ser citadas a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990; o Fórum Mundial de Educação em Dakar, ocorrido em Senegal, no ano 2000, e entre os dias 19 e 22 de maio, aconteceu em Incheon, na Coreia do Sul, o Fórum Mundial de Educação (*World Education Forum – WEF 2015*), todas organizadas pela UNESCO. Nesse último Fórum, que contou com a participação de mais de 130 Ministros de Educação e mais de 1.500 participantes, entre organizações de sociedade civil, agências bilaterais e multilaterais, professores, ativistas e experts, o objetivo foi acordar a nova agenda da educação, que irá vigorar entre 2015 e 2030, com os novos objetivos que compõem o compromisso Educação para Todos, iniciado em 1990, na Conferência de Jomtien, e reiterado em 2000, no Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar.

Interpretado por alguns como neoliberalismo e, por muitos, também criticado, é fato que, do ponto de vista das propostas econômicas, políticas e sociais, que os organismos multilaterais, principalmente a Unesco, a partir da década de 1990, cada vez mais vem assumindo a liderança, também, nas propostas educacionais, vem colocando a educação como “eixo das ações de redução da pobreza, do incremento individual do capital humano” (MELO, 2004, p. 164). Nesse sentido,

[...] ao tentar sua qualificação ou requalificação para o trabalho – por meio da aquisição de competências, habilidades e valores – cada pobre ‘pode estar aumentando’ suas possibilidades de emprego remunerado e produtivo, além de garantir uma melhor qualidade de vida, a partir de conhecimentos adquiridos sobre higiene e planejamento familiar, o que contribuiria, assim, para o desenvolvimento e seu país.

A referida autora apresenta as suas críticas às políticas neoliberais e à forma economicista como passou a ser tratada a educação na década de 1980 por esses organismos internacionais, mas reconhece e evidencia como foi mudando a partir da década de 1990, impingindo uma face mais humana ao capital e, assim, a social-democracia foi adquirindo o caráter mais socializante. Como explica Melo (2004), é nesse cenário que a educação assume também as suas contradições, no sentido de que as mudanças nos sistemas educacionais se tornam necessárias a fim de poder responder às novas exigências da contemporaneidade. Entre as principais exigências, no entendimento da autora, encontram-se a formação dos professores, a organização

metodológica das aulas, a profissionalização docente, temas que ainda não mereceram a devida atenção das instituições e dos governos.

É notória a crescente exigência de profissionais capacitados para assumir funções no mundo produtivo, o que tem colocado verdadeiros desafios e dilemas às instituições de ensino no tocante ao desenvolvimento de estratégias, competências e experiências profissionais para um mercado de trabalho e de serviços, cada vez mais especializados. Como afirma Masetto (2010), a docência para ser bem proveitosa e encontrar realmente a essência de transmitir algo relacionado à experiência e aos fundamentos científicos precisa ser tratada de forma diferente, inovadora, profissional.

Neste trabalho, o termo “desafio” é entendido com base no significado que parece no dicionário Aurélio (*on-line*), como algo novo no contexto das mudanças, que causa medo ou insegurança, que exige sair da zona de conforto. Segundo o dicionário Aurélio (*on-line*), o significado de desafio é ato de desafiar, provocar, porfia.

Assim tomado como “provocação”, os desafios do ensino superior devem, portanto, ser enfrentados pelos profissionais da educação, pelos gestores e pelos próprios acadêmicos com novas estratégias de ensino¹ e aprendizagem e demais ações daí decorrentes. Isso, porque convivemos com um discurso predominante que prega a competição e exige competência e, sob este manto, exige um profissional que saiba aprender continuamente e com formação mais abrangente e específica. Assim, será bem sucedido o mais competente, o mais versátil, o mais criativo, o mais rápido, o mais produtivo, entre outros. Da mesma forma, no mundo corporativo, alguns termos passam a dominar o discurso das organizações, tais como: competência, agilidade, inovação, *performance*, qualificação/requalificação, treinamentos, metas, resultados, *accountability*², reverberando no cenário da educação e nos processos ensino.

Não são poucos os autores que têm alertado para a mudança de perfil do trabalho e do trabalhador e isto atinge diretamente o cenário educacional, a sala de aula e o profissional da educação, principalmente o ensino de nível universitário, devido à função específica e legal deste nível de ensino no que se refere à formação de

¹ O conceito de estratégia de ensino adotado neste trabalho se ampara em Masetto (2003) e Oliveira (2000) como instrumento para incentivar o processo aprendizagem para atender às exigências de um mercado de trabalho competitivo, inovador e criativo, tendo em vista objetivos, metas e resultados. O tema é tratado mais adiante neste trabalho.

² De acordo com as fontes consultadas, não existe um termo único em português para expressar o termo *accountability*, havendo que trabalhar com uma forma composta. Buscando uma síntese, *accountability* encerra a responsabilidade, a obrigação e a responsabilização de quem ocupa um cargo em prestar contas segundo os parâmetros da lei, estando envolvida a possibilidade de ônus, o que seria a pena para o não cumprimento desta diretiva (PINHO; SACRAMENTO, 2008, p. 2).

profissionais para o mercado. Segundo análises dos autores Morosini (2000), Pimenta (2004), Masetto (2010), Cunha (2004, 2014), dentre outros, a universidade tem como papel precípua formar profissionais e gerar tecnologias e inovações que sejam colocadas a serviço do capital produtivo, mas é preciso fazer uma reflexão mais rigorosa a respeito da formação do professor universitário. Já existe um consenso de que a universidade é produtiva quando consegue vincular sua produção às necessidades do mercado, das empresas e do mundo do trabalho em mutação. Nesse contexto, como em toda categoria profissional, impõe-se no cenário educacional o aprimoramento do conhecimento, da pesquisa e das tecnologias, não sendo diferente dos demais setores da sociedade.

Paradoxalmente, Morrow e Torres (2004) explicam que, nesse mundo globalizado, ainda existe um abismo entre o que ocorre lá fora, em que as coisas acontecem numa velocidade extraordinária, comparada à lentidão das mudanças e exigências na área educacional. Também, autores como Cunha (2004) e Lourenço, Almeida e Paiva (2015) defendem que a educação deve ser o elo entre as exigências do mercado de trabalho e a mão de obra das organizações, mas, “os conhecimentos pedagógicos se constituíram distantes do espaço universitário e só tardiamente alcançaram uma certa legitimidade científica” (CUNHA, 2004, p. 3).

Neste trabalho, reconhecemos essas contradições e paradoxos que aguçaram a escolha da sala de aula universitária como objeto de estudo. A partir da nossa experiência no mercado e em sala de aula, fomos movidos pela hipótese de que uma das principais tarefas educativas dos professores é transformar e construir dentro da sala de aula um ambiente motivador de aprendizagem em que os alunos se sintam incentivados a fazerem parte de todo o processo de sua aprendizagem, como sujeitos ativos e conscientes. Transformar a sala de aula em um ambiente instigante, prazeroso de discussões e soluções para as mais diversas situações da realidade do mercado, retratadas em salas de aulas, é um dos desafios recorrentes a todo docente do ensino superior.

Segundo Cária (2016), a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394, de 1996, em constantes etapas de atualização, sendo a última em 2018, estabelece como exigência essa aproximação da educação superior ao mundo do trabalho e define em legislação própria para os cursos de graduação as chamadas “Diretrizes Curriculares Nacionais” (DCN) como deve se dar a formação dos estudantes no item “perfil do egresso” e nos objetivos da área de conhecimento do curso, em que é

listada uma série de competências por meio das quais deve se dar o processo de formação profissional. Em 2018, pela Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018, foi ajustada a Lei nº 9.394, que passou a dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida, garantindo o direito de continuar aprendendo a todos os jovens e adultos.

As instituições de ensino, também denominadas “escolas” enquanto produtos de um processo de modernização sempre estiveram submetidas à tensão entre as necessidades da integração social e às exigências do desenvolvimento pessoal, como argumenta Tedesco (2004, p. 11). Segundo o autor, na realidade atual do século XXI, o pensamento progressista da educação está em crise e os resultados que tínhamos no passado não são adequados à realidade deste mundo globalizado para definir uma orientação na área educacional que atenda às necessidades e complexidades das questões atuais.

Nesse contexto, sobre as mudanças que vêm ocorrendo nas últimas décadas em todos os níveis da educação, Cária (2016) chama a atenção para a transformação das instituições de ensino em organizações educativas diante do movimento de reforma que vem ocorrendo desde a década de 1990. Para a autora, o próprio ato educativo vem sendo ressignificado ao ser a educação transformada em serviço e, nesta esteira, vislumbram-se novos conceitos para a docência, para a relação entre professor e aluno e para a própria sala de aula. Estamos vivenciando um processo de reconfiguração do ensino superior, com a implementação de novos processos de gestão, baseado principalmente em uma política de avaliação.

É nesse cenário que se situa este trabalho de pesquisa, pois temos percebido, no ambiente educacional e, até mesmo em pesquisas acadêmicas, a dicotomia entre teoria e prática, entre o saber e o saber fazer, entre formação e experiência etc. Pesquisas demonstram que não existe prática sem a teoria, nem o contrário, teoria sem prática, pois como afirma Becker (2004), para se conhecer algo, é necessária a prática de uma experiência anterior e que uma prática sem teoria é limitada, pois toda prática de sala de aula é sustentada por uma teoria.

Em nossa experiência em sala de aula, em nível superior, nos deparamos com estudantes sedentos em conhecer as experiências profissionais de seus professores e, em outras situações inversas, com alunos desinteressados diante de aulas que eles dizem ser teóricas, com uma série de slides apresentados em datashow. Principalmente no curso noturno, é comum ver os alunos sonolentos e cansados uma vez que muitos, ou a maioria, acordou cedo e já trabalhou o dia inteiro. Ao mesmo tempo, que tal situação

nos assusta por se tratar de um nível de ensino superior, especificamente ensino de adultos, ela também nos provoca.

Foi assim, que, neste trabalho de pesquisa, tomamos a sala de aula universitária como objeto de estudo, partindo do pressuposto de que ela deve ocupar o centro dos debates, quando se tratar do tema qualidade da educação, enquanto serviço prestado à comunidade. O foco desta pesquisa é o exercício da docência e os aspectos nele envolvidos, colocando em debate o que é uma boa aula e o que fazer para manter uma aula capaz de provocar, pertinentemente, o interesse e a atenção do aluno durante o tempo de sua duração e, quiçá, para após a aula.

Dessa forma, defendemos que os profissionais da educação não podem negar o esse movimento de mudanças que interfere, tanto no mercado quanto na sala de aula. Dessa forma, com foco especificamente no ensino superior, questionamos como essas mudanças vêm afetando o cenário acadêmico e a sala de aula? Como elas podem estar estimulando ou dificultando o ensino e a aprendizagem do aluno do curso superior? Que estratégias estão sendo utilizadas, atualmente, pelas instituições de ensino e pelos professores para aproximar a sala de aula universitária à realidade do mercado, da sociedade e das expectativas dos estudantes?

A hipótese que orienta esta pesquisa é a de que a competência acadêmica do professor vai além de conteúdos teóricos e didáticos, sendo considerada como aula ideal a que se organiza por um conjunto de dinâmicas, tornando-se prazerosas, argumentativas, interativas com a participação dos envolvidos. Nessa linha de pensamento, deve haver em sala de aula a articulação entre a prática, a experiência e a teoria, tanto na forma de organizar as estratégias de ensino como no modo de compreender a relação da formação profissional dos estudantes com o mercado de trabalho, em que vem sendo exigidas, cada vez mais, competências dos trabalhadores, capacidade de aprender rapidamente em busca de resultados com qualidade, de forma criativa e por meio de novas formas de trabalho, que se pautam na valorização do pensamento em equipe e na responsabilização.

Nessa direção, o triângulo professor-aluno-conteúdo deve se pautar na ação colaborativa em que os participantes possam construir sentidos, questionar suas representações e valores, problematizar suas escolhas e retomar a ação num processo dinâmico no qual a aula precisa ser negociada e construída. A pesquisa se insere em um contexto que considera as novas realidades emergentes, com a reorganização dos sistemas de produção e, por conseguinte, as reformas que visam a reorganização do

sistema educativo. Considera ainda o próprio mercado de trabalho, que vem exigindo mais competências dos trabalhadores, capacidade de aprender rapidamente em busca de resultados com qualidade, de forma criativa e por meio de novas formas de trabalho, que se pautam na valorização do pensamento em equipe e na responsabilização.

O objetivo central deste trabalho é discutir como se dá a articulação entre os conteúdos, as estratégias de ensino, a formação e a experiência profissional em sala de aula, de modo a constituir esse ideal de “boa aula” que procuramos conceituar neste trabalho como “competência acadêmica”, com sentido de aula eficaz, baseados nos autores tomados como amparo teórico, a saber: Bordenave e Pereira (1991), Morosini (2000), Pereira (2004), Masetto (2010), Larrosa (2012), Perrenoud (2013), Cunha (2004, 2014), dentre outros. Esse objetivo foi desdobrado em cinco objetivos específicos, quais sejam:

- Delinear o perfil do professor e do aluno universitário na atualidade;
- Caracterizar o cenário em que se dão as relações entre aluno e professor no ensino superior e as mudanças que ocorreram no aspecto educacional nas últimas três décadas;
- Verificar as estratégias de ensino utilizadas pelos professores em busca da qualidade do ensino universitário;
- Investigar a conexão entre o conteúdo teórico e a prática no desenvolvimento das aulas;
- Descrever, na opinião dos docentes, quais seriam suas estratégias de ensino ministradas no curso superior noturno de Administração.

Dessa forma, faz parte deste trabalho de pesquisa tratar da “formação” inicial e continuada, enquanto desenvolvimento profissional permanente (CUNHA, 2014); “estratégias” como instrumentos e caminhos criativos, inovadores e diferenciados; meios que o professor utiliza em sala de aula para facilitar a aprendizagem dos alunos (MASETTO, 1990; OLIVEIRA, 2000) e “experiência” conforme Larrosa (2002), com sentido daquilo que nos passa, nos acontece e nos toca. Serão colocadas em discussão as estratégias de ensino, utilizadas no desenvolvimento das aulas, articulando as competências acadêmicas e experiência profissional em sala de aula, ou seja, no exercício da docência no ensino superior. Nessa direção, o presente trabalho apresenta uma divisão na estrutura do texto conforme a seguir:

ESTRUTURA DO TEXTO

Tendo em vista as questões e objetivos deste trabalho de pesquisa, optamos por organizar este texto em cinco seções, além da Introdução e Considerações Finais.

Na seção 1, iniciamos com a apresentação do contexto em que diversas mudanças vêm ocorrendo, com repercussões no cenário educacional e na própria sala de aula, além do Memorial de Formação.

Na Seção 2, apresentamos os fundamentos teóricos sobre os Aspectos e Fundamentos da Formação Pedagógica dos Docentes no Ensino Superior.

Na seção 3, apresentamos um sucinto histórico do Curso de Administração, que foi tomado como *lócus* de estudo, e as suas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) com foco nas competências e habilidades como meta na formação profissional.

Na Seção 4, apresentamos fundamentos teóricos que delineiam o perfil e as características do professor universitário e a sala de aula, tendo em vista as competências acadêmicas.

Na Seção 5, apresentamos os dados coletados e sistematizados por meio da pesquisa empírica, bem como a análise, discussão e interpretação desses dados.

Por fim, são apresentadas as considerações finais.

SEÇÃO 1

CONSTRUÇÃO TEMÁTICA E ASPECTOS METODOLÓGICOS

Não há dúvidas que toda instituição de ensino gostaria de contar em seu quadro de professores com profissionais capacitados e motivados e, da mesma forma que toda empresa se utiliza de meios para selecionar aquele que melhor atende à necessidade da empresa, ou seja, o mais adequado para exercer a função que lhe será remetida, as instituições de ensino também se esforçam para ter os melhores professores a fim de apresentarem resultados educacionais de alto nível numa escala de qualidade. No entanto, também sabemos que, em sala de aula, diversos fatores têm desafiado os professores no dia a dia da instituição, dentre eles a falta de motivação e interesse dos próprios estudantes, na maioria das vezes. Nesta seção, procuramos apresentar como se deu a construção deste tema de pesquisa e as inquietações que fazem parte de todo professor que, embora ainda não atuante na pesquisa, sempre se vê instigado a superar os desafios e impasses que sempre se apresentam no decorrer do trabalho educativo, quando se assume a docência com responsabilidade pela formação de profissionais competentes para atuar na sociedade.

1.1 CONSTRUÇÃO TEMÁTICA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO E COMPETÊNCIAS

Para Bordenave e Pereira (1991), o papel da universidade é o ensino, que se sobrepõe sobre a pesquisa e a extensão. Segundo o autor, “estratégias de ensino” é um caminho escolhido ou criado pelo professor para direcionar o aluno rumo aos seus objetivos, pautado numa teorização a ser aplicada na sua prática educativa. É uma escolha planejada, intencional e sistematizada que representa um caminho escolhido ou criado pelo professor para dinamizar a aula, envolver o aluno.

Como toda prática pedagógica é pautada em uma epistemologia (BECKER, 2004), compreendemos que uma estratégia também se pauta numa teorização a ser aplicada na sua prática educativa. Partindo dessa compreensão, recorremos a Masetto (2003) que amplia o conceito de estratégia de ensino e aprendizagem, considerando-as como os meios utilizados pelo professor para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos. Nessa definição, entram a organização do espaço utilizado enquanto sala de aula, os materiais necessários, os recursos audiovisuais, as visitas técnicas, os estudos

de casos, as discussões em grupos, o uso da Internet e de programas educacionais para computadores, dentre inúmeras outras opções.

Com base em Masetto (2003), compreendemos, então, que as estratégias e técnicas são recursos que podem agregar valores nos processos de ensino e aprendizagem e que só terão importância se estiverem ligados diretamente aos objetivos pretendidos. Ainda, em relação à escolha de estratégias de ensino e aprendizagem, sintetiza-se três pontos, a serem considerados pelo professor, para que este possa alcançar seus objetivos: 1) utilizar estratégias adequadas para cada objetivo pretendido; 2) dispor de estratégias adequadas para cada grupo de alunos, ou para cada turma ou classe; 3) variá-las no decorrer do curso.

A literatura sobre o tema “estratégias de ensino” sempre se apresenta vinculada ao tema “estratégias de aprendizagem” e é bem diversificada. Entretanto, o termo “estratégia” é um conceito militar muito antigo e tem seu sentido originado do grego “*estrategía*” ou “*strategos*” e do latim “*strategia*”, com sentido vinculado à aplicação de forças contra determinado inimigo, do qual se deriva o significado “a arte do general”, ou ainda, a ciência dos movimentos guerreiros fora do campo de visão do general (OLIVEIRA, 2002 p. 192). Em geral, o termo é também utilizado nas organizações trazendo um sentido de competição no mercado, muitas vezes com referência à clássica obra “Arte da Guerra”, de Sun Tzu. A estratégia competitiva é um ponto chave para as empresas modernas se manterem no mercado.

Segundo Rebouças (2002), em termos organizacionais a utilização de estratégias refere-se a mobilizar recursos pela alta administração para atingir objetivos, mediante utilização de um plano, uma direção ou um curso de ação para o futuro. Segundo o autor, o termo estratégia passou a ser bastante utilizado a partir da Teoria Neoclássica, referindo-se aos objetivos de longo prazo e definidos pela cúpula.

Do ponto de vista do administrador Rebouças (2000, p. 123) afirma que estratégia é uma “ação ou caminho mais adequado e, preferencialmente, criativo, inovador e diferenciado a ser executado para se alcançar objetivos e metas.” Nessa mesma linha a definição na área de educação é definida da seguinte forma por Masetto (1990, p.50):

Essencialmente, estratégias são os meios que o professor utiliza em sala de aula para facilitar a aprendizagem dos alunos, ou seja, para conduzi-los em direção aos objetivos daquela aula, daquele conjunto de aulas ou daquele curso. Procurando conceituar de maneira mais formal, podemos dizer que as estratégias para aprendizagem se

constituem numa arte de decidir sobre um conjunto de disposições, de modo a favorecer o alcance dos objetivos educacionais pelo aprendiz.

Na área educacional, o termo é utilizado mais se referindo à arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos (ANASTASIOU, 2004, p. 2). Para a autora, as estratégias mais adequadas são as que ajudam o professor e o aluno a alcançarem os objetivos propostos. É possível afirmar, então, que o ponto central, na escolha de uma estratégia, é o conhecimento dos objetivos que se deseja alcançar. Percebe-se então que o termo estratégias é muito amplo e aplicado em todos os tipos de instituições em que o futuro precisa estar sempre substituindo o passado com o único objetivo de alcançar melhores resultados.

Segundo Saviani (1991), esse modelo que foi denominado como “tradicional” surgiu a partir do advento dos sistemas nacionais de ensino, que datam do século passado, inspirado na emergente sociedade burguesa a qual pregoava a educação como direito de todos e dever do Estado, mas atingiram maior força e abrangência nas últimas décadas do século XX. Denominando esse modelo de ensino como “passivo”, Becker (2004) explica que, no estilo dessa aula é o professor que fala e o aluno escuta; o professor planeja o que fazer e o aluno executa as atividades e o professor ensina e o aluno aprende. Para o autor, isso é uma aula realizada na década de 1950 a 1960, que se prorroga ainda hoje em diversas instituições de ensino.

Segundo Becker (2004), o escute, leia, decore e repita ainda é ensinado nas escolas superiores. Os alunos ainda continuam, em pleno século 21 como meros espectadores desse ensino arcaico e mecânico. O professor ainda continua preso às técnicas do passado, em que a tradição precisa ser mantida sim, porém o que é arcaico precisa ser descartado e substituído para que este docente possa ser libertado para pensar. Não há uma ligação, discente e docente, na qual os dois deveriam ser sujeitos do processo dentro do contexto pedagógico. Segundo o autor, a formação docente precisa cada vez mais incluir o pensamento epistemológico em que é possível envolver a todos no mesmo nível de ensino usando assim as estratégias adequadas para cada tipo de situação, aula ou aprendizado.

Para Moran (2015), não é possível atualmente apresentar uma nova forma educacional sem se remeter a mudanças progressivas e profundas em que o aluno possa ser o centro das atenções. Como defende o autor, é preciso envolver os alunos em

projetos, dinâmicas mais ativas, utilizando estratégias de aulas invertidas, desafios, jogos entre outras metodologias de ensino chamadas “metodologias ativas”.

A educação formal está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade: como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais. Os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos (MORAN, 2015, p. 1).

A escolha das IES para as mudanças precisa passar por dois caminhos: um mais suave que está relacionado a mudanças progressivas e o caminho mais amplo com mudanças mais profundas como explicado pelo referido autor.

No caminho mais suave, elas mantêm o modelo curricular predominante – disciplinar – mas priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas como o ensino por projetos de forma mais interdisciplinar, o ensino híbrido ou blended e a sala de aula invertida.

O caminho mais amplo seria as instituições proporem modelos “mais inovadores, disruptivos, sem disciplinas, que redesenham o projeto, os espaços físicos” e as metodologias passariam a ser baseadas em atividades, desafios, problemas, jogos de modo que o aluno possa aprender “no seu próprio ritmo e necessidade e também aprende com os outros em grupos e projetos, com supervisão de professores orientadores” (MORAN, 2015, p. 1).

Nas metodologias ativas o ensino ocorre de situações, jogos ou dinâmicas que retratam uma situação real fazendo um paralelo e uma simulação igual ao ocorrido na vida profissional só que de uma forma antecipada, durante o curso. Uma das metodologias ativas mais usuais, principalmente em disciplinas específicas voltadas para o mercado de trabalho, é a sala de aula invertida, as atividades envolvem criatividade na busca de soluções práticas de um jogo, projeto ou simulação de problema. O interessante é que ela aplica a prática para o entendimento da teoria (MORAN, 2009).

Outra metodologia ativa que ajuda muito o aprendizado se chama *Storytelling*³ em que por meio de histórias bem contadas são ensinados princípios teóricos aplicáveis dentro da disciplina em questão. Conforme definição de Pinho (2012, p.21), “O que é uma história? Uma história não é uma mera piada recreativa ou uma mera lenda. Trata-

³ *Storytelling* é uma palavra em inglês, que está relacionada com uma narrativa e significa a capacidade de contar histórias relevantes. Em inglês a expressão "tell a story" significa "contar uma história" e storyteller é um contador de histórias (STORYTELLING, 2018).

se de uma ferramenta de comunicação estruturada numa sequência de acontecimentos que apelam aos nossos sentidos e emoções”.

Embora não haja uma definição única sobre o termo “competência”, o sentido aqui adotado se direciona para os argumentos de Perrenoud (2013, p. 45) que assim se posiciona dizendo que “a competência é o poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais”. Para Perrenoud (2013), quando se trata de competência entende-se que sua compreensão ainda está indefinida sendo interpretada com significados diversos. De acordo com o autor, as competências recebem críticas por terem ligações com táticas ou simplesmente por estar em evidência no momento.

O conceito de competência está inserido no desenvolvimento desta sociedade moderna, na qual as pessoas sabem que são possuidoras de um investimento de competências do qual depende a concretização das suas idealizações pessoais e também da sua valorização neste mercado de trabalho. Assim, adotar o termo na área educacional, como defende Perrenoud (2013), demanda dos professores uma substituição de procedimentos em relação a sua forma cotidiana de ensinar capaz de mobilizar conhecimentos cognitivos, experiências e práticas para resolver situações, além de recursos individuais para enfrentar os diversos tipos de situações e solucionar problemas.

Sobre isso, afirmam Lourenço, Almeida e Paiva (2015) que o ensinamento no decurso apenas das palavras pode soar de acordo como a disposição de qualquer aluno, mas nem sempre de acordo com a disposição de quem se fala. A educação é um elemento importante na construção de um mundo melhor capaz de formar cidadãos críticos e autônomos. Mas para alcançar esse objetivo é preciso refletir sobre os vários problemas da educação na atualidade, entre eles as metodologias e didáticas utilizadas no ensino, objetos de pesquisa deste trabalho. Isso envolve a compreensão da realidade, a superação de obstáculos educacionais, a capacitação e formação de profissionais para descobrir novos métodos, mais criativos e inovadores, capazes de promover o desenvolvimento de toda a comunidade escolar.

Os referidos autores ainda enfatizam alguns questionamentos que devem ser discutidos sobre o tema ensino e aprendizagem e que podem nortear o trabalho dos profissionais dentro de uma sala de aula universitária, a saber:

[...] o que influenciará, na realidade, os resultados de aprendizagem?
O estilo de ensino do professor? A *performance* do aluno? Os

métodos de ensino? Os processos de aprendizagem? O tipo de abordagens adotadas pelos alunos? Por certo todos, mas em que medida? Quais as consequências da escolha de uma determinada abordagem na qualidade da aprendizagem dos alunos? Como promover a qualidade das aprendizagens? (LOURENÇO; ALMEIDA; PAIVA, 2015, p. 48).

Ferreira, Prado e Aragão (2015) descrevem que a docência é algo pesado carregado de tensões, conflitos, negociações, desafios e ambivalências o tempo todo e, neste contexto, precisa ser questionado como este professor é formado? Em que condições? Quais suas características? O que ele entende por ser professor? E como ele aplica em sala de aula o seu saber com relação a isto? Os citados autores ainda frisam que é preciso

[...] questionar os saberes que estão postos, conflitá-los com sua realidade, apresentar as angústias e entraves percebidos na sala de aula e, a partir disso, construir novas e inéditas possibilidades de atuação (PRADO; ARAGÃO, 2015, p. 206).

Em nossa experiência no ensino superior temos observado que, quando o professor provoca no aluno o interesse por algo que tem algum tipo de relação com sua vida - seja ela profissional, pessoal ou cultural - a atitude deste aluno muda e, uma vez aguçado o seu interesse, o professor conquista a atenção dos alunos e consegue trabalhar o raciocínio lógico do aluno. A condução de uma aula pelo professor, que deve levar o aluno a prender e a produzir conhecimento/conteúdo, bem como aplicar no ambiente em que vive e ao longo de sua vida ou profissão, historicamente, foi tratada como “didática”, cujo vocábulo sempre esteve vinculado à aprendizagem do aluno, também destacado como uma ferramenta de poder a serviço de diversos interesses e conflitantes finalidades. No caso desta pesquisa, que se insere no campo de investigação da educação superior, a didática está relacionada às estratégias de ensino envolvendo experiências, conhecimentos, teorias e práticas materializados no que se denomina “competências” para ensinar que é a dimensão do exercício da docência no ensino superior, considerada, esta, como complexa e multifacetada.

Tradicionalmente, as formas de ensinar são tratadas como “didática”, mas também como “pedagogia”, “docência”, significando um conjunto de técnicas e estratégias, didáticas, e estímulos dos mais diversos em que o professor utiliza a criatividade, experiência, informações e conhecimentos teóricos e do senso comum para despertar o interesse do aluno em aprender. Há 355 anos, Comênio teorizou sobre a utopia da criação de um método educacional que fosse capaz de ensinar tudo a todos e

nascia, assim, a “Didática”, no cerne de uma verdadeira revolução social e política e, desde então, dependendo das circunstâncias e dos momentos históricos, ela pode ser considerada como “a ciência do ensino; a arte do ensino; uma teoria da instrução; uma teoria da formação ou mesmo uma tecnologia para dar suporte metodológico às disciplinas curriculares” (MARIN; PIMENTA, 2015, p. 7).

Autores como Pinto (2015) entendem que, desde a década de 1990, ocorreu uma dispersão do tema didática e foi, principalmente, na área emergente da formação de professores que a didática encontrou abrigo. Desde a década de 1980, o objeto de estudo da didática vem sendo, gradativamente, entendido como complexo e multifacetado, em face das contribuições das teorias críticas em educação introduzidas no Brasil no final da década de 1970, no contexto de redemocratização política do país. Como explica Pinto (2015, p. 113-114), desde a década de 1990, ganha destaque um consenso de que a didática não pode ser entendida “como um receituário de como lecionar, ou seja, superamos aquela visão reducionista de uma didática prescritiva”. Nessa década, no contexto de ebulição provocado pelas teorias críticas e das acirradas discussões pela redemocratização do país e da educação, a questão do ensino e da sala de aula passou a ser discutida a partir de novas vertentes, tais como tendências, estratégias, docência, transposição didática, competências, entre outras.

Como esclarece Libâneo (2010, p. 20-21), “as tendências não aparecem em sua forma pura, nem sempre são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática concreta”, daí as dificuldades em classificar as tendências. Já Becker (2004) aborda os modelos pedagógicos e modelos epistemológicos, classificando-os em “passivo” ou “diretivo”; “ativo” ou “não-diretivo”; “relacional”. Nesta pesquisa, as questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem no ensino superior são tratadas na perspectiva da educação para as competências, na perspectiva de Perrenoud (2013) e das DCN do Curso de Administração. Em seguida, são apresentados os aspectos metodológicos para embasamento da pesquisa.

1.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Em relação à metodologia e ao lócus desta pesquisa, este trabalho se insere na abordagem qualitativa, sendo realizada por meio da pesquisa de campo em cursos de Administração noturno de duas IES privadas, localizadas no Sul de Minas Gerais.

Também foi realizado um estudo bibliográfico sobre os temas estratégias de ensino, competências acadêmicas e experiência profissional do docente, pois são estes fundamentos que respaldam a discussão aqui apresentada.

Segundo Severino (2007, p. 122)

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documento impressos, como livros, artigos e teses etc. [...] utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. [...] o pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes do texto.

Para Gil (2002, p. 45)

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquelas que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.

No aspecto bibliográfico, esta pesquisa também busca informações já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente publicadas. As contribuições dos autores tornam-se fontes para novos temas a serem pesquisados. Por isso, optou-se na primeira etapa da investigação realizar a pesquisa bibliográfica sobre esses temas, a qual é apresentada na Seção 2.

Segundo Silva e Menezes (2005), a pesquisa se limita a um agrupamento de processos, propostas e é realizada com o objetivo de resolver um problema. Os processos se fundamentam em procedimentos coerentes, lógicos e metódicos que visam congregam informações e respostas para as pesquisas propostas. No caso desta pesquisa, foi utilizado como procedimento de pesquisa um questionário semiestruturado, contendo questões abertas e fechadas conforme o Anexo 1. Relativamente ao tratamento dos dados coletados, uma parte deles realizou-se por meio da pesquisa estruturada e foi tabulada em gráficos e tabelas, com posteriores cruzamentos, a fim de obter o maior número de informações com as mesmas respostas. Isso significa que a padronização de dados e respostas convergentes contribuiu para a análise e compreensão das questões.

O campo empírico de investigação foram duas universidades da região onde foram realizadas as coletas de dados, com a devida autorização dos responsáveis pelas instituições. Os participantes da pesquisa foram os professores dos cursos de Administração, em exercício efetivo no momento da coleta de dados. A pesquisa cumpriu todos os princípios éticos, sendo o projeto submetido e aprovado pelo Comitê

de Ética e Pesquisa, sob o protocolo nº 2.209.024. Dessa forma, a coleta de dados somente teve início após a emissão do protocolo de aprovação, sendo apresentado o Termo de Comprometimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos sujeitos que aceitaram participar da pesquisa, conforme estabelece a Resolução nº 466/2012 do Ministério da Saúde.

O estudo empírico se deu com aplicação de um questionário aplicado, por via eletrônica, aos professores que aceitaram participar da pesquisa e que atenderam aos critérios de inclusão. O modelo utilizado foi o questionário estruturado em nove perguntas fechadas, em que a resposta fica predeterminada facilitando seu preenchimento e, ao mesmo tempo, sendo menos cansativo ao entrevistado e de fácil compreensão ao entrevistador e apenas uma pergunta aberta, como orientado por Gil (2007).

Em algumas perguntas a escala de tabulação estatística foi dividida em cinco critérios, em ordem crescente, de 1 a 5, seguindo a Tabela Likert⁴. Dessa forma, o número um (NUNCA) e o número cinco (SEMPRE) possuem considerações que podem ser inversas, ou seja, em perguntas que a resposta for NUNCA pode ter uma avaliação positiva, como em outras perguntas, a avaliação da resposta pode ter critério de avaliação negativa. As respostas ao questionário receberão tratamento estatístico apropriado por meio de tabulação no Microsoft Excel 2016, seguindo a porcentagem de 0 a 100% e, a seguir são interpretadas e discutidas na forma dialética e descritiva. Nesse sentido o próximo tópico trata do motivo da escolha dessa metodologia de pesquisa.

1.3 MEMORIAL DE FORMAÇÃO: FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA

Confesso que quando ouvi esta expressão Memorial DE FORMAÇÃO não dei a devida atenção. Pensei comigo, para que serve isso? Será mais um tipo de aula sem conteúdo e bagagem para o nosso crescimento como docente no Mestrado em Educação?

⁴ “O modelo mais utilizado e debatido entre os pesquisadores foi desenvolvido por Rensis Likert (1932) para mensurar atitudes no contexto das ciências comportamentais. A escala de verificação de Likert consiste em tomar um construto e desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, para as quais os respondentes emitirão seu grau de concordância. O Quadro [7] mostra um exemplo desta escala para medição de satisfação com um serviço, em 5 pontos” (JÚNIOR, 2014, p.4).

Como meu conceito mudou e como o MEMORIAL DE FORMAÇÃO faz todo o sentido para mim agora, no qual escrevi com todo o cuidado os detalhes da minha trajetória de vida que modificaram o meu caminho profissional.

Neste momento, passo a narrar a minha história como professor para voltar ao passado e contar os detalhes nunca escritos e tão ricos de vida. Estou aqui para narrar o meu MEMORIAL DE FORMAÇÃO em que trato dos meus sucessos e insucessos, do meu pessimismo e otimismo e, com certeza, da minha esperança, fé, superação e transformação profissional.

O processo em que alguém se torna professor (a) é histórico, ensinamos ela, mesmo sem o pretender. Na trama das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e no exterior do corpo docente (FONTANA, 2003, p. 48).

Essa autora destaca que essa transformação, essa escolha ocorre conosco no sentido de entendermos que ser professor tem relação com a nossa construção histórica, principalmente, relacionada a nossa profissão e atuação. Desta forma, será apresentado no próximo tópico, o início desse processo de transformação.

Minha história: uma trajetória de trabalho e aprendizado

Venho de uma família bem humilde em que meu pai era pedreiro e minha mãe dona de casa. Desde muito cedo já trabalhava para ter algum dinheiro e ajudar nas despesas. Comecei vendendo picolé na rua, com 14 anos de idade e, logo depois, com 15 anos, trabalhei como ajudante de garçom num restaurante da minha cidade natal, Lambari. Nessa época estava no 1º ano do 2º grau e comecei a criar alguns pássaros, como canários da terra e trinca ferro e, nas épocas de feriado na cidade, vendia estes pássaros para turistas. Comecei a ganhar dinheiro com isso, deixei os estudos de lado, pois o dinheiro que ganhava com essas vendas de pássaros (na época não era proibido caçar esses tipos de pássaros e comercializá-los, como hoje é) conseguia me manter para comprar minhas roupas, a bicicleta do ano e outras coisas que um adolescente gostaria de ter com seus 15 anos e que somente filhos de pais mais ricos poderiam ter sem precisar trabalhar como eu.

Outra coisa que me influenciou a parar de estudar foi uma frase que uma diretora escolar disse para o meu pai numa reunião que ela solicitou a sua presença para que eu

pudesse retornar às aulas, após uma expulsão devido às bagunças em sala de aula e ter fugido pulando o muro no fundo das escolas. Lembro até hoje a frase da Dona Teresinha, diretora da escola, que disse o seguinte para o meu pai: “seu filho não tem jeito, notas baixas, péssimo comportamento na sala de aula e se continuar assim não será ninguém na vida”.

Naquele ano, realmente, parei e não terminei os estudos com a pretensão de não voltar mais. Era um jovem adolescente bem-sucedido, era o que eu pensava, pois tinha meu dinheiro para comprar o que eu queria sem pedir para os meus pais. Bem, mas havia algo que me incomodava muito, aquela frase da diretora não saía da minha cabeça e aquilo foi como um despertar que ficava martelando a minha mente.

Pouco tempo depois, com 16 anos, após meu pai terminar a construção de uma sorveteria para um empresário no centro da cidade, comecei a trabalhar como balconista e, para não trabalhar o dia todo, uma das articulações do meu pai com o dono da sorveteria era que eu poderia somente trabalhar na parte da tarde, pois eu devia estudar cedo. A responsabilidade foi florescendo cada vez mais, a preocupação com o futuro também e fui deixando de lado aquela fase de criar e vender pássaros. Voltei a estudar.

Pois bem, voltei firme fazendo novamente o 1º ano do 2º grau no ano seguinte para fugir do trabalho o dia todo. Pensei comigo, se era para voltar a estudar tinha que dar o meu melhor. Toda vez que a diretora passava perto de mim ou eu a avistava de longe, aquele final de frase surgia com tudo “[...] ele não vai ser ninguém na vida”.

Dessa vez com uma visão diferente, com uma vontade enorme de mostrar para a diretora que ela estava enganada, eu me demonstrei muito interessado nas aulas e comecei a me envolver nos estudos e a me destacar em disciplinas que não eram agradáveis aos demais alunos, como matemática, física e química. Comecei a comprar vários livros dessas áreas e, até os professores usavam exercícios dos meus livros para passar para os alunos. Esse destaque elevou a minha autoestima, pois as notas eram altas e os demais colegas sempre me comparavam com os outros alunos, inclusive de outras salas. Minhas provas eram referências de notas. Professores de turmas diferentes queriam conhecer e saber quem era o Samuel das notas mais altas das disciplinas difíceis.

Assim, a conversa mudou, alunos me procuravam para conversar sobre aonde iria estudar após o 2º grau, qual faculdade iria fazer, Unicamp era uma das quais eu sempre ouvia os alunos falando que gostariam de estudar. Era outro mundo, filhos de pais ricos, eu não me interessava por essas conversas. O que eu queria era mostrar para

a diretora que ela estava enganada, que eu poderia mudar, que eu mudei, este era o meu interesse, este era o meu objetivo como um aluno de destaque e de notas altas.

Bom, consegui terminar o 2º grau e fiquei trabalhando na sorveteria até os meus 23 anos em que, durante este período também, terminei um curso técnico em Contabilidade.

Com os meus 23 anos e, por influência de um amigo, pedi para sair e entrar numa indústria que tinha transferido sua produção de São Paulo para Lambari/MG.

Os donos, os sócios, eram um japonês e um executivo, que sempre andavam de terno e com um lindo carro que chamava a atenção da nossa pequena cidade do interior. Rapidamente comecei a me destacar, os chefes sempre elogiando, os colegas de trabalho dizendo que eu era inteligente e conseguia aprender tudo rápido e era hábil nas atividades. Logo fui promovido de cargo e aí começa o meu desenvolvimento profissional e uma das minhas paixões profissionais. Após 3 anos na indústria e com uma vontade enorme de crescimento profissional, saí da empresa em busca de novas oportunidades, aos 26 anos.

