

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Victor Rafael Laurenciano Aguiar

**Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional
dos Docentes de Administração**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO – PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO
2012

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Victor Rafael Laurenciano Aguiar

**Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional
dos Docentes de Administração**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO – PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Tese apresentada à Banca Examinadora de Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação – Psicologia da Educação sob a orientação da Professora Doutora Marli Eliza Dalmazo Afonso de André.

SÃO PAULO
2012

Banca Examinadora

Dedico este trabalho a todas as pessoas que perseveraram em seus objetivos e que uma vez assumindo um compromisso, têm responsabilidade, dedicação e o esforço não é um sofrimento.

Para estes, tudo é possível!

Dedico também a todos que são parceiros das pessoas perseverantes, pela compreensão e respeito, apoio, torcida e contribuições.

Para estes, a felicidade está em se doar!

AGRADECIMENTOS

Sinto-me muitíssimo agradecido à,

Deus e a todos os guias espirituais por iluminarem meus caminhos.

Minha querida e amada esposa Ítala, por todo o seu apoio, ajuda, compreensão e paciência nestes 4 anos de Doutorado. Renata e à Bárbara, minhas filhas, pela compreensão pelas ausências. Vocês são incríveis!

Univille, na figura de sua Reitoria, Chefes dos departamentos nos quais leciono, e PQD, não só por viabilizar, mas também apoiar esta chance ímpar de doutoramento. E, em especial ao Prof. Dr. Fernando Bahiense por seu interesse e disponibilidade e a Profa. Dra. Rosânia Campos, pela coorientação.

Todos os Coordenadores de cursos e professores que participaram da pesquisa, contribuindo com suas importantes respostas.

PUC/SP, na figura de todos que atuam na Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação.

Minha orientadora, Profa. Dra. Marli, por sua paciência e sabedoria. Aprendi muito com sua maneira de conduzir o processo.

Todos os colegas de Doutorado, pelo apoio mútuo, mas em especial ao meu querido amigo Claudio Melquíades Medeiros, por sua parceria nos quase 22000 quilômetros percorridos juntos.

Todos os professores da banca, pois na qualificação, suas contribuições foram fundamentais.

Vida, em especial!

O mais comum é o ser humano, com o passar do tempo, ter mais passado do que futuro, por isso, viva de uma forma em que não se arrependa de nada que tenha feito, pois será muito peso para carregar por toda vida, mas também, de uma forma em que não se arrependa por deixar de fazer algo. Algumas coisas, apesar da passagem do tempo, são possíveis de recuperar, mas outras, como um abraço a um ente querido que se foi, são impossíveis.

Enfim, busque sempre a felicidade e viva intensamente!

AGUIAR, Victor Rafael Laurenciano. A formação continuada e o desenvolvimento profissional dos docentes de Administração. 2012. 130f.
Tese (Doutorado em Educação - Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC.

RESUMO

Este trabalho visou estudar como a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional de professores de Administração. Além deste objetivo principal, três outros objetivos secundários foram definidos: identificar quais são os saberes profissionais docentes destes professores e como os constituíram, se eles desenvolvem seus saberes por meio de iniciativas próprias e/ou institucionais e, por fim, se sentem a necessidade de uma constante atualização. Realizou-se o estudo de muitos autores, todavia deve-se destacar que, em relação ao tema desenvolvimento profissional, Imbernón e Marcelo foram os principais referenciais, enquanto em relação aos saberes profissionais docentes, Tardif foi o autor mais consultado. Para alcançar os objetivos propostos realizou-se um estudo do tipo *survey* com 235 professores que atuam na graduação em Administração, de 10 diferentes instituições de ensino, todas comunitárias e pertencentes ao Sistema ACADE (Associação Catarinense das Fundações Educacionais). Por meio dos dados coletados pode-se constatar que o pressuposto inicial deste trabalho, expresso na própria questão de pesquisa, de que a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional, estava correto, pois apesar de todas as limitações apontadas na formação continuada atualmente oferecida por todas as Instituições, ainda assim os docentes consideram que a mesma “auxilia muito”. Mas pôde-se perceber que há um entendimento restrito de desenvolvimento profissional, como sinônimo de formação continuada e neste sentido, confirmou-se que a formação continuada poderia contribuir efetivamente para o desenvolvimento profissional se contemplasse (1) a reflexão sobre os saberes experienciais; (2) a atualização dos saberes do campo específico da administração; (3) a discussão da função da Universidade e de suas políticas institucionais; (4) a proposta curricular do curso como um todo; (5) o conhecimento da realidade e dos discentes da Instituição.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente. Formação continuada. Saberes profissionais docentes. Graduação em Administração.

AGUIAR, Victor Rafael Laurenciano. The in-service teacher education and the professional development of professors of Business Administration. 2012. 130f.
Thesis (Doctorate in Education - Educational Psychology) Catholic University of Sao Paulo – PUC.

ABSTRACT

This paper aimed to know how the in-service teacher education contributes to the professional development of Business Administration professors. In addition to this main objective, three other secondary objectives were defined: to identify the professional teaching knowledge of the professors and how they developed this knowledge, if they develop their knowledge by their own and / or institutional initiatives and, finally, if they have the necessity for an ongoing updating. It was carried out a theoretical study based on many authors, -for instance, Imbernón and Marcelo who were the main reference in relation to the professional development theme, while Tardif was the main one who provided the principles in relation to professional teaching knowledge. A survey research instrument was applied with 235 Business Administration professors, from 10 different community universities which are part of ACADE System (Association of Santa Catarina educational foundations). It was noticed by the collected data that the initial assumption of this work, expressed in the research question that in-service teacher education contributes to the professional development, was correct, because despite all the limitations pointed out in the in-service teacher education offered currently by all institutions, professors still consider that it “helps a lot”. But it was possible to realize that there is a limited understanding of professional development, as a synonym for in-service teacher education and in this sense, it was confirmed that in-service teacher education could contribute effectively to professional development if it included (1) reflection on the experiential knowledge, (2) updating the knowledge of the specific field of Administration, (3) discussion of the role of the University and its institutional policies, (4) the curriculum of the course as a whole, (5) knowledge of reality and the students of the institution.

Keywords: Professional development of professors. In-service teacher education. Teacher professional knowledge. Bachelor in Business Administration.

.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Estratificação dos resultados do ENADE 2006.....	24
Quadro 1: Os saberes docentes.....	38
Quadro 2 – Os saberes dos professores.....	39
Quadro 3: Características emergentes do desenvolvimento profissional.....	53
Quadro 4: Cinco importantes eixos da formação continuada.....	59
Gráfico 1 – Respostas dos participantes para a questão 16 do instrumento de pesquisa.....	75
Gráfico 2 – Respostas dos participantes para a questão 16 do instrumento de pesquisa, estratificadas por gênero.....	76
Gráfico 3 – Respostas dos participantes para a questão 7, estratificada por gênero.....	77
Gráfico 4 – Respostas dos participantes para a questão 16 do instrumento de pesquisa, estratificada por formação acadêmica.....	78
Tabela 2 – Faixa etária e tempo de docência dos respondentes.....	79
Gráfico 5 – Respostas dos participantes para a questão 16 do instrumento de pesquisa, estratificada por tempo de atuação no ensino superior.....	79
Gráfico 6 – Representação percentual da forma como os docentes não Mestres, posicionaram-se quanto ao Mestrado.....	83
Gráfico 7 – Representação percentual da forma como os docentes não Doutores, posicionaram-se quanto ao Doutorado.....	83
Gráfico 8 – Respostas dos participantes para a questão 16 do instrumento de pesquisa, estratificada pela titulação.....	84
Gráfico 9 – Respostas dos participantes para a pergunta 7 do instrumento de pesquisa.....	85
Gráfico 10 – Respostas dos participantes para a questão 16 do instrumento de pesquisa, estratificada pela carga horária na Instituição.....	86
Gráfico 11– Respostas dos participantes para a pergunta 8 do instrumento de pesquisa.....	87
Gráfico 12 – Respostas dos participantes para a pergunta 9 do instrumento de pesquisa.....	88
Gráfico 13 – Respostas dos participantes para a questão 10 do instrumento de	

pesquisa.....	90
Gráfico 14 – Respostas dos participantes para a questão 12 do instrumento de pesquisa.....	90
Gráfico 15 – Respostas dos participantes para a questão 11 do instrumento de pesquisa.....	91
Gráfico 16 – Respostas dos participantes para a questão 13 do instrumento de pesquisa.....	92
Gráfico 17 – Respostas dos participantes para a pergunta 14 do instrumento de pesquisa.....	93
Gráfico 18 – Respostas dos participantes para a pergunta 15 do instrumento de pesquisa.....	95
Gráfico 19 – Importância do conteúdo e frequência em que o mesmo é abordado na formação continuada.....	96

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 – UM RECORTE DA TRAJETÓRIA DA GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL	20
1.1 A Graduação em Administração no Brasil: um pouco de sua história	20
2 – A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	30
2.1 É possível definir o que é ser “um bom professor” no ensino superior?	31
2.2 Saberes docentes	38
2.3 Saberes profissionais docentes	41
2.4 Os saberes profissionais e a docência na graduação em Administração	43
3 – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	50
3.1 O Desenvolvimento profissional	53
3.2 A formação continuada e o desenvolvimento profissional	56
3.3 Os desafios da docência em Administração e suas consequências no desenvolvimento profissional docente	62
4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	70
4.1 O primeiro instrumento de pesquisa	72
4.2 A pesquisa de campo	74
5 – ANÁLISE DOS RESULTADOS	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
APÊNDICES	118

INTRODUÇÃO

Os primeiros passos na educação

Em 1994 pisei pela primeira vez em uma sala de aula na função de professor. Por indicação de um colega de empresa, também professor de uma renomada escola técnica em São Bernardo do Campo – SP, assumi nesta instituição a disciplina de Processos Administrativos em um dos cursos técnicos oferecidos na época. Como acontece com muitos professores, assumi a disciplina sem nenhuma preparação prévia formal ou curso específico, apenas com algumas dicas e sugestões de meu colega professor, seu aval junto à coordenação do curso e a minha convicção pessoal de que seria capaz de fazer frente a esse desafio.

Administrador por formação e especialista em Marketing, iniciei minha carreira profissional aos 17 anos na área de vendas e nesta atividade permaneci até 2000 aproximadamente, construindo uma carreira de executivo em empresas multinacionais, mas em 1991 ao cursar a especialização em Marketing (lato sensu) percebi que a maioria de meus professores eram consultores e trabalhavam com treinamentos e em paralelo, na empresa em que trabalhava, comecei a treinar minha equipe em atendimento e vendas, passando a gostar desta atividade. Nesta época, já me encontrava em um novo momento profissional, pois minha certeza de que meu futuro profissional estava em uma função de executivo não existia mais.

Motivado a mudar de carreira por essas experiências, em 1997 saí de São Paulo e mudei para Joinville, Santa Catarina. Fundei duas empresas, uma de comércio e representações, para manter-me financeiramente e a outra, de consultoria e treinamento, para efetivamente alcançar o desejo almejado: tornar-me um consultor empresarial, atuando em atividades de consultoria e treinamento.

Em maio de 1997, ao atender a um anúncio publicado no jornal, compareci a uma entrevista em uma sexta-feira para uma vaga de professor de Organização e Métodos para o curso de Administração, em uma universidade comunitária. Fui entrevistado, e no mesmo dia, convidado a lecionar fui informado de que, minha primeira aula, seria já na próxima segunda-feira. Novamente o processo se repetia, entrei em sala de aula sem nenhuma preparação formal ou específica, contando

apenas com a confiança do coordenador do curso e minha convicção pessoal que daria conta do desafio. Conforme Pimenta (2002, p. 37) a situação em que me encontrava é ainda lugar comum no ensino superior, isto é

na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiências significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino aprendizagem.

Desde 1997 atuo em uma universidade comunitária, mas nunca com dedicação exclusiva à docência. Até 2000 mantive minha empresa de comércio e representações, até 2005 minha empresa de consultoria e treinamento, em 2003 abri uma outra empresa, desta vez com foco em cursos de especialização e, posteriormente, em projetos de educação superior, mais especificamente nos cursos de tecnólogos e, em 2007, desenvolvi um *síte* para atividades de *e-learning*. Atuei também durante muitos anos em cursos técnicos, como docente e coordenador, além de ter conduzido inúmeros treinamentos e palestras.

As atividades relacionadas à educação e ao treinamento empresarial permitiram um amplo contato com diversos professores, desde aqueles com dedicação exclusiva na atividade docente, até aqueles que, como eu, desenvolvem outras atividades além da docência, o que me permitiu perceber que vivenciam realidades e aspirações diferentes e com diversos níveis de envolvimento e dedicação junto às instituições de ensino, contribuindo assim para uma baixa profissionalidade do professor do ensino superior, definida por Roldão (2006) como um conjunto de atributos que caracterizam uma profissão e a distinguem de outras e de outros tipos de atividades.

Em algumas situações, o contato com os professores deu-se apenas como colega, mas em várias outras, também como gestor, pois coordenei atividades de professores no ensino técnico, no ensino superior e na especialização. Na universidade comunitária, nestes 13 anos, ocupei também atividades na gestão institucional, como assessorias em pró-reitorias, gerência de marketing, vice-chefia do departamento de Administração e chefia dos cursos das áreas socioeconômicas aplicadas e tecnológicas.

A primeira pesquisa na área da educação

Embrenhado na educação e desenvolvendo uma carreira acadêmica, em 2000 iniciei o Mestrado em Engenharia da Produção. Dentro da área de concentração do programa, Gestão da qualidade e produtividade, desenvolvi uma metodologia para a identificação e priorização de expectativas de novos clientes, baseada na técnica de grupos de foco. Incomodado com o fato, como já mencionado, de muitos alunos demonstrarem insatisfação com o ensino superior em Administração, relatos que ouvia em sala de aula e na função de coordenação, validei o método, pesquisando as expectativas dos alunos concluintes do Ensino Médio, acerca do Ensino Superior.

O resultado de minha pesquisa apontou e priorizou as três principais expectativas, assim denominadas (AGUIAR, 2001):

1º) Pragmatismo – O aluno quer que o ensino superior realmente valha a pena, ou seja, que propicie as mudanças profissionais que ele almeja;

2º) Professor – Todas as expectativas dos alunos recaem sobre o professor, ele é o elemento principal da satisfação ou insatisfação do aluno com a Instituição;

3º) Integração – O aluno deseja ser bem recebido e integrado, pois normalmente, a graduação é um rito de passagem para a vida adulta.

Pude compreender, por meio desta pesquisa, que a fala deste futuro ingressante no ensino superior, é a de que busca um futuro profissional melhor e deposita no professor toda sua expectativa, pois enxerga nele o responsável pela transmissão dos conhecimentos que o tornarão um profissional de sucesso. Pode-se perceber hoje, na maioria das propagandas relacionadas ao ensino superior, que a tônica é a promessa de um futuro profissional e pessoal melhor, objetivos almejados por muitos, o que fomenta a busca por qualificação.