Como a cidade de Lambari é pequena e não tínhamos oportunidades de crescimento profissional fui para Pouso Alegre/MG procurar emprego e, logo em seguida para Varginha/MG; cidade em que, naquela época, iniciei um curso profissionalizante no SENAI com o dinheiro do acerto de contas da empresa anterior.

Em Varginha deu certo, logo me chamaram para uma entrevista, em 2001, para trabalhar na Walita, multinacional, que veio de São Paulo e iria instalar uma de suas unidades na cidade. Foi a partir daí que começou a minha grande mudança, em todos os sentidos, no qual o próximo tópico tratará desse assunto.

Período de transição: nenhuma trajetória é linear

Naquela época, era um desafio, uma grande mudança para mim, pois havia acabado de investir o meu dinheiro num curso profissionalizante do SENAI e tinha que mudar, morar em Varginha /MG.

Lembro bem do salário proposto na Walita, em Varginha, que era algo próximo de R\$ 320,00 e, em Lambari, eu ganhava R\$ 280,00. Como mudar, pagar aluguel e outras despesas ganhando apenas R\$ 40,00 a mais?

Alguns amigos próximos me falavam que eu era louco, que estava regredindo, que não iria crescer e, além disso, os meus pais não queriam que eu mudasse, mas eu

queria muito, já tinha decidido que era o que eu precisava para crescer profissionalmente e faria tudo para conseguir isto. Era minha grande oportunidade.

Um detalhe: fui chamado para um processo seletivo, não tinha nada certo, nenhuma definição, mas uma coisa eu sabia que, para participar deste processo seletivo, eu precisaria estar à disposição deles, porém, o que eu não sabia é que seria um processo longo, durou um mês. Foram aproximadamente 700 candidatos para 60 vagas iniciais. O processo seletivo foi composto de testes de agilidade, raciocínio lógico, psicotécnicos, entrevista coletiva, entrevista individual e exames médicos. Fui aprovado. Primeira etapa vencida.

Nesse período, morava numa pensão em Varginha e o dinheiro estava acabando. Parti para procurar, no final de semana, uma casa para alugar. Detalhe: tinha que ser por alguma indicação e sem ser via imobiliária devido à exigência de fiador. Consegui uma casa por um mês, perto do cemitério da cidade, de uma família que estava se mudando e os móveis ficariam na casa nesse período. Perfeito, deu tudo certo e o aluguel também foi barato. Lembro-me de algo próximo de R\$ 50,00, pois, eu seria como um zelador cuidando da casa e dos móveis para ninguém roubar. Só passei apertado, pois tinha medo de dormir à noite devido ao bairro ser conhecido como uma referência de ponto de drogas.

Durante esse período fiquei sabendo da fusão da Philips e Walita e do crescimento da empresa na cidade. O setor da Walita continuou com os eletrodomésticos que conhecemos e a Philips com o ramo de reatores para lâmpadas fluorescentes e reatores para iluminação pública. Explicando melhor,

Um reator eletromagnético é um aparelho auxiliar que tem como função dar partida estabilizada nas lâmpadas fluorescentes, sem que haja cintilação em nenhum momento. Sem esse reator, a lâmpada irá exigir mais corrente até que queime. O reator limita a corrente ideal para o perfeito funcionamento da lâmpada. (CARVALHO, 2018)⁵

Esse foi o reator que eu fechava manualmente, conforme se encontra relatado a seguir.

⁵ CARVALHO, Rogério. **Reator Eletromagnético**: O que é um reator eletromagnético. Disponível em: <<http://www.centraldalapa.com/pagina/o-que-e-um-reator-eletromagnetico/>>. Acesso em: 11 jan. 2018.



Figura 1 – Reator Eletrônico Philips

Fonte: Carvalho (2018)

Enfim, comecei a trabalhar e sempre procurava fazer horas extras, pois tinha pouco dinheiro e, ao ficar na empresa aos sábados e domingos eu conseguia tomar café da manhã e almoçar. Não tinha condições de ser sustentado pelo meu pai e não queria ouvir ele dizer: “falei para você não ir!”.

Durante esse mês, após o serviço, eu procurava na parte da noite alguma casa para alugar nas mesmas condições citadas anteriormente – sem fiador e por indicação. O preço era alto e o que eu consegui mais barato foi uma garagem, que era um bar num bairro um pouco distante do centro e fiquei mais um mês. Comprei um colchão e uma cama em móveis usados. Assim, foi durante esse período procurando fazer horas extras aos sábados e domingos para ter alimentação na empresa. Consegui juntar um dinheiro e pagar realmente o aluguel de uma casa, mas tive que pagar 3 meses antecipados.

Novamente, o dinheiro que consegui juntar foi embora e lembro-me muito bem, quando não conseguia horas extras, nos finais de semana o meu almoço eram miojo e pão. Certo domingo estava eu com vontade de tomar sorvete e só que tinha apenas R\$ 1,00, uma moeda. Mesmo assim, fui numa sorveteria a quilo, ficava olhando quanto as pessoas colocavam e pesavam para saber a quantia exata que colocaria no meu sorvete a quilo para não passar de R\$ 1,00. Enfim, foi um período difícil, mas foi um período de crescimento e valorização de coisas simples.

Voltando ao relato da minha vida profissional, entrei na Walita na produção de liquidificadores para exportação onde trabalhava numa máquina que moldava os copos de vidros destes liquidificadores. Nos Estados Unidos, eles somente compram copos de vidro por dizer que os copos de plásticos soltam substâncias cancerígenas com o decorrer do tempo de uso. Fiquei por 6 meses até ser transferido para a Philips reatores. Na Philips trabalhei numa linha de produção de reatores para lâmpadas fluorescentes no qual fui “premiado” com um setor que era considerado o gargalo de produção. As peças paravam todas em mim e eu não conseguia render, produzir, como o esperado. Eu tinha

que encaixar manualmente a tampa final, conforme a Figura 1, que é a parte de cima antes da máquina de teste.

Nessa empresa, sempre trocavam as pessoas, revezavam em outros setores, mas eu continuava ali, sofrendo. Houve uma reunião em que o gerente de produção chamou todos os colaboradores daquela linha de produção numa sala para falar sobre produtividade e resultados e sobre os problemas desta linha, quem não se encaixasse seria desligado, demitido. Senti que a reunião só foi para mim, era comigo que ele estava falando e, naquele dia, fui muito mal para casa, estava bem desanimado. Coloquei em mente que não iria desistir, não iria voltar para ouvir meu pai dizer: “falei para você não ir, não me ouviu”.

Na semana seguinte, chamaram um Engenheiro de Produção de uma filial da Philips do México para produzir algum tipo de dispositivo para ser mais rápido e me substituir. Fizeram vários testes e colocaram o dispositivo - a máquina em teste - na produção junto comigo, mas eu era mais rápido que a máquina para tampar o reator. Sempre cronometrando e fazendo os devidos ajustes e eu conseguia superar o tempo do dispositivo eletrônico que criaram. Cheguei ao ponto de encontrar a forma correta, eficiente e eficaz de fechar manualmente o reator. Caso o resultado fosse ao contrário certamente seria demitido. Ninguém conseguia ser mais rápido naquela função. Comecei a ser o destaque e logo estava ensinando a outros a forma correta.

Aproximadamente três meses depois, consegui ensinar outros da mesma forma que eu fazia e com o mesmo resultado, motivo pelo qual fui promovido. Por meio do meu jeito calmo, tranquilo e objetivo para explicar, consegui minha promoção para abastecedor de produção. Nessa função, conheci todos as etapas do processo, aprendi e conheci muito sobre todos os componentes essenciais para a produção e o tempo necessário para cada tipo de produto e foi uma referência para me tornar em breve líder de produção.

Em resumo, fiquei na Philips Walita por cinco anos em que entrei como operador de produção e saí com líder de produção, mas dentro deste período houve um acontecimento muito sério comigo. Com cerca de dois anos e meio de empresa e na função de abastecedor de linha (carregava peso) adquiri um problema complicado de saúde, que foi um problema de coluna. No entanto isso me despertou para algo que eu ainda não havia pensado que era fazer um curso superior.

Tive uma hérnia de disco lombar que me afastou por 6 meses do trabalho para começar um tratamento conservador, tentando evitar a cirurgia da coluna. Muitos

remédios, repouso, fisioterapias, acupunturas para tirar a dor e um período que me levou a uma depressão profunda por quase um mês. Certa vez desmaiei na rua devido à grande dor que sentia e fui levado para o pronto socorro. Ouvia de alguns colegas para tentar a aposentaria pelo INSS. Mas, isso não passava de jeito nenhum nos meus planos, eu queria mais e disse comigo mesmo que iria superar esse período.

Passaram-se seis meses, eu voltei na perícia médica esperando a liberação para o retorno ao trabalho. Ainda sentia dores, mas queria muito voltar à rotina que eu estava acostumado. O médico não me liberou e eu insisti para me liberar, mas ele não atendeu à minha solicitação. Os exames indicavam que eu teria que continuar afastado por mais três meses. Ele chamou outro perito para me examinar e a mesma resposta foi dada, não iria me liberar. Na conversa entre os dois médicos, ouvi algo relacionado a pessoas com saúde que procuravam um jeito para tentar se encostar, e o meu exemplo, com um problema, que exigia repouso e tratamento querendo voltar a trabalhar. Saí da sala com a seguinte resposta dos peritos médicos: “somente liberaremos você para voltar a trabalhar com uma solicitação do seu médico particular”. Daí eu fui atrás do meu médico particular e consegui essa autorização com algumas recomendações de cuidado no trabalho.

Voltei a trabalhar com dores ainda, mas graças a Deus fui superando aos poucos esse período e não precisei da cirurgia. Foi muito difícil aceitar que não seria mais o mesmo, não me movimentaria com tanta rapidez dentro de um setor de produção, não pegaria mais peso com a mesma habilidade e agilidade. Sou apaixonado pelo setor de produção com suas correrias, prazos para cumprir, pressões por resultados a todo instante, estratégias para aumentar a produção e toda minha persuasão na equipe de trabalho, contagiando e motivando para manterem a produtividade em alta. Como eu gostava daquilo.

Não tendo mais condições físicas como antes, comecei a fazer um curso superior, logo no ano seguinte, para sair do setor de produção. Fui promovido a líder de produção e comecei a auxiliar no planejamento de produção da Philips. Saí da empresa na terceira troca de gerência, num período de reestruturação que empresas multinacionais passavam.

Já com um curso superior, entrei na Tecnotextil – empresa terceirizada que produzia uniformes esportivos da Adidas na cidade de Três Pontas –MG. Entrei no setor de Planejamento na produção de uniformes da seleção Argentina e do time do Palmeiras onde fiquei por cerca de sete meses.

Voltei para Varginha para a empresa Polo Films como Analista de Planejamento e iniciei minha pós-graduação em MBA Planejamento e Gestão Estratégica. Fiquei na empresa até ela ser vendida para uma multinacional e a unidade de Varginha ser fechada.

Novamente desempregado, comecei a participar de vários processos seletivos na região. Fui morar na casa de um amigo por um tempo em Santa Rita do Sapucaí – MG e todos os dias saía bem cedo para entregar currículos nas várias empresas que a cidade tem e também na cidade de Pouso Alegre – MG. Na parte da tarde ia procurar alguma Lan House para enviar currículos por e-mail. Fiz várias entrevistas em pequenas empresas na cidade de Santa Rita do Sapucaí – MG, mas não aceitei as propostas, pois, meu salário anterior era alto comparado com as propostas que recebia e algumas também não me chamaram devido a este mesmo motivo. As empresas dessa cidade, em sua maioria, são muito pequenas e com poucos funcionários.

Certo dia fui chamado para uma entrevista na empresa Screen Service do Brasil no distrito industrial de Pouso Alegre – MG. A entrevista estava marcada para as 9:00 da manhã e saí bem cedo de Santa Rita do Sapucaí, pois o tempo estava com jeito de chuva e, na época, eu tinha apenas uma moto. Não teve jeito, chegando na Fernão Dias começou a chover e eu cheguei todo molhado na entrevista. Fui ao banheiro, torci minha roupa e voltei a me colocar na posição de espera da entrevista, mas a roupa ficou bem amassada e, logo ao entrar na sala de entrevista, expliquei a situação. Lembro-me do barulho de água no meu sapato ao entrar na sala.

Quase um mês depois, fui chamado, selecionado para trabalhar e ficaria 3 meses na matriz em Portugal. Porém, nesse período, eu já tinha sido chamado em outra empresa na cidade de Três Corações. Estava trabalhando na Mangels e lembro-me que foi uma decisão complicada continuar na Mangels (estava ali fazia uns 15 dias) ou aceitar a proposta da empresa Screen Service. Escolhas são sempre difíceis. Decidi ficar na Mangels, pensando que teria oportunidades de crescimento rápido, porém não aconteceu. Empresa antiga, com uma hierarquia muito fechada em que não aceitavam ideias inovadoras e não davam oportunidades para pessoas novas nas empresas. Nessa empresa, fiquei por um ano como líder de produção e resolvi sair, procurar novas oportunidades em outras empresas. Escolhas, fiquei pensando na oportunidade que perdi, mas a vida é feita de escolhas.

Em outra história, lembro-me muito bem de um acontecimento numa entrevista de emprego na indústria de macarrões Chiarini, localizada no bairro de Fátima, na

cidade de Pouso Alegre – MG. Quando fui chamado na sala de entrevista havia uma senhora, que era do setor de RH e um moço meio gordo com a camiseta do setor de produção. Já imaginei que ele seria o meu chefe. O processo seletivo que participava era para Analista de Planejamento de Produção e, após algumas perguntas respondidas com riquezas de detalhes, veio a pergunta fatal da senhora do RH “por que você quer trabalhar nesta empresa? ”. A minha resposta, com toda convicção, foi porque a macarrões Chiarini é uma empresa grande, inovadora, criativa e uma empresa na qual eu teria oportunidades de crescimento e desenvolvimento, diferente de empresas antigas ou familiares em que as oportunidades de crescimento são complicadas e são apenas para os filhos ou parentes. Falei que tinha trabalhado em empresas assim e que era muito difícil eles aceitarem opiniões e a oportunidade de crescimento quase não existia. Quando terminei a minha fala, ela apontou para o lado, para aquele moço meio gordo que estava acompanhando tudo, pedindo para ele se apresentar e ele falou o seguinte: “eu serei o seu chefe, o seu superior, sou coordenador da área, sou filho do dono da empresa e aqui é uma empresa familiar”. Ponto final na minha entrevista, tentei explicar mas falei muito, não tinha conserto a minha fala. Fui embora sabendo que era mais uma entrevista.

Nesses intervalos de uma indústria para outra, em que enviava muitos currículos e realizava vários processos seletivos em diversas empresas, fiquei especialista em perguntas e respostas dos entrevistadores, o que colocar e não colocar nos currículos, como me comportar em entrevistas de empregos entre outras técnicas que me ajudaram. Sempre aprendendo com os erros e acertos, porém, a minha carreira profissional não se deve somente a essas transições de uma empresa para outra. Quero destacar aqui que um ponto importante eram os investimentos dessas empresas em seu quadro de colaboradores. Eu sempre estava fazendo cursos, incentivado e apoiado financeiramente pelas empresas que trabalhei, participando de capacitações, viajando para participar de feiras de lançamentos de novos equipamentos, entre outras coisas que me davam motivação. Sempre estava atualizado com tudo na nossa área de atuação. Numa dessas empresas que trabalhei, logo que fui contratado, ou seja, apenas duas semanas na empresa, fui comunicado pelo setor de RH que já estava com viagem de avião agendada e reserva de hotel para participar durante uma semana de um curso, que eles pagaram também. O curso era sobre projetos de Manufatura Enxuta – Lean que seria uma área que eu atuaria dentro da empresa. Uma das características das grandes empresas e das

multinacionais em que passei como a Philips, Walita, Polo Films e Descartáveis Zanatta e que quero destacar são os investimentos e capacitações para os seus colaboradores.

Enfim, o início do período de transição. Entrei na empresa Descartáveis Zanatta já como gestor e iniciei a minha 2ª pós-graduação na área de Recursos Humanos, incentivado pelo setor de RH. Minha função era Analista de Planejamento e Gestão Industrial, entendendo de todo o processo da empresa, braço direito do gerente industrial, que era responsável também pelas reuniões administrativas e treinamentos. Nesse processo de aprender-ensinar-aprender, cheguei à profissão de professor.

Se fazer professor - Ser professor: uma profissão em construção

Treinamentos... Aprendendo e ensinando... Foram esses treinamentos, com relação à forma de comunicar e ensinar, graças à bagagem profissional adquirida nas empresas em que trabalhei e à minha história de vida, bem como ao retorno positivo dos participantes, dizendo que gostavam das minhas reuniões, que me despertou o interesse em “dar” aulas. Na verdade, surgiu o interesse pela profissão de professor.

Logo, já estava ministrando aulas no Senac como professor do curso Técnico em Contabilidade e, com apenas um ano como professor, fui escolhido pela turma para ser paraninfo na formatura. Entretanto, permaneci trabalhando na indústria e dando aulas no período noturno.

Nesse período, fiz a minha terceira pós-graduação na área de finanças. Encaminhei meu currículo para duas escolas de ensino superior, no Sul de Minas Gerais, e uma delas me chamou para ministrar algumas disciplinas. Lá ainda estou há cerca de 4 anos.

Experiência na área educacional

Tudo começou quando uma escola de ensino profissionalizante foi na empresa em que trabalhava a procura de um instrutor para a área de Gestão de Qualidade e aceitei este desafio de dar um curso específico para uma sala com diversos alunos de empresas com segmentos distintos.

O reconhecimento como professor veio logo de início sendo elogiado pela diretora da escola em que os alunos gostavam da forma dinâmica e objetiva que tive

para lecionar naquele momento. Foram praticamente três turmas e a partir disto veio o curso Auxiliar Administrativo e após o curso Auxiliar Financeiro e fechando meu ciclo no Senac com o curso Técnico em Contabilidade. Após esse período veio o curso superior no qual nas duas IES que enviei o currículo uma delas me chamou. O ano foi 2013 e entrei no segundo semestre para ser professor específico do curso de Gestão da Produção Industrial, assumindo apenas uma disciplina. Logo no ano seguinte consegui mais uma disciplina nesse mesmo curso, lecionando quatro aulas semanais. No segundo semestre de 2014, comecei a assumir mais disciplinas também em outros cursos como Administração e Ciências Contábeis e, em 2015, eu já estava lecionando todos os dias da semana. Em 2016, assumi a coordenação de um curso superior e passei a trabalhar integralmente na área educacional, saindo da indústria que trabalhava.

O que é “dar” aula? Prática e experiência: Aprendizagem permanente

Gosto de ser professor. Gosto de contar as minhas histórias que ocorreram ao longo da minha vida dentro das empresas, gosto de compartilhar exemplos vividos no dia a dia dentro de uma empresa e comparar com as histórias dos alunos no seu ambiente de trabalho, gosto muito de trabalhar com a realidade do aluno e fazer a ligação do conteúdo da aula com seu ambiente de trabalho.

Recentemente trabalhei uma aula com uma metodologia invertida dentro da disciplina Administração de Produção, que leciono no curso Tecnólogo de Gestão da Produção Industrial. Iniciei um conteúdo que se chama kaizen – Melhoria Contínua - que é realizar melhorias dentro do seu ambiente de trabalho.

Em paralelo com as aulas, em uma das empresas que trabalhei, fui contratado para desenvolver projetos em processos de produção e tinha que apresentar os resultados em reuniões com a diretoria. Possuía uma vasta quantidade de material informativo inclusive fotos e vídeos. Consegui autorização da empresa para utilizar esses materiais em sala de aula e faço uso deles até hoje.

No início da matéria sobre Kaizen – Melhoria Contínua - passei quatro slides rápidos e objetivos sobre definições de kaizen e, logo após, apresentei alguns vídeos de projetos com fotos de como era antes e como ficou após as melhorias e a aplicação de algumas ferramentas de qualidade usadas no processo. Após os vídeos, apliquei uma dinâmica de melhoria de processos a qual fizemos em três etapas, de três minutos cada. Eles tinham um tempo de planejamento e um formulário para colocar as previsões que

fariam de um lado e o realizado do outro. No final da 3ª etapa, todas as equipes conseguiram melhorar consideravelmente os resultados e aproximar os valores da previsão com o realizado, que é uma informação importante dentro de um projeto real.

A dinâmica era a produção de caixas com materiais como tesoura, régua, folha sulfite e cola e cada equipe precisaria ter as divisões corretas das atividades para cada integrante. Após o vídeo e a dinâmica, distribuí uma apostila de 30 páginas sobre o assunto proposto e pedi que tirassem xerox para a próxima aula, pois era conteúdo de prova. No dia seguinte apliquei um estudo de caso no qual eles deveriam responder e explicar o que eles entenderam com cada resposta e a aula se tornou um compartilhamento de experiências e aprendizado de cada um dentro do seu ambiente de trabalho. Em cada comentário citavam exemplos ou dos vídeos ou da dinâmica e eles conseguiram enxergar no conteúdo teórico da apostila sua aplicabilidade.

Alguns dias após a prova, que continha várias questões dessa apostila, um dos alunos me disse que conseguiu fazer grande parte da prova somente assistindo as minhas aulas e disse da importância de não perder nenhuma das minhas aulas, pois não tinha tempo de estudar em casa.

Está é a minha profissão: Sou professor – Um profissional da educação

Em 4 anos no ensino superior fui chamado para ser três vezes paraninfo e duas vezes patrono da turma, além de ser o professor homenageado dessas e de outras turmas. Este ano de 2018 fui patrono do curso Tecnólogo de Gestão da Produção Industrial, paraninfo do curso Tecnólogo de Logística e professor homenageado no curso de Psicologia. Encontrei minha paixão profissional. Considero como uma medida de eficácia da função professor ser chamado todo ano para alguma homenagem nas formaturas e isto também é um estímulo motivacional, que incentiva a minha busca contínua de melhorias e inovações na docência. Caso isso não aconteça em algum ano, analiso que precisarei rever minha forma de lecionar.

Enfim, hoje sou professor, criei uma agência de Empregos dentro da IES voltada apenas para os universitários, sou coordenador do NPA – Núcleo de Práticas Administrativas, que é uma empresa Júnior que presta consultoria para as empresas externas e realiza vários trabalhos sociais, além de ter ajudado na elaboração do PPC do curso de Gestão de Recursos Humanos EAD, que iniciou sua primeira turma no início de 2016, no qual fiquei como coordenador até julho de 2017. Há dois anos e seis meses

deixei a área de gestão industrial e estou integralmente na área educacional e, por isto, estou aqui hoje contando minha história e fazendo este mestrado em Educação.

A busca da qualificação na docência

A minha didática para ensinar veio das empresas onde trabalhei pois, como eu disse anteriormente, foi por meio dos treinamentos ministrados que obtive este despertar para lecionar. Com todo o conhecimento prático conseguia falar de uma forma que todos entendessem a parte teórica.

Tenho uma formação profissional completa na qual passei desde o setor operacional até as áreas de gestão administrativa e estratégica dentro das empresas. Minha graduação e as três especializações são da área de Administração. Porém, como o mestrado é uma exigência e um pré-requisito para me firmar na área educacional, principalmente, como docente em universidades, foi necessário procurar o Mestrado em Educação. Atualmente, o MEC tem exigido uma parcela de professores com dedicação exclusiva, professores portadores de Mestrado ou Doutorado, mas nos cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* ainda predomina a ênfase na pesquisa, como é ponderado por diversos autores, dentre eles Conceição e Nunes (2015), que destacam como a competência em desenvolvimento de pesquisa científica se sobrepõe ao desenvolvimento da competência pedagógica. Entretanto, ainda não tem sido levado em conta quantas horas esse professor se dedica à formação, como ele é incentivado a frequentar cursos; se recebe apoio com recursos para participar de congressos ou eventos pelos gestores da IES em que atuam e até que ponto possui uma formação pedagógica para ensinar.

Conforme Severino (2013), o que vemos nas salas de aulas do ensino superior são docentes cada vez mais com títulos de mestres e doutores, porém, com pouca experiência pedagógica. Outro ponto que Severino (2013) destaca é que o melhor docente é aquele que produz mais, ou seja, as principais instituições de ensino superior priorizam a contratação ou avaliam como melhor desempenho os docentes que publicam e se dedicam cada vez mais às pesquisas. Isso porque as IES são auditadas e medem a qualidade de ensino avaliando apenas estes tipos de critérios, acompanhadas criteriosamente sob a responsabilidade do INEP.

Por esse e outros motivos estou fazendo o Mestrado em Educação, mas quero dizer que a minha paixão por lecionar só tem crescido dia após dia. Fazer este mestrado

tem me proporcionado um rico crescimento intelectual e me trouxe a certeza que estou no caminho certo, em que tenho percebido consideravelmente meu crescimento na área de docência. Hoje, eu tenho argumentos que fundamentam a minha formação e a metodologia utilizada em sala de aula e a minha didática passou a ser embasada nos autores que dão apoio a este trabalho, mas sempre nutrido pelo anseio da pesquisa e da investigação.

O Mestrado em Educação veio complementar a minha trajetória profissional. Por fim, compreendi que ser professor exige muito mais que sabemos e pensamos, exige um perfil questionador e curioso, é ser um profissional atento, criativo e inquieto. Isso porque, nessa função, o profissional precisa entender o ambiente que cada aluno está inserido, sua forma de aprender, seu dia a dia, sua vida familiar e profissional, enfim, ser professor é ensinar e aprender com tudo e com todos. Identificar os aspectos e fundamentos da educação superior são fundamentais para auxiliar os alunos em sua formação profissional, tema do próximo capítulo.

SEÇÃO 2

ASPECTOS E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – REGULAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

No aspecto legal, a educação superior está assegurada na Constituição Federal, de 1988, sendo tratada na seção 1, do capítulo 3, do Título VIII – Da Ordem Social, nos artigos 206 até 214. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trata da educação superior no capítulo IV, nos artigos 43 a 57.

Esta seção aborda a estrutura atual do ensino superior conforme a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, dando destaque à expansão do ensino e à reconfiguração do sistema de ensino que se deu, principalmente por via do setor privado. Também privilegiamos o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) – Lei nº 10.861, de 2004, que são, também, atos legais comprometidos com a garantia da qualidade da educação brasileira.

No PNE, encontram-se as metas de desenvolvimento para os diversos níveis de ensino, inclusive para o nível superior e, entre as estratégias traçadas para a educação superior, estão também as relacionadas à formação para o trabalho, direcionando políticas de ensino e de aprendizagem para a qualificação e carreira profissional. O SINAES congrega as dimensões que devem nortear a regulação da qualidade de ensino, por meio de mecanismos de avaliação que envolvem todos os aspectos relacionados ao índice de qualidade de ensino proposto pelo MEC. Nesse contexto de mudanças e de reorganização do próprio sistema educacional, a sala de aula, a organização curricular, os objetivos da educação superior, a formação e qualificação dos professores e a própria profissionalização da docência, são temas emergentes que precisam ser considerados quando se trata de questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem.

Isso posto, esta seção encontra-se organizada de forma a evidenciar as mudanças no ensino superior, a sua estrutura atual e algumas políticas deste nível de ensino, fazendo um paralelo com as exigências globais, relacionadas ao mercado de trabalho, retomando um pouco da história do ensino superior no Brasil desde os aspectos da realidade educacional brasileira no ensino superior, com o surgimento das primeiras faculdades, até a avaliação institucional no qual encontra-se o programa SINAES por meio do qual foram criados importantes indicadores de qualidade.

2.1 ASPECTOS DA REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA NO ENSINO SUPERIOR

A educação superior, no Brasil, destina-se aos alunos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente (BRASIL, 1996). Em um relato sobre os antecedentes da educação superior no Brasil, Saviani (2000) relata que, no período colonial

[...] não havia interesse da metrópole portuguesa de criar universidades em seus domínios de além mar. Com a proclamação da independência política, a Assembleia Constituinte, inaugurada em 3 de maio de 1823, aprovou um projeto de criação de duas universidades, uma em São Paulo e outra em Olinda a serem instaladas “em tempo competente” após a designação dos “fundos precisos a ambos os estabelecimentos” e determinou que se instituisse “desde já dois cursos jurídicos, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda”.

Entretanto, como relata Saviani, a Assembleia Constituinte e Legislativa foi dissolvida em 12 de novembro de 1823. Em seguida, em 1824, foi outorgada por Dom Pedro I a Constituição do Império do Brasil, que não se referiu à questão da universidade. Conforme o autor, a partir do final do Império, até o final da Primeira República, surgiram intermitentemente projetos de criação de universidade, mas nenhum vingou. Paralelamente, o que ocorreram foram iniciativas isoladas de fundação dessas instituições, no âmbito particular, à exceção do decreto 14.343, de 7 de setembro de 1920, que criou a Universidade do Rio de Janeiro pela mera agregação de três faculdades já existentes, a de Direito, a de Medicina e a Politécnica.

Dessa forma, na história da educação superior no Brasil encontra-se registrado que as primeiras faculdades que surgiram no Brasil são datadas do século XIX, com a chegada da família real portuguesa ao país. Foi em 1808, em Salvador, criada a faculdade conhecida, hoje, como Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia e, no Rio de Janeiro, a atual, Faculdade de Medicina da UFRJ (OLIVEN, 2002). Mas, somente após a Revolução de 1930, com a Reforma Francisco Campos, promulgada em 1931, é instituído o regime universitário no Brasil por meio do decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que trata do Estatuto das Universidades Brasileiras. A partir daí e, segundo as normas estabelecidas no referido Estatuto, foram sendo organizadas as universidades no Brasil.

Segundo Oliven (2002), o desenvolvimento do sistema de educação superior no Brasil é um caso atípico no contexto latino-americano. Os espanhóis fundaram

universidades em suas possessões na América, por intermédio de instituições religiosas e que recebiam a autorização do Sumo Pontífice por meio de Bula Papal.⁶ Por sua vez, o Brasil não criou IES em seu território até o início do século XIX. Assim, para conseguirem uma graduação, os universitários da elite colonial portuguesa, considerados portugueses, nascidos no Brasil, tinham de se mover até a metrópole. Como explica o autor,

Na Colônia, o ensino formal esteve a cargo da Companhia de Jesus: os jesuítas dedicavam-se desde a cristianização dos indígenas organizados em aldeamentos, até a formação do clero, em seminários teológicos e a educação dos filhos da classe dominante nos colégios reais. Nesses últimos, era oferecida uma educação medieval latina com elementos de grego, a qual preparava seus estudantes, por meio dos estudos menores, a fim de poderem frequentar a Universidade de Coimbra, em Portugal. Essa universidade, confiada à Ordem Jesuítica, no século XVI, tinha como uma de suas missões, a unificação cultural do Império português. Dentro do espírito da Contra-Reforma, ela acolhia os filhos da elite portuguesa que nasciam nas colônias, visando a desenvolver uma homogeneidade cultural avessa a questionamentos à fé Católica e à superioridade da Metrópole em relação à Colônia (OLIVEN, 2002, p. 31).

Como descreve Oliven (2002), Dom João VI, era Príncipe Regente e recebeu de comerciantes a solicitação para criar uma universidade no Brasil, na sua chegada à Bahia, fugindo de Lisboa juntamente com a Família Real Portuguesa, em 1808, para escapar das tropas napoleônicas que invadiram Portugal. Em Salvador, foi sediado, então, o curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia. Após a transferência da corte para o Rio de Janeiro, foi criada uma Escola de Cirurgia, devido a este processo de transferência (OLIVEN, 2002). Portanto, nesse período de regência, foram criados dois cursos de Direito: um em Olinda (PE) e outro em São Paulo (SP), no ano de 1827. Medicina e Direito, então, foram as primeiras faculdades brasileiras.

Ao longo dos anos, na história da educação brasileira, especialistas como Saviani (2000), Oliven (2002), Cunha (2004) concordam que o ensino superior teve um enorme crescimento sem, no entanto, atender, satisfatoriamente, às carências de produção científica e tecnológica necessárias ao desenvolvimento econômico e social brasileiro. Segundo Saviani (2004),

⁶ Bula papal é o documento expedido pelo Sumo Pontífice, representante máximo da Igreja Católica, por meio do qual se manifesta sobre assuntos de Justiça ou de Graça (SILVA, 2009, p. 231).

[...] o estudo do processo de desenvolvimento do ensino superior no Brasil é uma tarefa desafiadora, tantas e tão complexas são as dimensões nele implicadas. Mesmo se nos detivermos na dimensão quantitativa, veremos que os números são eloquentes. De cerca de 20 mil estudantes matriculados nos cursos de engenharia, medicina e direito, no ano de 1931, em duas ou três universidades e em um número indeterminado de faculdades isoladas, chegamos, sete décadas depois, a cifras enormes.

O citado autor se refere aos 3,5 milhões de estudantes de graduação e os 120 mil de mestrado e doutorado que se distribuía, em 2002, em 165 universidades; 77 centros universitários; 1.400 faculdades integradas, faculdades isoladas e centros de educação tecnológica. Atualmente, conforme pesquisa no Portal do MEC, dados do Ministério da Educação revelam enorme crescimento do ensino superior no país, em especial, no setor privado. Considerando, portanto, as políticas de desenvolvimento econômico e da implementação das políticas de expansão e regulação da educação superior trataremos, a seguir, deste referido tema.

2.2 EXPANSÃO E REGULAÇÃO

Os dados do Censo do Ensino Superior 2016 mostram um aumento significativo do número de vagas ofertadas e de instituições de ensino superior (IES), desde a promulgação da LDBEN em 1996. Dados de pesquisa, relativos a 2015, indicam que o Brasil possuía até então 2.364 instituições de ensino superior que ofereciam 33.501 cursos, entre tecnólogos, Licenciaturas e Bacharelados (MEC, 2016). Em comparação ao quantitativo apresentado por Saviani (2004), constata-se esse aumento.

Além desse fato, os dados do censo da educação superior revelam que 8.033.574 alunos estão matriculados no ensino superior. Esse número supera a estatística de 2014 em 2,5%, quando havia 7.839.765 matriculados. Portanto, quando se menciona sobre o crescimento e a expansão do ensino superior no Brasil, nas últimas décadas, no aspecto quantitativo, sem entrar no mérito dos caminhos utilizados, os “descaminhos” como afirma Saviani (2004), não é possível negar que se trata de um avanço.

Esse cenário trouxe repercussões nos demais aspectos relacionados ao ensino superior, como é a questão da formação de profissionais docentes e das funções docentes. A partir de informações coletadas no site do MEC (2016), evidencia-se que ocorreu, nas últimas décadas do século XX, também um aumento expressivo de funções

docentes no país, fazendo com que a profissionalização dos professores seja uma exigência das instituições de ensino frente às mudanças rápidas e constantes que caracterizam o setor.

Nesse sentido, outro aspecto importante, em relação ao ensino superior, é com relação ao número de seus docentes, atualmente, que chega a 401.299 divididos com a seguinte formação acadêmica: 6.982 com graduação, 88.038 com especialização, 160.804 com mestrado e 145.441 com doutorado (MEC, 2016).

Além disso, a sociedade e o Estado têm acompanhado de perto os indicadores de qualidade das IES, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei n 10.861, de 2004, realizado pelo INEP/MEC. Para o MEC, esses indicadores de qualidade são quatro, a saber: Conceito Preliminar de Curso (CPC) – indicador de qualidade que avalia os cursos de graduação – e o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) – indicador de qualidade que avalia as instituições de educação superior.

Atualmente, além do CPC e do IGC, o INEP calcula dois outros indicadores: Conceito Enade (CE) e Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD). Graças a esses instrumentos, como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes do Ensino Superior (ENADE), o processo de Autoavaliação, por meio da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e a Avaliação institucional externa, realizada pelo INEP, o processo de reestruturação do ensino superior caminha em expansão com uma supervisão e controle de qualidade, embora haja diversas críticas no que se refere ao modo vertical de operacionalização dos instrumentos de controle e regulação.

Pela importância desse processo de supervisão e regulação da educação superior nas questões que são investigadas neste trabalho de pesquisa, cujas repercussões se estendem à sala de aula, que é o lugar onde ocorre a docência, entendemos relevante apresentar, a seguir, as dimensões do processo de avaliação do sistema de ensino superior (SINAES), conforme Lei nº 10.861, de 2004, as quais foram agrupadas em eixos, posteriormente (2014), para dar mais objetividade ao instrumento de avaliação institucional externa para os atos de credenciamento, de recredenciamento e de transformação de organização acadêmica, modalidade presencial, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

Quadro 1 – Dimensões do SINAES e Eixos

AS 10 DIMENSÕES DO SINAES AGRUPADAS EM SEUS RESPECTIVOS EIXOS				
Eixo 1: Planejamento e Avaliação Institucional	Eixo 2: Desenvolvimento Institucional	Eixo 3: Políticas Acadêmicas	Eixo 4: Políticas de Gestão	Eixo 5: Infraestrutura Física
Considera as dimensões:	Contempla as Dimensões:	Abrange as dimensões:	Compreende as Dimensões:	Contempla:
(8) Planejamento e Avaliação;	(1) Missão e PDI	(2) Políticas para o Ensino, Pesquisa e Extensão;	(5) Políticas de Pessoal;	(7) Infraestrutura Física
	(3) Responsabilidade Social	(4) Comunicação com a sociedade;	(6) Organização e Gestão da Instituição;	
		(9) Políticas de Atendimento aos Discentes	(10) Sustentabilidade Financeira	

Fonte: Portaria n.º 92, de 31 de janeiro de 2014.

Como apresentado no Quadro 1, cada eixo apresenta um foco, contemplando algumas dimensões e, em conjunto, contornam toda a instituição de ensino em todos os seus aspectos: pedagógicos, administrativos, financeiros, estrutura física, entre outros, como segue. De modo mais explicativo, temos: Eixo 1 contempla planejamento e avaliação institucional (dimensão planejamento e avaliação); Eixo 2 contempla desenvolvimento institucional (dimensão missão; plano de desenvolvimento institucional e a dimensão responsabilidade social da instituição); Eixo 3 contempla políticas acadêmicas (dimensão política para o ensino, a pesquisa e a extensão; a dimensão comunicação com a sociedade e a dimensão política de atendimento aos discentes); Eixo 4 contempla políticas de gestão (dimensão políticas de pessoal; a dimensão organização e gestão da instituição e a dimensão sustentabilidade financeira); Eixo 5 contempla infraestrutura física (dimensão infraestrutura física).

O Sistema Educacional também conta, ainda, com referenciais do Censo de Professores do Ensino Superior, cujos dados funcionam no sentido de gerenciamento por melhorias na qualidade do ensino e na profissionalização dos professores. Diante do

cenário educacional expansão, diversificação e avaliação etc., outras questões emergiram, as quais têm sido objeto de estudos e pesquisas acadêmicas nas últimas décadas, como são exemplos: a questão da docência para o ensino superior e da formação de profissionais para a docência neste nível de ensino; a diversificação do público; a questão da qualificação dos professores, aqui entendida, como titulação de mestres e doutores, além de outros fatores que trouxeram mais exigências aos profissionais docentes.

No caso do Curso Superior de Administração, que é a área de conhecimento tomada como objeto de estudo, segundo dados da pesquisa, é a área de conhecimento que possui o maior número de instituições no Brasil: 1.704 instituições contra 966 instituições do curso de Ciências Contábeis, que possui o segundo maior número de IES (BRASIL/INEP, 2016). Destaca-se, a seguir, um quadro com dados comparativos, de acordo com a classificação, número de instituições, alunos matriculados e concluintes.

Quadro 2 – Instituições de ensino superior, alunos matriculados na graduação e porcentagem dos concluintes 2016

<i>INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR 2016</i>				
ORGANIZAÇÕES ACADÊMICAS	Nº IES	MATRICULADOS	CONCLUINTES	% QUE FORMAM
Universidades	197	3.256.450	449.853	13,81%
Centro Universitários	166	1.043.889	153.480	14,70%
Faculdades	2004	2.098.161	322.935	15,39%
IF e CEFET	40	155.783	12.464	8%
<i>MÉDIA</i>				12,98%

Fonte: ABMES (2017). Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa

Conforme dados apresentados no Quadro 2, a taxa de concluintes pode ser considerada irrisória diante do volume de matrículas. Isso revela que a evasão no curso superior é muito elevada, independente da natureza da organização acadêmica, pois ultrapassa 50%, inclusive chama a atenção a taxa de concluintes dos IF e CEFETs. Sem adentrarmos no mérito das causas, esse é um dado relevante, quando se descreve sobre a expansão do ensino superior, que não pode, ao nosso entendimento, passar despercebido, pois não basta contabilizar o número de matrículas, é preciso considerar o número de concluintes.