Desde o estabelecimento do ensino superior no Brasil, em 1808, até os dias atuais, nunca se experimentou uma expansão tão significativa, como a percebida entre o final do século passado e o início deste século. Aumentou o número de estabelecimentos de ensino, surgiram novos cursos e ocorreu um exponencial

aumento no número de vagas ofertadas. Essa expansão vem demandando um número cada vez maior de professores que, em função da competitividade, das exigências de mercado, das próprias exigências de órgãos que regulamentam o ensino superior e do aumento da heterogeneidade em sala de aula, fruto também das políticas públicas de inclusão, precisam ser cada vez mais profissionais, ou profissionalizados. Masetto (1998) afirma que a crença inquestionável de “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar”, não é mais possível, ou seja, o aluno espera encontrar um docente em sala de aula que faça valer à pena ele estar lá, que saiba fazer e que saiba ser. Neste cenário de crescente demanda por profissionalização, o desenvolvimento profissional dos docentes passa a ser fundamental.

Área de interesse: desenvolvimento profissional dos docentes de Administração

A graduação em Administração é uma das que mais cresceu no Brasil, dentro do movimento expansionista da década de 1990, prioritariamente por meio da iniciativa privada. Trata-se de um curso de baixo investimento, se comparado aos da área da saúde e de engenharia, os quais demandam laboratórios e equipamentos específicos, além de instalações diferenciadas. Somado ao baixo custo de implementação, é um curso com uma grande atratividade por tratar de um conteúdo que vai totalmente ao encontro das necessidades profissionais das pessoas, a gestão de negócios. Rossatto (2006, p. 103) afirma que

nas instituições de ensino privado ocorreu um crescimento desordenado do número de vagas em cursos de reduzido custo e que proporcionavam retorno financeiro maior, como administração, direito, ciências contábeis. Tais cursos não visavam atender à demanda social, mas demonstravam muitas vezes interesses mercadológicos, reduzindo o ensino à busca do lucro.

O interesse mercadológico ou a adequação da instituição às “regras de mercado” podem, muitas vezes, colocar em um segundo plano os investimentos e a valorização do professor, pela ênfase no investimento em estrutura, comunicação e recursos materiais.

Minha pesquisa no mestrado que apontou a centralidade do docente nas expectativas dos novos alunos e a minha experiência na gestão despertou um desejo de entender melhor o que é ser um bom professor no ensino superior. Todavia, meus estudos preliminares me levaram a tomar outros caminhos.

Constatei que é quase impossível definir claramente o que é ser um bom professor (GIL, 2006; IMBERNÓN, 2009; CUNHA, 1989). Constatei ainda que já existem estudos nesse sentido, definindo competências (CUNHA, 1989; MASETTO, 1998; PERRENOUD, 2000; PIMENTA, 2002; LOWAN, 2004; RONCA, 2005; LINDINO, 2005; GAETTA, 2007; HARDT, 2007), saberes (TARDIF, 2002; VOLPATO, 2010) e conhecimentos (SHULMAN, 2003), para o ensino superior e mais especificamente, no ensino da administração (PAULA; RODRIGUES, 2006; CHAGAS, 2007; FERNANDEZ, 2007; TERRIBILI FILHO, 2009; ANDERE e ARAÚJO, 2008; IGARI, 2010).

Para definir uma nova linha de investigação, decidi examinar o Projeto Político Pedagógico no curso de Administração, da universidade em que atuo na busca de conhecer como o profissional considerado bom professor é definido nesta Instituição.

O projeto do curso, em consonância com a proposta da Instituição como pude averiguar, definia as competências esperadas dos professores do curso de Administração. Estas competências estão organizadas em quatro conjuntos, a saber: competência técnico-científica, pedagógica, relacional e organizacional.

Ao final das análises do projeto do curso foi possível traçar um paralelo entre as competências exigidas pela Instituição em que atuo e as constatações de meus estudos preliminares, sendo possível esboçar uma resposta à pergunta: “o que é ser um bom professor no ensino superior de Administração?” Excetuando a competência organizacional que é uma demanda específica da instituição comunitária, na **competência técnico-científica** pode-se visualizar a **necessidade de estar adequadamente atualizado (prática e teoricamente)**, na **competência pedagógica**, contempla-se o **domínio da didática** e, por fim, na **competência relacional**, a preocupação quanto a **lidar adequadamente com as questões relacionais (afetividade – autoridade – relacionamento interpessoal)**.

No entanto, esta resposta ainda não atendia a todas as minhas questões. Pois, mesmo estando estabelecido no projeto institucional, e este ter sido socializado com os professores, parece existir um vácuo entre o escrito e o realizado. Assim, novas inquietações tomaram forma.

Marcelo (2009) discute o desenvolvimento profissional dos professores, concentrando-se, especificamente, em um dos aspectos fundamentais sobre a profissão docente, os processos usados pelos professores nas suas aprendizagens; o autor enfatiza que estes processos têm uma relação importante com a competência do professor, ou seja, como este professor aprende a ensinar desde a formação inicial, passando por sua inserção na atividade docente e durante toda a sua trajetória, por meio da formação continuada, evoluindo de “professor principiante” a “professor perito”. Esta trajetória não se dá apenas pelo tempo de experiência do professor, mas da dedicação e do interesse deste profissional em refletir permanentemente sua conduta. Esta reflexão pode ser uma ação conduzida pelo próprio docente ou intermediada pela Instituição, uma vez que, neste contexto e nas diversas políticas educacionais que vivencia em sua carreira, é que o professor constitui sua identidade profissional, ou melhor, como se percebe professor, como acha que os outros o percebem e aquilo que incorpora dessas percepções.

Justamente neste processo de formação de identidade é que se pode encontrar um desafio ao desenvolvimento profissional. É no decorrer de sua atividade que o professor sem formação pedagógica vai constituindo-se professor e desta forma, em algumas situações, criando hábitos que, muitas vezes, tornam-se cristalizados. Mudar hábitos, este sim, é um desafio ao desenvolvimento profissional docente.

A partir da concepção de que os docentes do curso de Administração são atores competentes e que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício e ao seu trabalho (NÓVOA, 1995; TARDIF, 2000, 2002; PIMENTA, 2002; VOLPATO, 2010), que esses saberes são provenientes de diversas fontes, de sua história de vida e profissional, da sociedade, da sua relação com os outros atores educativos, de sua formação pregressa e da formação continuada (TARDIF, 2000, 2002), minha atenção se voltou para este último item, ou seja, **como a formação continuada pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes da graduação em Administração?** Entendendo que a formação continuada, ou desenvolvimento profissional, não deve ser considerado isoladamente, algo sem relação direta com a profissionalização e a profissionalidade. (CUNHA, 1989; PERRENOUD, 2002; TARDIF, 2002; ROLDÃO, 2006; GATTI, 2009; BARRETO, 2009; IMBERNÓN, 2009; MARCELO, 2009), e que o cenário da educação brasileira, e especificamente no que tange ao curso de Administração, está se alterando

significativamente, face à competitividade, às transformações no corpo discente, no mundo do trabalho e na tecnologia. (LIBÂNEO, 2001; VASCONCELLOS, 2001; CAMPOS, 2002; PIMENTA, 2002; CHARLOT, 2005; CFA, 2006; SAVIANI, 2008), novas questões surgiram:

- 1) Quais são os saberes profissionais docentes dos professores de Administração e como os constituíram?
- 2) Os docentes de Administração desenvolvem seus saberes por meio de iniciativas próprias e/ou institucionais?
- 3) Os docentes de Administração sentem a necessidade de uma constante atualização?

Sendo assim, objetivando responder ao questionamento principal: **“como a formação continuada pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes da graduação em Administração?”**, assim como aos demais questionamentos é que se desenvolve o presente estudo que está estruturado em cinco capítulos.

O primeiro capítulo apresenta um recorte da trajetória da graduação em Administração no Brasil e um pouco de sua história.

O segundo capítulo versa sobre a docência no ensino superior. Discute-se se é possível definir o que é ser “um bom professor” no ensino superior assim como, conceitua-se saberes docentes e saberes profissionais docentes. Neste mesmo capítulo, faz-se uma relação entre a docência na graduação em Administração e os saberes profissionais docentes.

No terceiro capítulo aborda-se inicialmente a temática do desenvolvimento profissional, conceituando à luz de Imbernón (2009) e Marcelo (2009) e, posteriormente, apresenta-se a relação da formação continuada com o desenvolvimento profissional. Face ao curso estudado neste trabalho, ao final do capítulo, abordam-se os desafios da docência em Administração, ou seja, questões com as quais a formação continuada terá que lidar, para contribuir com o desenvolvimento profissional.

A metodologia utilizada no desenvolvimento deste estudo é o conteúdo do quarto capítulo. Conceitua-se o que é um *survey* e discute-se sua aplicação e suas

limitações. Neste capítulo também demonstra-se a criação do instrumento de coleta, desde o primeiro, até o definitivo, descrevendo-se em seguida, sua aplicação.

No quinto e último capítulo são apresentados e discutidos os dados coletados, à luz da fundamentação teórica e com preocupação em responder aos questionamentos deste estudo.

1 – UM RECORTE DA TRAJETÓRIA DA GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

A graduação em Administração no Brasil destaca-se em relação às demais, quer seja pelo volume de alunos formados a cada ano, quer seja pela quantidade de ingressantes ou mesmo pelo número de cursos e, conseqüentemente, de docentes envolvidos. É o maior curso do Brasil, com um grande contingente de profissionais exercendo a docência que, em sua maioria, não possuem formação pedagógica, o que por si só já justificaria esta pesquisa e, até por isso é que, inicialmente, faz-se necessário conhecer a trajetória dessa graduação no Brasil.

1.1 A Graduação em Administração no Brasil: um pouco de sua história

Em 2009, conforme o censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (BRASIL, 2010), o Brasil contava com 5.954.021 alunos matriculados no ensino superior. Desses, 1.102.579 alunos estavam matriculados no curso de Administração, representando assim, 18,5% do universo de acadêmicos; desta forma, trata-se do maior curso do Brasil e, um dos cursos de maior crescimento no número de alunos matriculados, pois o mesmo relatório aponta que, no período de 2005 a 2009, houve um crescimento de 51% no número de matrículas, o que o coloca, junto com os cursos de Engenharia e Enfermagem, no seleto grupo de cursos com crescimento acima de 50% no período. Percebe-se por meio do relatório do INEP que a tendência é a continuidade de sua expansão e a sua consolidação na primazia das matrículas dos futuros universitários, mesmo porque, o segundo maior curso em número de matriculados, o curso de Direito, contava em 2009, com apenas 651.730 alunos, ou seja, pouco mais da metade de alunos de Administração.

Este universo de discentes estuda em Instituições públicas (aproximadamente 9%), em Instituições particulares (cerca de 65%) e em Instituições comunitárias e confessionais (aproximadamente 26%), conforme censo do INEP (BRASIL, 2010), o que demonstra a forte presença do ensino privado nessa área do conhecimento.

Anualmente milhares de alunos colam grau nos diversos cursos de Administração espalhados pelo Brasil e, dentro do cerimonial entoam em coro o juramento do administrador, estabelecido pela Resolução Normativa CFA (Conselho Federal de Administração) número 201 de 19 de dezembro de 1997 (CFA, 2006). Em seu texto, está escrito

prometo dignificar minha profissão, consciente de minhas responsabilidades legais, observar o Código de Ética, objetivando o aperfeiçoamento da Ciência da Administração, o desenvolvimento das Instituições e a grandeza do Homem e da Pátria (CFA, 2010).

Apesar da propalada preocupação com a ciência da administração, a mesma, no Brasil é algo bastante novo e incipiente se comparada à realidade norte-americana, a principal referência para os cursos nacionais, como se verá posteriormente no decorrer deste capítulo.

Nos Estados Unidos, os primeiros cursos de Administração surgiram em 1881, enquanto no Brasil isto somente ocorre em 1952, sendo que, neste mesmo ano, os americanos já formavam em torno de 50 mil bacharéis, quatro mil mestres e cem doutores por ano (ANDRADE, 2004). Ainda que Nicolini (2003) apresente uma trajetória um pouco diferente, por afirmar que os primeiros estudos sobre administração no Brasil datam de 1902, quando duas escolas particulares do Rio de Janeiro passam a ministrar o estudo nesta área, historicamente pode-se considerar o curso de Administração como muito recente. Importante destacar que em 1931, com a criação do Ministério da Educação e a estruturação do ensino em todos os níveis, cria-se o Curso Superior de Administração e Finanças cujos egressos eram bacharéis em Ciências Econômicas. No entanto, a formação específica surge, como afirma Andrade (2004), apenas em 1952 com a fundação da Escola Brasileira de Administração Pública – EBAP, da Fundação Getúlio Vargas (FGV) do Rio de Janeiro e em seguida, no ano de 1954, com a fundação da Escola de Administração de Empresas de São Paulo – EAESP, pela mesma FGV/Rio.

Tordino (2009) apresenta o início do ensino de Administração também em 1952, com a FGV. Todavia, o autor explica que a implantação desta graduação deu-se no bojo de um movimento de modernização do país, cujo objetivo principal era a racionalização do serviço público e a profissionalização dos servidores, com vistas a aumentar a eficiência do serviço público e sua profissionalização. Em paralelo,

buscava-se também a formação de quadros gerenciais para uma indústria brasileira em franca expansão.

Em relação às concepções e diretrizes desses cursos é possível observar, desde sua origem, forte influência de normativa norte-americanas, mais especificamente estadunidense.

O modelo que inspirou a FGV, desde sua constituição como fundação, estrutura acadêmica, conteúdo programático e didático foi norte-americano, percebendo-se um fascínio por parte de seus organizadores pelo ensino universitário daquele país. (TORDINO, 2009, p. 192)

No entanto, em 1959, com a celebração de um convênio entre os governos brasileiro e norte-americano para a formação de professores para o ensino de Administração Pública e de Empresas (NICOLINI, 2003), essa influência se tornou mais forte e explícita. Essa cooperação acabou incentivando muito mais a cópia de materiais do que o investimento em pesquisas e formulações didáticas a partir da realidade brasileira, de forma que, somente em 1960 foi instituído o primeiro programa de Pós-graduação (*strictu sensu*) pela Fundação Getúlio Vargas no Rio de Janeiro (OLIVEIRA; SAUERBORN, 2007).

Fischer (2008, p. 183), em relação à formação de professores, afirma que

a principal estratégia foi a formação de mestres em duas universidades americanas: *Michigan State* e *Southern* Califórnia, seguida da criação dos cursos de Administração na década de 70 e pela pós-graduação.

Dada a jovialidade do ensino de Administração no Brasil, esta concepção inicial fortemente marcada por influências norte-americanas, ainda está presente nas escolas de negócios brasileiras, em seu foco comercial, pragmático e tecnicista, nos referenciais bibliográficos e marcadamente, no viés de formação de mão de obra para as empresas.

Se oficialmente o curso de administração foi reconhecido no ano de 1952, a regulamentação oficial da profissão de Administrador ocorreu em 1965. Neste espaço de tempo, um fato interessante ocorreu; enquanto a FGV formava administradores, a Faculdade de Economia e Administração (FEA), vinculada a Universidade de São Paulo (USP) recusava-se a instituir o curso de bacharelado, para uma profissão ainda não regulamentada, ou seja, até 1963, a USP reconhecia apenas o Técnico em Administração (TORDINO, 2009).

Seguindo na trajetória desta área de conhecimento, em 1966, pela primeira vez, o Conselho Federal de Educação fixou o currículo mínimo do curso. Posteriormente, segundo Andrade (2004), preocupados com a melhora da qualidade dos cursos de administração, a Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD) e o CFA sugerem ao Conselho Federal de Educação um novo currículo mínimo, o qual é acatado e fixado em 1993. Por fim, a Resolução CNE/CES nº 4, de 13/07/2005, publicada no Diário Oficial da União, de 19/07/2005, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, revogou a Resolução CFE nº 2, de 04/10/1993 e a Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2004 e é a que está atualmente em vigência.