Nesse movimento, considerado de expansão do ensino superior no Brasil e, nesse quadro atual comprovadamente via setor privado, cabe dar destaque a alguns dados e informações coletadas no percurso desta pesquisa, os quais merecem atenção:

- O setor privado representa 87,70% das instituições de educação superior do país;
- 71,51% das matrículas em instituições presenciais e 91,80% das matrículas em cursos a distância estão nos particulares;
- O investimento das instituições privadas na contratação de professores com doutorado subiu em relação ao ano anterior. O aumento foi de 2.077 professores, tendo sido mais expressivos nas universidades e nas regiões Sudeste, Sul e Nordeste;
- As universidades privadas passaram a oferecer 51.882 vagas a mais em 2016; os centros universitários, 72.330 e as faculdades, 59.946. No total, o ensino superior particular ofereceu 184.158 vagas a mais em relação a 2015;
- A quantidade de candidatos inscritos no segmento privado teve crescimento, principalmente nas universidades, com 213.399 candidatos a mais comparando com o ano anterior;
- O total de concluintes também subiu (22.369 a mais em 2016) ABMES (2017, p. 8).

Ainda, vale destacar que o percentual de concluintes do ensino superior, embora tenha tido um aumento nos últimos anos, ainda é muito reduzido em relação a alguns países como os analisados no *Relatório Education at a Glance 2017*, intitulado “Panorama da Educação: destaques do *Education at a Glance 2017*” (INEP, 2017). Segundo o referido relatório, nas últimas décadas, a significativa expansão da educação superior tem apresentado uma grande variação entre os países.

Segundo o *Education at a Glance* (2017), o Brasil apresenta proporção de 17% dos jovens adultos (25 a 34 anos de idade) com ensino superior completo, enquanto no Chile, Colômbia e Costa Rica é próximo de 30%. Para os países da OCDE, a média da parcela de jovens que possui o ensino superior é de 43%, alcançando mais que 50% em alguns países: Canadá (61%), Irlanda (52%), Japão (60%), Coreia do Sul (70%), Lituânia (55%) e Rússia (60%) (INEP, 2017, p. 9).

Ao relacionar o peso da educação profissional, desde o ensino médio e suas repercussões positivas no ensino superior, o relatório destaca que,

A proporção de adultos de 25 a 34 anos de idade não concluintes do ensino médio é próxima de 40% no Brasil. A Costa Rica, o México e a África do Sul apresentam percentuais em torno de 50% e a China e Indonésia por volta de 60%. Nas décadas recentes, na maioria dos países membros e parceiros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a parcela dos jovens adultos não concluintes do ensino médio declinou, alcançando a média de 16%. O percentual de adultos de 25 a 64 anos de idade não concluintes dos anos iniciais do ensino fundamental é de 17% no Brasil, 13% na Costa Rica, 14% no México e 15% na África do Sul. Enquanto que os países da OCDE apresentam 5% ou menos de taxa de adultos não concluintes dessa etapa de ensino. Alguns países membros e parceiros da OCDE possuem uma grande parcela de população adulta de 25 a 64 anos de idade com somente os anos finais do ensino

fundamental completos. Enquanto que no Brasil esta taxa é de 20%, alguns países apresentam percentuais maiores, entre eles, China (25%), Costa Rica (29%), Indonésia (45%), Portugal (30%), Arábia Saudita (24%) e Turquia (43%). Em média, os países da OCDE apresentam 6% de taxa de adultos com somente essa etapa de ensino completa (INEP, 2017, p.9).

De acordo com o MEC (2016), o Censo da Educação Superior indicou um dado interessante sobre o perfil dos estudantes ao longo da graduação. Os dados relativos ao ano de 2015, que foram divulgados pelo INEP, revelam alguns dados avaliativos na trajetória dos alunos entre 2010 e 2014. Em 2010, eram 11,4% o abandono do curso superior e, em 2014, este número chegou a 49%. Com esses dados, o atual Ministro da Educação, Mendonça Filho, declarou que há uma necessidade grande de reforma no ensino médio⁷ no sentido de direcionar os alunos para uma orientação vocacional nesta fase de ensino. Os dados do censo revelam que os alunos matriculados no ensino superior superam a estatística de 2014, quando havia 7.839.765 matriculados, sendo ofertados 33 mil cursos de graduação em 2.364 instituições de ensino superior.

Outro aspecto a ser destacado em referência ao ensino superior é o investimento de recursos públicos. O estudo, internacional, realizado por *Educacion at a Glance* (2017), relaciona ainda a proporção de recursos públicos dedicados à educação, evidenciando uma diminuição no período compreendido ente 2005 e 2013, em mais de dois terços dos países, conforme dados apresentados no Gráfico 1.

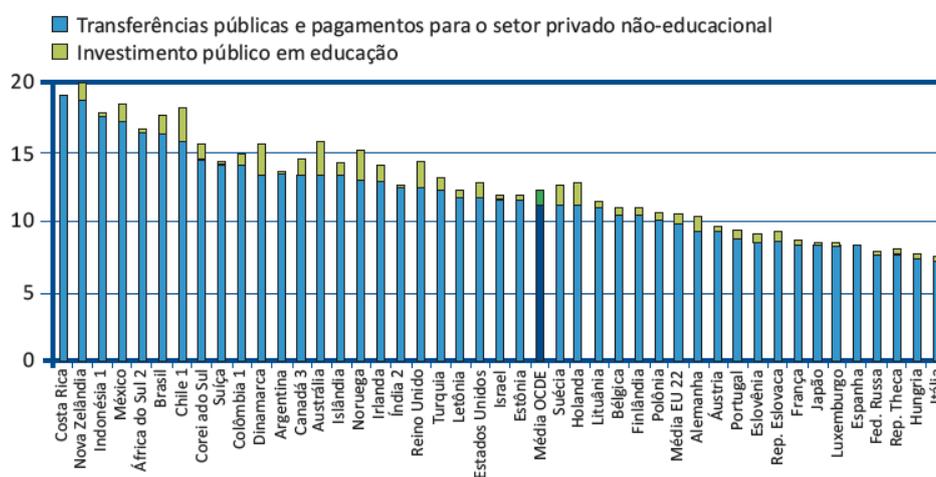


Gráfico 1 – Composição do investimento público total em educação (2014)
Fonte: Educacion at a Glance (2017)

⁷ Após um longo período de discussão e debates foi proposta e aprovada uma reforma nesse nível de ensino, com implementação a partir de 2018.

Na análise apresentada no próprio relatório citado,

Essa situação permanece estável para a maioria dos outros países, no entanto, destacam-se os casos desviantes de Brasil e Israel, onde o gasto público em educação aumentou nesse período. Em 2013, o gasto em educação representou 11% do gasto público total, em média, nos países membros e parceiros da OCDE, e cerca de 7,5% ou menos na Itália e, 16% ou mais no Brasil, México e Nova Zelândia. (MEC, 2016)

O investimento público em educação faz parte da Meta 20 do PNE 2014-2024, que assim prevê: “Ampliar o investimento público em Educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio” (BRASIL, 2014). Entretanto, de acordo com informações obtidas no site do Observatório do PNE em 2017,

Ainda não há um indicador principal que permita acompanhar de forma plenamente adequada o cumprimento da Meta 20. Isso ocorre porque não há dados disponíveis de investimento público em educação apurados de acordo com o instituído pelo PNE. No entanto, o PNE disponibiliza indicadores auxiliares para a análise dessa temática, como o Investimento Público Total em proporção do PIB e o Investimento Público Direto por aluno (PNE, 2017).

Segundo Peixoto (2011), praticamente todos os países da América Latina, a partir do final do século XX, realizaram reformas educacionais, impulsionadas, principalmente, pelas ações das instituições de fomento que condicionaram a concessão de empréstimos a essas reformas. Apesar da visão neoliberal que permeia essas reformas, para o autor, investir em educação é uma forma de difundir um caminho para pessoas e um país sair de um nível baixo para um nível melhor. Para o trabalhador, a educação passa a ser entendida como um instrumento importante em sua empregabilidade, mas não lhe garante o emprego, considerando que nesta sociedade capitalista o trabalho que conhecemos hoje se tornará escasso com o passar do tempo.

Essa visão neoliberal da educação a serviço do mundo do trabalho e como um investimento do trabalhador em sua empregabilidade fez surgir novas concepções pedagógicas, que buscam aproximar as instituições de ensino das novas demandas do mercado. Essa abordagem é tratada a seguir.

2.3 EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: EMBATES E TENSÕES

Em um cenário marcado por tendências neoliberais e mudanças nos sistemas educacionais, em nível nacional e internacional, impostos pela globalização e internacionalização das economias mundiais, o ensino superior também vive um momento de transformação para atender às exigências dessa nova ordem mundial. Trata-se da chamada reestruturação econômica mundial, que vem se dando desde a década de 1970, que se desenvolveu juntamente com a implementação de políticas neoliberais, conforme argumentado por Burbules e Torres (2004).

De acordo com os autores citados, a reestruturação neoliberal fez surgir uma tendência mundial, caracterizada pela globalização da economia internacional e integração econômica de economias nacionais, fazendo surgir novas relações e acordos comerciais entre as nações, classes e setores sociais, além da crescente internacionalização do comércio, inclusive envolvendo a educação que passou a fazer parte da lista de serviços pela Organização de Comércio e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Diante desse contexto, o mercado de trabalho passou a exigir um profissional capaz de lidar com a realidade local e global, em um cenário em que prevalece a remuneração variável e meritocrática, com o aumento do número de desempregados e trabalhadores autônomos, havendo uma exigência cada vez maior de qualificação profissional, o que reflete diretamente no setor educacional no que se refere à preparação de profissionais para o mundo produtivo.

No entendimento dos citados autores, a nova economia global requer trabalhadores com a capacidade de apreender rapidamente e de trabalhar em equipe, de forma confiável e criativa, para que possam ser inseridos no novo modelo de produção industrial, cabendo à educação fazer o elo entre as exigências do mercado de trabalho e a massa trabalhadora (BURBULES, TORRES, 2004). Para os autores, existe uma preponderância da educação para o mercado de trabalho e defendem que os educadores devem reconhecer a força dessas tendências e reconhecer as suas implicações na formulação e limitações de escolhas disponíveis de políticas e práticas na educação.

No entanto, esse é um dos pontos mais criticados por alguns pesquisadores e profissionais da educação, que acusam essa tendência de neoliberal por visar, prioritariamente, a produção e não a formação humana. Contudo, na própria LDBEN nº 9394, de 1996, as finalidades das instituições superiores se apresentam vinculadas ao mercado de trabalho, em coerência com a tendência global. Não é possível

desconsiderar que novos empregos foram surgindo proporcionados pelo aparecimento da tecnologia e da ampliação da globalização e, com isto, alguns postos de trabalhos que, em algum tempo atrás, eram sinônimos de segurança e estabilidade, agora, estão sendo extintos, o que requer dos profissionais novos conhecimentos, habilidades e atitudes.

Segundo análise de Morosini (2000), Pimenta (2004), Masetto (2010), Cunha (2014) dentre outros, a universidade tem como papel formar profissionais e gerar tecnologias e inovações que sejam colocadas a serviço do capital produtivo. Dessa forma, a universidade é produtiva quando consegue vincular sua produção às necessidades do mercado, das empresas e do mundo do trabalho em mutação. Nesse contexto, como em toda categoria profissional, no cenário educacional impõe-se o aprimoramento do conhecimento, da pesquisa e das tecnologias, não sendo diferente dos demais setores da sociedade, visto que os novos paradigmas vêm traçando um novo perfil de profissional com mais *performance*, para se adequar às atuais demandas do mercado de trabalho.

É notório que, a cada dia, surge uma nova demanda, uma nova necessidade de mão de obra especializada de conhecimento para atender toda a pendência emergente e o professor precisa estar atualizado para inserir em suas aulas e reflexões dentro da sala de aula, temas recorrentes à realidade e as expectativas dos alunos. Como argumentam Pimenta e Anastasiou (2003, p. 14), esse caráter interativo “configura a docência como uma prática social complexa carregada de conflitos de valor e exige posturas éticas e políticas” a todo profissional. Isso porque a docência no ensino superior diz respeito à especificidade da aprendizagem de pessoas adultas na sua trajetória de formação profissional.

As autoras defendem que é preciso superar o histórico divórcio entre as finalidades da universidade, enquanto instituição social e as esperadas pelo Estado nacional de caráter neoliberal. Esse processo de mudança e reconfiguração do sistema de ensino superior vem refletindo nas IES de forma imediata, em especial, sobre os projetos pedagógicos que passam a ter ênfase nas propostas curriculares e ensino por competências, além do processo de avaliação institucional (MEC/Sinaes, 2004) e regulação sob a tutela do INEP/MEC, com repercussões diretas no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na formação docente.

Conforme descrito no PNE em vigência, um dos itens importantes é a formação para o trabalho, ou seja, direcionar o ensino e a aprendizagem do aluno para sua carreira

profissional. Porém, o que se percebe constantemente no ensino superior é que a forma de ensinar ainda é burocrática no sentido de se prender mais em aspectos teóricos os quais se sobrepõem à prática com pouca aplicabilidade de conteúdo, devido principalmente à falta de vivência prática de muitos profissionais que atuam na docência (MASETTO, 2010). Outro aspecto que vale ressaltar é que em diversos cursos de graduação o estágio, que visa à prática do estudante, é opcional e, desta forma, poucos o fazem porque nem mesmo são incentivados pelas IES. Além disso, ainda há outros impasses vinculados à questão da tecnologia que, ao mesmo tempo em que representam novas possibilidades para a educação e seus profissionais, também exigem novos conhecimentos e domínio de novas competências, sobre o que passamos a apresentar.

2.4 ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA - FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO

Com relação à Educação Superior, nível de ensino em que se situa o objeto de estudo deste trabalho, o art. 43, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabelece as seguintes finalidades:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição;
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois

níveis escolares (Incluído pela Lei n.º 13.174, de 2015). (BRASIL, 1996).

Apresentando variados graus de abrangência, de acordo com a LDBEN, n. 9.394, de 1996, a educação superior abrange cursos e programas, como: Cursos Sequenciais, Cursos de Graduação, Cursos de Pós-graduação e Cursos de Extensão. Os cursos superiores de graduação conferem diplomas após sua conclusão e são divididos na seguinte modalidade de ensino: Bacharelados, Licenciaturas e Tecnólogos (MEC, 2017). No que se refere à organização acadêmica, as instituições de ensino superior se dividem em Universidades, Centros Universitários ou Faculdades (BRASIL, 2006) sobre as quais passamos a apresentar:

a) Universidade: de acordo com a LDBEN, nº 9394, de 1996, trata-se de uma instituição acadêmica pluridisciplinar de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa e de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, caracterizada por produção intelectual institucionalizada (BRASIL, 1996). Quanto ao credenciamento como universidade, são exigências, conforme descritas no Art. 52, da Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394, de 1996, indispensáveis para uma IES ter o título de universidade:

- I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
- II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 1996).

Entende-se com isso que a pesquisa é efetivamente o centro de trabalho de uma Universidade, ou seja, a Universidade que não faz pesquisa não poderia ser chamada de universidade. Segundo o MEC, as instituições de ensino superior deverão adaptar-se às novas exigências para manter o título de Universidades.

Nesse contexto, entre outras, ainda são exigências do MEC a qualquer instituição que pretenda receber a classificação de universidade ou manter-se universidade possuir pelo menos dois programas de doutorado e quatro de mestrado, até 2016. Aquelas que não atenderem a essa exigência poderão ser rebaixadas à classificação de faculdades ou centros universitários. Assim, para manter ou conseguir *status* de universidade, as instituições precisarão ter, no mínimo, um terço do corpo docente de mestres ou doutores e um terço dos professores em regime de tempo

integral; 60% dos cursos de graduação reconhecidos pelo MEC ou em processo de reconhecimento; além do que já foi citado acima sobre a quantidade de programas de mestrado e doutorado.

b) Centros Universitários: Para se tornar um Centro Universitário primeiro a instituição precisa ser credenciada originalmente como faculdade. Somente após os devidos ajustes ela será avaliada conforme indicadores de qualidade propostos pelo MEC/INEP e, cumprindo os requisitos estabelecidos será deferido o pedido como Centro Universitário. Os centros universitários possuem quase os mesmos benefícios e exigências de uma universidade, tais como autonomia para criar, organizar e extinguir cursos, porém, diferente das Universidades, nesta categoria, as instituições não apresentam a condição de pesquisa como parte das atividades constantes da IES (BRASIL, 2006).

c) Faculdades: Elas possuem propostas curriculares em mais de uma área de conhecimento e a grande diferença com relação às Universidades e Centro Universitários é que não possuem nenhuma independência para abertura ou idealizar um novo curso (BRASIL, 2006a).

Quanto aos níveis, as IES podem oferecer cursos de graduação e pós-graduação. No caso dos cursos de graduação, de acordo com o art. 44, da LDBEN, os cursos de graduação são destinados a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo. O curso é composto por um conjunto de disciplinas relacionadas ao objetivo do curso escolhido organizado, seguindo os objetivos educacionais que são instituídos pela IES que o ministra e em conformidade com as diretrizes curriculares (DCNs) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Os cursos de graduação superior ainda podem ser classificados em Bacharelados, Licenciaturas e Superiores de Tecnologia (MEC, 2017), cuja definição passamos a apresentar:

a) Bacharelado - curso superior generalista, de formação científica ou humanística, que confere ao diplomado competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade profissional, acadêmica ou cultural, com o grau de bacharel.

b) Licenciatura - curso superior que confere ao diplomado competências para atuar como professor na educação básica, com o grau de licenciado.

c) Tecnologia - cursos superiores de formação especializada em áreas científicas e tecnológicas, que conferem ao diplomado competências para atuar em áreas profissionais específicas, caracterizadas por eixos tecnológicos, com o grau de tecnólogo.

d) Extensão - programa de formação da educação superior, voltado a estreitar a relação entre universidade e sociedade, aberto a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, que confere certificado aos estudantes concluintes. Compreende programas, projetos e cursos voltados a disseminar ao público externo o conhecimento desenvolvido e sistematizado nos âmbitos do ensino e da pesquisa e, reciprocamente, compreender as demandas da comunidade relacionadas às competências acadêmicas da instituição de educação superior (BRASIL, 2010, p.49).

Após o curso de graduação, o aluno pode estender seus conhecimentos com uma especialização conhecida como pós-graduação que é dividida em duas modalidades: Lato Sensu e Stricto Sensu.

2.5 A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Quanto à Pós-graduação, trata-se de um ciclo de estudos regulares em segmento à graduação, visando ao desenvolvimento e ao aprofundamento da formação adquirida. Os cursos de pós-graduação se dividem em: Lato Sensu e Stricto Sensu.

No caso da pós-graduação *Lato Sensu*, esta compreende os cursos de especialização e os cursos designados como MBA - *Master Business Administration*, com uma duração mínima de 360 horas. É destinado a candidatos diplomados em cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino. Os cursos de especialização e aperfeiçoamento têm objetivo técnico profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade. Sua meta é o domínio científico e técnico de uma certa e limitada área do saber ou da profissão, para formar o profissional especializado (BRASIL, 1965). Os cursos em nível Stricto Sensu são apresentados a seguir.

Relativamente à pós-graduação *Stricto Sensu*, também com regulamentações específicas (BRASIL/CNE, 2001; BRASIL, 2009), compreende programas de mestrado, acadêmico ou profissional, e doutorado, todos destinados a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das

instituições de ensino. O curso é de natureza acadêmica e de pesquisa e, embora atuando em setores profissionais, têm objetivo essencialmente científico.

Segundo Saviani (2000, p. 2),

A modalidade de um curso de mestrado e da pós-graduação *stricto sensu*, organizada sob as formas de mestrado e doutorado, possui um objetivo próprio, distinto daquele dos cursos de graduação sendo, por isso mesmo, considerada como a pós-graduação propriamente dita. Nessa condição, diferentemente dos cursos de graduação que estão voltados para a formação profissional, a pós-graduação *stricto sensu* se volta para a formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores.

Para Saviani (2000, p. 2), o ensino e a pesquisa são indissociáveis, porém, cabe considerar que “a pós-graduação *Lato Sensu* tem como elemento definidor o ensino”, já que é este que determina o objetivo a ser alcançado, entrando a pesquisa apenas como mediação, certamente necessária, para se atingir o objetivo preconizado. Em contraposição, “o elemento definidor da pós-graduação *Stricto Sensu* é a pesquisa”. Portanto, o ensino concorre como uma mediação destinada a dispor e garantir os requisitos para o desenvolvimento da pesquisa que será a pedra de toque da formação pretendida.

Conforme Saviani (2000), comumente, se utiliza a denominação Programa de Pós-Graduação ou Programa de Estudos Pós-Graduados quando se trata de Mestrado e Doutorado, isto é, da pós-graduação *Stricto Sensu* e se usa sempre a denominação Curso de Especialização ou Curso de Aperfeiçoamento, quando se trata da pós-graduação *Lato Sensu*. Como na pós-graduação *Stricto Sensu*, além do ensino, envolve, como elemento central, a pesquisa, daí a adoção do termo “programa” para abarcar as atividades de ensino e de pesquisa. Assim, conforme Saviani (2000, p. 2-3),

Um Programa de Pós-Graduação, seja ele de mestrado ou de doutorado ou ambos, tem como centro o programa de pesquisa que o aluno desenvolverá e que deverá resultar na dissertação de mestrado ou tese de doutorado; e, como apoio a essa ele cursa, também, um elenco de disciplinas disposto em função da área e do tema de sua pesquisa.

Algumas pesquisas e o próprio Censo (2016) mostram um crescente aumento dos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil, dentro de um sistema de avaliação comandado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. O número parece ser expressivo, mas quando se faz a comparação sobre a população em 2015, que é de 204.450.649 habitantes, dados do IBGE (2016), com o

número de mestres e doutores formados por ano no Brasil chega-se no percentual de 0,15 formados apenas, conforme descrito no Quadro 3 logo abaixo.

Quadro 3 – Cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil

Evolução do Número de Docentes com Mestrado e/ou Doutorado no Ensino Superior no Brasil				
Ano	IES Brasil		IES Privadas	
	Número	Crescimento	Número	Crescimento
2009	223.505		126.297	
2010	240.438	7,58%	131.022	3,74%
2011	255.948	6,45%	136.865	4,46%
2012	266.533	4,14%	137.740	0,64%
2013	278.597	4,53%	141.467	2,71%
2014	294.456	5,69%	150.091	6,10%
2015	306.245	4,00%	156.068	3,98%
2016	310.426	1,37%	155.623	-0,29%

Fonte: ABMES – Censo da Educação Superior 2016 – INEP/MEC.

A CAPES é responsável pela avaliação e credenciamento (análise documental das propostas apresentadas pelas Instituições de Ensino Superior – IES) e em visitas para verificação *in loco* da sua fidedignidade. Essa instituição também efetua o acompanhamento anual de dados gerados por cada curso ou programa (COLETA) e a avaliação quadrienal dos programas de mestrado, mestrado profissional e doutorado (CAPES, 2018).

Conforme Ruas (2003), o modelo de pós-graduação adotado no Brasil é de origem americana, e, deliberadamente, segue aqui a experiência dos Estados Unidos. Por isso, se o objetivo precípua da pós-graduação *Stricto Sensu* é a formação do pesquisador, o elemento central em torno do qual ela deve ser organizada é a pesquisa.

E como a pós-graduação *Stricto Sensu* está organizada em dois níveis, mestrado e doutorado, conclui-se que o primeiro nível tem o sentido de iniciação à formação do pesquisador, reservando-se ao segundo nível a função de consolidação. No entanto, vale ressaltar que, na prática, não é bem assim, como pode ser observado na descrição de cada uma dessas modalidades de cursos de pós-graduação.

Relativamente ao Mestrado, o curso pode ser Acadêmico ou Profissional. Ambos têm na pesquisa seu ponto principal, no entanto o Mestrado Profissional é direcionado mais para o mercado de trabalho, voltado para atender e solucionar as demandas do mundo do trabalho, baseando-se em aspectos práticos. Já, o Mestrado Acadêmico tem como função levantar e aprofundar os problemas sem propor soluções, baseando-se em aspectos teóricos (RUAS, 2003).

Art. 3º O mestrado profissional é definido como modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu* que possibilita:

I - a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação;

II - a formação de profissionais qualificados pela apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos;

III - a incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias, bem como a capacitação para aplicar os mesmos, tendo como foco a gestão, a produção técnico-científica na pesquisa aplicada e a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos (BRASIL, p. 2, 2009).

Quanto ao doutorado, o candidato precisa defender uma tese "que represente trabalho de pesquisa e é fundamental que o objeto de estudo tenha um enfoque inovador". Conforme informações disponíveis no site da CAPES, sua duração é, geralmente, de quatro anos e a sistemática do processo seletivo é a mesma do mestrado, ou seja, será preciso analisar as exigências de cada uma das instituições. Após a conclusão do mestrado e do doutorado, os concluintes podem sim, serem chamados de mestres e doutores, respectivamente. Após a titulação de doutor, o candidato pode também prosseguir nos estudos, realizando ou aprofundando suas pesquisas. Essas atividades são chamadas de "pós-doc" ou pós-doutorado.

Agora para que todas essas modalidades de cursos superiores possam ser reconhecidas são necessários alguns critérios de avaliação estipulados pelo MEC em formato de Leis.

2.6 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Ao longo dos anos, diversos programas foram implementados por iniciativa do Governo Federal para avaliar a educação superior no Brasil, que tem como marco temporal de início a década de 1960, com a chamada “Reforma do Ensino Superior”. A regulação da qualidade de educação do ensino superior, há mais de uma década, se dá por meio do SINAES e de seus instrumentos de avaliação. A sua finalidade se justifica pela busca da melhoria da qualidade da educação superior, em face da expansão e diversificação da sua oferta e o aumento permanente da sua eficácia institucional, acadêmica e social, além de promover o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades das instituições de educação superior (BRASIL, 2004). Sobre o processo de avaliação passamos a apresentar:

SINAES: Institucionalizado em 2004, pela Lei nº 10.861, o Sinaes possui como objetivo assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes (BRASIL, 2004). O primeiro programa de avaliação tem sua origem na década de 1970 e, ao longo dos anos, o processo de avaliação foi se aperfeiçoando e, em 2004, o MEC, por meio da Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, criou o SINAES. Conforme Vehriner (2014), o SINAES foi muito além das iniciativas que o antecederam, tais como o PAIUB e o ENC (Provão). O SINAES instituiu a avaliação sistemática das instituições de educação superior, dos cursos superiores e do desempenho dos estudantes. Com o SINAES, foram estabelecidos indicadores de qualidade, complementares entre si, em que todos os aspectos são considerados: ensino, pesquisa, extensão, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente e infraestrutura, entre outros. Para avaliar todos esses pontos descritos no SINAES foram criados alguns instrumentos de avaliação.

a) Instrumentos de avaliação:

Os principais instrumentos de avaliação em funcionamento são: O ENADE: avalia o conhecimento dos alunos em relação ao conteúdo previsto nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades e competências. Participam do exame os alunos ingressantes e concluintes dos cursos avaliados.

Os resultados do ENADE são considerados na composição de índices de qualidade relativos aos cursos e às instituições (como o CPC e o IGC). O desempenho insatisfatório dos alunos também pode desencadear processo de supervisão do MEC, em que as instituições precisam adotar medidas para sanar as deficiências apontadas nos cursos.

Conceito Preliminar de Curso (CPC) - O Conceito Preliminar de Curso é composto pela nota do Enade, pelo Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) e por fatores que consideram a titulação dos professores, o percentual de docentes que cumprem regime parcial ou integral (não horistas), recursos didático-pedagógicos, infraestrutura e instalações físicas.

O conceito, que vai de 1 a 5, é um indicador prévio da situação dos cursos de graduação no país. Cursos que obtiverem CPC 1 e 2 serão automaticamente incluídos no cronograma de visitas dos avaliadores do INEP para verificação *in loco* das condições de ensino. Cursos com conceito igual ou maior que 3 podem optar por não receber a visita dos avaliadores e, assim, transformar o CPC em conceito permanente (o Conceito de Curso). O CPC é divulgado a cada três anos para cada grupo de cursos, junto com os resultados do Enade.

b) Índice Geral de Cursos (IGC)

É o índice que sintetiza em um único indicador a qualidade de todos os cursos de graduação e pós-graduação *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado) de cada universidade, centro universitário ou faculdade do país. O IGC é critério nos processos de credenciamento e reconhecimentos de instituições e também no processo de autorização para novos cursos: instituições com IGC inferior a 3, por exemplo, podem ter seus pedidos de abertura de novo curso indeferidos pelo MEC. Da mesma forma, o indicador é utilizado para orientar a expansão do ensino de qualidade: instituições com bom desempenho ficam dispensadas da autorização do MEC para abertura de cursos.

c) Credenciamento

A emissão do ato de credenciamento pelo Ministério da Educação é condição prévia para o início do funcionamento de instituição de educação superior, quer seja

presencial ou distância. A efetivação desse ato está condicionada à análise documental e avaliação institucional *in loco* realizada pelo INEP.

d) Recredenciamento

Trata-se da renovação do credenciamento solicitada pelas IES ao final de cada ciclo avaliativo do Sinaes, ou de acordo com o estipulado no ato de credenciamento. Além da avaliação documental, o processo de recredenciamento leva em conta os indicadores de qualidade resultantes dos processos de avaliação do Sinaes. Resultados insatisfatórios podem motivar supervisão do MEC.

e) Autorização

Trata-se de ato expedido pelo MEC para a oferta de cursos superiores de graduação e sequenciais ministrados em instituições de ensino credenciadas como faculdades. As instituições credenciadas como universidades e centros universitários independem de autorização para funcionamento de curso superior (exceto para os cursos de Medicina, Odontologia, Psicologia e Direito e cursos que funcionarão em campi situados fora do município-sede da instituição). Entretanto, devem somente informar à secretaria competente do MEC os cursos abertos (num prazo de 60 dias do seu início) para fins de posterior avaliação e reconhecimento. Para autorizar o funcionamento de um curso de graduação o MEC avalia *in loco* a organização didático-pedagógica, o corpo docente e técnico-administrativo e as instalações físicas.

f) Reconhecimento

O reconhecimento é o ato que deve ser solicitado ao MEC pela instituição de ensino quando o curso de graduação tiver completado 50% de sua carga horária (e antes de completar 75%). Esse ato é condição necessária para a validade nacional dos diplomas emitidos pela instituição. Sua efetivação se dá após avaliação *in loco* em que são verificadas as condições didático-pedagógicas, corpo docente e instalações físicas inerentes ao curso.

g) Renovação de Reconhecimento

Ato é realizado de acordo com o ciclo do SINAES, ou seja, a cada três anos, considerando os indicadores obtidos nas avaliações. O processo de recredenciamento de universidades é feito de dez em dez anos e o País tem 188 universidades, sendo 58

federais. Porém, as novas regras se aplicam apenas às 144 instituições federais e às instituições particulares, que fazem parte do sistema federal de ensino, pois, Universidades municipais e estaduais atendem a regras específicas, conforme informações do MEC (MEC, 2017b, p. 3). Após esse entendimento dos aspectos e fundamentos da educação superior, no próximo capítulo, será apresentado o curso de Administração e as diretrizes curriculares nacionais.

SEÇÃO 3

O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES COMO META

Nesta seção o propósito é apresentar fundamentos teóricos necessários às questões que perpassam a temática em discussão para este trabalho. Para isso dividimos esta seção em duas partes: primeiramente abordamos o histórico do curso de Administração e suas características e na segunda parte tratamos das competências e habilidades a serem desenvolvidas no curso de Administração como meta de formação, conforme estabelecido pela DCN do curso (BRASIL, 2005).

O MEC, responsável pela regulamentação do ensino superior no Brasil, estabelece, por meio das diretrizes curriculares, as regras de funcionamento de cada curso superior, incluindo o perfil do egresso, as habilidades e competências necessárias ao egresso, os principais conteúdos e os demais aspectos referentes à organização curricular. Buscando garantir o cumprimento das diretrizes curriculares e aferir a qualidade dos cursos e, conseqüentemente das IES, o MEC faz uso do SINAES, que é composto por uma série de instrumentos complementares, como autoavaliação; avaliação externa; ENADE; Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). Atualmente o ENADE é a principal ferramenta avaliativa que compõe o SINAES. De acordo com MEC, o ENADE tem por objetivo verificar o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos e em suas habilidades e competências. Dessa forma, por meio desse exame, o MEC consegue cobrar das IES o desenvolvimento das competências profissionais pelos discentes em seus respectivos cursos, utilizando-se de uma avaliação orientada para este fim (BRASIL, 2005).

3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

Segundo Guerra (2006), o curso superior de Administração deve responder não somente às necessidades do mercado de trabalho, mas também passar por uma mudança de enfoque. Assim afirma o autor: “O Administrador não deve ser preparado para solucionar problemas (como ocorria anteriormente), mas também para promover novas relações produtivas e sociais”.

No entendimento do autor, o profissional deve constituir-se como um agente transformador, capaz de ajustar-se com rapidez aos avanços da ciência e da tecnologia no estabelecimento de uma nova ordem. “O impacto da tecnologia na sociedade exige uma permanente atualização das ações educacionais e uma constante reconstrução do seu cotidiano”(GUERRA, 2006, p.6).

Conforme Oliveira e Sauerbronn (2007), os primeiros cursos de Administração datam de 1902, na escola Álvaro Penteado, localizada na cidade do Rio de Janeiro e também na Academia de Comércio em São Paulo, porém ambos sem nenhuma regulamentação. Em 1938 foi criado o Departamento de Administração do Setor Público (DASP) e visando a formação de pessoas para a administração pública e privada em 1944, a partir da DASP, foi criada a Fundação Getúlio Vargas (FGV). Em 1952, teve início o curso de graduação em administração pública da Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) e em 1954 a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP) iniciou a graduação em Administração de Empresas. Então antes de 1960 apenas dois cursos, da EBAP e da EAESP, eram reconhecidos. No entanto, quando o Brasil iniciava os EUA já formavam praticamente 50 mil bacharéis, 4 mil mestres e cem doutores por ano (CFA, 2018).

Segundo o Conselho Federal de Administração, as circunstâncias para a devida formação de um Administrador de Empresas iniciou-se com mais detalhes por volta da década de 1940. Foi nesse período que aumentou a demanda de mão de obra mais qualificada e, como resultado, da capacitação e treinamento profissional exigido para o Ensino de Administração.

Para atender a todas essas mudanças e demandas da época, era necessária a formação de pessoal especializado uma vez que o país passava de um processo caracterizado como agrário para um processo de industrialização. Foi a partir de então que emergiu a necessidade de formar, de um sistema escolar, a profissionalização do Administrador, com capacidade técnica para suprir o processo de industrialização e acentuou-se por anos até a regulamentação da profissão, por meio da Lei nº 4.769, de 09 de setembro de 1965. Com essa Lei, apenas portadores dos títulos de Bacharéis em Administração, expedidos por cursos superiores regularizados, poderiam ter acesso ao mercado de trabalho profissional (CFA, 2018).

Foi a partir de 1964, que o curso de Administração passou a favorecer as grandes unidades produtivas que passaram a dar forma à economia do Brasil. Percebe-se então que o processo do desenvolvimento do curso de Administração caminhou junto com a

modernização, que ocorreu globalmente. Nesse sentido, é que o curso precisa encontrar as motivações e adequações para acompanhar as mudanças que ocorrem tão rapidamente no mercado de trabalho.

No **Quadro 4**, encontra-se dividido e detalhado o histórico do curso de Administração no Brasil.

Quadro 4 – Histórico dos cursos de Administração no Brasil

HISTÓRICO DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL	
1941	O ensino de Administração ganha identidade com a criação do primeiro curso, na Escola Superior de Administração de Negócios – ESAN/SP, inspirado no modelo do curso da Graduate School of Business Administration da Universidade de Harvard.
1946	É 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, onde eram apresentadas algumas matérias ligadas à Administração.
1952	É criada a Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, da Fundação Getúlio Vargas – EBAPE/FGV, no Rio de Janeiro. A primeira turma se formou em 1954.
1954	É criada a Escola Brasileira de Administração de Empresas de São Paulo – EAESP, vinculada à FGV, com a graduação da primeira turma em 1959, surgindo o primeiro currículo especializado em Administração, com o objetivo de formar especialistas em técnicas modernas de Administração. Esse currículo foi uma referência para os outros cursos que surgiram no país. A partir da década de 1960 – A FGV passou a ministrar cursos de Pós-Graduação nas áreas de Economia, Administração Pública e de Empresas.
1963	A FEA/USP passa a oferecer os cursos de Administração de Empresas e de Administração Pública.
1965	É regulamentada a profissão de Administrador, com a promulgação da Lei nº 4.769, de 9 de setembro de 1965.
O Currículo do Curso de Administração em três momentos:	
Historicamente, o ensino de Administração no Brasil passou por três momentos marcados pelos currículos mínimos aprovados em 1966 e 1993, culminando com as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Bacharelado em Administração homologadas em 2004 pelo Ministério da Educação. Ressalte-se que as alterações produzidas em 1993 nos currículos mínimos aprovados em 1966, representou um significativo avanço face à excessiva rigidez dos primeiros currículos, avanço esse que veio se ampliar e se consolidar de forma definitiva com as Diretrizes Curriculares, trazendo ao ensino superior da Administração inegável e necessário avanço.	
Breve histórico da participação do CFA no processo de melhoria da qualidade dos cursos de Administração no Brasil	
1966	O Parecer nº 307, de 08/07/1966, do então Conselho Federal de Educação, fixa o primeiro currículo mínimo do curso de Administração no Brasil, tendo como referencial a Lei n.º 4.769, de 09/09/1965, que pouco tempo antes havia regulamentado o exercício da profissão de “Técnico de Administração”. Por meio do currículo mínimo do curso de Administração habilitava-se, de fato, o profissional para o exercício da profissão de Técnico de Administração, sendo a denominação da categoria alterada para “Administrador”, por meio da Lei nº 7.321, de 13/06/1985.

1933	O Conselho Federal de Educação expede a Resolução nº 2, de 4/10/1993, instituindo o currículo pleno dos cursos de graduação em Administração, preconizando que as instituições poderiam criar habilitações específicas, mediante intensificação de estudos correspondentes às matérias fixadas pela própria Resolução, além de outras que viessem a ser indicadas para serem trabalhadas no currículo pleno.
2003	Em 9 de setembro de 2003, Dia do Administrador, o Ministro da Educação homologa o Parecer CES/CNE nº 134, de 7/06/03, que dispõe sobre as Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Administração (DCN). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20/12/1996 -, pôs a termo os Currículos Mínimos Profissionalizantes, trazendo nova concepção para o ensino da Administração no País e oportunizou maior autonomia às IESs para criação de projetos pedagógicos que assegurem melhores níveis de qualidade, de legitimidade e de competitividade. Na óptica das Diretrizes Curriculares pode o projeto pedagógico privilegiar ou não Linhas de Formação Específicas no final do curso, que significam um aprofundamento de estudos numa determinada área estratégica da Administração, e que têm por finalidade atender às particularidades regionais e locais, lastro principal que deu ênfase às Diretrizes, conforme se observa no Parecer 134/2003.
2004	A Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado, e dá outras providências, foi publicada no Diário Oficial da União no dia 4 de março de 2004. Como resultado das reivindicações do CFA e da ANGRAD, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CES/CNE 023, de 03/02/2005, que trata da retificação da Resolução CNE/CES nº 1, de 02/02/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado. Foi solicitado ao MEC que os cursos de Bacharelado em Administração sejam tão-somente denominados “cursos de Bacharelado em Administração”, como forma de conter a descaracterização dos cursos correlatos à ciência da Administração.
2005	O Ministério da Educação, por meio da Resolução nº 4, de 13/07/2005, publicada no Diário Oficial da União de 19/07/2005, revoga a Resolução nº 2/1993 e retifica a Resolução nº 1/2004.
	Denominações como Administração Agroindustrial, Administração Bancária, Administração de Bares e Restaurantes e outras 248, abrangendo os mais diversos segmentos e áreas especializadas, não poderão ser utilizadas pelas IESs para intitular os cursos de bacharelado em Administração oferecidos no País. As linhas de formação específica, nas diversas áreas da Administração, não poderão mais constituir uma extensão ao nome do curso, nem se caracterizarem como uma habilitação, devendo apenas constar no projeto pedagógico.
	Além de definir que o nome do curso deverá ser “Bacharelado em Administração”, a expressão Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) também foi alterada para Trabalho de Curso. As modificações deverão ser observadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) na sua organização curricular para o período letivo de 2006.
	A retificação no texto das DCNs do curso de Administração foi resultado do trabalho do Conselho Federal de Administração (CFA) e da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD) junto ao Ministério da Educação (MEC), no sentido de melhorar a qualidade do ensino de Administração e evitar a descaracterização dos cursos da área oferecidos por 1,7 mil IES no País.