De 1952 até os dias atuais, o curso de Administração passou, em relação a sua matriz curricular, por três momentos importantes, o estabelecimento de currículos mínimos, o que ocorreu primeiramente em 1966, depois em 1993 e a instituição das diretrizes curriculares em 2005; faz-se necessário destacar que foram processos empreendidos pelas escolas de Administração, em sua maioria privadas e pelo conselho profissional (CFA).

A primeira normatização, de 1966, contemplava matérias de cultura geral, matérias instrumentais e matérias de formação profissional, não estabelecendo necessariamente cargas horárias nem obrigando uma concentração maior em alguma matéria. Já a normatização de 1993 procurou não só estabelecer as matérias, mas também, a distribuição percentual de carga horária por área, sendo, 24% em formação básica e instrumental, 34% em formação profissional e 32% em disciplinas eletivas e complementares, sobrando 10% para o estágio supervisionado. Esta diretriz estabeleceu ainda que a duração da graduação fosse de 3000 horas-aula. Possivelmente a redução da carga horária do estágio alinha o curso de Administração ao processo de expansão e popularização empreendido na década de 1990, pois o aluno trabalhador, aquele que estuda essencialmente no período noturno não dispõe de muito tempo para estagiar.

A legislação atualmente em vigor (promulgada em 2004) enfoca as competências e habilidades a serem desenvolvidas junto ao corpo discente, por meio de uma organização curricular composta de conteúdos de formação básica, de formação profissional, de estudos quantitativos e suas tecnologias e de formação complementar, além do estágio e das atividades complementares. No entanto, não é

estabelecida nesta resolução a carga horária total do curso, nem é definida a distribuição percentual das áreas de formação.

Essas determinações legais causaram grandes discussões, de modo que, após um longo período de debate capitaneado pelo CFA foi definido na Resolução CNE/CES nº 2, de 18/07/2007, o que se considera atualmente; o curso de Administração deve ter no mínimo 3000 horas-aula, integralizadas no mínimo em 4 anos letivos, sendo que os estágios e atividades complementares, já incluídos no cálculo da carga horária total do curso, não deverão exceder 20% do total (CFA, 2010).

Andrade (2004, p. 25 e 26) defendendo as atuais definições em relação ao modelo de currículos mínimos, salienta que “as diretrizes curriculares incentivam a definição e a implementação de projetos de educação continuada”, como se a graduação fosse à primeira etapa de um processo, a etapa inicial que posteriormente será complementada com especializações, marcadamente ofertadas por instituições privadas. Catani (2010) referindo-se de forma geral às reformulações curriculares a partir de 1997, alerta para o fato de que tais adaptações para formatos mais flexíveis, capazes de adaptar-se rapidamente às mudanças do moderno mundo do trabalho, implicam fazer, em grande parte, o jogo de uma racionalidade, em benefício do alargamento da educação privada mercantil, baseada em Instituições de ensino particulares e com fins lucrativos.

Em tese, reportando-me novamente ao ensino de Administração, a flexibilização pode parecer adequada, todavia para Oliveira e Sauerborn (2007) um dos principais desafios atuais do ensino de administração é a estrutura curricular, ou seja, percebe-se que entre uma proposta de diretriz curricular e a efetiva operacionalização, há uma distância muito grande, visto que na maioria das escolas de administração, a maior parte dos professores é horista, trabalha durante o dia em outra atividade profissional e somente no período noturno encaminha-se para a instituição, pouco participando dos planejamentos, discussões e definições institucionais. O professor fica alijado da vida institucional, contribuindo essencialmente como mão de obra de execução.

A massificação do ensino de administração, baseada na iniciativa privada, cuja lógica é a de mercado, permite compreender melhor o motivo pelo qual, de 44.000 vagas oferecidas em 2008, apenas 22.375 foram ocupadas, ou seja, aproximadamente 51%.

As vagas são oferecidas e as condições de financiamento também, mas este percentual de ocupação sinaliza uma ociosidade e conseqüentemente dentro de uma dinâmica de oferta x demanda, uma necessidade de melhoria de custos, competitividade e flexibilização de critérios de ingresso onde, em muitos casos a qualidade final é que acaba por ficar mais comprometida. Paula e Rodrigues (2006), analisando o ensino de administração no Brasil, consideram que em muitas instituições não há uma preocupação com a qualidade da formação, mas apenas com os números de cursos, de matrículas e de aprovações.

Em relação a qualidade dos cursos de Administração, observa-se que no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE realizado em 2006, o desempenho médio de todos os alunos de Administração, na área de formação geral, foi o que obteve a menor média, isto é 42,1 contra 45,4 de todos os outros cursos avaliados.

Participaram da prova 126,3 mil estudantes de 1.136 cursos de Administração que nas questões específicas obtiveram média 36,2, contra 36,4 de todas as outras áreas, ou seja, novamente inferior, mas com uma menor diferença (CFA, 2006). Pode-se observar melhor este desempenho, ao estratificá-lo, conforme tabela 1, salientando que Morães (2008) sintetizou os diversos indicadores de desempenho apresentados nos relatórios do ENADE, sendo que o conceito apresentado no formato 5:5 ou 3:3, por exemplo, significa a avaliação de concluintes (indicador da esquerda) e de ingressantes (indicador da direita, após os dois pontos).

Tabela 1 – Estratificação dos resultados do ENADE 2006

Conceito	Quantidade de Instituições	Percentual em relação ao total
5:5	14	(1% do total)
5:4 a 4:4	93	(7% do total)
3:3	234	(22% do total)
Apenas 1 conceito	63	(6% do total)
Inferior a 3:3	732	(64% do total)

Fonte: Morães (2008)

Pode-se discutir diversos fatores e motivos para um determinado resultado, todavia não é possível não considerar que 64% dos cursos, ou seja, a grande maioria tem um baixo desempenho, o que também pode ser entendido como baixa qualidade.

Desde o início, o ensino de administração no Brasil tem uma forte influência das escolas de negócios norte-americanas, uma preocupação com gestão, produtividade, atingimento de resultados e sintonia com as exigências formativas do mercado, mas a partir da expansão do ensino superior, baseado principalmente na iniciativa privada, na década de 1990, percebe-se cada vez mais um caráter neoliberal presente nas escolas de negócios, como também são chamadas as escolas de Administração, ou seja, nestas escolas, como na maioria das instituições privadas, pode-se compreender o neoliberalismo, como a potencialização de uma maneira capitalista de produzir e gerir e também, uma invasão do privado no que seria público (LUCAS; LEHER, 2001; CAMPOS 2002; MORÃES 2002; SAVIANI, 2008).

Este viés neoliberal pode ser percebido na gestão das escolas modelo, ou nas instituições privadas tidas como elitizadas ou mesmo, mais bem avaliadas no ENADE. São instituições geridas como “negócios” e pautadas em metas e resultados. Corroborando com esta realidade, recentemente constataram-se alguns casos onde docentes atuam paralelamente por meio de fundações em consultorias organizacionais e para órgãos públicos, além do oferecimento de programas de graduação, pós-graduação (especialização) e cursos com cobrança de mensalidades.

Libâneo (2001) afirma que no plano educacional, em função das mudanças estabelecidas por uma cultura neoliberal, excludente e individualista, a educação deixa de ser um direito e transforma-se em mercadoria, ou no caso, serviço, marcada por um dualismo: diferentes qualidades de educação, a dos ricos e a dos pobres.

Na perspectiva do ensino como mercadoria (CERISARA, 2002; DIAS SOBRINHO, 2004) este passa a ser considerado também como uma prestação de serviço, e possuidor de duas características interessantes, a **inseparabilidade** e a **não uniformidade** (AGUIAR, 2001). Por **inseparável** pode-se considerar que o ensino depende de pessoas, quer sejam no caso, os docentes e os discentes, sem um ou outro, não há aula. Esta característica demanda que uma Instituição de ensino precise cada vez mais de mão de obra qualificada para realizar a sua principal atividade, o ensino. Por outro lado, a característica denominada **não uniforme**, preconiza que cada elemento humano tem a sua própria forma de realizar

uma atividade. Talvez seja por isso que dois professores diferentes, trabalhando com a mesma disciplina, com uma mesma ementa, tenham avaliações tão diferentes.

O professor é um ser humano que lida com pessoas durante praticamente toda a sua atividade docente, ou seja, “bons professores” são fundamentais para boas Instituições de ensino, pois são os grandes responsáveis pela principal atividade, o ensino. Não é de hoje a preocupação em ter “bons quadros”. Fischer (2008, p. 184) cita que, reportando-se ao ensino de administração,

a preocupação com a formação do professor marca, decisivamente a criação de instituições. Aposta-se na qualificação de quadros como pré-requisito para a docência. Em 1976, há um novo ciclo de expansão e mais 30 escolas são implantadas no país, com professores que, em sua maioria, não tinham a formação em administração.

Esta expansão de mais de 30 escolas deflagrou na época a criação de um programa específico de formação, intitulado “Programa Nacional de Aperfeiçoamento de Professores de Administração (PRONAPA) para apoiar a formação de 100 professores de 33 instituições de 15 estados do país” (FISCHER, 2008, p. 185). Imagina-se então, o desafio atual visto que, como já citado, atualmente conta-se com 1809 cursos (BRASIL, 2012).

A massificação do ensino de administração, se por um lado oportuniza o acesso a um grande número de estudantes, por outro demanda um crescente número de docentes em uma velocidade que as próprias instituições de ensino não têm condições de formar e, por isso, atualmente profissionais de outras áreas atuam no ensino da Administração, como por exemplo, engenheiros são professores de administração da produção e pesquisa operacional, contabilistas lecionam administração financeira e orçamentária, custos e contabilidade gerencial, licenciados, de modo geral, atuam em filosofia, sociologia, matemática financeira e metodologia científica.

De um curso, inicialmente concebido para uma pequena elite dominante, a exemplo de todo ensino superior brasileiro em seus primórdios (SAVIANI, 2008), a graduação em administração passou por um crescimento exponencial, principalmente nos anos de 1990, por tratar-se de uma área onde poucos investimentos são necessários e, cujos docentes podem ser recrutados nas

empresas, pois transferem para a sala de aula o seu dia-a-dia e dispõem de tempo à noite, período de maior oferta de vagas e cursos.

Uma especificidade do ensino de administração é sua forte ligação com o mundo dos negócios. Para Moretti (2010, p. 55) “as escolas de Administração nasceram para fornecer mão de obra especializada para empresas comerciais e públicas”, mas também, os discentes procuram esta graduação para aprender a gerir organizações, próprias, de terceiros ou públicas, o que demanda deste corpo docente uma forte necessidade de constante atualização, pois novas tecnologias de gestão e produção surgem diariamente. Bettis; Friga e Sullivan (2004, p. 94) afirmam que

as escolas de Administração, [...] não estão isoladas das pressões em prol de mudanças nas universidades em geral. Uma vez que há o relacionamento entre educação gerencial e mundo dos negócios, forças de mercado como globalização, mudanças tecnológicas e novos requisitos para o trabalho podem afetar a educação gerencial mais do que qualquer outra matéria.

Uma das possibilidades de atualização do corpo docente é o exercício profissional em sua área, todavia, tal via de formação é importante, mas não suficiente, pois ao se falar de Ciência da Administração, não se pode prescindir de programas de Pós-Graduação (*stricto sensu*); mas, o que se observa é uma lacuna, pois se o ensino de administração conta com 18,5% da massa de discentes, os programas de Pós-graduação em Administração totalizam apenas 3% do total de programas reconhecidos pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Dos 4.384 programas reconhecidos, apenas 135 são de Administração (BRASIL, 2010). Pode-se afirmar que o ensino de administração se dá, praticamente dissociado da pesquisa e desta forma, possivelmente, reproduz-se o conhecimento empírico do dia-a-dia e dos livros. Paula e Rodrigues (2006, p. 20) sentenciam que, “o resultado parece ser uma constante insatisfação com os cursos na área de Administração”, o que nos remete a discutir a questão do “bom professor”.

Não se pode colocar na conta dos professores esta insatisfação com os cursos, ou mesmo, o baixo desempenho no ENADE, o qual poderia ser totalmente imputado aos alunos, pois são eles que fazem o exame. Na verdade não parece haver um único e isolado culpado, pois se percebe que o momento atual do ensino de administração está em crise, quer seja pelo empirismo de uma pseudo Ciência da

Administração, face às dificuldades estruturais de inserção de professores na pesquisa e a baixa quantidade de programas de mestrado e doutorado, quer seja pelo baixo desempenho de discentes na avaliação do ENADE, quer seja pela ociosidade na ocupação de vagas ou ainda, pelo distanciamento dos cursos em relação à realidade do mundo dos negócios.

A dissociação entre pesquisa e ensino poderia ser considerada a grande vilã do baixo desempenho dos estudantes no exame nacional, fato que imputaria aos professores a responsabilidade por esse fracasso; por outro lado é também possível atribuir o baixo desempenho aos próprios alunos, em seu desinteresse, ou condições de estudos, entre outros fatores, no entanto, ao se fazer tais deduções incorre-se em grande perigo e pode-se chegar a uma análise aligeirada e aparente desse fenômeno. Antes, para entender o baixo desempenho dos cursos há que se fazer uma análise do contexto, incluindo tanto as condições estruturais quanto o momento atual do ensino de administração e sua trajetória, ou seja, faz-se necessária uma reflexão coletiva, por parte de todos envolvidos no processo (docentes, Instituição, Governo Federal, Conselho profissional, representantes empresariais e discentes) acerca da docência no ensino superior.

A baixa cientificidade na formação gera ainda um cenário em que se nota claramente que a graduação em Administração nivela-se, em muitos casos, a um curso profissionalizante em nível técnico, que prepara o bacharel para executar nas organizações, atividades técnicas e operacionais. Trata-se de um curso focado no mercado, gerido pelo mercado e conduzido por pessoas que estão no mercado.

2 – A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

No primeiro ano de graduação, os alunos chegam às instituições de ensino superior com uma série de expectativas sobre como será esta nova etapa em suas vidas; é um mundo novo, com novos desafios, com novas responsabilidades, vivenciado principalmente em Instituições de Ensino Superior privadas. Rossatto (2006) afirma que na década de 1990 o crescimento do número de instituições de ensino, para atender a crescente demanda de mercado, deu-se de forma diversificada e indiscriminada por meio da rede privada.

A tônica nas escolas de negócio é a de que cada um é responsável pelo seu futuro, cada um tem que ser um empreendedor de sua própria carreira, sendo o ensino superior visto por muitos estudantes, de uma forma reducionista, apenas como a oportunidade de um futuro melhor, de tornar-se um profissional de sucesso e de vencer na vida, sendo que todas estas expectativas dos alunos recaem sobre o professor (AGUIAR, 2001; PAULA; RODRIGUES, 2006; BERTERO, 2007; GOMES, 2007).

Em uma Instituição de ensino o professor é percebido como responsável direto pela qualidade do aluno, ou como afirma Demo (2000, p. 46), “o fator central da qualidade da escola”. Vale destacar que a avaliação institucional é uma ferramenta que objetiva avaliar, dentre outros aspectos, a qualidade docente, mas em muitos casos se limita a verificar o desempenho acadêmico e profissional, segundo Colombo (2004, p. 48), “por meio de produções intelectuais, técnicas, culturais e pedagógicas publicadas sob a forma de artigos, capítulos ou livros”.