Fonte: CRA – Conselho Regional de Administração (2018) – Elaborado pelo autor.

Oliveira e Sauerbronn (2007) destacam que o caminho percorrido pelo curso superior de Administração no Brasil possui marcas de uma certa ambiguidade. Por um lado, o curso surgiu devido à necessidade de modernização exigida na sociedade atual, mas por outro lado, depara-se com as dificuldades do ensino superior no país.

Os autores apresentam uma linha cronológica do processo de evolução do curso de Administração:

- Década de 1930: o ensino foi organizado para atender a uma pequena elite econômica e cultural, mantendo-se distanciado das profundas transformações sociais e demográficas pelas quais passava o Brasil.
- Final dos anos 1950: parcelas maiores da população passaram a ter acesso aos cursos superiores, mas não em condições de atender ao acelerado processo de urbanização e às novas demandas sociais.
- A década de 1970: foi marcada por um crescimento desordenado do ensino de graduação, sem qualquer subordinação a regras de qualidade ou de avaliação de desempenho. Explorava-se a demanda e multiplicavam-se escolas isoladas e faculdades com pouca qualidade. Essa situação levou o Conselho Federal de Educação a suspender o recebimento de solicitações de registro dessas instituições e promoveu a revisão das normas.
- Durante quase uma década o sistema de ensino superior ficou estagnado, aumentando a já enorme demanda reprimida.
- Durante as décadas de 1980 e 90: a evolução das matrículas no ensino superior público não acompanhou o crescimento populacional. Como consequência, cresceram de forma exponencial as matrículas nas instituições privadas de ensino superior como forma de atender a demanda reprimida (OLIVEIRA; SAUERBRONN, 2007, p.153).

Entende-se, então, que o ensino de Administração está relacionado ao processo de desenvolvimento do país. Esse processo está caracterizado por dois períodos memoráveis e bem diferentes. O primeiro encontra-se no governo de Getúlio Vargas e que teve apenas um caráter nacionalista e um evidente crescimento econômico. O segundo foi marcado pelo governo tendo como evidência a abertura econômica com âmbito internacional. Foi nesse período que o processo de industrialização teve um grande crescimento, principalmente caracterizado pela importação de técnicas modernas dos Estados Unidos, isto após 1964 (CFA, 2018).

O surto de ensino superior, e em especial o de Administração, é fruto da relação que existe, de forma orgânica, entre essa expansão e o tipo de desenvolvimento econômico adotado após 1964, calcado na tendência para a grande empresa. Nesse contexto, tais empresas, equipadas com tecnologia complexa e com um crescente grau de burocratização, passam a requerer mão-de-obra de nível superior para lidar com essa realidade. Surgia então, a formação superior dos administradores que envolvia todos os aspectos relativos à gestão de empresas (DREHER et al., 2006, p.5).

De acordo com Moreira (2003, p. 6), nesse período, houve uma facilidade de encontros e reuniões entre representantes da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e professores dos Estados Unidos para a criação de uma escola voltada para treinamentos administrativos. Fruto dessas relações, em 1952, foi criada a Escola Brasileira de Administração Pública - EBAP, pela Fundação Getúlio Vargas - FGV e, em sua manutenção inicial contou com o apoio da Organização das Nações Unidas - ONU e da *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* – UNESCO.

Como descreve o referido autor, o convênio com tais organismos internacionais previa a manutenção de professores estrangeiros na escola e bolsas de estudo para o aperfeiçoamento, no exterior, dos futuros docentes. A Fundação Getúlio Vargas – FGV/Rio de Janeiro preocupou-se em criar uma escola destinada especificamente à preparação de Administradores de Empresa, vinculada ao mundo empresarial, com o objetivo de formar especialistas em técnicas modernas de Administração Empresarial.

Em 1968, o ensino superior passou por uma reforma, em conformidade com a Lei No. 5.540/68, formulada pelo GTRU-Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, formado por pessoas, especialmente designadas pelo Presidente da República General Costa e Silva, e aprovada pelo Congresso, que não ofereceu frente a ela nenhuma resistência, esse mesmo Congresso assistia as cassações de mandatos, intimidações, torturas e perseguições aos antipartidários e que não podia esboçar qualquer tipo de oposição ao governo autoritário. Explica Moreira (2003) que, ao final dos anos sessenta, a evolução dos Cursos de Administração ocorreria, porém não mais vinculada a instituições universitárias, mas às faculdades isoladas, que proliferaram dentro do processo de expansão privatizada, na sociedade brasileira. Essa expansão estava relacionada com as transformações ocorridas no plano econômico brasileiro.

Portanto, na década de 1960, a economia do Brasil foi privilegiada pelo crescimento e desenvolvimento produtivo acentuado de grandes empresas. Com isso houve também uma grande necessidade de profissionais cada vez mais capacitados e treinados para exercer diferentes funções dentro das organizações. Isso veio a aumentar a demanda de profissionais Administradores formados pelas instituições de ensino superior (IES), principalmente na rede privada.

O Brasil optou pelo crescimento da sua rede de ensino superior a partir da rede privada. Uma consequência prática dessa política começou a ser mais propriamente observada por volta da primeira metade da década de 1990, quando a relação de matrículas em cursos presenciais oferecidas por IES privadas e públicas aumentou bastante em favor das primeiras. Se até a década de 1980 cada setor ficava com

50% das matrículas, no final da década de 1990, a relação foi de 70% para 30% em favor das IES privadas. Em 2010, a relação ficou em 74,2% de matrículas nas redes privadas ante 25,8% na rede pública. (NOGUEIRA; OLIVEIRA, 2015, p. 340)

O que aconteceu, segundo Oliveira e Sauerbronn (2007) é que os diplomas emitidos por esses cursos superiores de Administração não preparavam os jovens para o mundo competitivo e globalizado. Destaca-se também o preparo do professor, seu conhecimento e a relação entre mercado de trabalho e sala de aula. Por isso, foi criado na década de 1990 o ENADE como uma norma de controle para medir o ensino superior das IES. “Porém, esta iniciativa ainda não apresentou reflexos profundos sobre a estrutura do ensino superior no país” (OLIVEIRA; SAUERBRONN, 2007, p. 154).

O curso de administração é comumente procurado por estudantes que desejam ou necessitam de um diploma universitário, sem que tenham um interesse mais genuíno pela profissão de administrador como aqui entendida. Esta característica, em conjunção com tantas outras, torna a graduação um curso mais de educação geral do que um curso marcado pelo rigor de conteúdo. (OLIVEIRA; SAUERBRONN, 2007, p. 159).

Segundo dados do Censo da Educação Superior 2016, o curso superior de Administração de Empresas apresenta um crescimento desordenado em comparação aos cursos de graduação e o número de instituições de ensino de graduação atingiu a assustadora quantidade de 1.745.

Quadro 5 – Censo da Educação Superior 2016

CURSOS	MATRICULADOS	%
Superior de Administração	1.212.231	15%
Soma de todos os cursos superiores	8.048.701	100%

Fonte: INEP (2018) – Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo

O Curso de Bacharelado em Administração está entre os cursos com o maior número de alunos matriculados no ensino superior com 1.212.231 comparando, como por exemplo, o curso de Direito que possui 862.324 matriculados e Ciências Contábeis com 355.425 matriculados conforme o Censo da Educação Superior elaborado pelo INEP no ano de 2016 (INEP 2018). Diante dessas informações sobre o curso de graduação em Administração no qual é o curso mais procurado por todos os tipos de estudantes, sem que tenham o interesse pela área, apresentam-se no próximo tópico quais seriam as Diretrizes Curriculares para a formação do Administrador.

3.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR

Quando surgiu a globalização e os ideais neoliberais, a partir da década de 1990, os sistemas educacionais da maioria dos países passaram por grandes transformações e mudanças devido às novas exigências do mercado de trabalho e do mundo produtivo. O novo modelo produtivo e tecnológico que se estabeleceu a partir de então, na produção diversificada e na mão de obra polivalente, alterou significativamente o perfil do trabalhador, que passou a ser cobrado por competências mais complexas, apoiadas no domínio de conceitos gerais, abstratos e pela capacidade de adaptabilidade e flexibilidade.

Essas mudanças interferiram profundamente no atual cenário educacional que passou a exigir novas alternativas de pesquisa científica e produção de conhecimento, assim como novas competências profissionais, o que tem levado a investigações diversas, realizadas ao redor do mundo para responder aos desafios contemporâneos. (NOGUEIRA; OLIVEIRA, 2015). No entendimento dos autores, assim como as empresas, as instituições acadêmicas particulares também passam por um processo de reorganização da produção e do trabalho, denominado como “reestruturação produtiva”. Segundo os autores, essa reestruturação tem compatibilizado mudanças institucionais e organizacionais nas relações de produção e de trabalho, associadas às políticas e ideologias neoliberais.

Nogueira e Oliveira (2015) ainda descrevem que, a partir da década de 1990, a América Latina passou pelo aprofundamento das políticas neoliberais, cujos desdobramentos têm sido, entre outros, a reconfiguração da atuação do Estado e do mundo do trabalho, visando garantir a retomada do patamar de rentabilidade do capital.

Como consequência dessa reconfiguração, a educação passa por transformações profundas nos seus objetivos, nas suas funções e na sua organização, como tentativa de adequação às demandas a ela apresentadas. A massificação da educação, por meio do mercado, com baixas regulamentações é visível na Europa há mais de um século, e nas últimas duas décadas ocorreu uma intensificação desse processo mediante instituições privadas que atuam como grandes organizações com operações nas principais bolsas de valores do mundo. (NOGUEIRA; OLIVEIRA, 2015, p. 339).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação possuem o papel de definir o perfil do egresso e orientar a organização pedagógica dos cursos, assim como os mecanismos de abertura e avaliação de cursos superiores no país, estabelecendo as competências básicas para os egressos dos diversos cursos de graduação.

Segundo Oliveira (2005), a Diretriz Curricular do Curso de Graduação em Administração, em consonância com a LDB, pretende fazer uma ligação das disciplinas curriculares com o projeto político pedagógico no sentido de permitir uma maleabilidade das instituições para os ajustes e adaptações para a adequada formação profissional dos discentes relacionada à atuação no mercado de trabalho nos dias atuais. Oliveira (2005, p. 31) também destaca que “a LDB ressalta, ainda, orientações com vistas a assegurar melhor qualidade dos cursos, mediante revisão de toda a tradição que os burocratiza”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Administração, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CES/CNE n.º 0137/2005) – Resolução n.º 04 de 13 de julho de 2005 – Art. 3º indicam que:

O curso de Administração deve ensejar, como perfil desejado do formando, captação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e seu gerenciamento, observados os 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 a adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes nos vários segmentos do campo de atuação do administrador. (BRASIL, 2005 p. 2).

Percebe-se que, de acordo com as DCN do curso de graduação em Administração, bacharelado, instituídas pela Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2005, da Câmara de Educação Superior (CES), do Conselho Nacional de Educação (CNE), no Art. 4.º o documento refere que deve possibilitar ao aluno a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades que o mercado de trabalho exige, a saber:

1. 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;
2. Desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
3. Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
4. Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle,

bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

5. 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;

6. 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;

7. Desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e

8. Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais (BRASIL, 2005, p. 2).

Conforme as características específicas do curso de graduação em Administração, as peculiaridades dentro da grade curricular nas disciplinas precisam abranger e estar em conformidade com o exigido nas alíneas “a” a “g” do item II do Parecer 583/2001, descrito abaixo:

a- Perfil do formando/egresso/profissional - conforme o curso, o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado;

b- Competência/habilidades/attitudes.

c- Habilitações e ênfase.

d- Conteúdo curriculares.

e- Organização do curso.

f- Estágios e atividades complementares

g- Acompanhamento e Avaliação (BRASIL, 2003, p.2).

A DCN do curso superior de Administração cita que essas exigências devem capacitar ao aluno a possibilidade de entender e aplicar todo conhecimento adquirido em várias áreas empresariais formando diversos tipos de perfis profissionais e um enorme leque de carreiras, integrando assim o ensino da graduação com a pós-graduação as competências adquiridas nestes cursos atendam toda necessidade das demandas sociais. (BRASIL, 2003).

A DCN do curso de graduação em Administração descreve:

Constata-se que, quanto aos Currículos Mínimos, o Referencial enfocou a concepção, abrangência e objetivos dos referidos currículos, fixados por curso de graduação, ensejando as respectivas formulações de grades curriculares cujo atendimento implicava fornecer diplomas profissionais, assegurado o exercício das prerrogativas e o direito de cada profissão. No entanto, quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais o Parecer elencou os princípios que lhes embasam a

formulação, disto resultando o nítido referencial entre o regime anterior e proposto para nova ordem jurídica. (BRASIL, 2003, p.1)

Nesse contexto, encontram-se de um lado os alunos que buscam no curso de Administração essas competências profissionais e, do outro lado, os professores que assumem o papel fundamental de atender todas essas expectativas com capacidade técnica e profissional exigida.

É esse o ensino superior que vive um processo de transformação a fim de atender todas as demandas de um mercado cada vez mais exigente em busca de profissionais capacitados, criativos e prontos para aceitar quebras de paradigmas a todo instante. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Administração devem refletir uma dinâmica que atenda aos diferentes perfis de desempenho do estudante os quais são exigidos pela sociedade, nessa heterogeneidade das mudanças sociais sempre acompanhadas de novas e mais sofisticadas tecnologias.

Isso exige contínuas revisões do Projeto Pedagógico de um curso para que ele se constitua a caixa de ressonância dessas efetivas demandas, de um profissional adaptável e com a suficiente autonomia intelectual e de conhecimento para que se ajuste sempre às necessidades emergentes. Como destaca o MEC, este é um novo tempo, em que as instituições de ensino superior responderão pelo padrão de qualidade do Curso de Graduação em Administração de forma a atender, dentre outros, o Art. 43, incisos II e III, da LDB 9.394/96, comprometendo-se por preparar profissionais aptos para a sua inserção no campo do desenvolvimento social, segundo as peculiaridades da graduação, resultando, não propriamente um profissional “preparado”, mas profissional apto às mudanças e, portanto, adaptável (BRASIL, 2003, p.2).

Então, cada IES pode criar e ajustar suas respectivas grades curriculares atendendo as Diretrizes Curriculares Nacionais e sem ficarem presas a uma norma fixa e rigorosa.

A economia global mudou, as empresas e o mercado de trabalho também. A humanidade que levou milênios para passar da agricultura para a indústria e pelo menos dois séculos para chegar até a chamada sociedade automatizada, agora se encontra diante de novos impasses, talvez, um novo paradigma, provocados pela velocidade das transformações (GUERRA, 2006, p.10).

Exige-se do trabalhador uma capacidade eficiente e eficaz para resolver problemas dentro das organizações em que características como proatividade, inovação,

criatividade, capacidade de adaptação, trabalho em equipe, entre outras são necessárias. Tais exigências colocam o Administrador em foco em que a qualificação precisa ser de alto nível, mas isto não acontece pois o que é exigido pelas IES para o docente está relacionado apenas à sua formação específica. Além disso, a função docente é encarada, muitas das vezes, como uma complementação da renda e não como um trabalho de renda principal e por isto os próprios docentes não enxergam valorização na profissão (PIMENTA, 2005).

O trabalho do profissional da Administração não pode mais ser pensado a partir de perspectiva da tarefa, de um determinado posto de trabalho, mas sim de um conjunto de ocupações que podem e são consolidadas a partir de um grupo de competências e habilidades. Trata-se da qualificação real do profissional: competências, habilidades, saberes, conhecimentos, que provêm de várias instâncias, tanto do conhecimento científico, quanto das relações profissionais e sociais estabelecidas pelos trabalhadores (GUERRA, 2006, p.7).

A autora ainda esclarece que:

A educação atual exige a substituição “da pedagogia da fábrica” (típica do período fordista do capitalismo) pela pedagogia das competências. Cabe aos diversos atores sociais aqui citados garantir que os nossos estudantes, além de portadores de competências reconhecidas que lhe garantem a promessa da empregabilidade tenham também competência para ser e agir como cidadãos. (GUERRA, 2006, p.11).

Segundo Dourado, Catani e Oliveria (2003), a universidade hoje tem como foco formar profissionais e gerar tecnologias e inovações com criatividade. Portanto, a universidade, principalmente nos cursos voltados para as áreas de Ciências Sociais Aplicadas como Administração, será considerada geradora de produção de qualidade quando conseguir vincular o ensino/aprendizagem às necessidades do mercado em constante mutação.

3.3 O ENSINO POR COMPETÊNCIAS E AS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR

No Brasil, o ensino por competências também se inicia nos anos 1990, principalmente com a publicação da LDB nº 9394, de 1996. Segundo Rue (2009), a abordagem das competências surge em um momento de transformação da demanda educacional, que passa a exigir novas concepções de ensino aprendizagem que contribuam para a formação de pessoas preparadas para os novos desafios que se

impõem pelo novo sistema produtivo. O foco, portanto, migra do ensino para o resultado da aprendizagem baseado no desenvolvimento de competências exigidas pelo mercado de trabalho. No caso do ensino superior, que é objeto de estudo para este trabalho, o ensino por competências é orientação legal estabelecida nas diretrizes curriculares Nacionais (DCN).

No ensino superior, o Ministério da Educação (MEC), que é responsável pelas políticas educacionais no país e que tem como função regular o setor, orienta que os cursos de graduação devem desenvolver as competências profissionais em seus alunos. Por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação (DCN), documento que regulamenta a formação profissional no ensino superior, são apontadas as competências mínimas necessárias para a concretização do perfil do egresso desejado. As DCN são orientações gerais na formação dos estudantes de graduação das diversas áreas e servem como referência para as IES na construção dos projetos políticos pedagógicos e na organização dos seus cursos.

Dessa forma, a abordagem das competências chega com a publicação da atual LDB e com a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação, pela Secretaria de Educação Superior (SESU) do MEC. De acordo com Gripp (2014), a LDB de 1996 trouxe novidades em relação à organização curricular no ensino superior, como o desaparecimento do ciclo básico e o currículo mínimo, criação das diretrizes curriculares nacionais e a transferência da responsabilidade pela fixação dos currículos de cursos e programas para as instituições de ensino.

Com essas mudanças trazidas pela LDB passou a ser atribuição do Conselho Nacional de Educação (CNE) analisar e emitir pareceres sobre os processos de avaliação da educação superior e deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo MEC para os cursos de graduação (GRIPP, 2014). A partir de então, vários pareceres foram emitidos pelo CNE para regulamentação do setor.

Conforme informações disponíveis no site do MEC (2017a), relacionado ao aspecto da implementação das DCN, os pareceres para os cursos de graduação são:

- Parecer CNE/CES nº 776/1997, aprovado em 3 de dezembro de 1997
Orientação para as diretrizes curriculares dos Cursos de Graduação.
- Parecer CNE/CES nº 583/2001, aprovado em 4 de abril de 2001
Orientação para as diretrizes curriculares dos Cursos de Graduação.
- Parecer CNE/CES nº 109/2002, aprovado em 13 de março de 2002
Responde consulta sobre a aplicação da Resolução do CNE que trata da carga horária para os cursos de formação de professores.
- Parecer CNE/CES nº 67/2003, aprovado em 11 de março de 2003

Aprova Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN - dos Cursos de Graduação e propõe a revogação do ato homologatório do Parecer CNE/CES 146/2002.

- Parecer CNE/CES nº 108/2003, aprovado em 7 de maio de 2003
Duração de cursos presenciais de Bacharelado (Ver Parecer CNE/CES nº 329 de 11 de novembro de 2004).

- Parecer CNE/CES nº 136/2003, aprovado em 4 de junho de 2003
Esclarecimentos sobre o Parecer CNE/CES 776/97, que trata da orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação.

- Parecer CNE/CES nº 210/2004, aprovado em 8 de julho de 2004
Aprecia a Indicação CNE/CES 1/04, referente à adequação técnica e revisão dos pareceres e/ou resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação.

- Parecer CNE/CES nº 329/2004, aprovado em 11 de novembro de 2004. Carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.

As competências e habilidades se encontram bem definidas no Parecer CNE nº 67/2003 (MEC, 2017a), em que o objetivo visa atribuir uma maior autonomia de poder de decisão às IES na fixação na grade curricular dos seus cursos.

Desta forma, foram estabelecidas, a partir das orientações gerais contidas nos Pareceres CNE/CES 776/97 e 583/2001, bem como nos desdobramentos decorrentes do Edital 4/97-SESu/MEC, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Gerais dos Cursos de Graduação, por curso, considerado segundo a respectiva área de conhecimento, observando-se os paradigmas, níveis de abordagem, perfil do formando, competências e habilidades, habilitações, conteúdos ou tópicos de estudos, duração dos cursos, atividades práticas e complementares, aproveitamento de habilidades e competências extracurriculares, interação com a avaliação institucional como eixo balizador para o credenciamento e avaliação da instituição, para a autorização e reconhecimento de cursos, bem como suas renovações, adotados indicadores de qualidade, sem prejuízo de outros aportes considerados necessários (MEC, 2017a).

A partir dessas orientações legais, foram definidos os diversos aspectos da organização curricular do curso, como o perfil do formando, as competências, habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o projeto de iniciação científica ou projeto de atividade, também tratado como trabalho de conclusão de curso, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos do projeto pedagógico (MEC, 2017a).

Apesar de serem publicadas como orientações, na prática, elas são tratadas como obrigatórias para as instituições, na organização dos projetos pedagógicos dos cursos e, da mesma forma, avaliadas nos exames de avaliação de desempenho dos estudantes e nos demais instrumentos de regulamentação do Estado. Fica evidente, diante do

exposto, que as competências no ensino superior brasileiro são uma obrigação legal, cabendo às IES promoverem o desenvolvimento das mesmas junto aos alunos.

O MEC utiliza o ENADE, que é preparado de acordo com as competências estabelecidas nas DCN, e outros mecanismos do SINAES, como as visitas *in loco*, para avaliar a eficiência das instituições no cumprimento desta determinação. Pesquisas têm demonstrado que o processo de avaliação tem levado os professores à busca de novas técnicas e estratégias de ensino a fim de atender às exigências de um mundo muito competitivo, em todas as áreas.

Perrenoud et al. (2002, p.19) definem competências como

[...] a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

Masetto (2003) destaca que o corpo docente precisa de excelentes profissionais, pesquisadores, preocupados com sua formação contínua em busca de uma competência pedagógica de alto nível relacionada às exigências de um mercado de trabalho competitivo, inovador e criativo. As técnicas e estratégias são instrumentos para incentivar o processo de aprendizagem e, como tais, dependem do sujeito que as usa e emprega por meio de um embasamento real no dia a dia de uma instituição ou empresa.

Muitas das vezes aquilo que os professores pregam na teoria não condiz com a prática, portanto o professor com vivência, experiência e competência consegue fazer as adaptações estratégicas e aplicá-las de uma forma entendida pelo aluno. Nas últimas décadas, inúmeras pesquisas vêm privilegiando trabalhos que se baseiam em análise de experiências em sala de aula. (MASETTO, 2003).

Em busca de conceitos sobre competências, foram selecionados alguns autores que se destacam como Masetto (2003), Oliveira (2004), Rué (2009), Dias (2010), Perrenoud (2013), dentre outros. Conforme descrito por Rué (2009), o estadunidense Jerome Bruner, famoso psicólogo educacional do Século XX, foi o primeiro a dar um sentido educacional à competência já que a definição é voltada para outra área. Portanto, no campo educacional, a origem desse conceito está estritamente ligada à formação profissional e tem seu surgimento da década de 1970, nos Estados Unidos, no movimento da eficiência social, que buscava aplicar o conhecimento organizacional no sistema educacional.

Para Perrenoud (2013), a definição de competência continua vaga e incerta, prejudicando sua compreensão bem como dificultando o seu debate devido à fragilidade de conceitos com que vem se apresentando nas diversas literaturas. O autor explicita que competência não é algo que possa ser diretamente observável, mas, sim, uma promessa de desempenho, de certo modo. Para o autor, haverá competência se uma pessoa vier a dominar, regularmente, um conjunto de situações que possuem a mesma estrutura e, nessas condições for capaz de mobilizar e combinar para a finalidade, em questão, diversos recursos, tais como saberes, capacidades (ou habilidades), atitudes, valores e identidade. Também, deverá apropriar-se de novos recursos ou desenvolvê-los, se necessário. Nesse sentido, Perrenoud (2013, p. 51) ainda frisa:

[...] a competência é uma espécie de memória da inteligência passada, individual ou coletiva, e uma forma de rotinização da colocação dos recursos em sinergia. De certo modo, a competência proporciona rapidez, segurança e um custo menor para uma ação cuja realização poderia ser mais lenta e menos segura se a pessoa não estivesse treinada a utilizar os mesmos recursos para enfrentar situações de uma mesma família.

Para Dias (2010, p.75):

A competência pode ser definida como uma combinação de conhecimentos, motivações, valores e ética, atitudes, emoções, bem como outras componentes de caráter social e comportamental. Em seu conjunto, formam a competência capaz de gerar uma ação eficaz em um determinado contexto particular e/ou “gerir situações complexas e instáveis que exigem recorrer ao distanciamento, à metacognição, à tomada de decisão, à resolução de problemas.

Rué (2009, p. 25) define competência como sendo “a forma como uma pessoa expressa o conjunto do próprio conhecimento em uma situação concreta”. Para o autor, em síntese:

O conceito de competência carrega consigo a necessidade de adoção de um enfoque ativo de formação, uma orientação que coloque o indivíduo no centro da ação educativa e o mobilize (em sua afetividade, seu interesse, sua capacidade de compreensão e de pensamento) com relação à forma de propor, abordar e resolver determinada ação.

Observa-se que os conceitos variam de autor para autor, mas eles têm alguma coisa em comum, que é a participação ativa do sujeito no processo de conhecimento. A questão dos valores também está presente nos conceitos assumidos pelos referidos autores. O professor universitário e a sala de aula, tema dessa pesquisa, serão

explorados no item a seguir no qual serão apresentadas também as competências acadêmicas.

SEÇÃO 4

O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E A SALA DE AULA: COMPETÊNCIAS ACADÊMICAS

No ambiente de aprendizagem denominado “sala de aula” encontram-se os personagens principais: professor – aluno - conhecimento. A construção de uma aula ocorre das interações entre eles, com fins de ensino e aprendizagem. Essas interações podem favorecer ou não a aprendizagem, em qualquer nível de ensino. No caso do ensino superior, que é o foco deste estudo, alguns fatores específicos podem interferir na relação ensino e aprendizagem, fundamentalmente, as finalidades da educação superior e o seu público alvo. Nesta seção, procuramos abordar as relações entre professor universitário, a sala de aula e o ensino, materializadas na expressão “competência acadêmica”. Para tanto, estruturamos esta seção tratando da sala de aula na universidade, das estratégias de ensino.

4.1 A SALA DE AULA NA UNIVERSIDADE

O que é uma sala de aula? Quando se faz esta pergunta o que vem na nossa mente é um modelo de sala de aula tradicional, com carteiras enfileiradas, alunos sentados ouvindo o professor ou conversando, um modelo no qual fomos formados e, atualmente na função de docente, estamos acostumados. Como já analisado por Cunha (2004, p. 2), é nesse modelo que o professor universitário “se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho”, diante da premissa de que “quem sabe fazer, sabe ensinar”.

A discussão em torno da sala de aula e do trabalho docente não se dá desvinculada do processo de ensino e aprendizagem e, portanto, das pedagogias que se constituíram ao longo da história. A noção de sala de aula adotada neste trabalho é a de que o conceito de Pedagogia e, também, da própria sala de aula são históricos e mutáveis, ou seja, são produzidos e reproduzidos de acordo com o movimento histórico, nas contingências do tempo, conforme as características político-econômicas e culturais. Percebemos na literatura que a educação é um processo histórico e político, portanto, é neste contexto que a sala de aula, em todos os níveis, deve ser tomada.

Não é intenção deste trabalho fazer um percurso pelo histórico da Pedagogia e nem das tendências ou correntes pedagógicas, que permearam a educação brasileira ao

longo dos anos e, portanto, deram o tom do processo pedagógico que desenvolveu em sala de aula, uma vez que não existe uma interpretação única. Libâneo (2010), por exemplo, destaca que a pedagogia tradicional, pedagogia nova, pedagogia tecnicista e as teorias crítico-reprodutivistas, todas incidiram sobre o professor e no modelo pedagógico da sala de aula, inspirado em Saviani (1981).

De acordo com Libâneo (2010, p. 20), “os professores têm na cabeça o movimento e os princípios da escola nova”, mas, “a realidade não oferece aos professores condições para instaurar a escola nova, porque a realidade em que atuam é tradicional [...]”. Libâneo (2010) classifica as tendências pedagógicas que ocorreram ao longo da história da educação em “liberais” e “progressistas”. No contexto da tendência liberal se incluem: a pedagogia tradicional, a renovada progressista, a renovada não-diretiva, a tecnicista. Na Pedagogia progressista incluem-se a pedagogia libertadora, a libertária, a crítico-social dos conteúdos.

Para Becker (2004), existem três diferentes formas de representar a relação ensino e aprendizagem escolar, o que especificamente é entendido pelo autor como “sala de aula” e, cada um desses modelos se sustenta por uma determinada epistemologia, ou seja, a ação do professor é baseada em uma determinada epistemologia, uma explicação, como passamos a apresentar:

a) **Pedagogia diretiva:** neste modelo, pedagogicamente, o professor ensina e o aluno aprende; o professor detém o conhecimento e o aluno não tem “luz”; o professor fala e o aluno escuta. Epistemologicamente, trata-se de uma relação entre sujeito – objeto e conhecimento. O sujeito é o professor que se considera o centro do conhecimento, aquele que ensina e acredita que o conhecimento pode ser transmitido para o aluno que não conhece e, portanto, seu papel é aprender. O “objeto” é tudo o que o sujeito não é; o não-sujeito é o mundo em que ele está mergulhado - o meio físico e/ou social. Segundo Becker (2004), a epistemologia que subjaz à prática desse professor é que o indivíduo, ao nascer, nada sabe, é uma folha de papel em branco. Empirismo é o nome desta explicação da gênese e do desenvolvimento do conhecimento. O sujeito é totalmente determinado pelo mundo do objeto ou meio físico e social e quem representa este mundo, na sala de aula, é, por excelência, o professor. Nessa relação, o ensino e a aprendizagem são polis dicotômicos: o professor jamais aprenderá e o aluno jamais ensinará.

b) Pedagogia não-diretiva: neste modelo a situação se inverte, o aluno já traz um saber que ele precisa, apenas, trazer à consciência, organizar, enriquecer. É no regime do *laissez-faire*: “deixa fazer” que ele encontrará o seu caminho, explica Becker (2004). O professor deve “policar-se” para interferir o mínimo possível. A epistemologia que fundamenta essa postura pedagógica é a “apriorista”, que vem de “*a priori*”, isto é, aquilo que é posto antes como condição do que vem depois. A bagagem hereditária é colocada antes. Ou seja, essa epistemologia acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética, portanto, a interferência do meio físico ou social deve ser reduzida ao mínimo. O professor renuncia à sua função de interferir no processo de aprendizagem, porque essa epistemologia que concebe o ser humano como dotado de um “saber da nascença”; não tem causa externa; sua origem é hereditária. Nesta relação, o polo do ensino é desautorizado e o da aprendizagem é tornado absoluto.

c) Pedagogia relacional: neste modelo professor e aluno entram na sala de aula como dois sujeitos do ensino e da aprendizagem. Epistemologicamente, o professor não acredita no ensino em seu sentido convencional ou tradicional, não acredita que um conhecimento pode ser transmitido para o aluno; não acredita na tese de que a mente do aluno é *tabula rasa*, independente do estágio de desenvolvimento em que se encontre. A epistemologia que sustenta esse modelo é a de que a aprendizagem é, por excelência, construção; ação e tomada de consciência da coordenação das ações, portanto, professor e aluno determinam-se mutuamente.

Considerando o foco deste estudo na sala de aula universitária, cabe recorrer ao conceito de sala de aula universitária, teorizado por Masetto (2003, p.6), que assim afirma:

Tradicionalmente a sala de aula nos cursos de ensino superior tem se constituído como um espaço físico e um tempo determinado durante o qual o professor transmite seus conhecimentos e experiências aos seus alunos. Poderíamos dizer que se trata de um tempo e espaço privilegiados para uma ação do professor, cabendo ao aluno atividades como “copiar a matéria”, ouvir as preleções do mestre, às vezes fazer perguntas, no mais das vezes repetir o que o mestre ensinou. É verdade que temos também as aulas práticas, ora demonstrativas quando o professor assume um papel de mostrar como é o fenômeno, ora de aplicação de conceitos aprendidos nas aulas teóricas nos laboratórios ou em estágios. Estas são mais raras.

É importante pontuar que Masetto (2003) conceitua de aula universitária uma aprendizagem significativa, buscando atingir intencionalmente objetivos definidos. Conforme Masetto (2003), os professores universitários dedicam a maior parte do tempo e de suas atividades preocupados em dar uma excelente aula para os alunos e atender as expectativas deles. Sempre após uma aula vem a pergunta: será que consegui atender tais expectativas? E a resposta é:

Ao mesmo tempo em que nos perguntamos, vem à nossa lembrança um conjunto de técnicas que poderíamos usar, de que ouvimos falar algum dia, mas que não achamos serem tão importantes quanto o domínio do conteúdo para o exercício da docência. E, em geral, nossas preocupações se voltam mais uma vez para alguma especialização conteudística (MASETTO, 2003, p.79).

Masetto (2003) continua dizendo que, ao se preocupar com a melhoria da docência, é necessário deixar velhos paradigmas que são como escudos que não permitem novas formas de ensinar. Nesse sentido, cabe indagar que paradigma é esse? Qual a sua forma de manifestação? O autor se refere à emergência de uma aprendizagem significativa⁸ e a superação do paradigma, que ele considera absurdo em que o sujeito do processo é o professor, que continua ocupando o centro das atividades, sendo ele quem conduz, comunica, orienta, instrui, mostra, avalia, dá a nota final e dá a última palavra. O aluno somente reage em resposta a alguma ordem ou questionamento do professor. E, quando essa rotina monótona é mudada o aluno não consegue enxergar em que ele se encaixa.

Masetto (2003) descreve que é preciso reverter esse paradigma e propor outro, no qual o foco deixa de ser o ensino e passa a ser a aprendizagem. Segundo ele parece uma simples troca de palavra, mas não é. Trata-se de um novo modo de compreender a epistemologia da sala de aula, em que a aprendizagem significa colocar e entender o aluno nos seus diversos aspectos de sua personalidade em que podemos citar em primeiro lugar o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais como pensar, raciocinar, refletir e criticar com o intuito de produzir conhecimentos. Logo em seguida, estará seu desenvolvimento de habilidades humanas e profissional, relacionado com este mundo globalizado direcionando as pessoas a buscarem sempre a inovação e a criatividade exigidas neste mercado de trabalho. Por fim, vem o desenvolvimento de

⁸ O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos. A nova informação ancora-se em conceitos ou proposições relevantes já presentes naquela estrutura cognitiva (AUSUBEL, 1982, p.1).

atitudes e valores integrantes à vida profissional de forma continuada e ampla envolvendo tudo e todos em busca do bem comum.

Para Masetto (2003), não existe aprendizagem se ela não acontece na vida do aprendiz e, para que isto aconteça, é preciso entender o aprendiz como pessoa primeiramente, com suas ideias, inteligência, sentimento, cultura, profissão e sociedade. Na sua percepção, somente assim o aprendiz conseguirá fazer transferências do que aprendeu na universidade para outras situações profissionais. Para concretizar todo esse aprendizado uma aula universitária deve acontecer onde se realizam as atividades profissionais daquele estudante como empresas, fábricas, escritórios, hortas, laboratórios etc.

Outros pesquisadores se referem à emergência de novos paradigmas na educação ou a uma mudança paradigmática necessária no cenário educacional. No caso, Behrens (2013) aponta que dentro dos paradigmas conservadores encontram-se as abordagens: Tradicional, Escolanovista e Tecnicista, as quais influenciaram e influenciam fortemente o campo educacional e a sociedade. Tratando essas abordagens como “conservadoras”, a autora afirma que todas estas abordagens influenciaram diretamente a visão de mundo do indivíduo, por meio de um ensino fragmentado, mas esperando que ele tenha uma visão mais abrangente e uma visão do todo. Na sua análise, nenhuma dessas abordagens conseguiu alterar o modelo de aula expositiva que foi e é referência para todo o campo educacional, uma das maiores heranças dessa abordagem. Assim, autora ressalta que, nos dias atuais, usar somente uma das abordagens conservadoras à risca não seria próprio para os indivíduos que chegam até as salas de aula, pois estes já não cabem no modelo leia, escute, decore e repita (BEHRENS, 2013).

Referindo-se à docência universitária, Franco (2015) destaca que existe uma diversidade, que é importante, sobre repensar a docência universitária com foco na transformação da aula no ensino superior. A autora concorda que as aulas ainda estão consolidadas por um paradigma de ensino que vem de muitas décadas e que sustenta tudo isto, mas que entra em contraste com este século XXI e que precisa ser substituído por um novo modo de ensinar e fundamentado em um novo modo de ensinar inovador. Somente assim será possível uma resposta para a questão sobre qual o papel dos professores universitários, nesse tempo em que jovens cada vez mais sedentos de inovações procuram as universidades.

Franco (2015, p. 605) descreve como deve o ensino-aprendizagem numa prática pedagógica em sala de aula:

Portanto, uma aula só se torna uma prática pedagógica quando ela se organiza em torno: de intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades; de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades. Configura-se sempre como uma ação consciente e participativa.

Para a autora, o papel do professor deste século é ultrapassar limites, inovar, criar novos meios de designar os conteúdos, como também instruir e ajudar seu aluno a fazer as escolhas que a vida irá lhe apresentar. Nesse contexto, o professor contemporâneo tem de ser modelo e exemplo para o discente. Em vista disso, destaca Franco (2015), que o papel do professor é vasto: têm o dever de verificar a didática correta e metodologia a ser aplicada, se está contribuindo para melhorar essa permuta de conhecimento-experiência com seus alunos, se está preocupado com sua atualização no que tange às tecnologias e à velocidade com que as informações, hoje em dia, chegam a seu destino. Assim destaca Franco (2015)

Não basta conhecer o conteúdo de uma disciplina, para se tornar automaticamente, um bom professor; assim, também, não basta ser um bom pesquisador para saber, automaticamente, transformar a sala de aula num espaço de pesquisa (FRANCO, 2015, p. 23).

Para Cunha (2004), a educação escolarizada, sistematizada em processos instituídos é tributária da concepção de Estado e, desta forma, são portadoras tanto de forças regulatórias como emancipatórias. Considerando a conjuntura atual de Estado neoliberal. A autora considera que o Estado neoliberal é que vem definindo políticas educacionais com base econômica de produção e, assim sendo, é fácil observar como o pilar da regulação assume muito mais alto prestígio do que o da emancipação. Conforme a autora, “São eles os definidores de prêmios objetivos e simbólicos que valorizam a docência universitária e reconfiguram a profissionalidade dos professores, definindo o que é um professor de sucesso” (CUNHA, 2004, p. 6).

Estudos, realizados por Pimenta e Anastasiou (2003) colocam em discussão a questão da profissão e do profissionalismo do professor do ensino superior. Segundo Cunha e Anastasiou (2003, p. 118), ao se tornar “profissional”, isto requer do professor, necessariamente, mais qualificação e mais atenção quanto ao estatuto de profissionalização dos mesmos, trazendo ao debate algumas questões relacionadas às condições de trabalho no ensino superior, da profissão e da formação, dos saberes e das competências, dentre outros. Alguns desses fatores são tratados a seguir conforme

alguns teóricos que têm se ocupado em discutir a docência e a aprendizagem no ensino superior.

4. 1.1 Trabalho docente e o saber docente

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2003), os contextos e as condições de trabalho dos professores nas diversas instituições de ensino são muito diferentes, desde a forma de ingresso à rotina do trabalho docente e “essas condições interferem na construção da identidade do docente” (p. 119), como é o caso do professor horista ou professor integral no ensino privado. Morosini (2000, p. 14), concorda, afirmando que no Brasil, temos uma variedade de tipos de Instituição de Ensino Superior e um dos condicionantes mais fortes da docência universitária e que interfere no processo de identidade do professor é o estabelecimento em que o professor exerce sua atividade.

Dependendo da missão da instituição e das conseqüentes funções priorizadas, o tipo de atividade do professor será diferente. Dependendo da mantenedora, governamental ou privada, com administração federal, estadual ou municipal, o pensar e o exercer a docência serão diferentes, com condicionantes diferenciados também.

Explica Morosini (2000) que, no caso do vínculo com a instituição “Universidade”, o trabalho docente significa desenvolver ensino, pesquisa e extensão, ter autonomia didática, administrativa e financeira e congregar um corpo docente com titulação acadêmica significativa de mestrado ou doutorado. Já exercer a atividade docente em Centros Universitários significa trabalhar em instituição que desenvolva ensino de excelência, que atue em uma ou mais áreas do conhecimento e que tenha autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de graduação sem autorização. Enquanto nas Faculdades Integradas representam um conjunto de instituições em diferentes áreas do conhecimento, que oferecem ensino e, às vezes, pesquisa e extensão. Esses estabelecimentos dependem do Conselho Nacional do Educação (CNE) para criar cursos e vagas. Os Institutos Superiores ou Escolas Superiores atuam, em geral, em uma área do conhecimento e podem fazer ensino ou pesquisa, dependendo do CNE para expandir sua área de atuação.

O que o autor procura frisar é que o trabalho docente depende do tipo de instituição de ensino superior em que o professor atua, pois sua docência sofrerá diferentes pressões conforme a natureza (pública ou privada) e classificação legal da instituição (Universidade, Faculdade, Centro Universitário).

Se ele atua num grupo de pesquisa em uma universidade, provavelmente sua visão de docência terá um forte condicionante de investigação. Já se ele atua numa instituição isolada, num centro universitário, ou mesmo numa federação, sua visão de docência terá um forte condicionante de ensino sem pesquisa, ou, quando muito, do ensino com a pesquisa. A cultura da instituição e daí decorrente a política que ela desenvolve terão seus reflexos na docência universitária (MOROSINI, 2000, p. 14).

No entanto, a própria autora defende ser importante ressaltar que, “mesmo nas instituições universitárias, a afirmação de que todos os docentes tenham a sua atividade relacionada à pesquisa não é verdadeira”, pois as instituições têm diferentes graus de desenvolvimento de pesquisa em seu interior e mesmo entre as instituições. Dessa forma, o professor sempre está dentro da área acadêmica, mas seu conhecimento e sua experiência vão além da área educacional e isto é uma característica que, muitas vezes não são levadas em conta na discussão em torno do trabalho docente.

Na análise de Morosini (2000), no ambiente educacional, existe uma inversão desses valores, pois, a maior preocupação das IES tem sido cumprir metas e projetos institucionais sem a devida atenção para os seus professores, em que um título de mestrado e doutorado é considerado suficiente para atender as demandas legais do MEC, mas não atendem às exigências do mundo do trabalho no que se refere à qualidade de ensino e dos profissionais formados pela instituição. Dessa forma, é possível indagar com relação à preparação desse professor para o exercício da docência no ensino superior, pois as práticas pedagógicas precisam ser acompanhadas de estratégias, competência e experiência profissional para alcançar o objetivo proposto. A ausência de alguma dessas partes, dependendo da especificidade da disciplina proposta por esse professor, resulta em espaços de engessamento da aprendizagem.

No entanto, Cortella (2016) frisa que a grande preocupação nas IES deve ser com o próprio ensino. O autor entende que o professor, ainda, entra em sala de aula como o dono da razão e começa a ensinar para os alunos informações e experiências consolidadas por ele por meio dos seus estudos e vivências profissionais, que não são mais aplicadas no mundo de trabalho de hoje, esperando que o aprendiz incorpore aquilo como algo extremamente importante.

Nas palavras de Cortella (2016, p.10), “muitas das vezes, no passado, o que encontramos é o arcaico, aquilo que tem de ser superado, deixado de lado, abandonado”. O autor ainda enfatiza que temos um grande problema em aceitar

mudanças, pois gostamos do que é familiar, gostamos da acomodação, pois já estamos habituados.

Sobre os saberes docentes, é adotada, neste trabalho, a discussão realizada por Tardif (2002). O autor analisa a questão dos saberes profissionais e a sua relação na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores. Tomando a situação dos docentes em relação aos saberes e buscando identificar e definir os diferentes saberes presentes na prática docente, bem como as relações estabelecidas entre eles e os professores, Tardif (2002, p. 10) lança uma série de questões relacionadas aos saberes docentes e, dentre elas destacamos: “quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor?” (TARDIF, 2002, p. 10). O autor se refere “aos conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas?” E pergunta: Qual é a natureza desses saberes?

Em sua análise, o autor situa o saber do professor a partir de seis fios condutores. O primeiro diz respeito ao saber e trabalho — o saber do professor que deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho na instituição; o segundo fio condutor refere-se à diversidade do saber dos professores, entendido por ele como plural, compósito e heterogêneo; o terceiro é a temporalidade do saber; o quarto, Tardif (2002) denomina como a experiência de trabalho, enquanto fundamento do saber e focaliza os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano como alicerces da prática e da competência profissionais; o quinto refere-se aos saberes humanos e expressa a ideia de trabalho interativo, um trabalho em que o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente por meio da interação humana, e o sexto refere-se aos saberes e formação profissional, que é decorrente dos anteriores.

Tardif (2002, p. 10) destaca a necessidade de o ensino universitário possibilitar uma articulação consistente entre teoria e prática na formação de profissionais comprometidos com a transformação social, críticos, reflexivos e autônomos e defende que a questão do saber docente dos professores deve ser analisada em um contexto mais amplo do estudo da profissão. Portanto, “não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira mais específica”. Nesse sentido, não se pode tratar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho.

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é

uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola, etc. (TARDIF, 2002, p. 10).

Diante do apresentado por Tardif (2002), o saber do professor deve ser compreendido na sua relação com a formação humana e profissional, constituída de saberes plurais, disciplinares, curriculares e experiências, não podendo a relação dos docentes com os saberes ser reduzida, portanto, a uma transmissão dos conhecimentos já constituídos, pois a sua prática integra os diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diversas relações. Nesse sentido, no caso da sala de aula universitária, merece destaque a docência no ensino superior, o que é apresentado a seguir.

4.1.2 A docência no ensino superior

As mudanças no panorama do ensino superior, aliadas à expansão do número de instituições, cursos e matrículas, neste nível, e ainda a pressão por qualidade que se impôs ao sistema educacional dos países em desenvolvimento, trouxeram à tona a questão da formação profissional e da prática pedagógica do professor no ensino superior. Baseado na prática docente no ensino superior, relatada por Masetto (2010), é preciso desenvolver nos estudantes competências e atitudes que lhes permitam analisar e discutir novas formas para solucionar os problemas da sociedade e, principalmente das organizações do século XXI. Segundo o autor, espera-se do profissional docente atitude reflexiva sobre a necessidade de uma nova postura profissional no seu exercício, a fim de contribuir para novas estratégias de ensino nas salas de aula universitárias.

Habitualmente, o professor prepara uma aula, que ele julga da melhor qualidade, com conteúdo que ele entende de maior importância para o futuro profissional, mas, ao expor a aula, o aluno não se interessa, colocando em questão a competência pedagógica do professor? No cerne dessa questão, podem ser destacados diversos fatores relacionados à formação e às competências docentes no ensino superior, principalmente, ligadas aos profissionais bacharéis, os quais se dedicam à docência sem a devida preparação pedagógica para lidar com atividades educacionais e, além disto, é preciso considerar as mudanças no ensino superior. Masetto (2003) observa as mudanças no cenário educacional a partir de uma análise em quatro pontos: 1) no processo de ensino

aprendizagem; 2) no incentivo à pesquisa; 3) na parceria e coparticipação entre professor e aluno no processo de aprendizagem e 4) no perfil docente.

Segundo Masetto (2003), o conjunto de mudanças no ensino superior fez com que o perfil do professor se alterasse significativamente de especialista para o mediador da aprendizagem, cabendo ao professor desenvolver competências na área pedagógica, se tornando um profissional da educação. Nas últimas décadas, a questão da docência no ensino superior tem sido vinculada à profissionalização docente, em que novas exigências são acrescentadas ao trabalho do professor e, nesta linha de interpretação, tem sido um tema discutido por alguns autores que chamam a atenção para uma formação profissional que vai além do domínio de um conjunto de saberes e práticas. Nessa linha de reflexão, Cunha (2007) enfatiza a necessidade de superar o histórico do trabalho docente baseado numa perspectiva como representante para transmitir o saber acumulado pela humanidade ao longo da história, ou guardião dos bons costumes da cultura (CUNHA, 2007). Não se sustenta mais um professor que apenas apresente domínio em sua área específica de formação e busca transmitir aos alunos, entendidos como sujeitos passivos do processo como percebemos ao longo da história da universidade. “[...] nesse espaço não há lugar para o espontaneísmo nem para a acomodação”, defende Cunha (2007, p 17).

Nessa mesma linha de reflexão, também, analisa Masetto (2003) que o saber do professor não se restringe à sala de aula, visto que ele deve ter conhecimento de currículo, de pesquisa, gestão, extensão e avaliação, seja em ambiente da administração da universidade seja no contexto da sala de aula. Da parte do estudante, segundo Behrens (1998), a representação do aluno, na qualidade de sujeito passivo do processo, precisa também ser superada no ensino superior, pois as atuais demandas sociais têm exigido, cada vez mais, pessoas e profissionais com competências e habilidades na produção de conhecimento e sensibilidade de trabalhar de modo cooperativo e partilhado, revelando que as exigências não se referem apenas à prática dos professores, mas também é necessário que os alunos compreendam a importância da educação na sua formação e desenvolvimento profissional (MASETTO, 2003) e passem a desenvolver um papel ativo no seu processo de formação, desenvolvendo habilidades e pensamento crítico na superação de diversos problemas que poderão encontrar ao longo da sua trajetória formativa.

Assim, é necessário que o ensino superior seja um espaço/tempo de construção permanente de formação e pensamento crítico, seja na relação professor-aluno e aluno-

aluno e demais membros da comunidade escolar (CUNHA, 2007). Para a autora, a formação pedagógica para os docentes do ensino superior deve articular as respostas aos dilemas do ensino às questões postas no âmbito da formação científica e da formação para o diálogo com a sociedade por meio das ações de extensão. Se a função do docente é definida por meio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, a formação pedagógica deve contemplar estas três dimensões também.

Ainda, Silva Ferreira (2010) comenta que existem dois pontos fundamentais que diferenciam o ensino superior, que é a formação do profissional e o aluno adulto. O ensino superior trata de uma educação de adultos, destinada a formar um profissional e este é o objetivo da educação superior. O autor questiona: Como formar um profissional se o docente não possui formação na área que leciona? Para o autor, o ensino superior precisa ser focado no mundo do trabalho e em suas relações com a profissão e, para isto acontecer, o docente precisa ser altamente experiente e atualizado com as questões do curso e da disciplina que ministra. Se o discente não encontrar nos seus docentes as respostas profissionais que ele veio buscar, isto relacionado por diferentes fatores acaba gerando no estudante a insatisfação e desmotivação e ele deixará o curso. É importante para este docente levar em consideração que o ensino superior para adultos envolve um aluno trabalhador, as representações sobre a escolha da profissão do discente e as expectativas profissionais transmitidas pelo docente.

Pachane e Pereira (2004) fazem uma avaliação da tradição das universidades para chegar à conclusão que a formação estabelecida do docente universitário é limitada apenas ao conhecimento da disciplina que ele ministra, sendo este conhecimento prático (que vem do seu histórico e vida profissional fora no mercado de trabalho) ou teórico/epistemológico (que vem da área acadêmica), sendo que termos pedagógicos não são exigidos ou pouco exigidos nesta formação docente. Como observa Pachane e Pereira (2004), com a falta de uma regulamentação mais específica sobre a docência no ensino superior, os programas de pós-graduação responsáveis por formar os docentes universitários nem sempre incluem aspectos pedagógicos em seus currículos. Com tal discussão, os referidos autores corroboram Pimenta e Anastasiou (2005), que acusam a expansão do ensino superior de não estar sendo acompanhada de um processo de profissionalização dos professores, nem na formação inicial, nem na continuada.

Na percepção de Pimenta e Anastasiou (2005), para agravar ainda mais a problemática do ensino superior e o desenvolvimento de competências profissionais, os docentes enfrentam ainda o excessivo número de alunos em sala de aula. Com turmas

gradativamente mais numerosas e heterogêneas, e diante de um sistema com indicadores de qualidade exigidos pela sociedade, os docentes se veem diante de novos desafios e exigências de novas competências além do saber instrucional para atingir um nível de qualidade desejada.

Assim, surgem novas abordagens educacionais que buscam responder aos dilemas da contemporaneidade, como é o caso do ensino por competências. É inserido neste contexto que se encontra também o professor do ensino superior, que precisa desenvolver novas competências para lidar com as mudanças no cenário educacional, principalmente no campo pedagógico. A abordagem das competências tem sido uma das alternativas utilizadas por algumas instituições de ensino para enfrentar os desafios que se apresentam na educação contemporânea. Com isso, não é possível negar que o ensino superior está sujeito à lógica do mercado de trabalho em que o público deste ensino é voltado para jovens ou adultos que buscam uma ligação do ensino com a sua vida profissional. Daí, entendemos importante, a seguir, explorar a questão de como os adultos aprendem.

4.1.3 Como os adultos aprendem?

Para o processo de ensino superior é fundamental que o docente compreenda como é que os adultos aprendem, pois este deveria ser um requisito fundamental para os docentes entrarem numa universidade. A vida profissional do aluno do curso superior precisa ser levada em consideração, confrontando com a formação do docente. Nessa direção, pode-se deduzir que a graduação tem sido protagonizada por docentes que acabam de sair da pós-graduação, ou seja, jovens e sem experiência profissional ou sem experiência na carreira docente, que possuem bagagem apenas de conhecimentos específicos (CUNHA, 2014).

As informações de Masetto (2010) são importantes no que diz respeito ao ensino superior em que o processo de aprendizagem se faz por meio da troca de ideias, informações, habilidades e experiências. A relação de ensino aprendido acontece de uma forma em que ambos participam (professor e aluno) transformando a sala de aula num ambiente de amplo conhecimento. Não existe melhor forma de aprendizado para o ensino superior quando este ensino está associado com experiências, como explica o autor, citando quatro pontos que ele considera de destaque:

- para os adultos, a aprendizagem está intimamente associada à experiência;
- a busca de significado é fundamental para toda aprendizagem, especialmente para adultos, que devem estar capacitados para aprender o sentido na sobrecarga de informações à qual estão constantemente expostos;
- cada experiência pessoal é única; a aprendizagem que é experimental enfatiza a individualidade;
- a aprendizagem do adulto é favorecida pela interdisciplinaridade e multidisciplinaridade que o ajudam a superar a fragmentação na análise e a consideração dos fenômenos (MASETTO, 2010, p. 46).

O que é enfatizado neste texto é que quando os alunos ingressam na universidade eles buscam uma complementação definida com relação aos interesses profissionais e por serem clientes fazem exigências específicas à instituição. Por isso, a importância de a universidade ampliar e diversificar a formação e experiência dos seus docentes para atender todas as expectativas diferenciadas dos alunos. Como explica Masetto (2010), o *know-how* e experiências adquiridas fora da universidade por esses docentes fazem o curso ter um sentido e um valor inestimável em que o aluno realmente encontra aquilo que ele busca. O interesse dos alunos e a validade daquilo que é falado pelo docente fazem com que a dinâmica da aula seja mais produtiva.

Outro ponto importante a ser destacado no ensino superior, que se trata de educação de adultos, é que visita técnica ou estágio não é prática, como o aluno sempre espera. O aluno não consegue enxergar realmente o que ocorre na pressão do dia a dia de uma empresa, daí a importância da experiência profissional no mercado, pois pode amparar o relato de histórias e experiências do próprio docente que vivenciou a realidade de instituição de trabalho, levando isto para dentro de uma sala de aula. Sobre isso, podemos recorrer a Masetto (2010, p. 71):

Em primeiro lugar cabe destacar que uma situação profissional é real, complexa, conflitiva, que exige conhecimentos adquiridos ou a serem pesquisados, habilidade de aplicar a uma situação real, integrando teoria e prática, buscando solução ou encaminhamento para um problema, convivendo numa equipe de trabalho que pode envolver profissionais de áreas diferentes trabalhando conjuntamente, demonstrando a necessidade da multi ou da interdisciplinaridade. Essas são as características de um ambiente profissional que o tornam necessário e insubstituível no processo de aprendizagem e de formação dos profissionais.

Segundo Masetto (2010), ensinar para adultos pode ser compreendido como mediação pedagógica. Para Masetto (2010, p. 176), mediação pedagógica é a atitude. O professor que adota esse comportamento, que se coloca como um facilitador e

incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem, realiza a mediação pedagógica. As principais características da mediação pedagógica estão relacionadas com as trocas de experiências juntamente com debates de dúvidas, questões e problemas garantindo assim a dinâmica no processo de aprendizagem.

Masetto (2010) destaca, ainda, que é na sala de aula que se aprendem habilidades e competências para o desempenho profissional e todo o seu conhecimento para a devida aplicação no ambiente profissional. O aluno deve aprender na sala de aula as técnicas para solucionar os problemas lá fora, no seu trabalho. Criatividade e imaginação são competências fundamentais perante todos os problemas apresentados neste mundo globalizado que busca novas soluções a todo instante.

Como afirma Cunha (2014), de maneira geral, o que é exigido para a concepção formativa de um docente universitário se volta apenas ao conhecimento que ele possui e que tenha ligação com a disciplina ministrada. Para a autora, o conhecimento prático decorre do exercício profissional e o conhecimento teórico do exercício acadêmico e, ambos os casos, pouco ou nada tem sido exigido dos docentes em termos pedagógicos. O cenário educacional está cheio de profissionais formados/qualificados, portadores de títulos, mas também de alunos insatisfeitos e sem propósitos profissionais mais consistentes porque os professores ensinam somente teoria sem nenhum embasamento prático.

Como afirma Masetto (1994, p. 96), algumas características precisam ser observadas na formação do professor, a saber:

[...] inquietação, curiosidade e pesquisa. O conhecimento não está acabado; exploração de "seu" saber provindo da experiência através da pesquisa e reflexão sobre a mesma; domínio de área específica e percepção do lugar desse conhecimento específico num ambiente mais geral; superação da fragmentação do conhecimento em direção ao holismo⁹, ao inter-relacionamento dos saberes, à interdisciplinaridade; identificação, exploração e respeito aos novos espaços de conhecimento (telemática); domínio, valorização e uso dos novos recursos de acesso ao conhecimento (informática); abertura para uma formação continuada.

É importante refletir quando uma grande porcentagem de professores não consegue ensinar de forma eficaz e desenvolver aptidões e competências nos alunos,

⁹ Possui usualmente uma denotação referente a uma "visão global". Essa significação parece derivar em grande parte das perspectivas sistêmicas da cibernética e da engenharia da computação. [...] a importância epistemológica de perspectivas holísticas para a compreensão do conhecimento humano, e mais especificamente para a compreensão dos fenômenos de aprendizagem e de educação (OLIVEIRA, 2000, p. 1).

necessárias ao exercício profissional. As legislações nacionais prescrevem que a profissionalização do professor deve se dar pela formação, inicial e continuada e, no caso do ensino superior, por meio dos cursos de Mestrado e Doutorado. Diante do exposto, o docente precisa ter o compromisso e ser responsável pela formação e atendimento ao aluno e a IES ter a devida atenção nessa preparação do aluno para o mercado de trabalho. Esses são pontos tratados a seguir.

4.1.4 O compromisso do docente e o papel da IES

Os docentes vêm enfrentando na atualidade vários obstáculos que vêm comprometendo o êxito em suas aulas, visto que nem sempre conseguem concluir suas aulas conforme planejado. Dentro desse aspecto, quais seriam os compromissos para que os docentes alcancem um progresso de ensino, crescimento e formação dos discentes? Sabe-se que tais compromissos são fundamentais para essa missão, cuja importância de educar é imensurável em toda instituição de ensino.

O primeiro e mais importante compromisso, segundo Masetto (2003), é que o docente deve ter total atenção no aluno. Tantas coisas estão interligadas a esse processo de aprendizado, pois sua cultura, família e seus limites pessoais são atributos que comprometem caso não se estabeleça um vínculo com o professor. O docente deve entrar no universo do aluno, falar a linguagem do mesmo, pensar como ele e despertar em seu íntimo as raízes para a nova descoberta do saber. A IES, por sua vez, tem um papel fundamental, pois, é o ambiente no qual se desenvolve o aluno, prepara-o para a sua vida profissional. Tal processo, embora amplo, vem sendo discutido entre todas as gerações, devido aos seus paradigmas, que o autor entende que possa ser situado em uma situação entre o paradigma tradicional e o modernista.

Levando-se em conta todo o processo de transformação que a escola vem sofrendo, devemos levar em conta também as mudanças que são cabíveis aos professores para que haja uma coerência entre ambas. Segundo Masetto (2003), o docente não pode estar estagnado ou preso aos modos antigos de ensino; é necessário passar por uma metamorfose e ir conforme a demanda do ensino e a evolução do mesmo.

No decorrer deste trabalho foi possível perceber a difícil missão que um docente encontra ao longo de sua profissão. E, mais ainda, segundo Masetto (1990), o ambiente escolar pode ser um lugar de tormento para o profissional, caso não sigam normas,

projetos, estruturas e não estejam com o único propósito que toda escola deva ter. Masetto (1990) identifica que a prática de ensino superior se assenta em três pontos fundamentais: 1º) o conteúdo da área na qual o professor é um especialista; 2º) sua visão de educação, de homem e de mercado em geral; 3º) seu conhecimento, habilidade e atitude por meio de sua forma de ensinar dentro da sala de aula.

Outro ponto de destaque é que o professor pode ser um especialista em determinada área, mas se não dominar a área educacional e pedagógica, será em vão seu ensino numa sala de aula. O ritmo do mercado de trabalho, das empresas e da sua inovação na área de gestão é incomparável com o ritmo educacional se esses professores, com titulação de mestres e doutores, não se atualizarem participando de feiras e congressos como também atuando ativamente dentro de uma empresa como um consultor, por exemplo.

Dizer que é mestre ou doutor, na área de gestão, sem nunca ter atuado ativamente dentro de uma empresa é como dizer que conhece tudo sobre como viajar para qualquer lugar apenas lendo um livro. Isso não existe. Não há nada que substitua a experiência e a prática, conforme destacado por Masetto (1990). Portanto, vale perguntar o que o professor faz pelo ensino que ministra em sala de aula ao aluno e qual a aprendizagem que o aluno adquire. Qual o significado de ensinar e de aprender.

Masetto (1990) descreve bem que as atividades se centralizam no professor, na sua pessoa, nas suas qualidades, nas suas habilidades. O aluno pode aprender de um modo cognitivo, ou seja, o que o aluno A acha bom o aluno B acha ruim. O que o aluno quer quando chega ao ensino superior é uma profissão numa sociedade que exige profissionais rápidos, competentes, especializados e mais eficazes. A globalização exige isso como já foi relatado em diversas partes desta pesquisa.

Masetto (1990) destaca que toda aprendizagem precisa ter sentido para o aprendiz. O aluno precisa enxergar que aquilo que ele está aprendendo é sua realidade, sua vida, seu trabalho, seu dia a dia e isto que fará deste aluno um admirador do seu professor. O aluno enxergará nesse professor um espelho no qual o aprendiz terá um valor imensurável. Não existe aprendizagem sem valores realísticos na vida do aluno.

Nessa mesma linha de reflexão, Cunha (2004) descreve que o curso superior é singular no requisito de não exigir formação exclusiva para o magistério e por isto o domínio do docente apenas de conhecimentos específicos já é suficiente. A autora destaca que a pesquisa ou o exercício profissional no mercado de trabalho já é necessário para garantir a vaga docente.

Como estabelecido na LDB, n.º 9394, de 1996, o ensino fundamental e o médio exigem formação superior em Pedagogia/Licenciatura; no entanto, para lecionar no curso superior, basta ter graduação em qualquer especialidade.

É preciso destacar que, embora o professor ingresse na universidade pelo cargo da docência, ou seja, primeira e essencialmente para atuar como professor, nos seus momentos de aprofundamento no mestrado e doutorado, são poucas as oportunidades que tem para se aperfeiçoar neste aspecto (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p.107).

Como analisa Cunha (2006, p. 9), diferentemente dos outros graus de ensino, o professor do ensino universitário “se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes”.

Na literatura a que tivemos acesso, foi possível notar que, atualmente, há muitas intenções e discursos de mudanças para serem adotadas no ensino superior, entre elas os chamados métodos ativos e o ensino por competências. Alguns autores tratam da necessidade de inovação no cenário educacional, dentre eles destacam-se Marcos Tarciso Masetto, Elisa Lucarelli, Maria Isabel Cunha, que são referências nesta literatura. Masetto (2003, p. 197), em suas reflexões sobre o conceito de inovação, assim a considera como o conjunto de

Alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da Educação Superior.

Segundo Masetto (2003), inovar somente acontecerá quando aquilo que não serve para mais nada, que se tornou obsoleto, não atende as exigências da sociedade atual, requerendo assim grandes mudanças. Para o autor,

[...] inovação e mudança andam juntas, mas só acontecem de fato quando as pessoas nelas envolvidas se abrem para aprender, para mudar, para adquirir novos conhecimentos, para alterar conceitos e ideias trabalhadas, às vezes, durante muitos anos, para assumir novos comportamentos e atitudes não comuns até aquele momento, para repensar a cultura pessoal e organizacional vivida até aquele momento, para mudar suas próprias crenças e aderir a novas e fundamentais maneiras de pensar e de agir (MASETTO, 2003, p. 200-201).

O inovar dispõe de compromisso para com a prática educativa e, assim, transforma-se em pano de fundo para a construção de novos conhecimentos dinamizados, não pelo paradigma vigente, mas pela atividade docente vivenciada e

repensada, sendo este um dos pilares do professor para a inovação. Os argumentos de Masetto (2003) vão ao encontro da hipótese que ampara esta pesquisa no sentido de que o professor não deve adotar uma prática docente passiva e tradicional em sala de aula. Ao contrário, deve ser empreendedor e inovador no ato de ensinar e relacionar os conteúdos, as técnicas às suas experiências e às expectativas dos aprendentes para que sua prática em sala de aula seja coerente com a essência do que se pretende ensinar e, principalmente, para que ocorram resultados positivos na relação entre ensino e aprendizagem, rompendo com o paradigma da sala de aula tradicional e da dicotomia entre ensinar e aprender.

Percebe-se na literatura sobre a docência no ensino superior que o docente que se encarrega de ser um grande líder tem um espaço de mais visibilidade na instituição e na sociedade. É visto como uma pessoa de referência e, isto o torna mais admirável por sua capacidade. Há docentes que nem lembramos o nome e conseqüentemente, há docentes que jamais nos esqueceremos de suas aulas. O que difere isso? Simples, o fazer por vontade e por amor.

Não são poucos os autores que afirmam que aquele que faz o que ama, faz melhor. Assim, é preciso que o professor tenha essa consciência de que, ao entrar na vida de um aluno, ele influenciará as suas decisões e a sua formação, e seus ensinamentos e atitudes em sala de aula tornam, assim, uma fonte que ecoará ao longo dos anos na vida de um aluno, como analisa Masetto (2003).

Nesse sentido, cabe ainda destacar o papel da mídia que tem uma cobrança exagerada sobre a educação, o mercado de trabalho mais ainda, e a sociedade precisa desta educação vinda de profissionais que exerçam com autenticidade e que façam de uma sala de aula do ensino superior um espaço, o qual seja fonte de conteúdo e de formação. Para melhor entendimento do embasamento teórico foi realizada uma pesquisa com docentes em que os dados e informações serão apresentados e discutidos na seção seguinte.

SEÇÃO 5

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS COLETADOS: DELINEANDO A COMPETÊNCIA ACADÊMICA

Esta seção destina-se à discussão dos dados coletados por meio da pesquisa empírica, em que foi aplicado um questionário aos professores do curso noturno de Administração de duas IES privadas, localizadas no Sul de Minas Gerais à luz do referencial teórico selecionado na direção dos objetivos sugeridos e procurando responder às questões propostas.

Uma das questões abordadas nesta pesquisa questiona até que ponto os professores do ensino superior, do curso de Administração estão preparados para atender toda essa demanda de formação exigida pelo mercado de trabalho na contemporaneidade. Reconhecemos que as transformações da sociedade e de seus valores repercutiram nas formas de organização da sociedade e do trabalho e com o avanço exponencial da ciência e das tecnologias nas últimas décadas ocorrendo, também, uma consolidação progressiva de uma ciência da educação, graças ao desenvolvimento científico, o que tem evidenciado cada vez mais a necessidade de novos saberes para ensinar. Entretanto, também reconhecemos que todos os profissionais da educação têm, atualmente, acesso aos saberes elaborados, não só da área da pedagogia, mas também os mais diversos saberes, como têm sido analisado por Pimenta (1996), Tardif (2002), Masetto (2003), entre outros, os quais são abordados nesta seção.

No processo empírico da pesquisa, as perguntas do questionário foram elaboradas abordando alguns focos temáticos, quais sejam: as estratégias de ensino utilizadas pelos professores em suas aulas em busca da melhoria da qualidade do ensino universitário, o perfil do professor e do aluno universitário na atualidade, as características do cenário em que se dão as relações entre aluno e professor no ensino superior e as mudanças que ocorreram no aspecto educacional nas últimas três décadas, a conexão entre o conteúdo teórico e a prática no desenvolvimento das aulas e, por fim, foi solicitado aos pesquisados descrever as estratégias de ensino que eles mais utilizam no curso superior de Administração.

O questionário foi aplicado no período entre os meses de agosto a dezembro de 2017, de forma *online*, enviado por *link* nos e-mails dos professores das duas IES

pesquisadas que aceitaram participar da pesquisa. Seguindo os princípios éticos da pesquisa, de acordo com a Resolução nº 466, de 2012, junto com o instrumento de pesquisa, foi enviado o Termo de Compromisso Livre Esclarecido (TCLE). Foram realizados três procedimentos de envio do questionário *online* aos 27 professores que aceitaram participar da pesquisa, em momentos distintos. O retorno do material também se deu na forma eletrônica, obtendo-se 23 retornos, com respostas a todas as questões. Ou seja, não houve retorno de nenhum questionário devolvido em branco ou preenchido de forma incorreta. Apenas nas questões abertas, um professor deixou a questão em branco, no caso do relato de uma experiência em sala de aula com um método ou atividade didática considerada eficaz.

Uma vez sistematizadas as respostas, a análise dos dados e informações se fundamentou nas orientações da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009). Conforme orientado por Bardin (2009), o primeiro contato com as informações e dados coletados pode ser denominado como “leitura flutuante”, que consiste, no primeiro contato, em ter uma primeira ideia acerca do material coletado para, em seguida, proceder ao exame exaustivo do conteúdo a ser analisado, tendo em vista as questões e os objetivos da pesquisa.

No caso deste trabalho de análise, as respostas aos questionários foram tabuladas estatisticamente, usando o Microsoft Excel - 2016 e, logo após, foram levantadas as categorias de acordo com cada uma das respostas. Para a discussão e análise, as categorias identificadas (Quadro 8) foram agrupadas por afinidades temáticas (BARDIN, 2009) em três eixos: **Eixo 1:** Perfil Docente e Profissional (dados de identificação pessoal e profissional); **Eixo 2:** Profissão e Formação Docente (dados relacionados à profissão e formação docente) e **Eixo 3:** Trabalho Docente e Desafios da Sala de Aula (dados relacionados ao trabalho docente). Dessa forma, a análise e discussão das informações obtidas, que passamos a apresentar a seguir, se deram de acordo com esses eixos, procurando fazer uma articulação do material coletado ao referencial teórico selecionado e à experiência, no esforço de delinear um conceito para a chamada “competência acadêmica” na sala de aula universitária.

5.1 EIXO 1: PERFIL DOCENTE E PROFISSIONAL

Neste eixo, intitulado “Perfil docente e profissional”, estão agrupados os dados pessoais, como sexo e idade, e também alguns dados referentes ao vínculo no curso e na instituição, os quais são apresentados e discutidos a seguir. Duas categorias definiram a temática selecionada na discussão apresentada: identidade e identificação, as quais constituem o “perfil” do curso. O objetivo deste eixo é ressaltar qual é o perfil do corpo docente pesquisado, levando em consideração que esta informação é importante para percepção da identidade dos docentes e, conseqüentemente, do curso nas instituições pesquisadas.

A partir da nossa experiência na docência e em coordenação de cursos, somado ao referencial teórico utilizado neste trabalho, partimos do pressuposto de que o perfil docente interfere no processo de identificação dos profissionais com o trabalho educativo que realiza, criando uma identidade do curso e contribuindo, desta forma, na definição da dinâmica das aulas e do processo de ensino. No que refere aos dados pessoais: idade e sexo, foram obtidos os seguintes dados, apresentados no Gráfico 2 e no Gráfico 3.

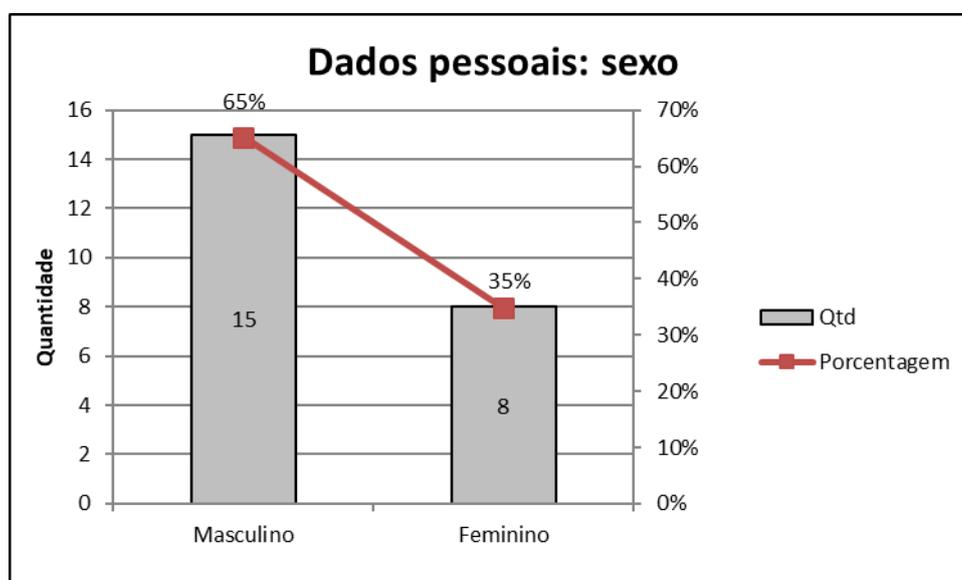


Gráfico 2 – Perfil dos docentes pesquisados: sexo
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa

De acordo com os resultados da pesquisa, percebe-se , apesar de pesquisas mostrarem que tem aumentado o número de mulheres na área de Administração, conforme dados do CFA (2018a), referente ao Censo de 2016 em que é relatado que o curso superior de Administração ocupa o terceiro lugar com maior número de mulheres matriculadas e que, também, o sexo feminino lidera o número de matrículas nesta área de conhecimento. No entanto, como descreve Kanan (2010), a área de administração no que se refere ao mercado ainda é dominada pelo sexo masculino devido a algumas questões culturais do País, mas tem crescido consideravelmente a participação de mulheres devido a uma série de fatores que o autor relaciona a seguir:

A inserção das mulheres brasileiras em vários espaços se deve, basicamente, a três aspectos: taxa de fecundidade em declínio; nível de instrução da população feminina em ascensão, e aumento do número de famílias comandadas por mulheres (KANAN, 2010, p. 5).

Diante do apresentado por Kanan (2010), é possível destacar que se trata de um cenário de mudanças, também, nessa área, impulsionado por esse conjunto de fatores que, por sua vez, fazem parte de um contexto maior, que é o da mudança da própria sociedade e do mundo do trabalho, como descrito ao longo deste trabalho. Relativamente à idade dos docentes pesquisados, os dados encontram-se sistematizados no gráfico 3.

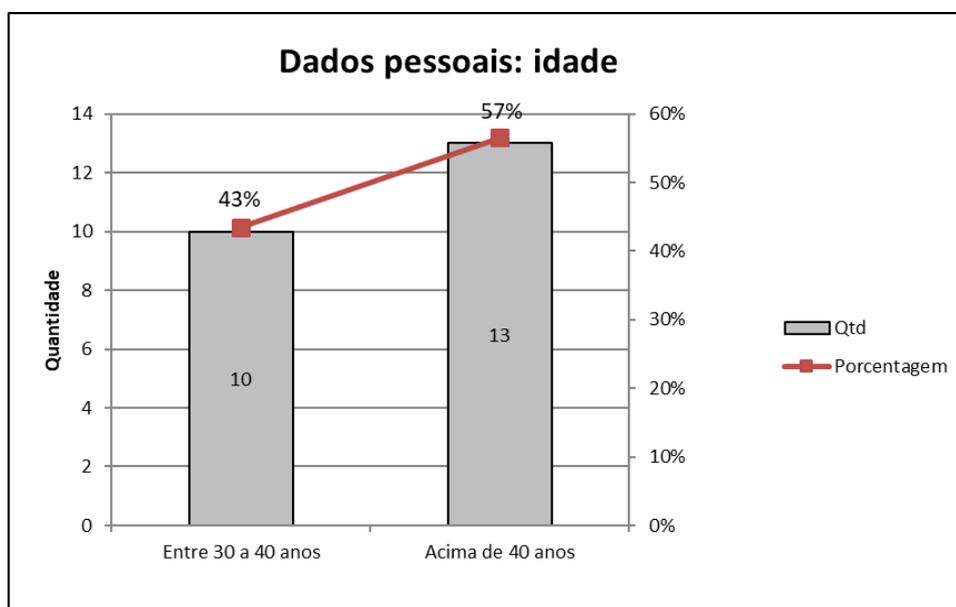


Gráfico 3 – Perfil dos docentes pesquisados: idade
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa

Quanto à idade dos docentes, como pode ser observado no Gráfico 03, os dados revelam que 10 dos docentes do curso (43%) possuem entre 30 a 40 anos, seguido pelo grupo acima de 40 anos, com 13 docentes (57%). Observa-se que, entre os pesquisados, predomina a idade acima de 40 anos.

Os pesquisados foram também questionados quanto ao vínculo no curso em que atuam e quanto à instituição, bem como quanto ao regime de trabalho. Com relação ao curso, os resultados encontram-se organizados no Gráfico 4 e, quanto à instituição, no Gráfico 5. Sobre o regime de trabalho, os resultados encontram-se no Gráfico 6.

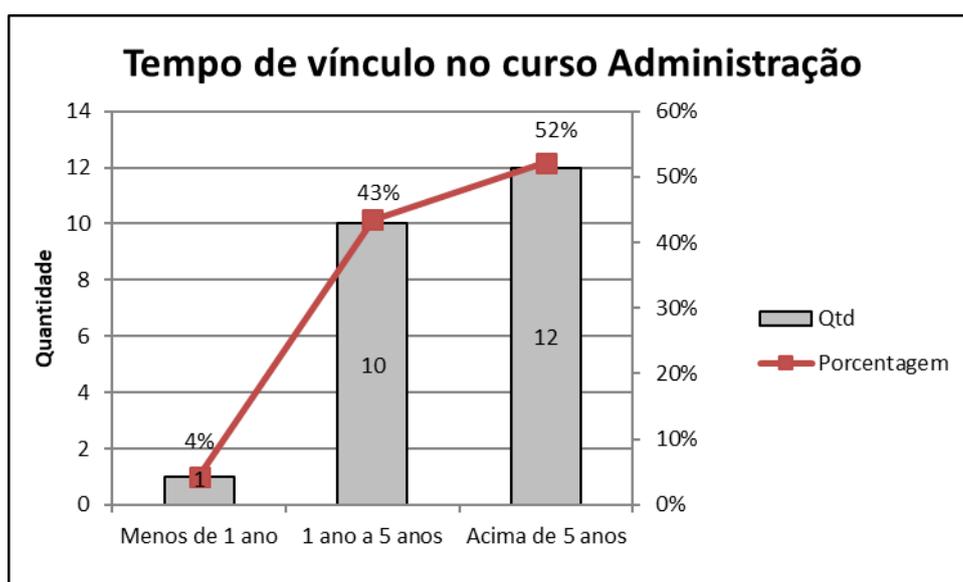


Gráfico 4 – Tempo de vínculo no curso de Administração
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa

Nota-se que 12 docentes (52%) dos participantes da pesquisa possuem vínculo no curso há mais de cinco anos, sendo que 43% dos docentes lecionam no curso entre um ano e cinco anos. Apenas 1 (um) docente (4%) tem menos de um ano no curso. Esses dados mostram que o corpo docente das duas instituições tem experiência no curso, mas não de forma predominante, pois mescla com docentes com pouca experiência. Entretanto, esses dados devem ser analisados, olhando também para o vínculo com a instituição, os quais estão representados no Gráfico 5, a seguir.