Sendo assim, pode-se questionar se as expectativas dos estudantes em relação aos seus professores têm sido correspondidas e, em função do crescimento exponencial no número de Instituições de Ensino gera-se uma demanda por professores cada vez maior, mas, conforme Barbosa (2003), normalmente improvisados, não adequadamente preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica. Corroborando com esse quadro eu mesmo entrei em sala de aula, a partir da confiança depositada pela coordenação do curso, sem nenhum preparo prévio, sem nenhuma integração com a Instituição, sem nenhuma avaliação prévia tanto da minha didática quanto do conteúdo e, com pouco mais de uma final de semana para preparar minha primeira aula.

Esta constatação é ainda mais séria ao considerar-se que muitos professores no ensino superior, não receberam a formação das licenciaturas e, muito embora tenham cursado em suas especializações a disciplina de didática, partilham do senso comum, como afirma Silva (2003, p. 119), de “que se aprende a ministrar aulas na prática”. É o que Alves (2007) chama de *praticismo*, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; o que leva muitos professores a se espelharem nos bons exemplos que tiveram, ou seja, reproduzindo em suas práticas docentes atuais, a influência de antigos “bons” professores, conforme descreve André (1995).

Diante da necessidade de dar uma resposta ao desafio de assumir uma disciplina e entrar em uma sala de aula, o professor se vê forçado a buscar alguma resposta e, esta, geralmente está nos seus grandes mestres, nos seus professores de referência ou simplesmente, nos seus “bons professores”, o que suscita uma questão: será possível definir o que é um “bom professor”?

2.1 É possível definir o que é ser “um bom professor” no ensino superior?

Talvez seja difícil definir o que é ser “um bom professor”, mesmo porque, para Lantheaume (2006) até os próprios professores hoje têm dificuldade de definir o que é realizar um “bom trabalho” ou mesmo um “belo trabalho” em função das incertezas, das escolhas políticas em matéria de educação e a diversidade de expectativas da sociedade em relação aos docentes, mesmo porque, a atividade docente tem características próprias, como não produzir resultados totalmente previsíveis, além de, na maioria das vezes, estes serem intangíveis e de difícil mensuração.

Tardif (2002) compara em diversos aspectos o trabalho da escola (com seres humanos) e o trabalho na indústria (com objetos materiais). Em relação ao produto do trabalho, apenas para citar um aspecto, enquanto na escola é imaterial e, por isso, pode apresentar dificuldades de ser observado ou medido, na indústria, como o resultado é tangível, este pode ser observado, medido e avaliado com menos dificuldades.

Nessa perspectiva, Pimenta (2002, p. 114) apresenta como características da

profissão docente, “a imprevisibilidade, a singularidade, a incerteza, a novidade, o dilema, o conflito e a instabilidade” o que dificultaria conceber um conjunto de características ou competências para a definição deste “bom professor”. Pode-se forjar um modelo, mas possivelmente seria o ideal para a situação na qual foi concebido, em outra realidade, com outros sujeitos, com outra dinâmica, será que daria conta?

Cada sala de aula é única, composta por diferentes sujeitos, de realidades e origens diferentes e por isso, Lowan (2004, p. 23) afirma que:

o ensino universitário ocorre em arenas inegavelmente dramáticas e interpessoais, e que é, acima de tudo, um empreendimento que envolve as emoções e as personalidades dos estudantes, assim como seu raciocínio cognitivo, e não pode ser reduzido a relações mecânicas de causa e efeito.

Apesar de todas estas questões, nas avaliações docentes promovidas pelas instituições de ensino, diversos professores são seguidamente bem avaliados, por isso, na verdade, o que talvez ocorra é que “são muitos os trabalhos que se propõem a apresentar os atributos do bom professor. Mas quando se considera que são tantos os papéis que lhe cabe desempenhar, percebe-se que sua identificação não constitui tarefa das mais fáceis” (GIL, 2006, p. 26). Pode-se buscar uma definição de como seria este bom professor, mas talvez o que foi definido sirva apenas para a realidade na qual foi concebida; em outro cenário, com outros atores, talvez este docente não seja mais avaliado como um “bom professor”.

Connell (2010), referindo-se ao ensino básico e fundamental, afirma que em diferentes momentos e em diferentes culturas tentou-se definir o “bom professor” como, por exemplo, na Inglaterra atualmente, onde se encontra o modelo do “artesão competente” (o predileto do governo), o “modelo do profissional reflexivo” (disseminado nas universidades) e o “professor carismático”, consagrado nas telas dos cinemas. Em culturas orientais adota-se o modelo da “autoridade moral” e por isso, este profissional tem liberdade de agir da forma como bem entender para dar conta de sua atividade; reportando-se à Austrália, Connell (2010) narra que no período colonial o ideal era um professor “servidor e obediente às regras”, pois era uma extensão do modelo de controle necessário à colonização. Com a ampliação do ensino e o aumento do número de mulheres na atividade, estas passaram a se dedicar às crianças nas séries iniciais e por isso o “bom professor” tendia a se

confundir com o conceito “de boa mãe” enquanto aos homens, que atuavam em séries finais, cabia uma postura mais profissionalizante.

Talvez se possa definir o que é “ser um bom professor”, considerando-se que esta definição serviria apenas como base para autoavaliações contextualizadas à realidade de cada protagonista, ou algo pelo menos para balizar as formações continuadas no ensino superior, por exemplo.

Não é possível definir claramente o que é “ser um bom professor” se a intenção é encontrar um **MODELO GENÉRICO**. A dinâmica da atividade docente, o ambiente onde a mesma é desenvolvida, os sujeitos da ação docente e por ela impactados, os recursos instrucionais, dentre tantos outros fatores, compõem um conjunto de variáveis que demandarão um constante repensar deste modelo. Além disso, no ensino superior, foco desta pesquisa, lida-se com professores profissionais e com professores não profissionais. Deve-se salientar que professores profissionais são aqueles com formação pedagógica enquanto, os não profissionais são bacharéis.

No entanto, para que as instituições de ensino superior possam ter uma noção para poderem elaborar suas avaliações docentes e, principalmente, para que os docentes do terceiro grau possam ter um norte, algo para poderem ter como base de reflexão ou até mesmo, como utopia, faz-se necessário conhecer algumas tentativas de esclarecimento sobre o “bom professor” ou sobre o que é ser “um bom professor”, mesmo porque, conforme Shulman (2005, p. 3) a “educação não é lugar para ambições modestas”.

Como administrador de empresas, tenho uma tendência baseada em minha formação, de compreender este “bom professor” como alguém competente, todavia, vários estudos me fizeram entender que os autores discutem não apenas as competências, mas também os conhecimentos profissionais, e os saberes docentes. Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009) realizaram uma análise de 11 trabalhos que abordam esses conceitos. Agruparam os trabalhos em três famílias diferentes, (1) os que remetiam aos conhecimentos necessários à docência, (2) os que faziam alusão aos saberes necessários à docência e por fim, (3) aqueles que tratavam das competências necessárias à docência. Os autores concluíram que “a profissionalização da docência compõe-se de três ingredientes fundamentais, mas não suficientes: de saber, de saber-fazer e de saber-ser, apresentados na forma de

saberes, de conhecimentos ou de competências” (PUENTES, AQUINO e QUILLICI NETO, 2009, p. 182).

O saber, ou as competências científicas, pode ser entendido como o conhecimento necessário sobre determinado conteúdo, ou seja, o docente deve dominar o assunto que leciona tanto do ponto de vista teórico, como prático. Gaetta (2007) constatou em sua pesquisa que, tanto sob a ótica dos professores, quanto dos coordenadores e dos alunos, o professor precisa ser um *expert* em seu assunto.

Masetto (1998, p. 11) também se refere às competências necessárias para a atuação docente:

o exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias.

Corroborando com Masetto (1998), Gil (2006, p. 36) alerta que a docência no ensino superior tem exigências:

a docência no ensino superior não pode ser exercida apenas por especialistas em determinada área do conhecimento que buscam nas aulas uma forma de complementar seu salário. Também não pode ser exercida por pessoas que julgam interessante ostentar o título de “professor universitário” ou que lecionam porque veem a atividade como uma ‘atividade relaxante’ que tem lugar depois de um dia de trabalho árduo.

Atualmente a pós-graduação é a porta de entrada para o ensino superior, pois para ser professor em uma instituição de ensino superior faz-se necessário que o docente seja graduado e que tenha pelo menos especialização. Não há exigência de formação pedagógica; pode-se afirmar que “o que constitui esse princípio de seleção de professores é a ideia de que “quem sabe”, automaticamente, “sabe ensinar” (HARDT, 2007, p. 66), ou, como afirma Pimenta (2002, p. 142) “por dominar a área relacionada à disciplina, o profissional já possui em si a competência para se tornar um docente”. Ainda neste raciocínio, em outra pesquisa, Pimentel (1994) constatou que, os professores bem-sucedidos, possuíam o domínio do conhecimento amplo, profundo e atualizado, não só da ciência que ensinavam, mas também de ciências correlatas.

O saber fazer pode ser entendido como a competência pedagógica, o saber ensinar. Perrenoud (2002, p. 49) considera “que os professores universitários, assim como os outros, aprendem com a experiência, melhoram com o passar dos anos e terminam construindo uma forma de *savoir-faire* didática”, que são os saberes experienciais de que nos fala Tardif (2002). Poder-se-ia pressupor que a competência pedagógica seria dominada apenas pelos docentes licenciados (professores profissionais) e que poderia ser desenvolvida pelos professores não profissionais, por meio de disciplinas como didática do ensino superior ou metodologia do ensino ou ainda, nos programas de formação continuada. Cunha (1989, p. 72) afirma que:

difícilmente um aluno apontaria um professor como BOM ou o MELHOR de um curso, sem que este tenha as condições básicas de conhecimento de sua matéria de ensino ou habilidades para organizar suas aulas, além de manter relações positivas. Contudo, quando os alunos verbalizam o porquê da escolha do professor, enfatizam aspectos afetivos.

Ainda em relação às competências pedagógicas, Cunha (1989, p. 168) alerta que “mesmo os BONS PROFESSORES, repetem uma pedagogia passiva, muito pouco crítica e criativa”. Uma vez conhecedor do assunto, da matéria, cabe ao docente ter a capacidade de “passar” este conhecimento adiante, ou seja, o saber fazer pode ser compreendido também como a habilidade de colocar os conhecimentos em prática.

A pesquisa de Pimentel (1994) demonstrou que os professores admirados, no ensino superior, são os que apresentam o domínio de habilidades didáticas.

O saber ser, as competências pessoais, dizem respeito inicialmente, à capacidade de relacionamento do docente com os sujeitos, ou como Feitoza, Cornelsen e Valente (2007) constataram em seus estudos que, além da dimensão técnica, na dimensão humana os alunos apontaram como principais características deste “bom professor”: dedicação, empatia pela disciplina, ser incentivador e amigo. Tal descrição pode ser justificada pelo fato de que a transição do ensino médio para o ensino superior é bastante complexa, muitas vezes o aluno passou toda a sua vida com um grupo, em uma mesma escola e, de uma hora para outra se vê com um outro grupo, talvez até em uma outra cidade, longe de sua família. Por isso Ronca (2005, p. 146), utilizando-se da expressão mestre-modelo, define-o como:

aquele professor que pelo compromisso político e consistência pedagógica estabelece com seus alunos vínculos baseados em valores como respeito, confiança, acolhimento, coerência, seriedade e serão considerados, a partir da admiração instalada, como fonte de inspiração, apoio e referência para a constituição da identidade de seus educandos na e pela vida.

Percebe-se no mestre modelo de Ronca (2005) uma forte preocupação com a questão relacional, mas também com o compromisso profissional com a docência, para a qual o professor deve estar muito bem preparado.

Além da questão da transição, em muitas instituições há o aluno trabalhador, aquele que passa o dia todo, ou a noite toda trabalhando e depois vai para a aula. Talvez por isso é que Cunha (1989, p. 72), ao traduzir a fala dos alunos sobre os bons professores, o define como aquele que consegue despertar “o prazer de aprender, algo que se poderia traduzir como um clima positivo na sala de aula. O “senso de humor do professor”, o “gosto de ensinar”, “o tornar a aula agradável, interessante”.

Ainda em relação às competências pessoais, pode-se constatar o componente atitudinal, pois conforme Pimenta (2002, p. 104) a ação de ensinar requer do professor “além de preparação nas áreas dos conhecimentos específicos e pedagógicos, opções éticas, compromissos com os resultados do ensino, sensibilidade e sabedoria”. Entendo que o professor deve estar comprometido, primeiramente consigo mesmo, depois, com as instituições e, por fim, com os alunos. Esta sequência não tem a intenção de criar uma ordem de prioridades, mas não há como estar comprometido com a Instituição e com os alunos, sem antes estar comprometido consigo mesmo. Ou como afirma Nóvoa (2006) “é necessário que eles sejam pessoas de corpo inteiro, que sejam profissionais de corpo inteiro, capazes de se mobilizarem, de mobilizarem seus colegas e mobilizarem a sociedade, apesar de todas as dificuldades”.

Em algumas abordagens, as competências pedagógicas e pessoais parecem fundir-se em uma só, ou como afirma Lowan (2004, p. 22):

além de um sólido domínio da matéria, o ensino universitário de qualidade parece ser uma tarefa complexa, que requer a competência de se comunicar bem com os estudantes, em grandes ou pequenos grupos, em situações formais ou informais, e relacionar-se com eles como pessoas, de maneira que eles sintam como positivas e motivadoras.

Como “a formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como os outros níveis” (PIMENTA 2002, p. 23) encontram-se professores com e sem formação didática onde possivelmente reside uma dicotomia: o professor profissional pode não ter a preparação relacionada à prática da profissão, enquanto o professor não profissional pode não ter o conhecimento da didática. Nestes dois extremos tem-se um docente incompetente, ou seja, não competente para a sua atividade, potencializado por uma maior ou menor competência pessoal. O professor profissional foi preparado para a docência, mas muitas vezes está distanciado do campo profissional para o qual leciona enquanto o professor não profissional pode não estar preparado para a docência, mas atuar no campo profissional para o qual leciona. Nestes casos, a carência da didática ou da prática, podem gerar dificuldades. Como alternativa pode-se considerar o alerta de Nóvoa (2006), que afirma que:

nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover.

Muito embora Imbernón (2009) afirme que os estudos sobre a competência não conseguiram, até o momento, identificar nenhuma característica comum aos bons professores, entendo que o “bom professor universitário”, é o que consegue reunir o **saber, o saber fazer e o saber ser**, ou seja, ele é **competente**, tanto que reúne as **competências científica, pedagógica e pessoal**.

Percebo que, em se tratando de professores de Administração, com formação nesta área, a competência científica significa **estar adequadamente atualizado em sua área de conhecimento**, que a competência pedagógica determina **dominar a didática**, e que a competência pessoal é **fomentar um ambiente de ensino-aprendizagem produtivo lidando adequadamente com as questões relacionais** (afetividade – autoridade – relacionamento interpessoal)

Porém, em se tratando do ensino, uma atividade que lida com a imprevisibilidade, com a necessidade de adaptação do “sujeito aos sujeitos”, que não gera um resultado lógico, tangível e plenamente controlável, que no caso específico do ensino da administração está associado a discentes em busca de um “futuro melhor”, de sucesso em suas carreiras de gestores e de soluções para os

problemas de suas empresas, entendo que as competências não denotam um processo, contínuo e inter-relacionado, além do que, fica-se com a impressão de que uma competência pode ser desenvolvida e uma vez adquirida, se perpetua, ou seja, uma vez competente, sempre competente.

Para Connell (2010, p. 178) “muitos dos problemas do modelo do “professor competente” decorrem da falta de atenção às relações entre as competências”.

Considero que a cada ano letivo ou mesmo a cada dia, o docente se depara com pessoas e ambientes diferentes e que por isso, considero mais adequada a concepção dos saberes docentes, por remeter a algo em constante construção e atualização, um processo sócio-histórico onde o professor é o sujeito do processo, não isoladamente, mas em um movimento de interação com seus pares, com o seus alunos e com seu ambiente de trabalho.

Faz-se necessária uma melhor compreensão acerca dos saberes docentes.

2.2 Saberes docentes

O leitor menos atento, pode considerar que na abordagem dos saberes, há uma forte relação com as competências mesmo porque, competências usualmente são definidas como saber fazer ou como o próprio Perrenoud (2002) definiu, um *savoir-faire*. Porém, a leitura de Tardif (2000 e 2002) mostra uma abrangência maior e um outro enfoque. As competências estão contidas nos saberes, mas percebe-se uma preocupação em demonstrar um processo que se dá na íntima relação com o trabalho dos docentes na escola e na sala de aula, sendo os saberes continuamente recompostos no e pelo trabalho. Deve-se salientar que se fala de escola e sala de aula, pelo fato de que as pesquisas de Tardif são focadas no Ensino Fundamental e Médio, mas é possível apropriar-se de suas ideias, adaptando-as ao Ensino Superior, desde que, fazendo-se as devidas relações.

Há uma preocupação do autor em demonstrar que os saberes não podem ser reduzidos a apenas um processo mental ou como uma produção social, em si mesma ou por si mesma, independente do contexto de trabalho, ou seja, não se pode entender o saber docente apenas como algo relacionado a um determinado conteúdo ou independente do local ou da situação onde é utilizado ou aplicado e por

isso, entendo que a perspectiva dos saberes se aproxima mais à abordagem sócio-histórica, do que a das competências.

De forma mais radical, Pimenta (2002, p. 133) afirma que “o termo “competência”, polissêmico, aberto a várias interpretações, fluido, é mais adequado do que o de “saberes” e “qualificação” para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores”, ou seja, uma perspectiva que enfatiza o “pontual”, preciso, mensurável e por isso, discutível em uma área como a educação, campo de resultados incertos e de muita variabilidade. Ideal talvez para um modelo capitalista e privado de gestão da educação.

O saber docente é, na concepção de Tardif (2002), o conjunto de saberes que fundamentam o ato de ensinar, no ambiente escolar e são provenientes de diversas fontes (a formação inicial e continuada do professor, do seu local de trabalho, das regras e normas que regem sua atividade naquela determinada escola, da convivência com os demais professores, etc).

A partir dessa concepção, Tardif (2002) propôs discriminar e compartimentar estes saberes em categorias disciplinares ou cognitivas diferentes, o que pode ser melhor compreendido por meio do quadro 1.

Saberes	Definição
Da formação profissional	Conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação).
Disciplinares	Correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a sociedade, tais como se encontram hoje interligados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos.
Curriculares	Referem-se aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a Instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.
Experienciais ou práticos	Os professores desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.

Quadro 1: Os saberes docentes

Fonte: Baseado em Tardif (2002)

Em se tratando do ensino superior brasileiro, especialmente na graduação em Administração, segundo pesquisas, poucos são os professores profissionais, ou seja, poucos possuem os saberes da formação profissional. Vale recordar a pesquisa do CFA (2006) que entrevistou 927 professores distribuídos em todo o território nacional e constatou que, 76,32 % são graduados em Administração, portanto bacharéis, sem formação pedagógica.

O estudo da obra de Tardif permite também avançar nas análises quando, em um segundo momento, o autor cria outra classificação, denominada como Tipológica, a qual procura contemplar o pluralismo do saber dos professores, relacionando-os com os lugares nos quais os professores atuam, com as instituições formadoras, com seus instrumentos de trabalho e por fim, com sua experiência profissional, conforme quadro 2.

Saberes dos professores	Fontes de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissional.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula da escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Quadro 2 – Os saberes dos professores

Fonte: Tardif (2002, p. 63)

Ao se comparar as expressões **Saberes Docentes** com **Os saberes dos professores**, entendo que “dos professores” remete a algo apropriado pelo professor na sua vida cotidiana, por meio de suas próprias experiências, algo que é “da pessoa” e “vivido pela pessoa”, algo mais personalizado.

Para Tardif (2002) o saber docente é entendido de uma forma ainda mais ampla, mais abrangente, relacionada mais ainda com o trabalho do professor, com sua trajetória pré-profissional e profissional, denominando-o como saber profissional docente, uma ampliação da concepção do “saber docente”.

2.3 Saberes profissionais docentes

O saber profissional docente vai além do conceito de “saber docente” ao ser considerado como a confluência dos saberes provenientes da história de vida individual, do docente, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, ou seja, como Tardif (2002, p. 68) afirma seu desenvolvimento “é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção”. Acredito que o autor procurou juntar a classificação Disciplinar e Cognitiva inicialmente apresentada (conforme Quadro 1), com a classificação Tipológica (conforme Quadro 2), justamente para ratificar a percepção de processo contínuo que a concepção dos saberes evidencia.

A trajetória pré-profissional do docente e a carreira (trajetória profissional) são essenciais para a constituição do saber profissional, o que o caracteriza como **temporal**, ou seja, adquirido ao longo do tempo. Quer sejam professores profissionais ou não, iniciam-se na carreira já sabendo-se o que é ser professor, pois passam pelo menos 12 anos nos bancos escolares observando e julgando, aprendendo com o que consideram correto e rechaçando o que desagrada.

Os professores não profissionais utilizam este saber-ensinar, baseados em seus mestres modelos como recurso principal para realizar de seu trabalho, enquanto os professores profissionais passam por uma formação que será confrontada com os seus saberes pré-profissionais, mas segundo Tardif (2002), este legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo. De acordo com o autor, na América do Norte, a maioria dos dispositivos introduzidos na formação inicial deste professor profissional, não consegue mudar suas crenças. Percebe-se desta forma o desafio enfrentado pelos programas de formação continuada: equacionar a falta de conhecimentos específicos de alguns e hábitos arraigados de outros.

A possibilidade da decisão pessoal de qual saber escolher e como este saber será mobilizado define-o como **personalizado**, ou seja, é difícil dissociá-lo das pessoas e de suas experiências, assim como, da situação de trabalho em que é mobilizado. O trabalho docente pressupõe uma relação humana e, como cada pessoa pode reagir de forma diferente a cada estímulo, a cada situação, pode-se considerar que os saberes também são **situados**.

Além de **temporal, personalizado e situado**, o saber docente é **plural e heterogêneo**, pois provem de muitas fontes, não gera uma unidade, mas sim um ecletismo necessário para capacitar o professor a lidar com diferentes estudantes, ambientes e dificuldades. É a figura da caixa de ferramentas do artesão, que Tardif (2002) utiliza para ilustrar, assim como Canário (1998) e Connell (2010); nada mais apropriado do que esta metáfora, em se tratando da atividade docente, caracterizada pela imprevisibilidade, pela relação com o outro e para pluralidade de situações cotidianas.

Fugindo do estereótipo do “bom professor”, a abordagem dos saberes docentes aponta para o “professor ideal”, ou seja, aquele que possui conhecimentos teóricos e práticos, didáticos, e que no dia-a-dia com os alunos, adequa este saber à realidade e às necessidades do meio.

em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002, p. 39)

O saber experiencial (ou prático, ou da ação) é oriundo do próprio exercício da profissão, é a própria cultura docente em ação, proveniente das relações e interações entre professores e demais atores, no campo de sua prática, obedecendo às normas e obrigações institucionais. Entendo que no ensino superior, o docente desenvolve um saber experiencial exercendo sua atividade docente e, em paralelo, utiliza-se, em muitos casos, de um saber proveniente da experiência profissional em seu campo de atuação (quando possível). Tome-se por exemplo, um médico, enquanto professor, mostrando aos estudantes como realizar uma cirurgia, possivelmente, o médico-professor, utiliza-se de seu saber experiencial enquanto docente para conduzir pedagogicamente o processo (instrução e gestão da sala de aula) e de seu saber da experiência do campo profissional enquanto médico para realizar a cirurgia, mostrando, detalhando e aconselhando.

Mesmo não sendo um professor profissional, acredito que o professor universitário possa ser considerado como um professor ideal, desde que conheça a sua matéria, as diretrizes institucionais, participe de capacitações, ou que busque este saber pedagógico de alguma forma (na instituição ou não), e que

constantemente reavalie a sua prática em sala de aula, à luz das avaliações institucionais e/ou em contato com os próprios estudantes.

Até o momento, abordei a questão dos saberes profissionais de forma mais abrangente, mas faz-se necessário compreendê-los melhor, no contexto do ensino de Administração.

2.4 Os saberes profissionais e a docência na graduação em Administração

Poucos são os trabalhos de pesquisa específicos sobre a docência na Graduação em Administração, o que poderia ser enigmático, por se tratar do segundo maior curso em número de matrículas no Brasil, mas fato que ao mesmo tempo pode ser explicado pela escassa quantidade de programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Conforme anteriormente já escrito, há poucos programas *stricto sensu* em administração e essa escassez repercute diretamente na produção da área, de modo que são poucos os estudos sobre a docência nestas áreas, conforme destaca Igari (2010, p. 1), ao afirmar que

os raros estudos realizados sobre a docência nesse campo do conhecimento são elaborados para atender às demandas por informações sobre o funcionamento desses cursos por órgãos como o Conselho Federal de Administração (CFA), a Associação Nacional de Graduação em Administração e a Associação Nacional de Pós-graduação em Administração (ANPAD)

Chagas (2007) debruçou-se sobre o assunto, ao se propor a estudar quais dimensões de ensino geram algum impacto sobre a aprendizagem dos alunos e, como estes avaliam estas dimensões quanto a sua satisfação e seu aprendizado. Em um primeiro momento Chagas (2007) realizou 6 grupos de focos com alunos voluntários do último ano da graduação em Administração da PUCCAMP “com vistas a testar dimensões citadas na bibliografia e procurar descobrir outras” (CHAGAS, 2007, p. 103). Posteriormente, com base na análise dos dados obtidos por meio dos grupos de foco, o autor elaborou um questionário e o aplicou a 566 alunos

pertencentes a três Instituições de Ensino Superior (PUCCAMP, UNIP-Campinas e USP – São Paulo), tanto do período matutino, quanto do período noturno.

O autor explica que os respondentes preferem os professores que agem ou adotam determinados comportamentos, listados em 26 afirmações. Podem-se destacar as cinco primeiras afirmações, quanto às preferências; são elas:

- Procuram se manter atualizados nos assuntos que lecionam;
- Durante a exposição apresentam exemplos práticos da matéria ensinada;
- Conseguem prender a atenção da classe e interação com ela;
- Demonstram dinamismo durante as aulas;
- Trabalham de forma organizada em sala de aula.

Ainda nesta mesma pesquisa, Chagas (2007) constata que em outras 05 afirmações os alunos demonstraram não ter uma opinião bem formada, ou seja, não se sabe se agradaram ou desagradaram os respondentes, mas por outro lado, em 14 afirmações, os alunos demonstraram por quais motivos rejeitam os professores; novamente, pode-se destacar as cinco principais afirmações quanto ao que desagradam os discentes; são elas:

- Explicam a matéria de forma essencialmente teórica;
- São sérios, não usando gracejos ou piadas;
- São autoritários, se impondo na sala de aula;
- Ditam a matéria;
- Avaliam os alunos somente através de provas individuais.

Fernandez (2007), por sua vez, buscou com sua pesquisa investigar professores do ensino superior, sem formação pedagógica, que atuavam também em outras profissões, além do ensino e que eram considerados por seus alunos, pela Instituição e por seus pares, como “bem-sucedidos”. Para alcançar este objetivo, realizou em um primeiro momento uma pesquisa com 70 alunos sendo, deste total, 25 do curso de Sistemas de Informação e os demais, do curso de Administração com enfoque em Gestão de Processos Empreendedores. Por meio deste questionário a autora encontrou os 10 professores mais “bem-sucedidos”

desta Instituição tendo realizado entrevistas com 6 destes professores com o objetivo de identificar e aprofundar os elementos significativos que sustentam as ações dos professores em sala, além dos sentidos e significados atribuídos à docência.

Fernandez (2007, p. 59) conclui que professores bem-sucedidos têm

considerável conhecimento teórico sobre os assuntos tratados e facilidade na transmissão do conteúdo da disciplina. Em seguida, destacam-se a experiência no mercado de trabalho utilizada como exemplo em sala, a relação teoria e prática e a preocupação com os alunos no que se refere à aprendizagem.

Já Terribili Filho (2009) realizou uma pesquisa com alunos do período noturno de alguns cursos, dentre os quais, o de Administração. Com base nas respostas de 340 sujeitos sobre os atributos de um ótimo professor, foi possível evidenciar os 5 mais importantes, o que permite afirmar que, para que o docente seja bem avaliado, é importante que

tenha conhecimento profundo da disciplina (96%), tenha boa capacidade de comunicação (96%), estimule o interesse dos alunos (94%), tenha didática bem desenvolvida (94%) e utilize critérios claros e consistentes para todos (93%)". (TERRIBILI FILHO 2009, p. 105)

Moreira (2003) cita um estudo onde foi elaborado um instrumento de pesquisa denominado Inventário sobre preferência de ensino – IPE; aplicado a 534 alunos do curso de Administração, sendo 227 de Instituições públicas e 307 de Instituições privadas. Suas principais constatações foram que, em relação às técnicas de ensino, os alunos preferem os professores que combinam aulas expositivas com trabalhos em grupo e/ou tarefas individuais. Preferem, portanto, professores que variam a forma de desenvolver suas aulas. Já quanto às avaliações, os discentes afirmaram preferir que fossem baseadas em provas individuais e participação nos trabalhos em sala de aula. Avaliam melhor os professores que utilizam diversos procedimentos. Quanto ao ambiente socioemocional, Moreira (2003) afirma que há uma tendência geral, reafirmada pelo estudo, de que o aluno universitário valorize os professores que mantêm uma postura de diálogo como os alunos, inclusive com abertura para conversas informais e de caráter pessoal. Ainda dentro desta pesquisa o autor pode observar que os professores melhor avaliados são os que dão atenção aos alunos, manifestada na preocupação em esclarecer suas dúvidas, lidar com suas limitações,

dirigir perguntas aos alunos e solicitar exemplos, além de organizar o conteúdo por meio de um resumo no início da aula do que será explicado, recapitulação da matéria da aula anterior e uma programação diária das atividades do curso.