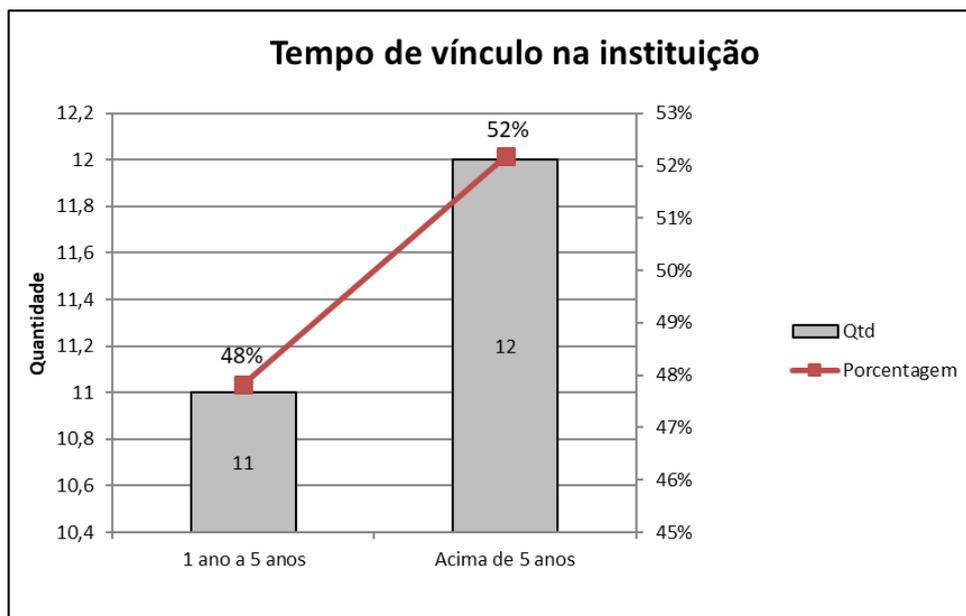


Gráfico 5 – Tempo de vínculo na instituição
 Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa

Percebe-se nos dados que 52% dos docentes têm mais de cinco anos na instituição (12 professores), sendo que 48% têm entre um ano e cinco anos de vínculo na instituição (11 professores). Esses dados revelam uma relação entre o vínculo com o curso e com a instituição, demonstrando certo equilíbrio entre professores mais velhos com professores mais novos, tanto no curso como nas instituições pesquisadas. Entretanto, faz-se importante ainda observar o regime de trabalho dos mesmos, ilustrado no Gráfico 6, a seguir.

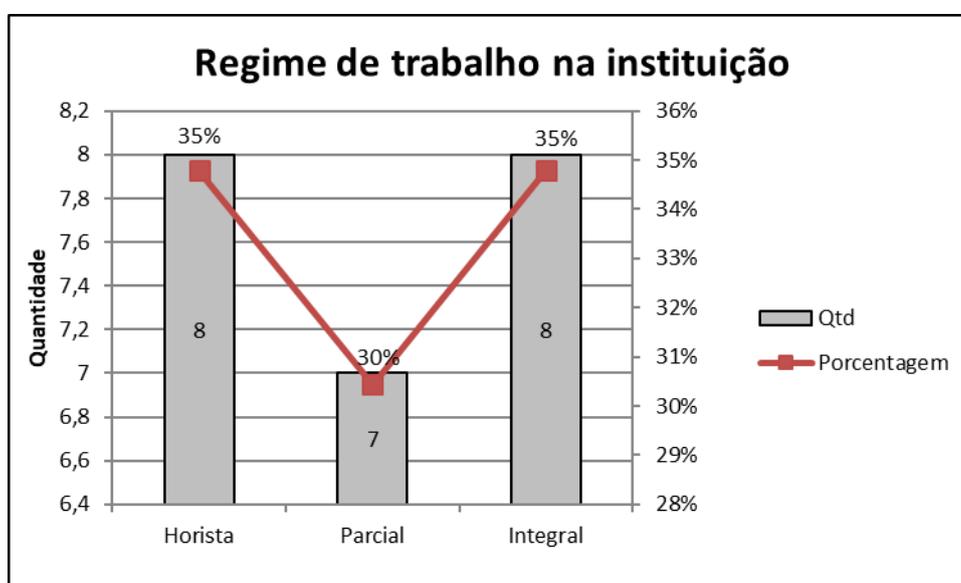


Gráfico 6 – Regime de trabalho na instituição
 Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa

Os resultados indicam que 35% dos docentes participantes da pesquisa são horistas, correspondente a 8 professores; 30% trabalham em tempo parcial, correspondente a 7 professores e 35% trabalham em tempo integral (8 professores). Essa categoria, regime de trabalho, precisa ser compreendida na sua relação com as normativas da educação superior, pois existe regulamentação do MEC que define o mínimo de professores para cada uma dessas categorias, de acordo com a classificação da instituição, ou seja, para Universidade, Centros Universitários e Faculdades. Por exemplo, para credenciamento de uma IES como Universidade, é exigido um terço do corpo docente com titulação de mestrado ou doutorado, um terço do corpo docente em regime de tempo integral. O cumprimento dessa prerrogativa influencia até mesmo na nota do curso, quando ocorre o processo de avaliação.

Para enriquecimento dessa discussão vale ainda fazer uma comparação com os dados do Censo de 2016. Percebe-se que a queda da participação de docentes horistas na rede privada, a partir de 2006, acompanhada do crescimento da participação de docentes em tempo integral e parcial, confirma a tendência geral de melhoria nos vínculos de trabalho dos docentes. Em 2014, a participação dos docentes em tempo parcial ultrapassou os horistas na mesma rede (INEP, 2016). Os dados observados nos cursos pesquisados das duas IES podem ser comparados com os dados nacionais apresentados abaixo, como parâmetro de análise na discussão quanto ao perfil do corpo docente.

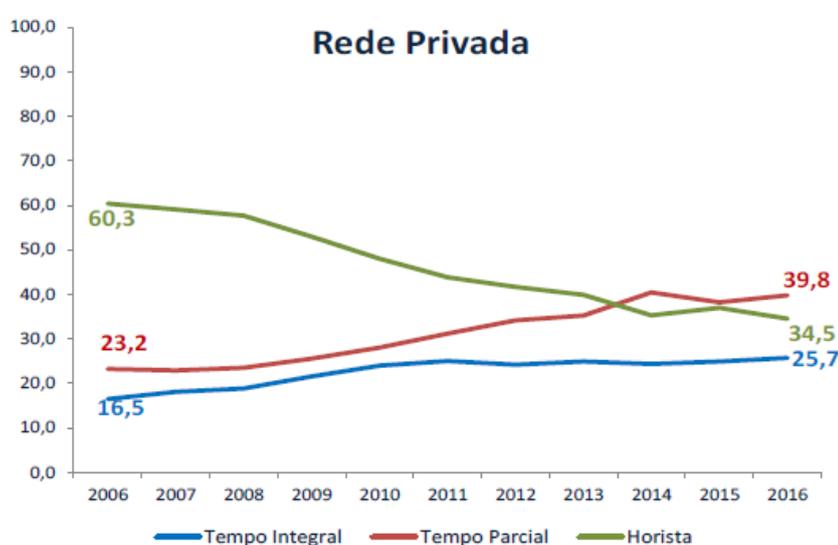


Gráfico 7 – Percentual do número de docentes na educação superior, por categoria administrativa, segundo regime de trabalho – Brasil 2006 – 2016
Fonte: INEP (2016)

Tomando como parâmetro os dados nacionais, observamos que nos cursos pesquisados, os resultados indicam um percentual elevado de professores horistas (35%), o que dificulta uma participação mais intensa à docência. Assim como em nível nacional, também há um percentual elevado de professores em tempo parcial (30%) nos cursos pesquisados. A categoria integral conta com 35%. Neste trabalho, a questão do perfil profissional docente foi tomada na sua relação com a identidade do grupo de docentes das duas instituições pesquisadas. Ambas são instituições privadas, localizadas no Sul de Minas Gerais e oferecem ensino noturno.

Não é intenção, neste momento, compreender o perfil docente de forma fragmentada, pois estamos cientes de que os fatores aqui abordados com relação ao perfil profissional docente somente configuram um referencial substancial para uma discussão mais ampla e científica se forem tratados de forma integrada. Ou seja, o processo de identificação dos pesquisados com o curso e com a instituição pode ser influenciado pelo tipo de vínculo caracterizado no regime de trabalho.

Com base nos dados apresentados, é importante ressaltar que, em nenhuma das IES pesquisadas, há docentes abaixo de 30 anos, demonstrando que o corpo docente do curso de Administração nas duas IES, em sua maioria, já possui alguma experiência profissional no mercado ou na docência. Como demonstrado, 52% dos pesquisados possuem acima de cinco anos de vínculo com instituição e no curso. Esses fatores são importantes na constituição de uma identidade do curso, a qual se forma vinculada à construção da identidade docente, tema este que merece ser discutido.

Segundo alguns autores, como Nóvoa (1992), Pimenta (1996, 1999), Masetto, Tardif (2002) e outros, a construção da identidade docente se dá a partir de diversos fatores, dentre eles, encontram-se os aqui abordados neste trabalho. A questão da identidade docente relaciona-se a um processo reformista no que se refere à profissionalização da docência, iniciado no final da década de 1980, no Canadá e nos Estados Unidos, contando com a participação de alguns pesquisadores de referência nesta temática, como: Shulman (1986), Gauthier (1998), Tardif (2002).

Nóvoa (1992) defende que a identidade não é um dado adquirido e nem um processo acabado. Dessa forma, não é uma propriedade, não é um produto e nem se “constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas” (NÓVOA, 1992, p. 25), mas sim por meio de um trabalho de refletividade crítica e da construção permanente de uma identidade pessoal. Ao contrário, é um lugar de reflexão, de

contradições e conflitos, uma vez que se trata de um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão, por isto, é mais viável tratar de processo identitário. O autor defende a importância de investir na sua formação e dar um “estatuto ao saber da experiência” e que estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos, com vista à construção de uma identidade, que é também uma “identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p. 25).

É possível observar um consenso entre os autores de que a identidade docente é uma construção progressiva e contínua e, também, envolve fatores e saberes diversos. Dessa forma, é influenciada por fatores, tais como de ordem pessoal, político e/ou sociocultural, além das interferências estatais por meio de políticas que influenciam não somente a identidade docente, mas também a percepção da sociedade em relação à profissão docente e aos seus profissionais, e também é influenciada pelos saberes. Nesse sentido, os saberes docentes, desde então passaram a se configurar um rico espaço de pesquisa, como analisado por Almeida e Biajone (2007, p. 283):

Apoiados na premissa de que existe uma base de conhecimento para o ensino, muitos pesquisadores foram mobilizados a investigar e sistematizar esses saberes. Buscaram compreender a genealogia da atividade docente e, assim, convalidar um corpus de saberes mobilizados pelo professor com a intenção de melhorar a formação de professores. Buscaram, também, iniciar um processo de profissionalização que favorecesse a legitimidade da profissão e, dessa forma, transpusesse a concepção da docência ligada a um fazer vocacionado.

Diante do exposto, cabe ainda destacar que os estudos e pesquisas envolvendo a profissão docente se diversificaram nas últimas décadas, ganhando ênfase na formação de professores em perspectivas variadas, ora questionando os saberes docentes, ora a identidade da profissão, ora a valorização profissional, entre outros. Como ressaltado por Almeida e Biajone (2007, p. 283), isso se deve ao potencial do tema no que se refere ao “desenvolvimento de ações formativas que vão além de uma abordagem acadêmica, envolvendo as dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão docente”. Em continuidade à discussão dos dados coletados passamos a apresentar o Eixo 2, intitulado Profissão e Formação Docente.

5.2 EIXO 2: PROFISSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

Neste eixo estão agrupadas as seguintes questões: tempo de experiência no magistério superior, atividades exercidas pelos pesquisados além da docência, isto é, no mercado, áreas em que essas outras atividades são exercidas e formação dos mesmos. O objetivo deste eixo é fazer uma articulação entre a experiência no ensino superior e em outras atividades no mercado com a questão da formação profissional – inicial e continuada - acadêmica e informal - no exercício da profissão docente na educação superior.

Nesta discussão tomamos como hipótese que no dia a dia o docente, que também atua no mercado de trabalho em outras atividades, tem oportunidade de se apropriar de experiências concretas e ricas para sala de aula, pois se trata de uma experiência atualizada e com situações reais. Além disso, ainda reconhecemos a necessidade do desenvolvimento continuado no processo de formação para a docência como profissão. Procuramos visualizar junto aos teóricos, os saberes necessários para a competência pedagógica em sala de aula universitária. Nesse sentido, o conceito de profissão aqui adotado se ampara em Freidson (1998), para quem a principal característica do profissional é possuir uma *expertise*.

Com a intenção de avaliar a contribuição da experiência profissional fora da área acadêmica, na dinâmica da sala de aula do ensino superior, no processo de pesquisa foi investigado sobre o tempo de experiência dos docentes no magistério superior. Os dados são apresentados no Gráfico 8.

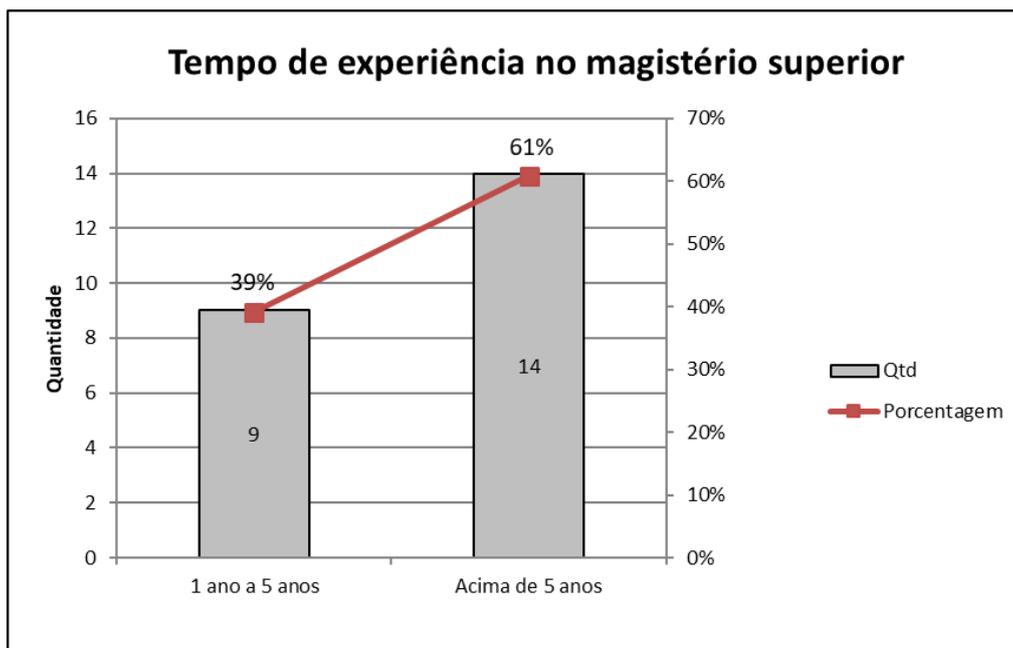


Gráfico 8 – Tempo de experiência no magistério superior
 Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa

Nota-se que 61% dos docentes possuem mais de cinco anos de experiência como professor do ensino superior, ou seja, 14 docentes. Os outros 39% correspondem a 9 docentes e não há nenhum professor com menos de um ano nos cursos pesquisados. É possível observar um corpo docente diversificado nos dois cursos investigados, com o predomínio de professores mais experientes, com mais de cinco anos na docência.

Os docentes participantes da pesquisa foram também questionados quanto a outras atividades exercidas no mercado, além da docência no ensino superior, sendo ainda solicitado aos respondentes da pesquisa que relatassem as áreas de atuação, caso respondessem que exerciam outra atividade. Os dados obtidos encontram-se organizados no Gráfico 9 e no Quadro 6.

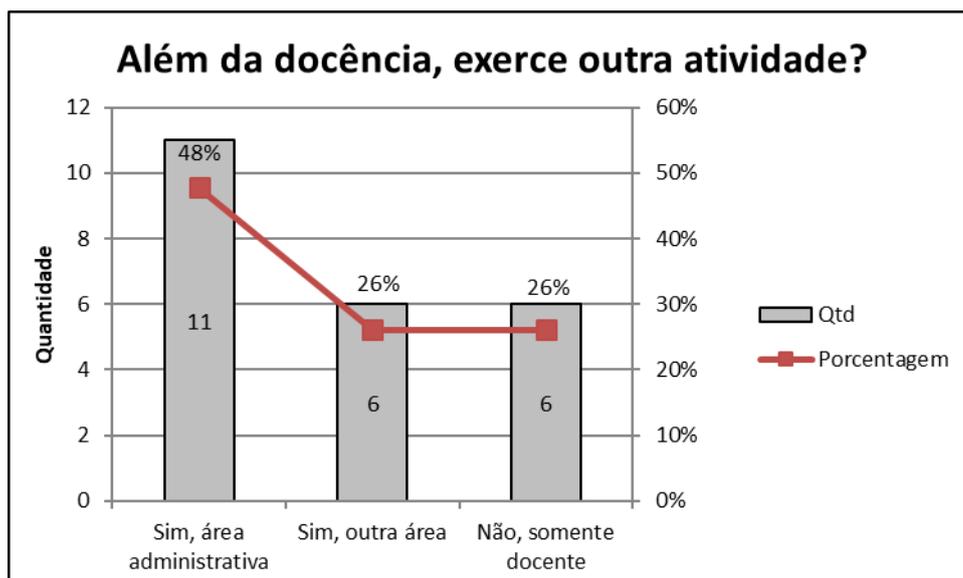


Gráfico 9 – Atividades exercidas além da docência
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa

Os dados revelam que, além da docência, 74% dos pesquisados exercem outras atividades e somente 26% atuam somente na docência.

Quadro 6 – Área de trabalho do docente
Outras atividades exercidas pelos docentes

QTD	DESCRIÇÃO	ÁREA
Prof. 1	Consultoria Empresarial	Área Administrativa
Prof. 2	Contabilista	Outra área
Prof. 3	Consultoria na área contábil	Outra área
Prof. 4	Coordenador de curso, coordenador de incubadora e coordenador do Núcleo de Acessibilidade	Outra área
Prof. 5	Gestão	Área Administrativa
Prof. 6	Gestão Pública	Área Administrativa
Prof. 7	Consultoria na área de Qualidade e Gestão	Área Administrativa
Prof. 8	Marketing	Área Administrativa
Prof. 9	Gerente Industrial	Área Administrativa
Prof. 10	Projeto de Extensão em Exportação	Outra área
Prof. 11	Empresária	Área Administrativa
Prof. 12	Ciências Contábeis	Outra área
Prof. 13	Não respondeu	Área Administrativa
Prof. 14	Não respondeu	Área Administrativa
Prof. 15	Não respondeu	Área Administrativa
Prof. 16	Não respondeu	Área Administrativa
Prof. 17	Não respondeu	Outra área
Prof. 18	Não respondeu	Outra área
Prof. 19	Somente docência	Somente docência
Prof. 20	Somente docência	Somente docência
Prof. 21	Somente docência	Somente docência
Prof. 22	Somente docência	Somente docência
Prof. 23	Somente docência	Somente docência

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa

Como essa questão, sobre a área de trabalho em que atua no mercado, além da docência, foi uma pergunta aberta e sem limites de respostas houve professores que

deram até três respostas com relação às outras atividades, listando algumas fora da área administrativa. Portanto, discutir formação e profissão no exercício da docência no ensino superior exigiu um esforço reflexivo da própria experiência deste pesquisador, pela dificuldade de encontrar estudos publicados que já tratassem dessa questão. Teoricamente, tendo em vista a questão da “experiência” no exercício da docência, recorremos a Larrosa (2002, p. 25), que assim define e explica o constructo “experiência”:

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz *indo-europeia* é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata.

O autor explora o prefixo “ex”, significando exterior, estrangeiro, de exílio, de estranho e também o “ex” de existência para mostrar que o “sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (LARROSA, 2002, p. 25). Ainda para o mesmo autor,

A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “existe” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo.

É possível observar o sentido de mudança contínua predominando na dimensão de “travessia”. Quando Larrosa (2002, p. 25) explica que “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece e, ao nos passar, nos forma e nos transforma”, o autor evidencia a necessidade de a experiência fazer sentido para o sujeito em formação. Larrosa (2002, p. 25), ainda, ressalta que “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.”

Sobre a formação dos professores pesquisados, os dados coletados foram organizados e compreendidos estatisticamente. O Gráfico 10 traz os resultados.

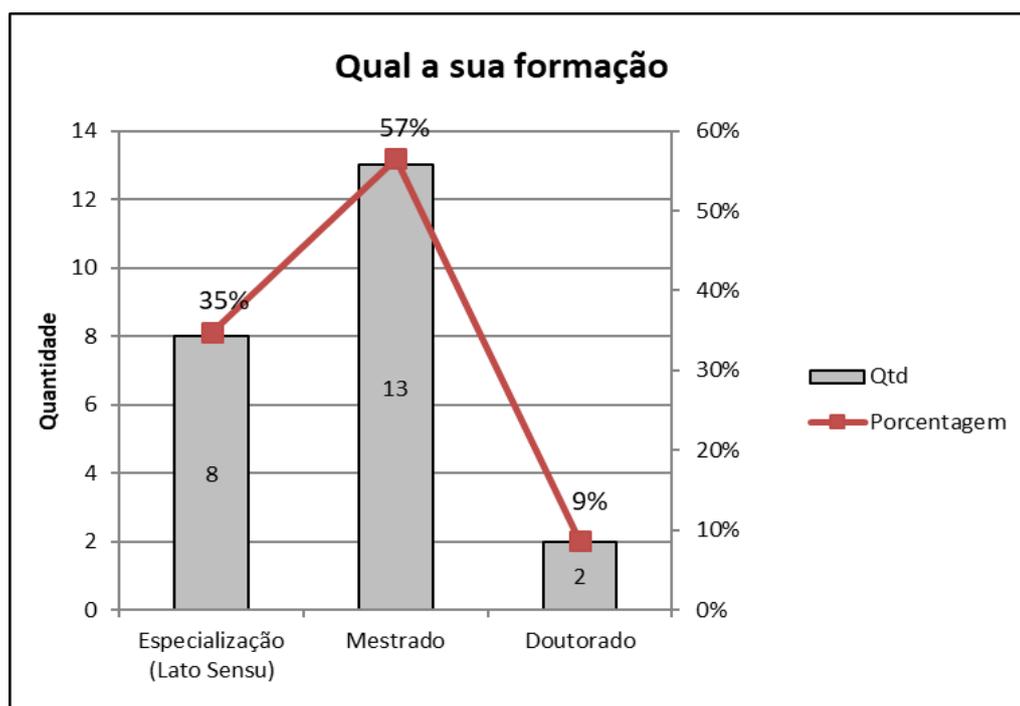


Gráfico 10 – Formação dos docentes pesquisados
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa

Observa-se que 35% dos docentes possuem Especialização (Lato Sensu), o que representa 8 dos docentes pesquisados. Com mestrado há 57% dos docentes (13 docentes) e apenas 9% com Doutorado, representando 2 docentes. Considerando que o MEC exige 30% de docentes com nível de formação em Pós-graduação Stricto Sensu, considera-se que existe o atendimento às prerrogativas legais. No entanto, como demonstrado por estudos já publicados, isso garante a qualidade do trabalho educativo realizado em sala de aula.

Nesse sentido, é importante tomar como parâmetro alguns dados comparativos do Censo da Educação Superior de 2016 para o enriquecimento da pesquisa. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2016, docentes com mestrado continuam com participação percentual praticamente estável na rede pública, nos últimos anos, enquanto se observa um crescimento da participação percentual destes docentes na rede privada, conforme, apresentado nos Gráficos 11 e Gráfico 12, na sequência.

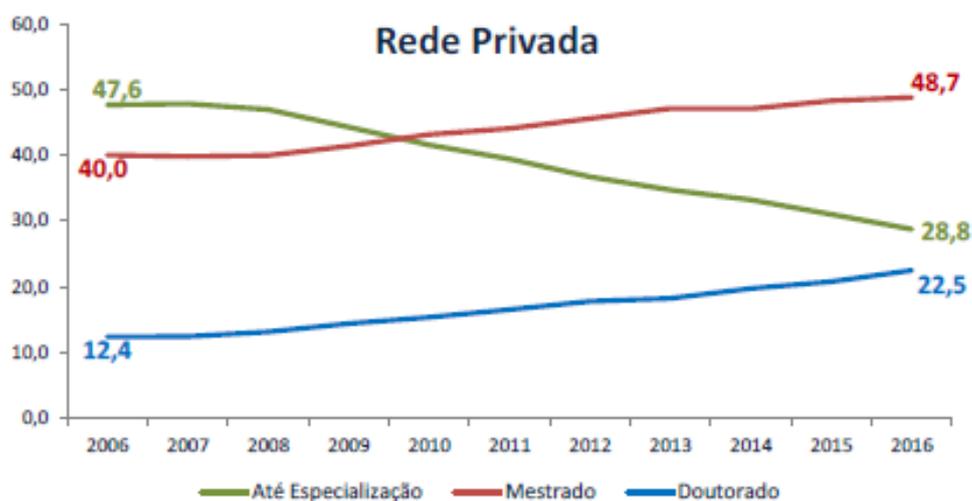


Gráfico 11 – Participação percentual de docentes na educação superior segundo o grau de formação – Brasil – 2006-2016
Fonte: INEP (2016)

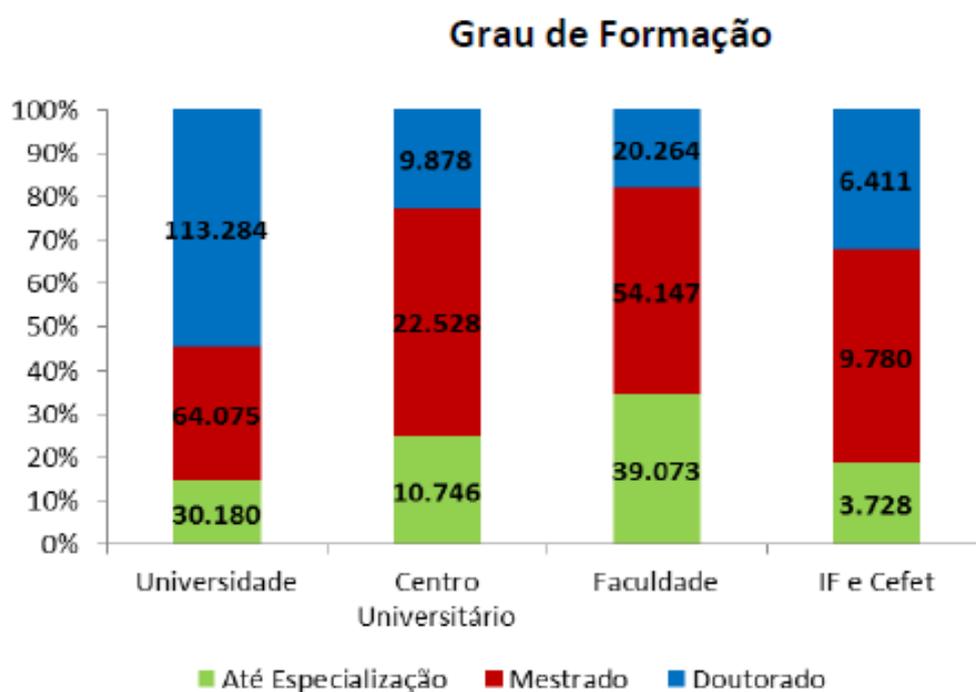


Gráfico 12 – Participação percentual de docentes na educação superior, por grau de formação, segundo a organização acadêmica – Brasil 2016.
Fonte: INEP (2016)

Considerando os dados coletados e os fundamentos teóricos apresentados ao longo deste trabalho, tomamos como amparo teórico o conceito de profissão de Elliot Freidson (1998) que, na perspectiva sociológica analisa a evolução do conceito de profissão dos anos em sua obra “Renascimento do Profissionalismo”. Para o autor (p.

49), “sem alguma definição de profissão, quase não tem sentido o conceito de profissionalização”. Freidson (1998, p. 40) considera a profissão como

Um princípio ocupacional de organização do trabalho, com ênfase no conhecimento e competências especializados necessários para a realização de tarefas diferentes numa divisão do trabalho (FREIDSON, 1998, p. 40).

Segundo Tardif (2002) e Cunha (2006), a profissão docente é um parâmetro para guiar os comportamentos dos professores na atualidade, uma vez que os profissionais/trabalhadores são identificados, fundamentalmente, pelo nível e substância geral de sua competência, que é o que caracteriza o conceito de profissão e profissionalismo, entendido por Freidson (1998) como um conjunto de competências e conhecimentos especializados - uma *expertise*. Nesse sentido, a competência especializada de um professor para a sala de aula universitária pode ser relacionada a essa *expertise*, sendo compreendida como o conjunto de competências, saberes e conhecimentos especializados para o exercício da profissão docente.

Daí a importância dos dados obtidos quanto à formação, a experiência no mercado e à atuação dos professores pesquisados. Os dados revelaram que 74% dos professores dos cursos pesquisados exercem outras atividades no mercado, ou seja, possuem outras experiências fora da sala de aula. Revelaram, ainda, que 48% desses docentes (11 professores) exercem essas outras atividades na área administrativa, o que se torna ainda mais relevante, uma vez que se trata de Curso de Administração. Dos 26%, correspondentes a 6 professores que atuam somente na docência e não no mercado, alguns exercem atividades em outras áreas administrativas da própria instituição, como é caso de alguns professores de tempo integral, que atuam em coordenação de cursos ou outra atividade administrativa dentro própria IES.

Essa experiência do professor pode ser considerada importante diante do cenário atual em que tem sido bastante crítica a fragmentação das áreas de conhecimento e, principalmente na área do curso pesquisado. Com base na DCN do Curso (2005), podemos considerar que o curso de Administração é voltado para a formação de profissionais para o mercado, sejam elas no setor de comércio, serviço ou indústria. Portanto, a experiência do dia a dia nas organizações propicia ao docente ampliar seus conhecimentos, enriquecer conceitos, atualizar informações e dados, o que poderá tornar a aula mais significativa para professor e aluno, possibilitando ainda um pensamento mais reflexivo e crítico acerca das questões sociais, políticas e éticas. Como analisado por Pimenta e Anastasiou (2003), no que tange à formação do professor para a

docência na educação superior, somente a formação técnica não basta e nem tão pouco somente a formação teórico-acadêmica.

Para as autoras, a docência na universidade configura-se como um processo contínuo para que ocorra a construção de uma identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes das áreas de conhecimento. Sobre isso, as autoras dizem que

Para que a identidade de professor se configure, no entanto, há o desafio de pôr-se, enquanto docente, em condição de proceder a análise crítica dos saberes da experiência, construídos nas práticas, confrontando-os e ampliando-os com base no campo teórico da educação, uma identidade epistemológica decorrente de seus saberes científicos e os de ensinar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 88).

Não são poucos os autores que tratam da questão da relação entre professor e aluno no processo da docência, entendendo esta questão como um dos saberes necessários para desenvolver uma aula eficaz, contando o interesse e participação dos alunos. Essa relação professor-aluno é também compreendida como uma habilidade adquirida com o saber da experiência, ao longo dos anos, como analisado por Conceição e Nunes (2015). Para esses autores, “os professores mobilizam seu fazer docente por meio dos saberes da experiência na docência e do saber da prática profissional, trazida de outras profissões” (CONCEIÇÃO; NUNES, 2015, p. 26).

Nessa mesma linha de interpretação se encontra Tardif (2002), com relação ao saber docente e a pluralidade desses saberes. Tardif (2002, p. 14) analisa que “o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos, mas sim um processo de construção ao longo de uma carreira profissional na qual ele aprende progressivamente a dominar o ambiente de trabalho.” Também Zabalza (2004) argumenta que a forma como o professor seleciona o conteúdo, a maneira de organizá-lo, segundo as demandas do aluno, a seleção de estratégias capazes de conduzir o aluno à aquisição da aprendizagem, de forma crítica e reflexiva, ultrapassa o domínio dos conteúdos específicos de sua especialidade. Com isso o autor enfatiza que o domínio do conteúdo é condição básica, mas não é suficiente.

Portanto, uma competência pedagógica não se trata apenas de conteúdos cognitivos, definidos *a priori*, mas um processo em construção, que ocorre ao longo da carreira profissional, no qual o professor “aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática” (TARDIF,

2002, p. 14). Além disso, estudos realizados por Conceição e Nunes (2015) destacam que os saberes docentes, além de serem temporais, plurais e heterogêneos, construídos em um processo de desenvolvimento pessoal e profissional, são personalizados e situados e estão intimamente ligados à experiência e às relações mantidas pelos docentes na instituição. Para as autoras, “as interações ocorridas na instituição, tanto na sala de aula quanto no ambiente dos departamentos da universidade revelam espaços importantes de constituição de saberes” (CONCEIÇÃO; NUNES, 2015, p. 29). Entretanto, as autoras ressaltam que a falta de uma concepção epistemológica do que é educação se “reflete nas ações dos professores, ora apoiados em uma abordagem tradicional, ora direcionados para uma educação mais centrada no aluno”.

Nota-se que os professores têm preocupação em centrar o ensino no aluno, mas falta a eles uma fundamentação teórica que lhes dê a segurança de transpor os conhecimentos para a prática, superando as tentativas de ensaio e erro e a busca de modelos na experiência de outros professores (CONCEIÇÃO; NUNES, 2015, p. 31).

Portanto, com base no apresentado, a profissão docente, bem como a profissionalização da docência universitária não pode estar dissociada do processo de formação e desenvolvimento profissional e das condições objetivas de trabalho. Dessa forma, é ainda importante que a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários devem considerar as seguintes questões apontadas por Zabalza (2004, p. 146): sentido e significado da formação (que tipo de formação ele precisa e formação para quê?); conteúdo da formação (formação sobre o quê?); destinatários da formação (formação para quem?); agentes da formação (quem deve ministrá-los?) e organização da formação (que modelos e metodologias?)

5.3 EIXO 3: TRABALHO DOCENTE E DESAFIOS DA SALA DE AULA

No que se refere aos dados referentes ao trabalho docente realizado pelos professores pesquisados em sala de aula, optamos por utilizar a escala de tabulação estatística *Likert*. Neste eixo, a intenção foi investigar sobre a questão da metodologia (também entendida aqui como estratégias de ensino e/ou didática) adotada pelos docentes pesquisados no desenvolvimento das suas aulas e os principais desafios enfrentados pelos docentes em sala de aula.

Seguindo as características da Tabela tipo *Likert*¹⁰ (Quadro 7), a tabulação foi dividida em cinco critérios, em ordem crescente, de 1 a 5: o número um (NUNCA) e o número cinco (SEMPRE) possuem considerações que podem ser inversas, dependendo do que foi perguntado, ou seja, as perguntas com resposta NUNCA pode ter uma avaliação positiva, como em outras perguntas, essa mesma resposta pode ter critério de avaliação negativa.

Quadro 7 – Itens da Escala

ITENS DA ESCALA
1 – NUNCA
2 - ÀS VEZES
3 - RARAMENTE
4 - FREQUENTEMENTE
5 - SEMPRE

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa

No entanto, por opção do próprio pesquisador e visando construir uma análise mais coerente aos propósitos desta pesquisa, na abordagem qualitativa, estamos considerando, de um lado, as categorias NUNCA – RARAMENTE - ÀS VEZES em um único bloco, significando “Não utiliza”; e as categorias FREQUENTEMENTE e SEMPRE, em outro bloco, significando “Sim, utiliza”. Dessa forma, passamos à análise das respostas. Na sequência, nos Gráficos 13, 14, 15, 16 e 17, encontram-se organizadas as respostas dos participantes da pesquisa às perguntas específicas da área de didática ou de estratégias de ensino utilizadas em sala de aula. Primeiramente, os participantes da pesquisa foram questionados se utilizam aulas expositivas, fazendo uso do quadro e/ou projetor de slide. As respostas encontram-se representadas no Gráfico 13.

¹⁰ “O modelo mais utilizado e debatido entre os pesquisadores foi desenvolvido por Rensis Likert (1932) para mensurar atitudes no contexto das ciências comportamentais. A escala de verificação de Likert consiste em tomar um construto e desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, para as quais os respondentes emitirão seu grau de concordância. O Quadro [7] mostra um exemplo desta escala para medição de satisfação com um serviço, em 5 pontos” (JÚNIOR, 2014, p.4).

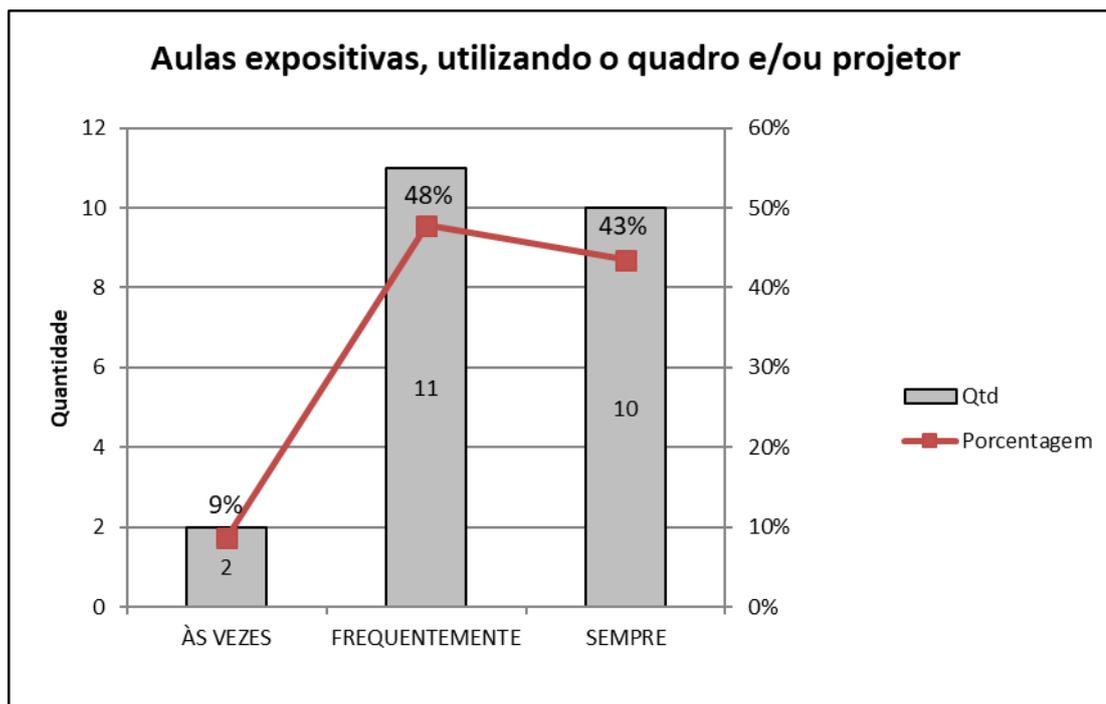


Gráfico 13 – Aulas expositivas utilizando o quadro e/ou projetor
 Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa

Percebe-se que 48% dos pesquisados responderam que FREQUENTEMENTE utilizam o quadro e/ou projetor, representando 11 professores e 43%, representando 10 professores, responderam que SEMPRE utilizam. Agrupando essas duas categorias, de um lado, temos 91% dos pesquisados utilizando aulas expositivas com uso de quadro e projetor de *slides*. Do outro lado, 9% dos pesquisados disseram ÀS VEZES utilizar e NUNCA e RARAMENTE não apareceram e foram considerados como zero. Esses resultados revelam a predominância da aula expositiva nos cursos pesquisados (91%), o que evidencia que o estilo de dar aula continua seguindo o modelo tradicional de séculos atrás. As aulas expositivas são caracterizadas como aula tradicional, sendo isso praticamente um consenso na academia.

A aula expositiva, segundo Gil (1990, p.65), “consiste numa preleção verbal utilizada pelos professores com o objetivo de transmitir informações a seus alunos”. O autor, inclusive, aborda a aula expositiva mostrando que ela tem a sua importância, mas o ensino não pode reduzir-se a este modelo de aula. Para Masetto (2003), no modelo de aula expositiva usando quadro e giz, o professor transmite e explica informações aos alunos. O papel exercido pelo aluno é o de ouvir, anotar, algumas vezes perguntar, mas, geralmente, é o de absorver as informações para reproduzir futuramente. Abordando a competência pedagógica do professor universitário, Masetto (2003) explica que, no Brasil, somente há pouco tempo se atentou para a necessidade de capacitação

pedagógica específica para atuar no Ensino Superior. Segundo o autor, isso se deve à estrutura organizacional do ensino superior no Brasil, originado do modelo napoleônico, francês, em que o conhecimento e a experiência são automaticamente garantidores das condições de lecionar em universidade. Historicamente, segue-se um modelo profissionalizante, tradicional e conteudista.

A aula é definida por Masetto (2003) como um grupo (coletivo) de pessoas que busca um objetivo comum, que é a aprendizagem. A aula propiciadora da aprendizagem é aquela que parte da realidade, que a trata cientificamente, que a analisa com teorias, por meio da análise de problemas, pesquisas, experiências, vivências, leituras etc. Volta a ela com novos dados, dando-lhe um novo olhar e significado. Isso dá outro sentido à participação dos aprendizes nas atividades de aula, mas também exige do professor o emprego de novas habilidades e técnicas (novas tecnologias e atitudes didáticas, como visitas, aulas expositivas, debates, pesquisas), seu domínio e a capacidade de conduzir as atividades do grupo com vistas à aprendizagem.

Ao serem perguntados sobre a realização de aulas dialogadas com a participação dos alunos, os resultados corroboram as respostas anteriores, como é possível observar no Gráfico 14.

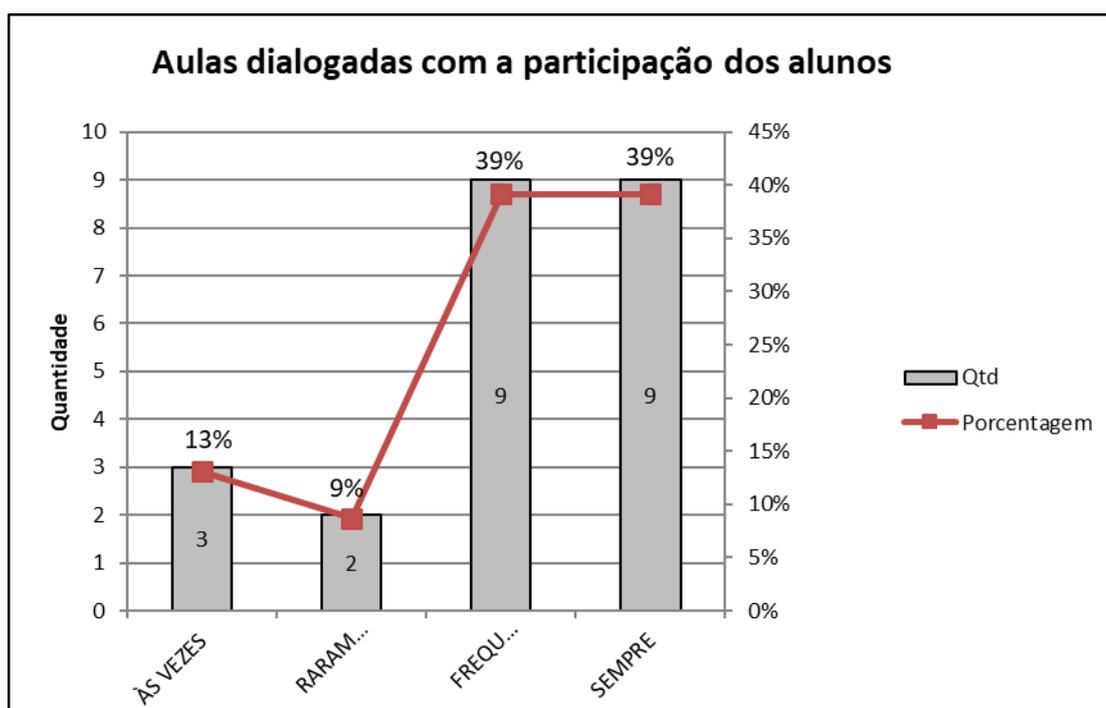


Gráfico 14 – Aulas dialogadas com a participação dos alunos
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa

Nesse caso 39% dos docentes (18 docentes) responderam que FREQUENTEMENTE utilizam aulas dialogadas e 39% (18 docentes) responderam que SEMPRE as utilizam. Somando essas duas categorias, temos 53% dizendo utilizar aulas dialogadas com a participação do aluno. Na perspectiva de Gil (1990), esse modelo de aula ainda é considerado como aula expositiva porque o professor continua ocupando o centro da aula. Agrupando 13% que responderam ÀS VEZES e 9% que disseram RARAMENTE e NUNCA, considerado como zero, uma vez que nem apareceu, temos 22% dos docentes pesquisados não aderindo à prática de aulas dialogadas, o que reforça a evidência da predominância de aulas expositivas nos cursos de Administração pesquisados.

Os professores foram, também, questionados quanto à utilização de aulas com estudos de casos e uso de vídeos explicativos, cujos resultados estão representados no Gráfico 15.

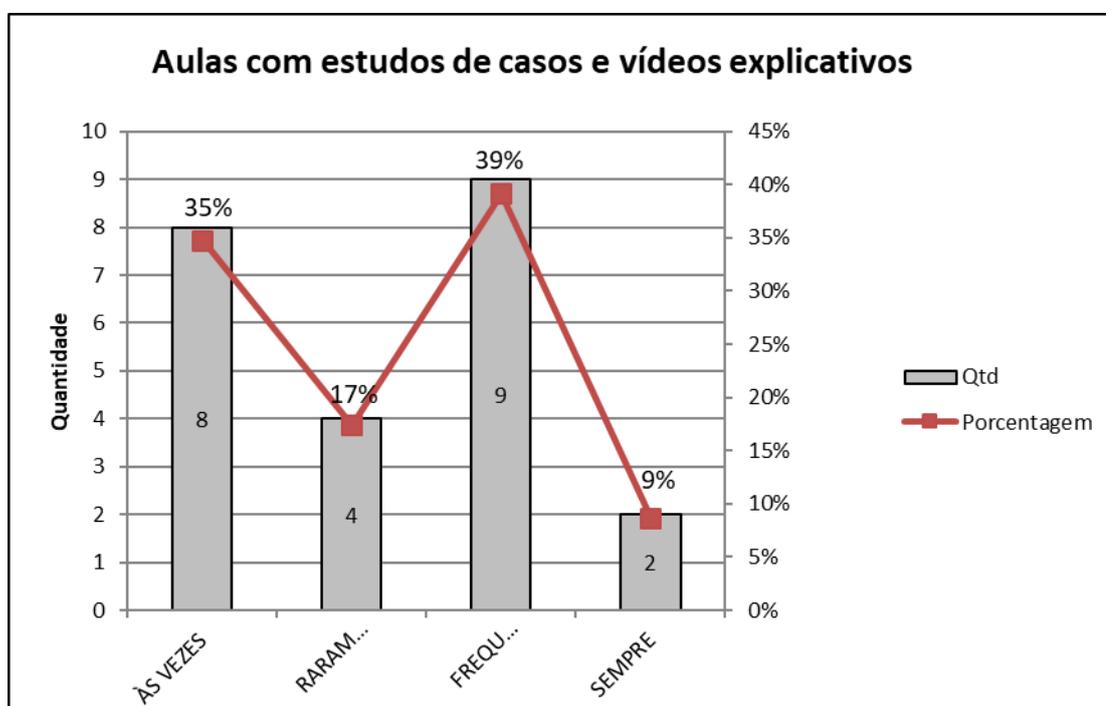


Gráfico 15 – Aulas com estudos de casos e vídeos explicativos
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa

Observa-se, nos dados do Gráfico 15, que grande quantidade de professores (35%) somente utiliza esses recursos ÀS VEZES e, 17% RARAMENTE. Somando 35% aos 17% e zero para NUNCA, que não aparece, temos um total de 52% dos docentes pesquisados não adeptos à utilização de aulas enriquecidas com estudos de caso e vídeos. Agrupando 39%, que utilizam FREQUENTEMENTE com 9% que

utilizam SEMPRE, teremos um total de 48% de docentes praticando aulas com estudos de caso e vídeos. Esses resultados reforçam a predominância da prática da aula tradicional nos cursos pesquisados.

Cabe ainda apresentar os dados relativos ao uso de dinâmicas de grupo utilizadas pelos pesquisados no desenvolvimento das aulas no curso de Administração. Os resultados encontram-se organizados no Gráfico 16.

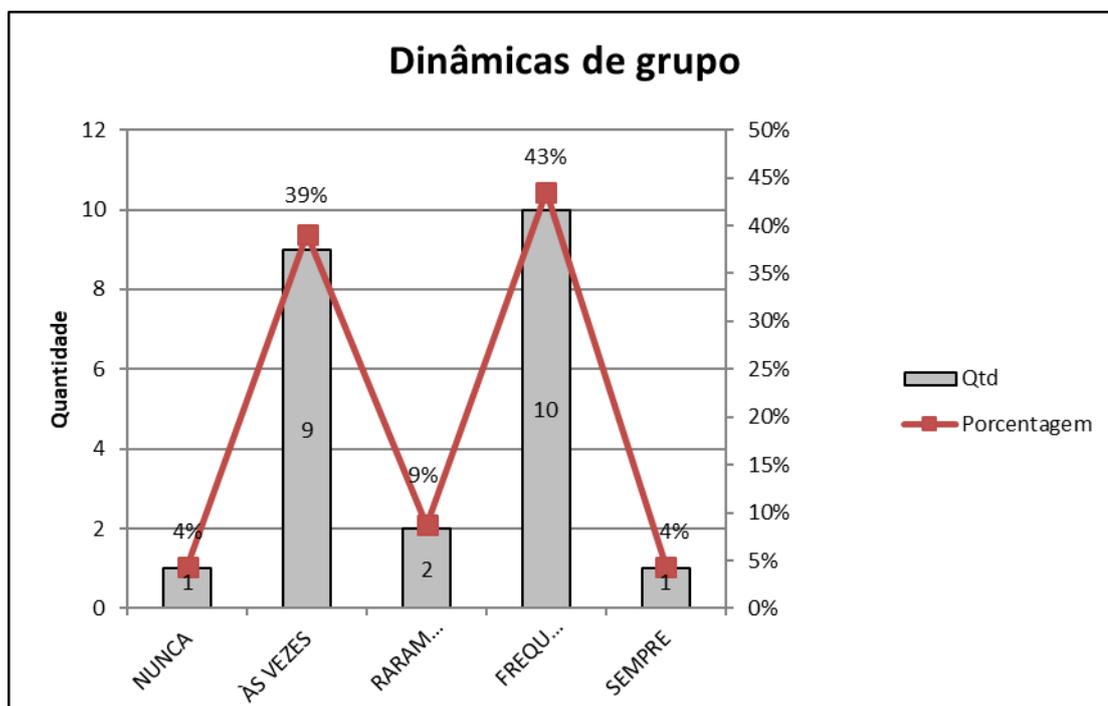


Gráfico 16 – Dinâmicas de grupo
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa

Os dados revelam que 43% dos docentes pesquisados responderam FREQUENTEMENTE e 4% SEMPRE. Essas duas categorias juntas somam 47% dos docentes utilizando dinâmicas de grupo no desenvolvimento das aulas, que pode ser considerada como uma prática não tradicional. No entanto, se agruparmos 39% (9 docentes) que disseram ÀS VEZES com 9% que disseram RARAMENTE mais 4% que disseram NUNCA, teremos 52% de professores adotando práticas ainda tradicionais, uma vez que essas categorias compõem o aspecto da não utilização de dinâmicas de grupo. Se mais de cinquenta por cento não utilizam dinâmicas de grupo em sala de aula, isto vai ao encontro dos dados que revelaram, novamente, a predominância do uso de aulas tradicionais.

Foi perguntado ainda aos docentes pesquisados sobre a utilização de simulação empresarial e jogos de empresa na dinâmica das aulas. Os dados obtidos estão representados no Gráfico 17.

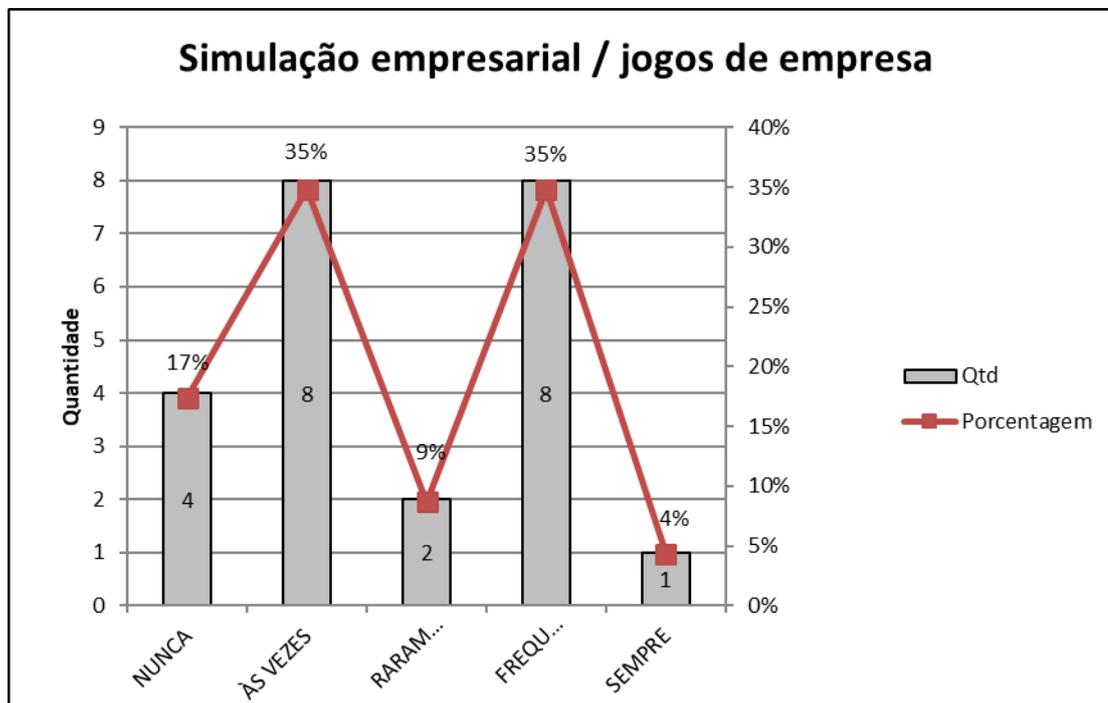


Gráfico 17 – Simulação empresarial / Jogos de empresa.
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa

Quanto aos dados do Gráfico 17, cabe também fazer agrupamentos. Somando 35% que adotam FREQUENTEMENTE a simulação empresarial com 4% que responderam SEMPRE, temos, de um lado, 39% dos pesquisados utilizando essa prática em sala de aula. De outro lado, agrupando 35% que disseram ÀS VEZES adotar mais 17% que responderam NUNCA e ainda mais 9% que responderam RARAMENTE, temos um total de 61% dos docentes pesquisados que, praticamente, estão ainda no modelo de aula tradicional – a aula expositiva.

Diante dos dados apresentados, é possível concluir que existe uma predominância do modelo de aula tradicional nos cursos pesquisados, embora ocorram algumas práticas de estudos de caso, simulação empresarial, jogos de empresa, uso de vídeos e dinâmicas de grupo. De algum modo, a importância dada às estratégias de ensino aparece na prática dos docentes pesquisados e isto pode significar que já existe uma aproximação destes docentes com o objetivo principal de garantir o interesse e a aprendizagem do aluno.

No caso desta pesquisa, percebe-se certa contradição, pois os dados identificam que a aula expositiva continua como um item conservador nos cursos pesquisados, porém, quando se trata de estratégias utilizadas em sala de aula, ficou evidente que eles já possuem conhecimento sobre novas estratégias de ensino e reconhecem o valor de sua utilização; acreditam que este tipo de aula contribui com o processo formativo e pode melhorar a aprendizagem dos alunos. Pode ser que, talvez, eles não tenham ainda o domínio de como aplicar novas estratégias mais frequentemente em suas aulas ou sempre e, devido a dúvidas e insegurança, uma grande quantidade de professores ainda se encontra no modelo tradicional da aula expositiva.

Conforme Cunha (1998), por algumas razões justificadas que desvalorizam o conhecimento pedagógico para o exercício da docência no ensino superior, muitos docentes levam para sala de aula práticas relacionadas com o seu dia a dia de trabalho profissional fora da área acadêmica e que ultimamente tem ganhado cada vez mais espaço, visibilidade e legitimação científica. A autora ressalta que, atualmente, o meio acadêmico valoriza muito a pesquisa em relação à docência somente porque existe um processo fomentado pelas avaliações externas realizadas pelo MEC e forte tradição investigativa (CUNHA, 1998). No ensino superior, ainda é comum a ideia de ensinar ser reduzida a dar aulas e esta ideia funciona também para o aluno, que considera como aula somente a atividade realizada em sala de aula com o professor. Uma palestra, por exemplo, ou uma mesa de discussão realizada no auditório, o aluno não vê como aula.

Na percepção de Cunha (1998), em uma “aula expositiva, o professor não corre o risco de ser surpreendido” com questões trazidas pelos alunos. Entretanto, a autora frisa que é preciso “compreender que o conhecimento acadêmico precisa estar ancorado num significado” para o aluno (CUNHA, 1998, p. 66), cabendo ao professor buscar estratégias para tornar a aula mais atrativa e interativa. Consideramos, neste trabalho, que a utilização de recursos e novas estratégias em sala de aula podem contribuir para tal significado a que refere a autora.

Por fim, os participantes da pesquisa foram também interrogados sobre o número de vezes que receberam apoio para participar de congressos ou eventos pela diretoria da área educacional: *Quantas vezes você, como professor, recebeu apoio para participar de congressos ou eventos pela diretoria da área educacional?* As respostas estão organizadas no Gráfico 18.

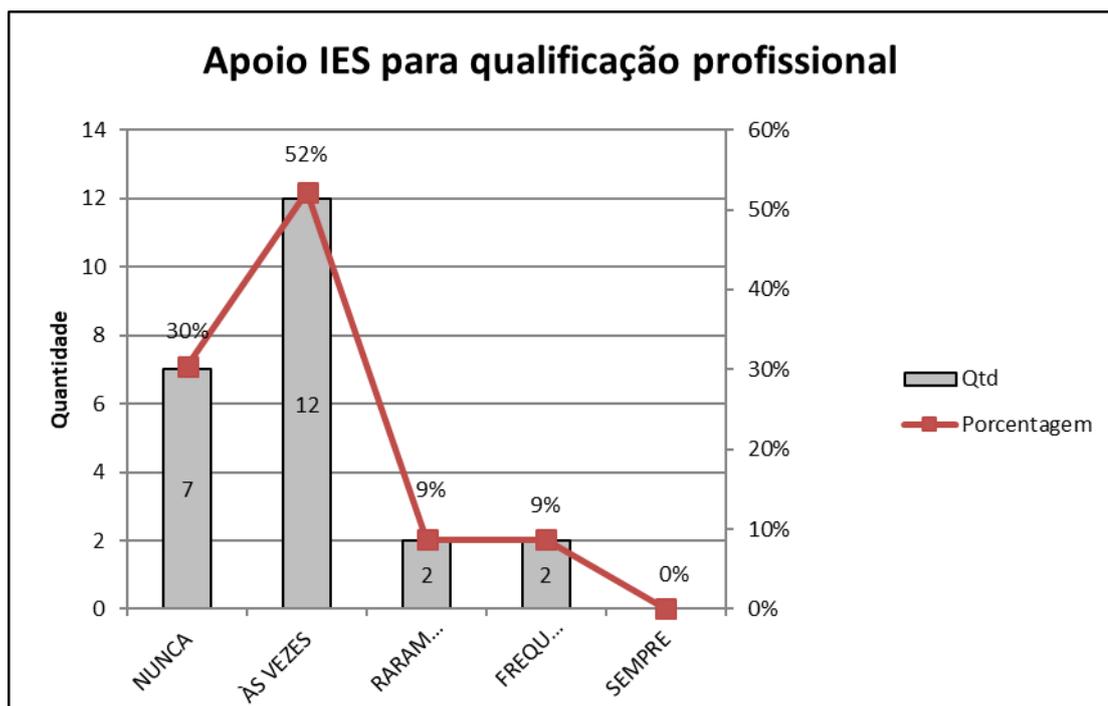


Gráfico 18 – Apoio da IES para qualificação profissional
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa

Os dados indicam que 52% dos pesquisados, representando 12 professores, recebem, às vezes, apoio das IES para alguma qualificação profissional e 30%, representando 7 professores, responderam que nunca receberam nenhum apoio das IES para alguma qualificação. Apenas 9% responderam raramente e frequentemente, correspondendo apenas a 2 professores, respectivamente de cada item. É possível reconhecer que não há incentivos e nem ajuda de custo aos docentes para se dedicarem ao desenvolvimento profissional, diferentemente da área empresarial em que o estímulo para capacitações já faz parte do planejamento das organizações. Nessa condição, quanto mais tempo o professor passa na instituição, mais obsoletos se tornam os conhecimentos dele, tanto práticos como teóricos, pois não tem apoio das IES para qualificação e atualização da formação.

Relativamente às questões abertas, elas fizeram parte do questionário semiestruturado, visando dar mais liberdade de expressão aos participantes da pesquisa e, assim, obter mais informações para o trabalho. Duas foram as questões abertas apresentadas:

- *Em relação à prática docente, relate sua experiência com um método de ensino ou atividade didática que você utiliza em suas aulas e que considera altamente eficaz no processo de ensino-aprendizagem.*

- Qual é o maior desafio enfrentado em sala de aula do ensino superior?

Com relação à experiência com um método de ensino ou atividade didática, considerado muito eficaz pelo professor, as respostas obtidas encontram-se organizadas no Quadro 8, apresentado a seguir, de acordo com cada respondente e, após esta primeira etapa, procedemos à análise de conteúdo, identificando as ideias centrais e as categorias, para posterior discussão.

Quadro 8 - Método de ensino ou atividade didática utilizada pelo professor em sala de aula

Método de ensino ou atividade didática utilizada pelo professor em sala de aula, considerado eficaz		
QTD	DESCRIÇÃO	TIPO
Prof. 1	Metodologia Ativa	Metodologia Ativa
Prof. 2	Metodologia Ativa	Metodologia Ativa
Prof. 3	Considero o ensino com pesquisa de alta eficácia em algumas turmas, porém há turmas que o resultado deixa a desejar pela falta de envolvimento dos alunos.	Ensino com pesquisa
Prof. 4	Estudo de caso com problemas da atualidade.	Estudo de caso
Prof. 5	Aula preparada e enviada com antecedência para os alunos, aula expositiva com projetor, utilização de quadro como auxílio e a importante interação do aluno durante a exposição e, também, no exercício de revisão em sala.	Aula Expositiva
Prof. 6	Metodologia Ativa	Metodologia Ativa
Prof. 7	Aplicação de exercícios	Aula Expositiva
Prof. 8	Grupo de estudos.	Grupo de estudos
Prof. 9	Dinâmica de estudos	Metodologia Ativa
Prof. 10	Conhecimento e aplicabilidade.	Aula Expositiva
Prof. 11	Aprendizagem baseada em times.	Metodologia Ativa
Prof. 12	Estudo de caso	Estudo de caso
Prof. 13	Método construtivista, comparar as experiências dos alunos à teoria	Aula Expositiva
Prof. 14	Utilizo estudos de casos, sempre depois de cada matéria para que os alunos solucionem problemas. Também utilizo o Socrative, dividindo em equipes para que tenha interação professor-aluno-equipe.	Estudo de caso
Prof. 15	Utilização de metodologia ativa em diversas situações dentro de sala de aula.	Metodologia Ativa

Prof. 16	Jogos	Metodologia Ativa
Prof. 17	Eu utilizo o modelo clássico de aprendizagem, tendo o quadro e pincel como forma de abordar a disciplina. Também utilizo o datashow e exercícios. Envio aos alunos, por e-mail, vídeos que sejam interessantes e o ajudem a entender a disciplina.	Aula Expositiva
Prof. 18	Atividades Práticas do dia a dia	Aula Expositiva
Prof. 19	Apresentação de Seminários e Elaboração de Projetos	Seminários e Projetos
Prof. 20	Dinâmicas de Grupos / vídeos / Jogos.	Metodologia Ativa
Prof. 21	Discussão do tema com os alunos, pedir a eles mesmo que exemplifiquem o tema abordado, demonstrar a prática por meio de vídeos, visitas técnicas e simuladores gerenciais	Metodologia Ativa
Prof. 22	Particularmente gosto das metodologias ativas.	Metodologia Ativa
Prof. 23	Não respondeu	Não respondeu

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa

Após a organização das respostas, procedemos ao levantamento de categorias, conforme as proposições da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009). Dessa forma, em cada resposta procuramos levantar as categorias. Para melhor visualização, essas categorias encontram-se apresentadas estatisticamente no Gráfico 19.

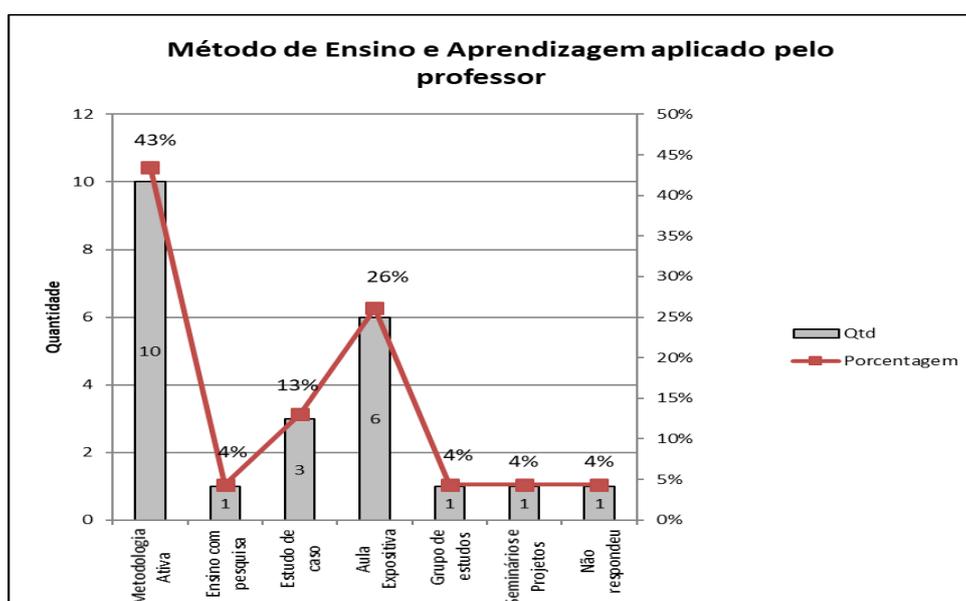


Gráfico 19: Método de ensino utilizado pelo professor em sala de aula
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa

Como é possível observar, o uso de metodologias ativas é o que mais apareceu, seguida da aula expositiva, estudo de caso, ensino com pesquisa, grupo de estudos e seminários. Entretanto, esses dados entram em contradição com algumas respostas de questões fechadas que evidenciaram a predominância da aula expositiva. Nesse sentido, cabe observar que no período da coleta de dados, em uma das instituições pesquisadas estava ocorrendo um processo de capacitação dos docentes em metodologias ativas.

No processo de investigação, interessou-nos também conhecer quais são os principais desafios encontrados pelos professores no exercício da docência. Quanto ao maior desafio citado pelos professores em sala de aula, as respostas obtidas encontram-se organizadas no Quadro 9, de acordo com cada respondente.

Quadro 9 – Desafios da sala de aula na percepção dos docentes pesquisados

Maior desafio enfrentado pelo professor em sala de aula do ensino superior		
QTD	DESCRIÇÃO	TIPO
Prof. 1	Fazer com que o aluno entenda os conceitos, com aplicação de exercícios aliados a minha experiência de trabalho nesses últimos 30 anos	Aprendizagem
Prof. 2	Como despertar o aprendizado do aluno que fica o tempo todo com o celular na sala de aula, para atividade não relacionada à aula	Motivação
Prof. 3	Aprendizado do aluno	Aprendizagem
Prof. 4	Nível baixo dos alunos	Déficit cognitivo
Prof. 5	Aprendizado do aluno	Aprendizagem
Prof. 6	Interesse do aluno	Interesse
Prof. 7	Aprendizado do aluno	Aprendizagem
Prof. 8	Interesse do aluno	Interesse
Prof. 9	Motivação do aluno	Motivação
Prof. 10	Motivação do aluno	Motivação
Prof. 11	Aprendizado do aluno	Aprendizagem
Prof. 12	Nível baixo dos alunos	Déficit cognitivo
Prof. 13	Despreparo dos alunos que ingressam no ensino superior	Déficit cognitivo
Prof. 14	Nível baixo dos alunos	Déficit cognitivo
Prof. 15	Nivelar os alunos em um pensamento crítico e embasado.	Nivelamento
Prof. 16	Manter atualizado com o mercado de trabalho	Atualização
Prof. 17	Conscientização...	Aprendizado

		do aluno
Prof. 18	Aprendizado do aluno	Aprendizagem
Prof. 19	Manter atualizado com o mercado de trabalho	Atualização
Prof. 20	Aprendizado do aluno	Aprendizagem
Prof. 21	Aprendizado do aluno	Aprendizagem
Prof. 22	Entender o perfil e necessidades diversificadas dos alunos do ensino superior. Cada um apresenta pontos de vista e expectativas diferentes.	Diversidade
Prof. 23	Transmitir conhecimento atendendo a expectativa do aluno	Ensinar

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa

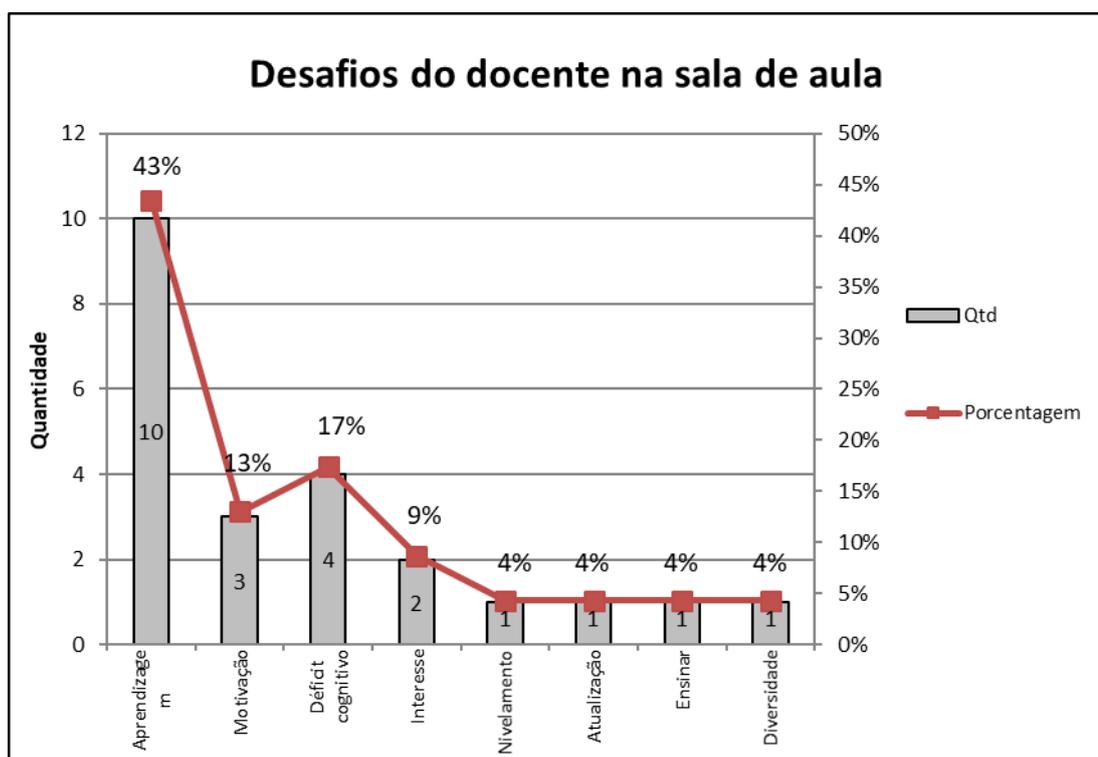


Gráfico 20: Desafios da sala de aula na percepção dos docentes pesquisados

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa

Os desafios apresentados pelos professores revelam as dificuldades que, atualmente, fazem parte do trabalho de todo professor no ensino presencial. Os dados indicam que existe uma realidade no ensino superior, a qual já tem sido analisada pelos autores tomados como referências neste trabalho, principalmente Masetto (2003), Pimenta e Anastasiou (2005).

Todos os professores pesquisados demonstram preocupação com o aprendizado do aluno, mas se veem confrontados com as dificuldades para ensinar, neste trabalho

entendidas como desafios. Essas dificuldades apontadas por eles são: despertar o interesse dos alunos, motivá-los para aprender, trabalhar com a diversidade em sala de aula e com o déficit cognitivo no nível superior. Um professor disse se sentir com dificuldade para se manter atualizado de modo a atender as expectativas dos alunos.

Todos esses desafios em sala de aula que antes se localizavam no ensino médio, a partir nos últimos anos chegaram ao ensino superior. No dia a dia do nosso trabalho, estamos assistindo a transformação do perfil dos alunos que chegam ao ensino superior. Essa nova realidade tem colocado os profissionais diante da necessidade de repensar os processos de ensino, as estratégias e os recursos utilizados para ensinar e o seu próprio posicionamento em face de um contexto mais amplo e não apenas pontual e localizado. A questão sobre o que seria um ambiente motivador e de interesse para o aluno, atualmente, tem mobilizado mudanças no ensino superior, como é caso da disseminação das chamadas metodologias ativas. Autores como Berbel (2011) e Moran (2015) acreditam que os cursos de graduação têm sido estimulados a reorganizar ou elaborar novas propostas pedagógicas com enfoque em metodologias de ensino que permitam abranger os novos perfis profissionais e a resolução de problemas, tanto individuais como coletivos. Berbel (2011) defende que as metodologias ativas impulsionam a aprendizagem por meio da superação de desafios, da resolução de problemas, mediante o contexto situacional vivenciado. Segundo esse mesmo autor,

Aprender por meio da problematização e/ou da resolução de problemas de sua área, portanto, é uma das possibilidades de envolvimento ativo dos alunos em seu próprio processo de formação (BERBEL, 2011, p. 29).

Diante dos desafios citados pelos professores, a utilização das metodologias ativas apresenta potencial positivo, pois se interliga com processos que integram conhecimento, análise, estudos, investigações, divergências e convergências com a finalidade de encontrar soluções para um problema, de maneira individual ou colaborativa. Dos 23 professores respondentes, 9 (47%) afirmaram já usar as metodologias ativas em sala de aula, no entanto, esses mesmos professores citaram como desafios em sala de aula alguns comportamentos dos alunos que são característicos do modelo de aulas tradicionais, como falta de atenção, falta de motivação, uso de celular.

Dos professores pesquisados, 14 docentes, que representam 61% dos pesquisados possuem mais de 5 anos no magistério superior, portanto, já contam com

certa experiência, e mesmo assim, veem-se desafiados em sala de aula com questões que, normalmente, eram tratadas no ensino médio como indisciplina. Portanto, experiência na docência, por si só, não garante uma boa aula e nem tão pouco o título de mestre ou doutor. Se considerarmos algumas pesquisas, já publicadas, como a realizada por Gatti e Nunes (2008), esses problemas podem assumir proporções ainda maiores na atualidade. Nessa mesma pesquisa foi constatado pelas autoras uma predominância da disciplina chamada “fundamentos teóricos” em detrimento de disciplinas que priorizam conhecimentos específicos para a atuação profissional.

Nesse sentido, pode-se destacar a questão da qualificação para a docência e a qualificação profissional. Segundo Pimenta e Anastasiou (2005), no mundo contemporâneo podemos identificar três aspectos que impulsionam o desenvolvimento profissional do professor universitário, a saber:

A transformação da sociedade, de seus valores e de suas formas de organização e trabalho; o avanço exponencial da ciência nas últimas décadas; a consolidação progressiva de uma Ciência da Educação, possibilitando a todos o acesso aos valores elaborados no campo da Pedagogia (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 165).

Nessa mesma linha, Roldão (2007, p. 96) explica que “o conhecimento profissional é um fator decisivo da distinção profissional”, pois existe uma estreita ligação da natureza da função docente com o tipo de conhecimento específico que se reconhece como necessário para exercê-la. Como definido por Freidson (1998), trata-se da “*expertise*”, uma vez que todas as profissões amparam-se num saber próprio e específico, exclusivo de um grupo, que legitima o exercício da profissão. Como analisa Roldão (2007), somente o conhecimento não é o suficiente para a atividade de ensinar, embora seja o principal elemento. É preciso considerar que o trabalho docente se realiza a partir de conhecimentos específicos e necessários, os quais são adquiridos e construídos na formação inicial e na formação que acontece ao longo de toda a vida, nas experiências e na profissão.

Diante do exposto, a qualificação e a vivência profissional no mercado podem contribuir para que o docente não se torne obsoleto tanto no conteúdo como na sua abordagem didática em sala de aula. Entretanto, com base nos autores pesquisados, não reconhecemos isso como uma regra. Inclusive, na pesquisa, 26% dos docentes pesquisados não atuam em outra área, além da área educacional e, como os demais professores, sentem-se desafiados em seu trabalho em sala de aula. Esse dado tem embasamento no que diz Mercado (1988, p.2):

A formação de professores para essa nova realidade tem sido crítica e não tem sido privilegiada de maneira efetiva pelas políticas públicas em educação nem pelas Universidades. [...] O perfil do profissional de ensino é orientado para uma determinada “especialização”, mesmo por que, o tempo necessário para essa apropriação não o permite.

Nessa relação entre ensino e aprendizagem, que se estabelece em sala de aula, cabe ainda destacar o que fundamenta Pimenta e Anastasiou (2005, p. 207): “[...] a aula - como momento e espaço privilegiado de encontro e de ações – não deve ser dada’ e nem ‘assistida’, mas ‘construída, feita’ pela ação conjunta de professores e alunos”. Portanto, a discussão sobre a docência ultrapassa a dimensão da sala de aula, pois as ações docentes não se resumem ao momento da aula e nem à exposição de conteúdo. Como explica Pimenta e Anastasiou (2005, p. 207), a ação docente

se dirige a uma meta, que se pode encontrar para além dos limites da própria atividade ou de um de seus segmentos, exigindo condições temporais, local planejado e estipulado e participação conjunta dos sujeitos envolvidos no processo, professores e alunos.

Esse modelo indicado pelas autoras exige a superação do modelo de aula tradicional, em que geralmente, o professor ainda acredita na transmissão do conhecimento e, por isto, dedica a sua aula à explicação de conteúdos, definições e sínteses e aplica exercícios, considerando-se fonte do saber e, exigindo atenção para si. No caso, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 235) chamam a atenção para a lógica dominante no contexto social da atualidade, em que o aluno passou a ser considerado “cliente”, que ali está pagando por um “produto” e, além disto, ainda pesa a situação em que o importante é o certificado, sem haver a preocupação com a qualidade.

Por fim, com base nos dados e informações obtidos neste processo de investigação, compreendemos que os professores detêm diferentes saberes e experiências e fazem uso deles no trabalho docente, ou seja, na ação pedagógica, eles se apoiam em vários saberes, inclusive os originados da experiência e da prática, de forma integrada e inseparável. Assim, diante dos desafios do novo quadro social, ser professor requer nova perspectiva na sua formação e na sua atuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao momento das considerações finais, foi possível perceber que a discussão sobre a sala de aula universitária é um tema para o qual não é possível delimitar um começo ou um fim. Ao contrário, trata-se de um processo dinâmico e, por isto, nesta pesquisa, exigiu um recorte temporal, que delimitado a partir do final da década de 1980 até os dias atuais, considerando que foi a partir desta época que se deu início o movimento de diversificação das formas de organização das instituições de ensino superior, o qual ganhou ênfase na década de 1990 e prossegue até os dias atuais, caracterizado pela diversificação das formas de organização das instituições de ensino superior.

Apresentamos a sala de aula universitária como foco principal desta pesquisa, tomando como objetivo discutir a relação entre as teorias e as práticas educacionais, a fim de vislumbrar elementos e contribuições para a construção de novas dinâmicas, metodologias mais ativas e estratégias inovadoras para a sala de aula no ensino superior. Selecionando o curso de Administração de duas instituições de ensino como lócus da pesquisa, tendo como público alvo os docentes dessas IES, procuramos fazer a articulação entre fundamentos teóricos, a experiência profissional e voz dos docentes que aceitaram participar da pesquisa.

Os dados e informações coletados na pesquisa de campo, por meio da aplicação de um questionário, constituíram o nosso corpus de análise e foram essenciais para nortear e fundamentar a trajetória teórica necessária para perseguir os objetivos propostos. Os docentes foram questionados sobre a formação, experiência no mercado além da docência, as atividades didáticas realizadas em sala de aula, a experiência com um método de ensino e o maior desafio em sala de aula. A análise desse *corpus* contribuiu na identificação de pontos importantes que favoreceram a discussão sobre a formação docente, as condições de trabalho e a dinâmica da sala de aula universitária.