Em outro estudo, Cruz e Oliveira (2007, p. 11) afirmam que “na aprendizagem sobre gestão misturam-se experiências vividas e imaginárias; cognição e emoção; de forma imprescindível e não controlada por quem ensina, tal qual a gestão”. As autoras realizaram um estudo sobre o uso de recursos tecnológicos e estéticos (como filmes, obras de arte, literatura, dentre outros) no ensino de administração e baseadas em suas pesquisas, afirmam que

no processo ensino-aprendizagem de teorias e práticas relativas à gestão e a contextos organizacionais, a utilização de recursos estéticos constitui manancial didático propulsor à qualidade do ensino superior em administração

Paula e Rodrigues (2006) experimentaram o uso de metodologias inovadoras (dois professores ao mesmo tempo na sala, maior participação dos alunos, estudos de caso, debates, dentre outros) no ensino de administração em um curso de pós-graduação lato sensu de uma universidade pública. Os autores afirmaram terem ficado frustrados com os resultados, pois os relatos e avaliações dos alunos revelaram que

esperam dos cursos e dos docentes soluções prontas e respostas inquestionáveis, tendendo a reagir às propostas construtivistas e à incerteza que é própria do processo de aprendizado nessa perspectiva. De um modo geral, esse público tende a incentivar os professores a trabalharem a educação como técnica, escamoteando seus aspectos políticos e morais. (PAULA; RODRIGUES, 2006, p. 20)

Os autores concluíram que os alunos são conservadores e desejam uma didática mais instrumental e conservadora.

Andere e Araújo (2008) focalizaram a graduação em Ciências Contábeis, ou Contabilidade, considerado como um curso correlato ao da Administração; para tanto se utilizaram de questionário on-line, obtendo uma amostra composta por 208 discentes e 12 coordenadores. Os autores afirmam que

é importante que o professor de ensino superior em Contabilidade possua uma formação completa, englobando a formação prática, com conhecimentos da prática profissional, de mercado; a formação técnico-

científica, sendo detentor de conceitos teóricos e específicos com experiência em pesquisas acadêmicas; conhecimentos didáticos, advindos de experiências adquiridas com a docência ou do aperfeiçoamento pedagógico por meio de cursos e aulas; conhecimentos sociais e políticos, possibilitando a discussão de assuntos econômicos, políticos e sociais envolvendo o país e a própria profissão (ANDERE; ARAÚJO, 2008, p. 10).

Devo salientar que os cursos de Ciências Contábeis, são correlatos ao da Administração; ambos pertencem à área das Socioeconômicas aplicadas e normalmente, docentes que atuam em cursos de Administração, atuam também em cursos de Contábeis e vice-versa.

Gomes (2007), professor profissional e experiente na graduação em Administração aponta as fragilidades na formação de administradores ao comentar o currículo bastante abrangente desenvolvido de forma isolada por cada professor, privilegiando a transmissão e a reprodução de conteúdos, com poucas atividades práticas que possibilitariam uma integração curricular. Comenta ainda, a grande quantidade de alunos que somente “frequenta burocraticamente” as aulas, cumprindo minimamente o “expediente” proposto.

Um dos estudos mais recentes na área de administração foi desenvolvido por Igari (2010) que a exemplo de estudos anteriores, conclui que as competências – habilidades, atitudes e conhecimentos – consideradas essenciais para o sucesso do docente em Administração, estão diretamente ligada aos saberes conteudinais. Na perspectiva do estudo dessa autora, os “professores devem dominar os conteúdos da Administração a serem ensinados, bem como articulá-los com sua experiência profissional” (IGARI, 2010, p. 142). Além do conteúdo, os professores pesquisados pelo mesmo autor (2010) demonstraram uma grande preocupação com a habilidade de comunicação para aprimoramento de seu trabalho em sala de aula.

Todas as pesquisas aqui relatadas possuem em comum a afirmação de que um bom professor resulta da articulação entre as **competências científica, pedagógica e pessoal**.

Não foi encontrada até o momento nenhuma pesquisa específica sobre os saberes profissionais docentes necessários ao ensino na graduação em Administração. No entanto, como já discutido anteriormente, a abordagem dos saberes permite compreender melhor a realidade e a dinâmica da atividade docente e por isso, faz-se necessário refletir sobre os saberes profissionais docentes na graduação em Administração.

A pesquisa realizada com professores não profissionais por Volpato (2010) aponta que

o que difere os professores profissionais liberais dos demais professores universitários é o valor que atribuem às suas experiências profissionais, trazendo-as para as salas de aula. Os saberes e habilidades reveladoras da profissão de origem definem o esteio das práticas de ensinar e aprender que vivem com seus alunos (VOLPATO, 2010, p. 183)

Uma pesquisa mais ampla, intitulada: Perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do administrador (CFA, 2006), entrevistou 927 professores distribuídos em todo o território nacional e constatou que, 76,32 % graduaram-se em Administração, 56,08 % são mestres e 31,22 % são especialistas. A maioria leciona em cursos de Administração há menos de 5 anos, trabalha com duas disciplinas, tem carga horária semanal de 12 horas e atua como docente em apenas uma Instituição, a maioria em faculdades integradas. Trata-se de uma imensa massa de professores não profissionais e pode-se supor que os saberes pessoais destes professores exercem uma forte influência na sua atividade docente, assim como acontece com todos os demais professores profissionais. Todavia, a falta dos saberes da formação profissional para o magistério sugere que o docente da administração recorre aos saberes da formação escolar anterior e aos modelos de professores que teve na graduação ou em níveis complementares, o que nem sempre resulta em um ensino de qualidade.

Os saberes experienciais, novamente pela falta dos saberes da formação profissional, no caso, na área pedagógica, são fundamentais e servem de modelo para a sua prática docente e são confrontados com a formação continuada quando esta é oferecida pela instituição na qual trabalham. Corrobora com a relevância dos saberes profissionais o fato, como já discutindo anteriormente, ser o curso de Administração entendido como tendo ligação direta com o mercado de trabalho, sendo sua função formar o trabalhador que o mercado necessita. Assim, o saber experiencial, proveniente de sua prática na profissão que exerce em paralelo ao ensino, em geral ganha destaque, sendo muito valorizado pelos alunos, quando não, motivo de admiração. Deste modo, parece que os saberes provenientes dos programas e livros didáticos são secundarizados. Soma-se a esse fato que, as condições objetivas da maioria dos cursos de administração não oportunizam aos

docentes desenvolverem pesquisas e extensão, tendo em vista que a forma predominante de contratação é a hora/aula. Os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho devem ser pouco desenvolvidos, pois a grande maioria dos docentes compõe-se de professores de sala de aula, com pouca carga-horária e que pouco pesquisam.

Por outro lado, “professor é antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir este saber a outros” (TARDIF, 2002, p. 31), ou seja, saliento que estes aspectos abordados nos parágrafos anteriores não desmerecem os professores da graduação em Administração, apenas mostram que são diferentes dos professores profissionais. Todavia, considerando-os diferentes, a gestão destes profissionais e sua formação continuada devem ser diferenciadas também, pois são outras as suas necessidades e a sua relação com o trabalho docente e com o seu desenvolvimento profissional docente.

3 – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Os sistemas produtivos e as economias mundiais necessitam cada vez mais de pessoas qualificadas para a produção de produtos e serviços e para consumirem. Capazes de lidar com equipamentos sofisticados, com sistemas informatizados, com diferentes tipos de pessoas, muitas vezes, de culturas e idiomas diferentes, o que exige qualificação, melhor preparo, ou seja, educação. Na maioria dos países em desenvolvimento os discursos e políticas oficiais apontam a massificação do ensino, o que se traduz na prática, em colocar cada vez mais pessoas nos bancos escolares, o que leva os sistemas escolares a serem concebidos como instituições de massa (TARDIF, 2002). O fenômeno denominado massificação não ocorre em todos os países de uma mesma forma e em todos os níveis educacionais, mas em geral se traduz em uma situação em que professores lidam com um público heterogêneo, proveniente de realidades e histórias de vida diferentes, que de alguma forma, acredita na ideia de que estudando, ou se qualificando, terá um futuro melhor.

Diferentes autores como Tardif (2002), Roldão (2006 e 2008), Gatti e Barreto (2009) e Lantheaume (2006), referindo-se ao ensino fundamental e médio e Masetto (1998), Oliveira e Sauerborn (2007), Bertero (2007) e Ribeiro (2008), referindo-se ao ensino superior, alertam acerca do crescente questionamento sobre a educação e principalmente sobre os professores, seu papel e sua atuação profissional. Cobra-se dos gestores da educação e de quem está na linha de frente, os professores, o cumprimento da promessa “de um futuro melhor”; a sensação é a de que não se está entregando o que foi prometido. Trata-se de uma concepção pragmática, processo-produto, cliente-fornecedor.

Há ainda um agravante, a perda do protagonismo da informação que tradicionalmente era do professor. A informatização e as redes mundiais permitem a qualquer um o acesso à informação.

Não sem razão é que diferentes autores como Tardif (2002), Roldão (2006) e Marcelo (2009) defendem a necessidade de um repensar acerca da formação do professor e de sua atuação profissional ou como resume Imbernón (2009, p. 12), ao afirmar que “em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente”. Faz-se necessário, segundo o autor, que os docentes assumam novas

competências profissionais para lidar com os desafios atuais do ensino, dentre os quais, pode-se destacar a democratização da educação, tornando-a acessível para todos.

Sacristán e Gómez (1998) propõem uma discussão acerca de diferentes concepções sobre o ensino com vistas a situar os dilemas impostos à formação docente. São elas: a perspectiva acadêmica, a técnica, a prática e, por fim, a perspectiva de reflexão para a reconstrução social.

Na perspectiva acadêmica, para Sacristán e Gómez (1998), o ensino é, em primeiro lugar, um processo de transmissão de conhecimentos e de aquisição de cultura pública que a humanidade acumulou. Dentro desta perspectiva, há o enfoque enciclopédico em que a formação docente visa à constituição de um especialista em um ou em vários ramos do conhecimento acadêmico e, há o enfoque compreensivo, cuja prioridade é o conhecimento das disciplinas como objetivo-chave para que o docente possa colocar o aluno em contato com as aquisições científicas e culturais da humanidade. O docente também deve dominar o conhecimento sobre o processo de investigação e descoberta. Esses enfoques contrapõem o docente enciclopédico e o intelectual.

A perspectiva de que o ensino é uma ciência aplicada, algo não artesanal e que sua qualidade evidencia-se na qualidade dos produtos e na eficácia e economia de suas realizações é denominada por Sacristán e Gómez (1998) como perspectiva técnica, em que a prática docente, eficaz e rigorosa, tem na metáfora do professor como um técnico, suas raízes. Há uma divisão do trabalho entre docentes e técnicos e, conseqüentemente, uma hierarquização, da qual pode surgir uma subordinação, uma superespecialização, isolamento e conseqüente desconhecimento mútuo, além do confronto de categorias. Por meio do treinamento, baseado nos resultados das investigações sobre eficiência docente são propostos programas para o desenvolvimento das competências necessárias, ou ainda, por meio do modelo de tomada de decisões, oferece-se ao docente, um conjunto de técnicas de intervenção e demonstra-se quando utilizá-las ou não, cabendo ao mesmo, raciocinar e escolher a melhor para cada momento.

Já na perspectiva prática, os autores definem que, por ser o ensino uma atividade complexa, desenvolvida em cenários singulares, contextualizada e marcada pela imprevisibilidade, o docente deve ser visto como um artesão, um artista ou profissional clínico, que desenvolve sua sabedoria experiencial e

criatividade para enfrentar e lidar com situações singulares. Sua formação, então, basear-se-á na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática, por meio da troca, do compartilhamento com docentes experientes.

Por fim, Sacristán e Gómez (1998), apresentam a perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social, na qual se considera o ensino como uma atividade crítica em que os valores que presidem sua intencionalidade devem ser traduzidos em princípios que dirijam e que se realizem ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem. Nesta perspectiva o professor é um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana. A reflexão visa compreender tanto as características dos processos quanto o contexto onde eles se dão. A reflexão permite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam do processo educativo e a escola deve cultivar, como objetivo prioritário, em estudantes e docentes, a capacidade de pensar criticamente sobre a ordem social, sendo o docente, um intelectual transformador, um educador e um ativista político. Sendo assim, os programas de formação devem enfatizar em primeiro lugar, a aquisição por parte dos docentes, de uma bagagem cultural de clara orientação política e social, em segundo lugar, o desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica sobre a prática e, em terceiro lugar o desenvolvimento das atitudes que regem o compromisso político do professor como intelectual transformador na aula, na escola e no contexto social.

Mesmo considerando-se que são concepções de educação para uma melhor compreensão dos desafios atuais da formação docente, por meio destas, pode-se compreender melhor as expectativas de toda uma sociedade em relação à educação e à formação docente. Como afirma Marcelo (2009, p. 12) “qualquer discussão sobre o desenvolvimento profissional deve tomar em consideração o significado do que é ser um professor e o grau de autonomia destes profissionais no exercício do trabalho”.

Em se tratando do ensino superior, percebe-se que as diversas concepções apresentadas por Sacristán e Gómez (1998) fazem-se presentes ao mesmo tempo; nota-se a perspectiva acadêmica, na formulação de muitas questões do ENADE e na expectativa dos alunos por uma aula “conteudista” e tradicional; já a perspectiva técnica pode ser notada nas matrizes curriculares e seus conteúdos mínimos obrigatórios (tome-se o de Administração, como exemplo), além do pragmatismo dos alunos e porque não citar, dos próprios docentes não profissionais; a perspectiva

prática pode ser comprovada no empirismo dominante na academia (principalmente na pseudociência da Administração) e por fim, a perspectiva reflexiva faz-se presente na declaração de Missão e Visão, projetos pedagógicos e de cursos, de muitas instituições, que preconizam a formação de cidadãos.

Todos esses aspectos sugerem a necessidade de o professor, repensar seu desenvolvimento profissional.

3.1 O Desenvolvimento profissional

Desenvolvimento profissional, para Marcelo (2009) é o termo que melhor se adequa à concepção do professor enquanto profissional do ensino. O autor justifica esta escolha pelo fato da palavra “desenvolvimento” oferecer uma ideia de evolução, continuidade, algo que supera o fosso entre formação docente inicial e continuada. Pode-se compreendê-la ainda como uma atitude permanente de indagação, questionamento e busca de soluções para as questões do dia a dia.

De acordo com o autor, trata-se de um processo de longo prazo, individual ou mesmo coletivo, mas centralizado no local de trabalho do docente e que por meio de experiências, tanto formais como informais, contribui para o desenvolvimento de suas competências profissionais.

Marcelo (2009) defende que, nas últimas décadas houve uma compreensão de como são conduzidos os processos de aprender a ensinar, e o desenvolvimento profissional docente passa a assumir novas características, as quais estão descritas no Quadro 3.

Percebe-se que as características descritas por Marcelo (2009), surgem como forma de lidar com questões atuais do ensino, como por exemplo, as diversas concepções de educação presentes ao mesmo tempo nas escolas, a massificação da educação, que potencializa o ambiente de incertezas com as quais o docente normalmente lida no dia a dia, a necessidade de desenvolver capacidades, principalmente de discernimento e tomada de decisão, ou ainda, a tentativa de recuperar certo protagonismo quanto aos rumos profissionais de uma categoria.