Como embasamento teórico, contamos com a colaboração de vários autores para enfatizar as mudanças que vêm ocorrendo na educação a partir das últimas décadas, impondo também aos profissionais da educação novos desafios, uma vez que a formação do professor universitário é distinta dos outros níveis de ensino, pois a competência acadêmica no ensino superior não pode ser reduzida à formação acadêmica, a qual ainda se apresenta propedêutica. Foi possível constatar, com base na

literatura e na percepção dos docentes pesquisados, que a atuação do professor no mercado de trabalho amplia a sua visão no enfrentamento e na discussão das questões que fazem parte dos conteúdos tratados no processo de formação dos estudantes, futuros profissionais.

O trabalho de discussão e análise permitiu visualizar o perfil docente dos participantes da pesquisa e perceber que a atuação deles está voltada para a aprendizagem dos alunos e têm consciência dos desafios da sala de aula, no que diz respeito a inovar as estratégias de ensino e valorizar a experiência profissional no mercado na prática da sala de aula. A competência para ensinar não se reduz à formação acadêmica e nem à experiência de mercado, mas estas podem transformar a sala de aula do ensino superior em um espaço de aprendizado para todos, atualizado e inovador de forma a oferecer soluções eficazes para o mercado de trabalho, cada vez mais exigente, que busca resultados mais rápidos e inovadores a todo o momento.

Observamos na análise dos autores utilizados como aporte teórico uma crítica no que diz respeito à didática desses docentes no ensino superior. Eles evidenciaram que os docentes não possuem formação pedagógica e nem a didática ideal para ensinar no nível superior. As contribuições desses autores nos levam a entender que para ser professor universitário não basta apenas formação acadêmica, pois a construção desse professor passa, também, pela sua história de vida e todas as influências que recebeu ao longo de sua formação – escolar e não escolar, sejam elas familiares, pessoais, culturais, étnicas etc. A competência do professor, portanto, passa por três saberes que são: o saber da experiência, o saber da docência e os saberes pedagógicos. Entretanto, cabe destacar que a relação entre ensino e aprendizagem não é direta e linear: estes processos devem constituir unidade dialética, sendo o professor o condutor, o mediador, o provocador e sua ação deve se guiar pela autoatividade do aluno nesse processo de ensino e aprendizagem.

Ao longo deste trabalho, foi evidenciado que uma das principais tarefas dos professores é transformar e construir a aprendizagem, dentro da sala de aula do ensino superior numa total interação entre professor e aluno, entre os próprios alunos e também com a realidade externa, no caso, o mercado de trabalho e suas demandas. Sem a pretensão de oferecer nenhum manual ou receitas pré-fabricadas, destacamos alguns pontos importantes, abordados neste trabalho, relacionados à sala de aula do ensino superior, considerando a especificidade e as finalidades deste nível de ensino e ainda o público a que se destina, tais como: o histórico da educação superior no Brasil, a

formação do professor para a docência, a experiência na docência e no mercado em outras áreas, as condições de trabalho destes profissionais diante da diversificação das formas de organização das instituições de ensino (Universidade, Centro Universitário, Faculdade), os desafios da sala de aula e das próprias IES para atender as demandas da educação superior na contemporaneidade.

O trabalho nos possibilitou compreender que, na atualidade, as reflexões sobre a profissão e o trabalho docente têm assumido um significado especial quando se trata da formação para a docência e seus espaços de atuação, em todos os níveis, inclusive com repercussões na identidade docente. Como destacado por Nóvoa (1995), a ação profissional do professor está condicionada por uma série de fatores e inserida num processo muito mais amplo que o seu espaço/tempo de atuação. Reconhecendo esse espaço mais amplo, abordamos neste trabalho os dois principais lados distintos da atuação docente: o professor e o aluno.

Ainda, tendo em vista as condições de trabalho como tratadas pelos autores tomados como amparo teórico, abordamos questões relacionadas às IES com suas regulamentações e exigências, pautadas em atos normativos e num processo de avaliação institucional (SINAES), que colocam, entre outras exigências, a formação em mestrado e/ou doutorado como critérios para a atuação na docência no ensino superior. Entretanto, do outro lado está o aluno, futuro profissional, que valoriza a experiência profissional e as competências dos docentes adquiridas nos vários anos de atuação no mercado de trabalho, o qual está em constante mudança, sendo que o professor precisa acompanhar esse processo dinâmico e trazer para o ambiente de ensino e de aprendizagem estratégias/metodologias capazes de fazer essa aproximação da realidade do mercado de trabalho com os conteúdos propostos, de forma que o aluno consiga visualizar as relações entre a teoria e a prática.

Nas abordagens, ora empreendidas, admitimos a complexidade e a pluralidade de relações e de vínculos envolvidos no trabalho docente. Para que ocorra a competência acadêmica é necessário não reduzir a compreensão da atuação docente à sala de aula e nem centrada no professor. Isso porque o aluno, também, detém um saber sobre si e sobre o mundo, possui experiências e expectativas e, por meio destes, interage e se situa no ambiente acadêmico e nos demais espaços de sua convivência.

Cabe lembrar que um aspecto fulcral no ensino superior está ligado ao ensino de adultos, e, por isto, muitas das vezes, grande parte dos alunos já está inserida no mercado de trabalho. Portanto, as relações de ensino e aprendizagem que se

estabelecem, neste nível de ensino, diferem-se de uma pedagogia voltada para a criança e o adolescente. Como ressalta Masetto, em várias de suas obras, existe uma grande preocupação no que diz respeito a ensinar para alunos universitários, já que a aprendizagem deve estar no centro de tudo, mas tratar desse processo de ensino e aprendizagem é tratar do desenvolvimento do aluno e do profissional e, por isto, é preciso considerar os diferentes aspectos e situações aí envolvidos, além do perfil dos alunos. Todavia, ainda é comum encontrarmos no ensino superior professores mestres e doutores com muita bagagem pedagógica, mas com pouca vivência profissional no mercado de trabalho, como também professores com esta vivência, muito experientes e competentes no mercado de trabalho, mas sem nenhuma formação e/ou preparo no campo pedagógico, principalmente, sem a titulação de mestre e/ou doutor, exigidos pelo MEC.

Neste trabalho, foi possível localizar a repercussão dessas questões quando investigado sobre o método de ensino ou a atividade pedagógica desenvolvida em sala de aula. Foi possível observar que, mesmo sabendo da eficácia das estratégias de ensino e boa parte tendo experiência no mercado e também título de mestres, os professores utilizam com maior regularidade as aulas teóricas tradicionais de ensino.

Nessa relação entre experiência e capacitação para a docência observamos, com base em Larrosa (2000) que vivenciamos um período de muita informação, mas a experiência vivida, praticada, sentida está cada vez mais escassa e rara. Hoje sabemos muitas coisas, somos informados de tudo e por todos os lados; o sujeito da informação é aquele que sabe de tudo nos mínimos detalhes e passa buscando tudo o tempo todo. Esse sujeito busca exageradamente cada detalhe, sabe cada vez mais sobre determinado assunto, mas a correria do dia a dia impede a ligação com o que acontece lá fora, no mundo globalizado (LARROSA, 2002), pois não há tempo para a reflexão. Segundo esse autor, sem reflexão a experiência não se transforma em conhecimento.

Transferindo essa situação para o cenário da educação superior, é possível pontuar que, a velocidade das informações e das cobranças das IES para pesquisa e publicações, para produção e mais produção, que será avaliada e pontuada em processos de avaliação, coloca o professor em uma engrenagem em que muitas vezes o foco do trabalho docente se desloca para as atividades de pesquisa. Com isso, deixa a desejar a formação profissional para o mercado de trabalho, setor este que espera das IES profissionais mais bem preparados para enfrentarem as questões da contemporaneidade, principalmente diante da competitividade e do processo de globalização, em que a busca

por resultados precisa ser cada vez mais rápida e eficaz. Entre outros, esse é um grande desafio aos professores e às IES, o que exige a implementação de novas estratégias de ensino, além de uma reestruturação do próprio sistema de ensino superior, capaz de romper com o tradicionalismo e a cultura que ainda predominam na educação superior brasileira.

Entretanto, a superação desse modelo não se reduz à discussão de um senso comum entre teoria e prática, pois se trata de uma superação de paradigma, como já defendido por Franco (2009). No caso da aula dos cursos superiores em Administração, a docência perpassa não apenas a prática pedagógica dentro da sala de aula, com seus procedimentos didáticos, mas estende-se e organiza-se em vários tempos e espaços, com finalidades bem específicas, que devem atender às expectativas dos alunos com relação à profissão. Portanto, a competência acadêmica em sala de aula precisa ser fundamentada em novos modos de ensinar, mais inovadores, em que coabitem tanto a ciência, como a leitura da realidade, entende-se por tal realidade como situações dinâmicas, em mudanças contínuas, e da qual o aluno, como futuro profissional terá de dar conta, mas também não se pode ignorar esse contexto mais amplo no qual as instituições e os sujeitos encontram-se inseridos.

A competência acadêmica, que foi o foco central desta pesquisa, apresenta-se, portanto, como um processo a ser construído no dia a dia, continuamente, ao enfrentar o desafio de superar o modelo tradicional centrado no professor. Foi evidenciada a necessidade constatada de mudanças na atividade docente de modo a superar o modelo centrado no professor e, também, os fatores apontados pelos docentes pesquisados que tanto prejudicam a sala de aula (o desinteresse, a falta de motivação, a dispersão pelo uso do celular, entre outros). Por fim, esperamos com este trabalho não apresentar respostas, mas contribuir e fornecer elementos para despertar novas indagações e reflexões na área acadêmica, não apenas no curso de Administração, que valoriza o professor como peça importante no ensino e em todo o processo de formação do aluno, mas que também despertem os profissionais docentes para inovar nas estratégias de ensino, utilizar novas abordagens, que procurem enriquecer as suas experiências profissionais e, conseqüentemente, melhorar a *performance* de sua competência acadêmica, ou seja, a sua *expertise* como profissional da educação.

REFERÊNCIAS

ABMES. **Números do Ensino Superior Privado no Brasil** – Ano base 2016. Disponível em: <<https://abmes.org.br/editora/categoria/41/numeros-do-ensino-superior>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

ALMEIDA, P. C. A. de; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf>>. Acesso: 05 abr. 2018.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, p. 19-43, 2011.

ANDRADE, L. C. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Know How, 2011.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**. São Paulo: Moraes, 1982.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Lisboa: edições 70, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Graduação em Administração** – 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces-0134.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2018.

_____. **Retificação da Resolução CNE/CES nº 1/2004**, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Graduação em Administração - 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2005/ces_23_2005.pdf. Acesso em: 18 jan. 2018.

_____. **Casa Civil da Presidência da República**. Exposição de motivos. Projeto de Lei da reforma da educação Superior. Brasília: E.M.I n. 015/MEC/MF/MCT. 2006.

_____. **Decreto n.º 5773, de 9 de maio de 2006a**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Portal Planalto. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm. Acesso em: 07 dez. 2017.

_____. **Parecer n.º 977, de 3 de dezembro de 1965**. Definição dos Cursos de Pós-Graduação. Portal MEC. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/parecer%20cfe%20977-1965.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2017.

_____. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024**. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2016**: resumo técnico. Brasília, 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – n.º 9.394. Brasília: 20 de dezembro de 1996.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Diversos tipos de professores**. Estratégias de Ensino-Aprendizagem. Petrópolis: Vozes, p. 65-69, 1991.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BURBULES, N.; TORRES, C. A. (Org.). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

CASSASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, Unesco, 2007.

CFA. Conselho Federal da Administração. **História da Administração**. Disponível em: <http://www.cfa.org.br/administracao/historia-da-profissao>. Acesso em: 17 jan. 2018.

CFA. Conselho Federal da Administração. **Administração é o segundo curso com maior número de matrículas em 2015**. Disponível em: <http://www.cfa.org.br/servicos/news/cra/cfa-administracao-e-o-segundo-curso-com-maior-numero-de-matriculas-em-2015>. Acesso em: 26 jan. 2018.

CÁRIA, N. P. **Para além do pedagógico: Mudanças na gestão da educação pública com a participação do setor privado**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2016.

CONCEIÇÃO, J. S.; NUNES, C. M. F. Saberes docentes e professores iniciantes: dialogando sobre a formação de professores para o ensino superior. **Rev. Docência Ens. Sup.**, v. 5, n. 1, p. 9-36, abr. 2015. Disponível em: http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/9504/1/ARTIGO_SaberesDocenteProfessores.pdf. Acesso em: 18 mar. 2018.

CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. Cortez Editora, 2016.

COSTA, A. Quatro questões sobre a noção de competências na formação de professores: o caso brasileiro. **Revista de Educação**, v. 12, n. 2, p. 95-106, 2004.

Histórico dos cursos de Administração no Brasil. Conselho Regional de Administração (CRA). Disponível em: <http://www.cra-ba.org.br/Pagina/58/Historico-dos-Cursos-de-Administracao-no-Brasil.aspx>. Acesso em: 18 jan. 2018.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 795-817, 2004.

CUNHA, M. I. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Papirus Editora, 2007.

_____. **Estratégias Institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias:** memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

_____. Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade. In: **Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**, VIII. 2004.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: JM, 1998.

_____. Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade. **VIII Congresso Luso-Brasileiro de Ciências Sociais:** A questão Social no novo milênio. Coimbra, 16, 17 e 18 de setembro, 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MAriaIsabelCunha.pdf>. Acesso: 12 abr. 2018.

CURY, C. R. J. Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. **RBPAAE** – v.25, n.1, p. 13-30, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19325/11225>. Acesso: 25 mai. 2016.

DIAS, I. S. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 73-78, 2010.

DICIONÁRIO. **Storyelling.** Disponível em: ww.significados.com.br/storytelling. Acesso em: 02 abr. 2018.

DOURADO, L.F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. **Políticas e gestão da educação superior:** transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia, Alternativa, 2003.

DREHER, M. T.; SANTOS, T. M.; DAMBROWSKI, A. **Gestão e Ambiente:** a Percepção dos Formandos do Ensino Superior de Administração, de Blumenau, sobre as Problemáticas Ambientais. 2006.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015.

FERREIRA, L. H.; PRADO, G. do V. T.; ARAGÃO, A. M. F. de. A formação do professor por suas narrativas: desafios da docência. **Revista Hipótese.** Itapetininga, v. 1, n. 4, p. 204-227, 2015.

FERREIRA, V. S. As especificidades da docência no ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, 2010.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**. Trad. Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Edusp, 1998.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (coord.). FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos. Relatório Final: Estudo dos cursos de Licenciatura no Brasil: Letras, Matemática e Ciências Biológicas. v. 2. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso: 13 mar. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GRIPP, G. Políticas educacionais e as políticas de currículo do ensino superior. **Ensino Superior: Expansão e Democratização**. Rio de Janeiro: Editora Letras, 2014.

GUERRA, E. L. de A. **O ensino superior de administração no Brasil**: desafios do novo milênio. 2006. Disponível em: <http://www.angrad.org.br/_resources/files/_modules/producao/producao_719_201212051834228e9c.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2018.

ISAIA, S. M. A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação, v. 2, p. 35-60, 2000.

KANAN, A. L. Poder e liderança de mulheres nas organizações de trabalho. **Organizações & Sociedade**, v. 17, n. 53, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/4006/400638321002.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2018.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. *Jorge Larrosa Bondía*. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 25. São Paulo: Loyola, 2010.

LOURENÇO, A. A.; ALMEIDA PAIVA, M. O. Abordagens à aprendizagem: a dinâmica para o sucesso acadêmico. **CES Psicologia**, v. 8, n. 2, p. 47-75, 2015.

MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. Apresentação. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. **Didática: teoria e prática**. 1. Araraquara/São Paulo: Editora Junqueira&Marin, 2015. p. 7-14.

MASETTO, M. T. Inovação na Educação Superior. **Rev. Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. Interface (Botucatu) vol.8, n.14, p.197-202. Botucatu. 2004.

_____. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior.** São Paulo: Avercamp, 2010.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

_____. Docência universitária: repensando a aula. **Ensinar e aprender no ensino superior:** por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária, v. 2, p. 79-108, 2003.

_____. **Pós-graduação e formação de professores para o 3º grau.** São Paulo (mimeo), 1994.

MASETTO, M. T.; ABREU, M. C. **O professor universitário em aula.** São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

MELO, A. A. S. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Caribe.** Maceió: EDUFAL, 2004.

MERCADO, L. P. L. **Formação docente e novas tecnologias.** In: IV Congresso RIBIE, Brasília. 1998.

MORAN, J.M. **Desafios da internet para o professor.** 2009. Disponível em: <http://www.mat.ufrgs.br/~vclotilde/disciplinas/Site%20V%EDdeos/html/textos_pdf/de_safios_da_internet_para_o_professor.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2018.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens.** PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Coleção Mídias contemporâneas. Vol. II. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso: 15 out. 2017.

MOREIRA, M. V. C. **Estudo das mudanças estratégicas os cursos de administração das organizações universitárias de Fortaleza.** Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2003-epa-2329.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018

MORROW, R. A.; TORRES, C. A. Estado, globalização e políticas educacionais. In: BURBULES, N.; TORRES, C. A. (Org.). **Globalização e educação: perspectivas críticas.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

NOGUEIRA, A.; OLIVEIRA, M. Mercantilização e relações de trabalho no ensino superior brasileiro. **Revista de Ciências Administrativas**, v. 21, n. 2, p. 335-364, 2015.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Dom Quixote, 1992.
RETIRAR ESTA REPETIDO

OLIVEIRA, V. Q. S. F. et al. O sentido das competências no projeto político pedagógico. **Coleção pedagógica**, n. 3, 2004.

OLIVEIRA, C. C. Holismo: aprender e educar. **Diversidade e Diferença**, p. 287-292, 2000.

OLIVEIRA, A. C. C. **O curso de administração à luz das diretrizes curriculares nacionais**. Sitientibus, n. 32, 2005. p. 29-42.

OLIVEIRA, F. B. de; SAUERBRONN, F. F. Trajetória, desafios e tendências no ensino superior de administração e administração pública no Brasil: uma breve contribuição. **Revista de Administração Pública-RAP**, v. 41, 2007.

OLIVEIRA, A. B. **Andragogia**: a educação de adultos. 2010. Disponível em: www.diocese-braga.pt/catequese/sim/...online/.../ANDRAGOGIA.pdf. Acesso em: 09 fev. 2018.

OLIVEN, A. C. **Histórico da educação superior no Brasil**. A educação superior no Brasil, p. 31-42, 2002.

PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. de A. A importância da formação didático - pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, N. 33/34. P.1-13, 2004.

PEIXOTO, M. do C. de L. Políticas para a democratização do acesso e a inclusão social na educação superior do Brasil. In: PAULA, M. de F. C. de; LAMARRA, N. F. (Orgs). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida/SP: Ideias e Letras, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Saberes Pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579> . Acesso: 12 abr. 2018.

PINHO, A.M. C. G. de. **Retorno às histórias**: tecnologias e processos de Digital Storytelling na formação profissional em contexto de aprendizagem corporativa. 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.

PINHO, J. A. G. & Sacramento, A. R. S. *Accountability* já podemos traduzi-la para o Português? **Anais do Encontro de Administração Pública e Governança da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração**. Salvador, BA, Brasil, 16. 2008.

PINTO, H. A. A didática e a docência em contexto. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. **Didática: teoria e prática**. 1. Ed. Araraquara/São Paulo: Editora Junqueira&Marin, 2015. p. 113-124.

PNE, Observatório do. **Financiamento da Educação**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/20-financiamento>. Acesso em: 05 dez. 2017.

PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI**. A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Porto Alegre: Penso, 2013.

REBOUÇAS, Djalma de Pinho. **Teoria geral da administração**: Edição compacta . Editora Atlas SA, 2000.

_____. **Planejamento Estratégico**. São Paulo: Atlas, 2002,

RUAS, R. Mestrado modalidade profissional: em busca da identidade. **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, p. 55-63, 2003.

RUÉ, J. Formação por meio de competências: possibilidades, limites e recursos. In: RUÉ, J.; ALMEIDA, M. I. de; ARANTES, V. A. (org.). **Educação e Competências: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. Brasília, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas . **Revista Diálogo Educacional** - v. 1 - n.1 - p.1-95 - jan./jun. 2000

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. L.; MENEZES, E.M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: 4. Ed. rev. atualizada, Editora da UFSC, 2005.

SILVA JÚNIOR, S. D.; COSTA, F. J. Mensuração e escalas de verificação: uma análise comparativa das escalas de Likert e Phrase Completion. PMKT. **Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia**, v. 15, p. 1-16, 2014. Disponível em: http://www.revistapmkt.com.br/Portals/9/Volumes/15/1_Mensura%C3%A7%C3%A3o%20e%20Escalas%20de%20Verifica%C3%A7%C3%A3o%20uma%20An%C3%A1lise%20Comparativa%20das%20Escalas%20de%20Likert%20e%20Phrase%20Completo%20n.pdf. Acesso: 15 abr. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, M. de C, FIORI, J. L. **Desajuste global e modernização conservadora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. 1. Ed. 2ª Impressão. São Paulo: Ática, 2004.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SITES PESQUISADOS

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2016**. Brasília: 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 05 mai. 2018.

_____. **Estatísticas da Educação Superior**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 16 jan. 2018.

BRASIL. **EMEC**. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/emec/educacao-superior/cursos>. Acesso em: 02 set.2017.

_____. CFA. Conselho Federal da Administração. **História da Administração**. Disponível em: <http://www.cfa.org.br/administracao/historia-da-profissao>. Acesso em: 17 jan. 2018.

_____. CFA. Conselho Federal da Administração. **Administração é o segundo curso com maior número de matrículas em 2015**. Disponível em: <http://www.cfa.org.br/servicos/news/cra/cfa-administracao-e-o-segundo-curso-com-maior-numero-de-matriculas-em-2015>. Acesso em: 26 jan. 2018a.

_____. **Education at a Glance**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/education-at-a-glance>. Acesso em: 25 nov. 2017.

_____. MEC.gov.br, Emec. **Cursos de Educação Superior**. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/emec/educacao-superior/cursos>. Acesso em: 05 dez. 2017.

_____. gov.br, Portal. **Qualidade da Educação Superior**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4316-livretoqualidadeducacao&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 dez. 2017a.

_____. Portal. **Parecer CNE/CES**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>. Acesso em: 30 set. 2017b.

_____. **Altos índices de desistência na graduação revelam fragilidade do ensino médio, avalia ministro.** Brasília 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/40111-altos-indices-de-evasao-na-graduacao-revelam-fragilidade-do-ensino-medio-avalia-ministro>. Acesso 18 set. 2017

APÊNDICE 1 – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Questionário para docentes

Prezado (a) professor (a):

Trabalhei cerca de 20 anos como gestor industrial em empresas pequenas, médias, grandes e multinacionais. Há cerca de um ano deixei a área empresarial para dedicar-me exclusivamente à docência do ensino superior. Atualmente, sou professor e coordenador de um curso universitário e estou realizando uma pesquisa sobre a sala de aula universitária: estratégias de ensino, competências acadêmicas e experiência profissional do docente a fim de concluir minha Dissertação de Mestrado em Educação.

Gostaria de solicitar sua colaboração, respondendo este pequeno questionário anexo, informando suas práticas no processo de ensino no dia a dia das suas aulas, assim como a caracterização do seu perfil docente. Sua opinião é fundamental para a realização bem-sucedida desta pesquisa. Quero destacar que o questionário é anônimo e suas respostas serão confidenciais. Por isso, peço que dê sua opinião com sinceridade, destacando seus métodos de ensino utilizados em sala de aula.

Clique no *link* abaixo e responda as questões.

Desde já agradeço a sua importante colaboração.

Pesquisador:

Samuel Carvalho dos Santos

QUESTIONÁRIO

I – IDENTIFICAÇÃO: dados pessoais

1. Sexo: () masculino () feminino - Idade: _____ anos

II- IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

02. Tempo de vínculo no curso Administração: _____

03. Tempo de vínculo na instituição: _____

04. Tempo de experiência no magistério superior: _____

05. Regime de trabalho na instituição: () horista () parcial () integral

06. Além da docência, exerce outra atividade? () Sim Qual? _____

() Não

07. Qual a sua formação?

- () Graduação
 () Especialização (*Lato Sensu*)
 () Mestrado
 () Doutorado
 () Pós-Doutorado

III- TRABALHO DOCENTE

08. Nas perguntas a seguir são abordados temas da minha pesquisa, que é voltada para **COMPETÊNCIAS ACADÊMICAS, ESTRATÉGIAS DE ENSINO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL** na sala de aula de ensino universitário.

Utilize a seguinte escala abaixo sempre fazendo relação com a disciplina que você ministra:

- 1 – NUNCA
 2 – ÀS VEZES
 3 – RARAMENTE
 4 – FREQUENTEMENTE
 5 – SEMPRE

ATIVIDADES DIDÁTICAS UTILIZADAS NA DISCIPLINA	FREQUÊNCIA DE USO				
	1	2	3	4	5
a) Aulas expositivas, utilizando o quadro e/ou projetor.					
b) Aulas dialogadas com a participação dos alunos.					
c) Aulas com estudos de casos e vídeos explicativos.					
d) Dinâmicas de grupo.					
e) Simulação empresarial baseada na experiência profissional / Jogos de empresa.					

09. Na área empresarial de organizações que pensam no futuro o gestor sempre é incentivado e apoiado pela diretoria para participar de feiras, congressos e capacitações. Quantas vezes você como professor recebeu apoio para participar de congressos ou eventos pela diretoria da área educacional?

1	2	3	4	5

10. Em relação à prática docente, relate sua experiência com 01 método de ensino / atividade didática que você utiliza em suas aulas e que considera altamente eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

11. Qual é o seu maior desafio em sala de aula no ensino superior?

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Samuel Carvalho dos Santos, acadêmico do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), Pouso Alegre, Minas Gerais, orientado em sua dissertação pela prof^a Dra. Neide Pena Cária, está realizando uma pesquisa intitulada “A SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO E EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS INTEGRANDO AS COMPETÊNCIAS ACADÊMICAS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA” com o objetivo de discutir a relação entre as teorias e as práticas educacionais a fim de vislumbrar elementos e contribuições para a construção de novas dinâmicas, metodologias mais ativas e estratégias inovadoras para a sala de aula no ensino superior.

Solicitamos, portanto, a sua colaboração no preenchimento de um questionário, via eletrônica, em anexo, no sentido de fornecer dados e informações sobre as suas atividades como docente na sala de aula do ensino superior. A sua contribuição é muito importante para os propósitos desta pesquisa, tanto no âmbito científico, como pedagógico, pois espera-se como o resultado desta pesquisa contribuir cientificamente para o desenvolvimento de novas metodologias para a educação superior.

Para a realização desta pesquisa, o(a) senhor(a) não será identificado(a) pelo seu nome. A pesquisa apresenta riscos mínimos, como algum incômodo no momento do preenchimento do questionário, mas você pode interromper a sua participação no momento que sentir necessário. Na elaboração do questionário foram tomados todos os cuidados para que isso não ocorra. Serão estabelecidos e mantidos o anonimato total e a privacidade de todos os participantes da pesquisa.

Em caso de dúvidas ou, se desejar mais informações sobre a pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que é o órgão que regulamenta e acompanha a pesquisa do ponto de vista ético. O CEP funciona de segunda à sexta-feira e o seu telefone é (35) 3449 9271, Pouso Alegre, MG. Se o (a) senhor(a) concordar em participar desta pesquisa, solicito que leia a “Declaração”, que segue abaixo, assinando-a no local próprio e devolvendo em anexo por esta mesma via.

Antecipadamente, registramos nossos agradecimentos.

PESQUISADOR: Samuel Carvalho dos Santos

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Declaro que li e entendi os termos da minha participação na pesquisa e que:

CONCORDO em participar.

NÃO CONCORDO em participar.

Assinatura do participante

APÊNDICE 3 – AUTORIZAÇÕES



**PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Pouso Alegre, 10 de junho de 2017.

Ilmo. Sr.

Prof. Me. Guilherme Luiz Ferrigno Pincelli

DD. Coordenador do Curso de Administração da Univás

Ref.: AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Prezado professor,

Eu, Samuel Carvalho dos Santos, acadêmico do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), Pouso Alegre, Minas Gerais, orientado em sua dissertação pela profª Dra. Neide Pena Cária, estou realizando uma pesquisa intitulada “A SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO E EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS INTEGRANDO AS COMPETÊNCIAS ACADÊMICAS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA” e, para isso, solicito autorização de Vossa Senhoria para realizar coleta de dados da referida pesquisa junto aos professores do Curso de Administração da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), localizada na cidade de Pouso Alegre – MG, no período de 2017-2018.

Os participantes da pesquisa serão professores dos cursos de Administração em efetivo exercício no momento da coleta de dados e que aceitem participar da pesquisa. A coleta de dados só terá início após a aprovação do Comitê de Ética, conforme Resolução nº 466/2012. Esta pesquisa, envolvendo seres humanos está em conformidade com as diretrizes e normas da Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece os princípios éticos para a pesquisa, entre eles garantir o anonimato e levar ao conhecimento da instituição os resultados da pesquisa.

Nesse sentido, caso seja autorizada a realização desta pesquisa junto aos professores do curso, solicito a assinatura de Vossa Senhoria e o carimbo neste documento e, se houver a autorização para a divulgação do nome da instituição no relatório da referida pesquisa e em publicações posteriores, favor, assinalar “sim” ou “não” no item “Autorização”, neste documento.

Espera-se que o resultado desta pesquisa possa contribuir cientificamente para o desenvolvimento de novas metodologias para a educação superior, que possam ser eficazes no que se

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPPES)
Av. Prof. Tuany Toledo, 470 – Fátima I – Pouso Alegre/MG – CEP: 37550-000
Fones: (35) 3449-9271 e 3449-9269

UNIVASUNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
Reconhecida pelo MEC nº 1.133, de 12/09/2012
D.O.U. de 12/03/2012, nº 178, Seção 1, p. 105**PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**

refere às estratégias de ensino, competências acadêmicas e experiência profissional do docente na sala de aula universitária.

Antecipadamente, registramos nossos agradecimentos.


Samuel Carvalho dos Santos
RG. MG-6.820.987

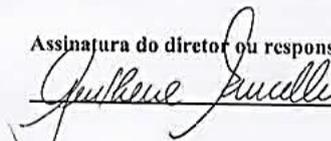

Neide Pena Cária
RG. M1.771.001

AUTORIZAÇÃO:

Eu, Guilherme Luiz Ferrigno Pincelli, autorizo o pesquisador Samuel Carvalho dos Santos a realizar a sua pesquisa para dissertação de Mestrado em Educação nesta instituição de ensino com o objetivo de fazer a ligação entre as teorias e as práticas educacionais a fim de vislumbrar elementos e contribuições para a construção de novas dinâmicas, metodologias mais ativas e estratégias inovadoras para a sala de aula no ensino superior.

Sobre a divulgação do nome do Unincor: () Autorizo () Não autorizo

Assinatura do diretor ou responsável:



Pouso Alegre, 10 de Junho de 2017

Carimbo:

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Pouso Alegre, 10 de junho de 2012.

Ilmo. Sr. Coordenador Prof. Lourival Eustáquio de Mello.

Ref.: AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

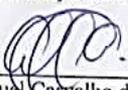
Eu, Samuel Carvalho dos Santos, acadêmico do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), Pouso Alegre, Minas Gerais, orientado em sua dissertação pela profª Dra. Neide Pena Cária, está realizando uma pesquisa intitulada "A SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO E EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS INTEGRANDO AS COMPETÊNCIAS ACADÊMICAS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA" solicito autorização de Vossa Senhoria para realizar coleta de dados para a sua pesquisa Junto aos professores da Univás – Universidade do Vale do Sapucaí, localizada na cidade de Pouso Alegre – MG e da Unincor – Universidade Vale do Rio Verde localizada na cidade de Três Corações – MG, no período de 2017.

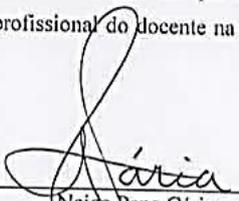
Os participantes da pesquisa serão professores dos cursos de Administração. A coleta de dados só terá início após a aprovação do Comitê de Ética, conforme Resolução nº 4666/2012.

Esta pesquisa, envolvendo seres humanos está em conformidade com as diretrizes e normas da Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece os princípios éticos para a pesquisa, entre eles garantir o anonimato e levar ao conhecimento da instituição os resultados da pesquisa. Nesse sentido, caso seja autorizado à divulgação do nome da instituição no trabalho e em publicações posteriores, favor, assinalar sim ou não no item "Autorização", neste documento.

Espera-se como o resultado desta pesquisa contribuir cientificamente para o desenvolvimento de novas metodologias para a educação superior, que possam ser eficazes no que se refere às estratégias de ensino, competências acadêmicas e experiência profissional do docente na sala de aula universitária.

Antecipadamente, registramos nossos agradecimentos.


 Samuel Carvalho dos Santos
 RG. MG 6.820.987


 Neide Pena Cária
 RG. MI. 771.001

AUTORIZAÇÃO:

Eu, Lourival Eustáquio de Mello, autorizo o pesquisador Samuel Carvalho dos Santos a realizar a sua pesquisa para dissertação de Mestrado em Educação nesta instituição de ensino com o objetivo de fazer a ligação entre as teorias e as práticas educacionais a fim de vislumbrar elementos e contribuições para a construção de novas dinâmicas, metodologias mais ativas e estratégias inovadoras para a sala de aula no ensino superior.

Sobre a divulgação do nome do Unincor: Autorizo () Não autorizo

Assinatura do diretor ou responsável:



Local e data: TRÊS CORAÇÕES, 13 JUNHO DE 2017

Carimbo:

Lourival Eustáquio de Mello
Curso de Administração
FCTE/UNINCOR

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPPES)

Av. Prof. Tuany Toledo, 470 – Fátima I – Pouso Alegre/MG – CEP: 37550-000
Fones: (35) 3449-9271 e 3449-9269

ANEXO 1 – PARECER DO CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS COM SERES HUMANOS

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO E EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS INTEGRANDO AS COMPETÊNCIAS ACADÊMICAS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Pesquisador: SAMUEL CARVALHO DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 69909617.8.0000.5102

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO SAPUCAI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.209.024

Apresentação do Projeto:

Procura-se investigar nesta pesquisa estratégias de ensino e experiências profissionais integrando as competências acadêmicas no exercício da docência no ensino superior. Vivenciamos profundas transformações na sociedade, em todos os seus aspectos, na educação e no mundo do trabalho desde as últimas décadas do século XX. E o ensino? Que mudanças ocorreram? Que estímulos o estudante, em sala de aula, está

recebendo para melhor se posicionar na relação com sua formação acadêmica e essas mudanças? O mundo e a economia globalizada vêm mudando o perfil do trabalhador e do cidadão e isto atinge o cenário educacional, principalmente o ensino de nível universitário dos cursos voltados para área de bacharelados, como o curso de Administração. É cada vez maior a exigência de profissionais capacitados para assumir funções no mundo produtivo, o que tem colocado verdadeiros desafios e dilemas às instituições de ensino, de nível superior, no que se refere ao desenvolvimento de competências profissionais para um mercado de trabalho e de serviços cada vez mais especializados. Tem-se como objetivo discutir as estratégias de ensino, as competências acadêmicas e a experiência profissional do docente, articulando-se em sala de aula universitária do curso de Administração, noturno, tomadas como necessárias na educação superior. Baseado na prática docente no ensino superior, relatada por Masetto (2010), que é preciso desenvolver nos

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470

Bairro: Campus Fátima I

CEP: 37.550-000

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-9270

E-mail: pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO -



Continuação do Parecer: 2.209.024

estudantes competências e atitudes que lhes permitam analisar e discutir novas formas para solucionar os problemas da sociedade e, principalmente das organizações do século 21, espera-se que este estudo ofereça subsídios para atitudes reflexivas sobre a necessidade de uma nova postura profissional na prática docente, a fim de contribuir para novas práticas de ensino nas salas de aula universitária. Metodologicamente, a pesquisa será de campo, na abordagem qualitativa, pautada na hipótese de que só há ensino quando o

estudante aprende (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005) e o estudante só aprende quando demonstra interesse no conhecimento que o professor procura ensinar. Muitas vezes, o professor prepara uma aula que ele julga da melhor qualidade, mas o aluno não se interessa. Assim, aquilo que pode ser um ensino de qualidade para o professor não o é para o estudante. Espera-se contribuir com discussões e caminhos em busca do fortalecimento da prática de ensinar em que estratégias e competências dos docentes de graduação possam ultrapassar a barreira chamada pedagógica, capaz de relacionar o conhecimento da profissão em sala de aula com as novas exigências e necessidades dos estudantes.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da pesquisa é discutir as estratégias de ensino, as competências acadêmicas e a experiência profissional do docente, articulando-se em sala de aula universitária do curso de Administração, noturno, tomadas como necessárias na educação superior, conforme Diretrizes Curriculares Nacionais, comumente tratadas no ambiente acadêmico como “DCN”.

Os objetivos secundários são:

Verificar as principais estratégias de ensino utilizadas pelos professores em busca da qualidade do ensino universitário.

- Investigar a conexão entre o conteúdo teórico e a prática no desenvolvimento das aulas, tendo em vista uma melhor aprendizagem e a participação dos alunos.
- Descrever quais seriam as melhores estratégias de ensino utilizadas pelos docentes que atuam no ensino superior do curso de Administração.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa apresenta riscos mínimos, não necessariamente, mas poderá ocorrer algum desconforto no momento da entrevista porém, segundo os pesquisadores, serão tomados cuidados para que não corram.

Benefícios:

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470

Bairro: Campus Fátima I

CEP: 37.550-000

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-9270

E-mail: pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO -



Continuação do Parecer: 2.209.024

Será tanto no âmbito científico como pedagógico, pois espera-se como resultado desta pesquisa contribuir cientificamente para o desenvolvimento de novas metodologias para a educação superior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O objeto-foco da pesquisa - o ensino na universidade (ensino superior) - tem sido alvo de recentes discussões e essa investigação se mostra relevante para a produção de conhecimento na área.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta Folha de Rosto assinada, bem como a autorização dos responsáveis pelos cursos onde a pesquisa será desenvolvida. Apresenta também o modelo do TCLE informando, entre outros aspectos, os riscos mínimos da pesquisa.

Recomendações:

O Cronograma com as ações da pesquisa foi apresentado no Projeto/Brochura do Pesquisador, porém o PB de Informações Básicas da pesquisa não traz essas ações, o que recomenda-se que seja incluído de forma que fique claro quanto a essas ações e a ordem em que serão realizadas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências; o projeto atende aos critérios da ética em pesquisa previstos na resolução 466/2012 e pode ser aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Os autores deverão apresentar um relatório parcial e um final da pesquisa de acordo com cronograma apresentado no projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_944776.pdf	12/07/2017 21:35:59		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_FINAL_Versao_2.doc	12/07/2017 21:34:17	SAMUEL CARVALHO DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_ASSINADA.pdf	12/07/2017 21:31:52	SAMUEL CARVALHO DOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	LOURIVAL_AUTORIZ_PESQUISA_2.png	16/06/2017 00:52:02	SAMUEL CARVALHO DOS	Aceito
Declaração de	LOURIVAL_AUTORIZ_PESQUISA_1.png	16/06/2017	SAMUEL	Aceito

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470

Bairro: Campus Fátima I

CEP: 37.550-000

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-9270

E-mail: pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO -



Continuação do Parecer: 2.209.024

Pesquisadores	LOURIVAL_AUTORIZ_PESQUISA_1.pn	00:51:36	DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	GUILHERME_AUTORIZ_PESQUISA_2.png	16/06/2017 00:50:47	SAMUEL CARVALHO DOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	GUILHERME_AUTORIZ_PESQUISA_1.png	16/06/2017 00:50:00	SAMUEL CARVALHO DOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	16/06/2017 00:48:09	SAMUEL CARVALHO DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

POUSO ALEGRE, 09 de Agosto de 2017

Assinado por:
Rosa Maria do Nascimento
(Coordenador)

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470

Bairro: Campus Fátima I

CEP: 37.550-000

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-9270

E-mail: pesquisa@univas.edu.br

APÊNDICE 4 – TERMO DE PERMISSÃO PARA PUBLICAÇÃO**TERMO DE PERMISSÃO PARA PUBLICAÇÃO****(cessão de direitos)**

Declaro, com este Termo, permitir a publicação da dissertação de minha autoria pela Universidade do Vale do Sapucaí, em versão eletrônica e (para fins de uso exclusivamente acadêmico) a ser disponibilizada no site oficial dessa Universidade.

Título da dissertação: **“A sala de aula universitária: estratégias de ensino e experiências profissionais integrando as competências acadêmicas no exercício da docência”**

Autoria: **Samuel Carvalho dos Santos**

Por ser verdade assino o presente Termo em meu nome.

Assinatura: _____



Pouso Alegre, 09 de julho de 2018.