Características	Definição
Basear-se no construtivismo	Abandonando os modelos transmissivos entende que o professor é um sujeito que aprende de forma ativa ao estar implicado em tarefas concretas;
Ser de longo prazo	Reconhecendo que os professores aprendem ao longo do tempo, considera que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios;
Ter lugar em contextos concretos	Alterando as práticas tradicionais que não relacionam as situações de formação com as práticas de sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades do cotidiano do docente na sua atividade;
Estar relacionado com processos de reforma da escola	Entendendo que se trata de um processo que tende a reconstruir a cultura escolar, implica conceber o professor como um profissional;
Entender o professor como um prático reflexivo	Considerando que o professor é alguém que detém um conhecimento prévio e que vai ao longo de sua trajetória adquirindo mais conhecimento a partir de uma reflexão acerca da sua experiência, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os docentes a construírem novas teorias e novas práticas pedagógicas;
Conceber o desenvolvimento profissional como um processo colaborativo	Mesmo entendendo que existe espaço para o trabalho isolado e para a reflexão, trata-se de uma atividade colaborativa;
Aceitar que não há um modelo único	Compreendendo que o desenvolvimento profissional pode adotar diferentes formas em diferentes contextos, faz-se necessário que escolas e docentes avaliem suas próprias necessidades, crenças e culturas para decidirem o melhor modelo de desenvolvimento profissional;

Quadro 3: Características emergentes do desenvolvimento profissional

Fonte: Baseado em Marcelo (2009)

Marcelo (2009, p. 15) acrescenta que “desenvolvimento profissional e processos de mudança são variáveis intrinsecamente unidas”, uma vez que o processo de desenvolvimento profissional deve procurar promover a mudança para que os professores possam crescer como profissionais e como pessoas. Para tanto, devem ser considerados os preconceitos e crenças dos professores desde o início de seu percurso profissional, pois irão influenciar em como os professores aprenderão e como perceberão o processo de mudança.

Pode-se questionar se a formação continuada, mesmo que permanente, ou, continuamente oferecida aos professores pode propiciar o seu desenvolvimento profissional, ou ainda se mudanças significativas ocorrerão se os docentes não estiverem receptivos ou não tiverem um ambiente favorável.

Neste sentido Imbernón (2009) alerta para uma possível confusão entre terminologias. No âmbito anglo-saxão, principalmente norte-americano, há uma similaridade entre formação permanente e desenvolvimento profissional, o que o

torna restrito, pois a única via de desenvolvimento do professorado seria a formação permanente.

Para Imbernón (2009, p. 32), o “desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professorado avance em sua vida profissional “. Ainda segundo o autor, a formação é um elemento importante no desenvolvimento profissional; não é o único e talvez, não seja também decisivo.

O autor comenta ainda que a profissão docente se desenvolve por diversos fatores: seu salário, a demanda de mercado, o clima do local de trabalho, a promoção, as estruturas hierárquicas, a carreira, etc., e, por suposto, pela formação permanente que o docente vá realizando ao longo de sua vida profissional. A melhoria obtida na formação ajudará no desenvolvimento, mas a melhoria em outros fatores também é decisiva. A formação se legitima então, quando contribui para o desenvolvimento profissional do professorado no âmbito laboral e na melhoria das aprendizagens profissionais. Até por isso, é que o conceito deve incluir ainda um diagnóstico processual e não somente a resolução de necessidades pontuais, deve considerar ainda o professor como membro de um coletivo profissional e incluir políticas, programas e atividades para atendimento das necessidades profissionais. Vale salientar ainda que, segundo Imbernón (2009), um novo conceito deve ser introduzido, o de desenvolvimento profissional coletivo ou institucional, ou seja, de que o desenvolvimento não deve se restringir ao âmbito individual, mas deve envolver todos os envolvidos no processo laboral: a equipe de gestão, os docentes e os demais colaboradores da Instituição de Ensino.

Sabe-se da forte influência dos sistemas de produção e gestão, como modelos que funcionam e que por isso, podem servir de exemplo para as instituições de Ensino. Nestas estruturas predomina a hierarquização e a divisão do trabalho e as atividades são descritas na forma de processo, ou seja, um conjunto de atividades consecutivas e padronizadas. Da alta administração emanam as diretrizes e cada área as segue, preocupada com o atingimento de seus objetivos por área. Até por isso é que, muito embora o professor seja a linha de frente e o principal operacionalizador da educação, não há como se desenvolver sem que haja um desenvolvimento coletivo, com o apoio e participação dos gestores institucionais.

Não de forma reducionista, mas pode-se afirmar que o desenvolvimento profissional tem na formação continuada ou permanente algo tangível, palpável, e um de seus componentes mais exequíveis. Por isso, e também pela falta de

conhecimento, que em muitos casos, a formação continuada é entendida como sinônimo de desenvolvimento profissional. Por outro lado, corre-se o risco ainda, da formação continuada ser vista apenas como preparação do docente para lecionar.

3.2 A formação continuada e o desenvolvimento profissional

No âmbito das empresas, o desenvolvimento profissional é traduzido por treinamento, nomenclatura importada para dentro das instituições de ensino, em especial, no âmbito do ensino de Administração. Seguindo esta perspectiva, a formação continuada docente assume então, o papel de um treinamento. Tachizawa e Andrade (1999, p. 229), afirmam que “o treinamento significa o preparo do professor e funcionário para o cargo, sendo assim uma forma de educação, porquanto a finalidade da educação é preparar o professor e o funcionário para o ambiente dentro ou fora de seu trabalho”. Esta denominação transmite uma ideia de uma atividade onde determinados conteúdos serão passados aos professores que deverão reproduzi-los, como uma capacitação para realizar uma determinada atividade, similar a preparar um empregado para operar um equipamento. Este operário será treinado a agir em determinadas situações, respondendo de acordo com os padrões estabelecidos. Ao se pensar em treinar, retira-se desse processo a reflexão sobre a prática e, se o objetivo é treinar para determinado fim, não se pode falar de desenvolvimento, de práxis, ou seja, este modelo é limitado e inadequado para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Ao considera a atividade docente como sendo caracterizada pela imprevisibilidade, pela incerteza e por uma relação entre pessoas, as quais têm a sua história de vida, o treinamento demonstra ser algo incompleto e insuficiente para o bom desempenho no universo educativo.

Prada et al (2001), procuram demonstrar um processo mais abrangente ao defini-lo como capacitação, reciclagem, atualização, aperfeiçoamento ou em termos mais modernos, qualificação e formação continuada. Já Perrenoud (2002, p. 20 e 21), referindo-se à formação continuada, comenta que “*aggiornamento*, este é o seu nome em italiano; *recyclage*, assim ele é chamado em algumas regiões de língua francesa”. O termo reciclagem remete à noção de reaproveitamento, o que parece oportuno considerando-se que os docentes não são como um caderno com páginas

em branco, seus saberes são adquiridos através do tempo e provém de sua própria história (TARDIF, 2002), todavia, na língua portuguesa, o termo reciclagem está muito ligado ao reaproveitamento de lixo e resíduos, o que o torna inapropriado.

Gatti e Barreto (2009) explicam que recentemente percebeu-se um movimento de reconceitualização da formação continuada, baseado nas pesquisas relacionadas à identidade profissional do professor, em que a capacitação cede lugar a uma concepção de formação como um contínuo ao longo da vida profissional.

Pode-se dizer que entre as diferentes nomenclaturas tem ampla aceitação a ideia da necessidade de uma constante atualização dos docentes. O treinamento, a capacitação ou atividades pontuais não correspondem a esta concepção frente à complexidade do mundo atual. Em que pesem as discussões em relação à nomenclatura mais adequada, um aspecto presente em todas as discussões é a concordância de que é fundamental o modo como a formação é desenvolvida e como seus conteúdos são trabalhados. Também é ponto de consenso entre os pesquisadores que as formações devem ser organizadas a partir dos docentes, que são atores com competência e com saber experiencial. Além disso, deve haver um equilíbrio entre as necessidades dos docentes e os objetivos institucionais.

A preocupação em implementar ações de formação continuada a partir dos docentes e de sua realidade justifica-se na medida em que os participantes têm uma trajetória de vida e de experiências, assim como crenças e conhecimentos sobre o ensino que afetam seu desempenho. Marcelo (2009) discute três categorias de experiências: a pessoal, a baseada em conhecimento formal e a experiência escolar ou de sala de aula.

A experiência pessoal é a visão de mundo dos professores, constituída por sua história de vida e suas representações, já a experiência baseada em conhecimento formal é o que o professor aprende na escola para poder ensinar e a experiência escolar e de sala de aula, é toda a trajetória de estudante que o leva a ter uma ideia do que é ensinar e do trabalho a ser feito em sala de aula.

Conforme o CFA (2006), os docentes de Administração, são professores não profissionais e desta forma, desprovidos da experiência baseada no conhecimento formal da docência, muito embora provavelmente tenham cursado a disciplina de didática na especialização (lato sensu).

Este cenário pode ser generalizado ao ensino superior em geral,

principalmente em Instituições privadas, uma vez que, para atuar no terceiro grau o docente precisa ser pelo menos um especialista (pós-graduado lato sensu), mas mestres ou doutores (pós-graduado stricto sensu) também são bem-vindos, face às avaliações das comissões de credenciamento. Estas titulações, em tese, capacitam o docente no domínio técnico de sua área do conhecimento.

Sendo assim, pode-se afirmar que, no ensino superior, principalmente privado, as crenças e representações dos professores, baseiam-se exclusivamente em sua experiência pessoal e escolar, mesmo dentre aqueles que são mestres e doutores, pois pouca é a sua preparação didática para atuar em sala de aula.

Em face desta realidade, deve-se salientar que, paradoxalmente, no ensino superior, onde o cientificismo deveria ser a tônica, principalmente em Instituições privadas, o empirismo domina; pode-se explicar este paradoxo pelo fato de que os professores não profissionais, a maioria nessas instituições de ensino, não possuem o saber da formação profissional para o magistério e os saberes práticos são sua única base de ação. Existe uma diferença entre ser aluno e ser professor, os exemplos de toda uma trajetória acadêmica servem de referência para a reprodução das melhores práticas ou para rejeição das piores, todavia, o docente o fará sem pensar muito nos porquês, onde e como aplicá-las e, quando e como agir. Andrade (2006) constatou em sua pesquisa com professores sem formação pedagógica que muitos admitem terem aprendido a lecionar inicialmente praticando, ou seja, observando outros professores a lecionarem.

A cada ano o professor se depara com uma nova turma, com novos estudantes que irão configurar um novo cenário e com realidades profissionais e pessoais diferentes. Esta constante mudança, com a certeza de que pelo menos a cada ano um novo ciclo irá se iniciar, torna imperativo um processo de formação continuada, que inclua revisão de metodologias, de pressupostos, assim como atualização dos saberes. O docente adequadamente preparado, certamente possui uma maior capacidade de adaptar-se; dominar, integrar e mobilizar seus saberes, enquanto condição para a sua prática. Já o professor que seguidamente reproduz receitas prontas, acaba por fazer uma aposta, pois se em um ano deu certo, no outro pode não funcionar. Deixar de apostar, conscientizar-se da necessidade de uma formação continuada e preparar-se para cada novo período letivo, este é o profissionalismo docente. Pimenta (2002, p. 188) afirma que

os professores devem ser capazes de construir um tipo especial de profissionalismo, no qual: a) promovam um aprendizado cognitivo profundo; b) sejam comprometidos com uma aprendizagem profissional contínua; c) aprendam a ensinar de modo diferente de como foram ensinados por seus antigos mestres; d) trabalhem e aprendam com seus pares (ou grupos); e) desenvolvam a capacidade de mudar, arriscar e pesquisar; f) construam, nas escolas, organizações de aprendizagem.

Percebe-se, segundo a autora, a necessidade de um repensar da formação continuada e do desenvolvimento profissional docente.

O desenvolvimento profissional é algo mais do que somente a formação continuada. Esta, por sua vez, mesmo sendo um elemento fundamental do desenvolvimento profissional, se não possibilitar que o docente reflita sobre a sua prática, suas condições de trabalho, sua Instituição, pode não redundar em um ensino de qualidade e uma aprendizagem significativa dos estudantes.

Seguindo essa perspectiva, Marcelo (2009) comenta que é necessário um conhecimento para a prática, na prática e da prática, ou seja, o professor necessita conhecer o que é o ensino superior, reavaliar sua atividade corriqueira (na prática, à luz dos exemplos de seus mestres modelos e na troca com seus pares), precisa estar comprometido com sua melhoria contínua (com a coragem de arriscar e mudar), para uma prática cada vez melhor, baseada no conhecimento científico e em comunidades de aprendizagem, ou como denomina Roldão (2006, p. 2), “CTL , uma *Community of Teachers as Learners*”. A autora, ao reportar-se a uma comunidade de professores como aprendizes (em uma tradução literal), pretende, com este conceito, significar a interligação da docência com a aprendizagem contínua e a construção do saber, elementos que mutuamente se alimentam.

Em síntese, é possível afirmar a importância da formação continuada e da profissionalização docente e pode-se compreender uma, como iniciativa institucional e outra, como uma aliança entre Instituição e docente, respectivamente. Desta forma, deve-se preferencialmente pensar a formação continuada juntamente com o corpo docente, a partir de suas necessidades, em um processo de construção coletiva e de comprometimento de todos. Nesse intento, é possível imaginar que um processo construído nesses moldes implicaria maior adesão do corpo docente. Evita-se assim um erro comum de organizar a formação continuada como “um processo acadêmico externo ao trabalho docente e, por conseguinte, [...] desligada das necessidades destes e até de suas experiências e práticas profissionais” (PRADA et al 2001, p. 78). É possível ainda considerar que, uma formação

continuada forjada a partir de um processo coletivo, não apenas na indicação de temas, mas na reflexão e troca coletivas, auxiliaria na superação das formações continuadas concebidas como treinamentos, que acabam, nas palavras de Ball (2005, p. 548) sendo responsáveis por treinar um professor, que “é “re-construído” para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão”.

Nóvoa (1995) alerta que, se organizada em torno de professores individuais, a formação continuada reforça o isolamento e uma imagem de professores como transmissores de um saber produzido externamente. A formação pode estimular o desenvolvimento profissional sendo importante valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, protagonistas da implementação de políticas educativas e responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento profissional. O profissional competente dispõe de capacidades de autodesenvolvimento reflexivo, o que é fundamental porque as situações com as quais lida no seu dia a dia são únicas e não possuem normalmente respostas prontas.

Ao responder como desenvolver estas competências docentes, na perspectiva de capacidades, habilidades e atitudes dos professores, que não se esgotam na formação técnica, mas alcançam o terreno prático e as concepções que as fundamentam, Imbernón (2009) introduz uma nova perspectiva, em que a formação deve ajudar a explicitar as teorias, ordená-las, fundamentá-las, revisitá-las e construí-las. Para tanto, o autor destaca 5 importantes eixos, que podem ser melhor compreendidos no quadro 4.

Eixo	Definição
Reflexão prático-teórica	Mediante a análise da realidade, a compreensão, interpretação e intervenção na mesma. A capacidade de o professor gerar conhecimento pedagógico mediante a prática educativa;
Intercâmbio de experiência entre iguais	Para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores;
União em torno de um projeto de mudança	Vincular a formação a um projeto institucional de mudança da instituição de ensino;
Formação como um movimento de crítica	Crítica a algumas posturas como a hierarquização, o sexismo, a proletarianização, o individualismo, o baixo status, etc.
Desenvolvimento profissional da Instituição de ensino	Por meio do trabalho colaborativo, permitir a passagem da experiência de inovação (isolada e em células) para a inovação institucional.

Quadro 4: Cinco importantes eixos da formação continuada

Fonte: Baseado em Imbernón (2009)

Nota-se claramente, por meio dos eixos propostos pelo autor, um abandono

do conceito de formação como atualização científica, didática e psicodidática. Além disso, percebe-se também, a preocupação com o trabalho coletivo, envolvendo os professores e seus pares, com base na sua realidade, contextualizado, não prescritivo, que procura desenvolver conhecimentos e tem foco na mudança da Instituição de ensino.

Um aspecto continuamente discutido em relação à formação continuada é como estruturá-la. É comum nas instituições de ensino uma formação continuada concentrada no início do ano e, em alguns casos, no meio do ano. Esse modelo recebe inúmeras críticas (DEMO, 2000; PRADA et al, 2001; SALM et al, 2010), pois são em geral palestras ou cursos de poucas horas, sem continuidade e em momentos pontuais. Muitas vezes são iniciativas que não levam em conta a consulta aos docentes, o levantamento de suas necessidades e a observação dos indicadores gerados por meio da avaliação institucional. Isso faz com que os docentes não se sintam motivados ou mesmo obrigados a participarem, que muitas vezes resistam ao que denominam de “pedagogês” e que façam críticas por não enxergarem aplicação real no seu cotidiano em sala de aula.

Além das questões acima apresentadas, outros aspectos que merecem ser considerados na formação continuada dizem respeito ao professor não profissional. Isto porque é mister considerar que esse professor possui outra atividade e está na instituição, muitas vezes, somente por poucas horas na semana. Daí a importância de considerar mais este fator no planejamento das formações.

De acordo com a pesquisa de Andrade (2006) os professores relatam que aprendem muito mais pelas trocas de experiências com seus pares durante as formações continuadas, pelos erros e acertos destes, do que pelo conteúdo da formação.

Percebe-se que ações pontuais, de curta duração, que demonstram ser apenas uma obrigação institucional, que representam uma imposição ou que demonstrem pouco contribuir com a prática diária dos professores podem ser inócuas. Ações desligadas da realidade institucional e do contexto de trabalho, sem um levantamento junto aos docentes de suas necessidades, sem aproveitar as informações da avaliação institucional e que não promovam uma reflexão profunda sobre a prática, também podem ser ineficientes. Da mesma forma, ações de longa duração, continuadas, podem esvaziar-se com o passar do tempo, se não houver comprometimento dos docentes com a Instituição e com a atividade docente, se o

contrato de trabalho for por horas trabalhadas e se as estratégias e conteúdos forem inadequados. Apesar de todas estas vicissitudes, a formação continuada é imprescindível, é um caminho para o desenvolvimento profissional e para um melhor preparo do professor para a atividade docente. Deve ser uma responsabilidade e uma parceria entre Instituição e docentes.

3.3 Os desafios da docência em Administração e suas consequências no desenvolvimento profissional docente.

Os desafios do desenvolvimento profissional, dentro do campo do ensino da Administração são potencializados. Justifico esta afirmação visto que, conforme já apresentado, a graduação em Administração é uma das que mais cresceu no Brasil, dentro do movimento expansionista da década de 1990, baseado principalmente, na iniciativa privada. Trata-se de um curso de baixo investimento, se comparado aos da área da saúde e da engenharia, os quais demandam laboratórios e equipamentos específicos, além de instalações diferenciadas. Somado ao baixo custo de implementação, é um curso com uma grande atratividade por tratar de um conteúdo que vai totalmente ao encontro das necessidades profissionais das pessoas, a gestão de negócios. Rossatto (2006, p. 103) afirma que

nas instituições de ensino privado ocorreu um crescimento desordenado do número de vagas em cursos de reduzido custo e que proporcionavam retorno financeiro maior, como administração, direito, ciências contábeis. Tais cursos não visavam atender à demanda social, mas demonstravam muitas vezes interesses mercadológicos, reduzindo o ensino à busca do lucro.

O resultado desta massificação do ensino é a popularização e a expansão desenfreada, criando uma lógica de mercado onde o que conta, muitas vezes, é a capacidade de pagamento do estudante, o melhor aproveitamento possível das vagas, principalmente com foco no equilíbrio financeiro da instituição de ensino. A graduação em Administração, principalmente nas instituições privadas, é uma das que mais atua na perspectiva da “venda de um futuro melhor”, da preparação “do profissional para o mercado de trabalho”, na perspectiva de “ser um profissional

diferenciado”. Esse processo gerou problemas no que tange a qualidade desses cursos. Assim, em uma tentativa de buscar um padrão mínimo de qualidade, o Conselho Nacional de Educação, em conjunto com o Conselho Federal de Administração, conforme já discutido, definiu uma regulamentação em 2005 instituindo Diretrizes Curriculares.

A padronização de conteúdos no ensino de Administração ocorre por força das Diretrizes Curriculares. Trata-se do estabelecimento de um currículo mínimo para todos os cursos, composto de disciplinas que contemplem os seguintes campos: conteúdos de formação básica, conteúdos de formação profissional, conteúdos de estudos quantitativos e suas tecnologias e conteúdos de formação complementar, além do estágio supervisionado (BRASIL, 2010). Mesmo com atualizações, esta padronização recebe críticas. Para Nicolini (2003, p. 47), “a ausência de originalidade das propostas, [...] aliado à rigidez da lei que regulamenta a área, traduz-se em uma formação homogênea e sem espaço de destaque para a produção científica”. Já para Paula e Rodrigues (2006, p.11), “a tecnologia de *fastfood* é utilizada para padronizar informações e maximizar a quantidade de alunos. Nas “universidades-lanchonete”, professores “adestrados” apresentam “receitas de bolo” e “doutrinas sagradas” dos “manuais de gestão”.

Deve-se fazer um contraponto, pois a padronização do currículo procura criar um padrão mínimo e possibilitar a aplicação de avaliações, pelas comissões de avaliação e reconhecimento dos cursos ou por meio do ENADE e desta forma propiciar mais um mecanismo de autoavaliação para as instituições de ensino. Entendo também, por outro lado, que outra justificativa para a adoção de um currículo mínimo relaciona-se a mobilidade dos estudantes, viabilizando a continuidade dos estudos de um aluno que por necessidade profissional ou familiar tem que se mudar de cidade. Este aspecto também é discutível, pois, ao mesmo tempo, que possibilita e facilita a mobilidade, também permite que os grupos de ensino de maior porte, presentes em todo o território nacional, captem alunos transferidos com mais facilidade. A padronização apresenta aspectos positivos e negativos tanto para o aluno, como para as Instituições de Ensino, mas não tangencia uma questão fundamental que é o papel do ensino superior enquanto mecanismo de desenvolvimento social e intelectual da sociedade.

A massificação, entendida como a criação de diversas instituições oportuniza o acesso de mais estudantes ao ensino de administração, mas aumenta também a

demanda por professores, face ao surgimento de novas instituições. Paula e Rodrigues (2006, p. 11) afirmam que

foi provocada uma massificação do ensino muitas vezes sem a contrapartida de qualidade, uma flexibilização das relações de trabalho que piorou as condições dos contratos e salários dos professores, e um viés que privilegia a produção em detrimento do aprofundamento das pesquisas.

Considerando que cerca de 77% dos professores da graduação em Administração são egressos da área, pode-se considerar que são professores não profissionais. Muito embora 56% sejam mestres, face ao reduzido número de programas de mestrado e doutorado na área, poucos o devem ser em Administração. A maioria (percentuais não disponíveis) trabalha em faculdades e no máximo 12 horas semanais, o que seria algo em torno de 2 ou 3 noites por semana. Considerando estes dados, pode-se entender que construir a profissionalidade docente é um desafio para estes professores, assim como a interdisciplinaridade, projetos de pesquisa, atividades complementares e de extensão. Como alerta Nicolini (2003, p. 50):

o ensino de Administração terminou parecido com uma fábrica. Cada professor entra em sala para lecionar sua disciplina, de forma estanque, dissociada das outras existentes. Tal como um operário, ministra a matéria como se montasse no conjunto (o aluno) a peça de sua responsabilidade. Peça que nem sempre se encaixa, pois a fragmentação e o estudo cada vez mais aprofundado e isolado vão acabar dificultando, para o aluno, a visualização do todo administrativo.

O fenômeno da massificação ainda cria uma situação que para Bertero (2007, p. 4) “implica mudanças nos objetivos da universidade, no perfil do alunado e consequentemente nas competências exigidas do professor”, a competitividade se instala e a popularização é uma mera consequência. Assim, se por um lado a popularização permitiu que todo e qualquer aluno apto possa estudar administração, por outro, essa democratização do acesso não foi devidamente acompanhada pelo controle de qualidade. Esse fato ganha novos contornos quando considera-se o perfil dos alunos de administração. Isto é, segundo Bertero (2007), 80% das vagas em administração estão em escolas particulares e são ocupadas por pessoas entre 18 e 26 anos, que trabalham de dia, estudam à noite, e somente a noite, não dedicando nenhum outro tempo extra aos estudos e ocupando uma posição modesta na estrutura ocupacional do país. São pessoas com formação anterior

precária, fruto da baixa qualidade do ensino fundamental do Brasil. Boa parte são de famílias onde são os primeiros a cursar o ensino superior, em sua maioria oriundos do ensino público. Não se trata propriamente de um estudante, mas de um trabalhador que vai às aulas; é alguém que não tem nenhum parâmetro de comparação, baseia toda a sua avaliação em seu passado como estudante. Neste sentido, Paula e Rodrigues (2006, p. 20) afirmam que “embora os alunos questionem as abordagens tradicionais, nem sempre percebem positivamente uma abordagem alternativa: o resultado parece ser uma constante insatisfação com os cursos na área de Administração”.

Conforme pesquisa do Conselho Federal de Administração (CFA, 2006), estes alunos trabalhadores que frequentam as aulas no período noturno, que pagam com dificuldades suas mensalidades, optaram pelo curso de administração em primeiro lugar pela natureza de seu projeto profissional (carreira, empreender, ampliar negócio, etc – 24,97% dos respondentes), depois pela formação generalista e abrangente (21,52% dos respondentes), seguido da vocação (15,81% dos respondentes) e da existência de amplo mercado de trabalho (13,91%). Os dados permitem supor que antes de ser um curso de primeira escolha, a opção pela graduação de administração advém de uma expectativa de ascensão profissional, melhoria de vida, de independência financeira, enfim, de sucesso, algo que vai bem ao encontro da lógica de mercado. Dentro desta perspectiva, o aluno é bastante pragmático, imediatista e exigente, conforme comenta Bertero (2007, p. 4):

O aluno que hoje se encontra nas salas de aula é muito diferente do que era encontrado há não muito tempo. Mesmo professores jovens que começam a lecionar cinco ou 10 anos após a conclusão de seu curso de graduação experimentam o chamado “choque de gerações”, que se reflete nas atitudes, expectativas e na maneira de entender a universidade e um curso superior.

De um lado, os cursos de administração são compostos por profissionais que estão professores, professores não profissionais e por isso, em sua maioria, sem os conhecimentos específicos da docência. Certamente priorizam suas atividades diurnas em detrimento das atividades noturnas, pois esta deve ser a sua menor fonte de renda. De outro lado, os cursos têm uma massa de alunos com graves deficiências de formação, que não aprofundam os seus estudos e que estão acostumados a um ensino tradicional, reproduzidor de conteúdos e fórmulas prontas.

Este quadro gera um impacto na qualidade dos cursos, na relação professor aluno e na formação dos administradores brasileiros.

Paula e Rodrigues (2006) observam que o ensino de administração é visto por muitas instituições como um grande negócio, pautado por grandes instalações físicas que necessitam estar plenamente ocupadas para gerar resultado, independentemente da qualidade dos ocupantes; trata-se da visão de uma universidade mercantil onde os professores passam a ser *entertainers*, na medida em que divertem e estimulam suas plateias com casos, piadas e receitas para o sucesso.

Necessário ressaltar que nem todas as instituições de ensino se enquadram neste modelo, entretanto, é possível observar que onde impera a lógica de mercado, da competitividade, da sobrevivência, o ensino é tratado como uma mercadoria. É a era do “aluno cliente” em que o professor deve se preocupar com a satisfação de quem está pagando.

Se para Sacristán e Gómez (1998) nas sociedades contemporâneas o objetivo básico e prioritário da socialização dos alunos na escola é a sua preparação para incorporação no mundo do trabalho, não sem razão então, é que Moretti (2010, p. 55), afirma que “as escolas de Administração nasceram para fornecer mão de obra especializada para empresas comerciais e públicas”. Os docentes de Administração foram forjados dentro deste paradigma e tendem a reproduzi-lo, dentro de uma lógica de produção, busca de resultados, maior produtividade.

Ao considerar que o curso de administração forma, prioritariamente, profissionais para atuarem nas organizações, próprias e de terceiros, públicas ou privadas e com ou sem fins lucrativos, e que o aluno ingressante usualmente já está no mercado de trabalho, vivenciando esta rotina no dia a dia, é natural que espere que seu professor possa agregar mais conhecimento ao que acredita possuir sendo que, se possível, seja algo que este aluno já possa utilizar em seu trabalho. Trata-se de um pragmatismo que, Ribeiro (2008, p.98 e 99) caracteriza como:

os professores demonstram viver uma falsa contradição entre ensinar o prático e preparar para a vida, entre formar e informar, criando assim uma dicotomia entre os saberes do senso comum e do universo da ciência. Entendem a importância do significado da aprendizagem constante como fundamental para o desenvolvimento profissional dos alunos, do conhecimento teórico para fundamentar as ações práticas, mas sua visão beira o imediatismo, refletindo os interesses do mundo dos negócios, no qual, assim como os alunos, estão imersos [...] para eles, há um sentido de

prontidão para o trabalho, de caráter instrumental, que se opõe na contramão das orientações para a “era do conhecimento”, que apregoa a necessidade de uma formação ampla do aluno, para que este possa intervir, agir, construir respostas às necessidades que colocam a cada momento, inclusive para o mundo dos negócios ao qual estão envolvidos.

Parece que na graduação em Administração, a experiência profissional do docente é valorizada, pois mesmo que não possua os saberes da formação profissional para o magistério, se souber ensinar o que faz, será reconhecido e admirado pelos estudantes. A lacuna do saber pedagógico é suprida pelo saber experiencial.

Especificamente na área do ensino de Administração, Salm et al (2010) defendem a necessidade de uma metodologia que institucionalize nos cursos e Instituições de Ensino Superior, de forma integrada e sistêmica, a capacitação docente de professores e alunos de Administração da Pós-graduação (*strictus sensu*), dentro de um referencial que priorize a complexidade e as singularidades da prática docente, abandonando um referencial técnico-instrumental. Ao afirmarem que ao longo dos anos a capacitação docente dos professores de Administração pouco se desenvolveu, defendem uma proposta metodológica reflexiva, sistêmica e integrada dos diferentes níveis de ensino, que estimule o docente a refletir sobre sua prática, sob os ângulos institucional, político, sociocultural, epistemológico e didático-pedagógico. Tal mudança seria possível por meio da superação da ideia “clássica” de capacitação docente. Nesta perspectiva o professor passa a utilizar o seu espaço escolar e a sua experiência do dia a dia de sala de aula no processo. A operacionalização da proposta de Salm et al (2010) compreende diversos momentos: inicialmente sugere que ocorra um lançamento do programa como evento marcante na Instituição de Ensino, com a participação de um convidado externo que, por sua relevância, justifique sua presença e contribua para a sensibilização e mobilização dos participantes. Em um segundo momento, os autores sugerem vários eventos como: reuniões por fase (semestre letivo) e por tronco comum de conhecimento, avaliações bimestrais sobre a qualidade do ensino, cursos de capacitação, congressos e simpósios e avaliação permanente do programa. Os autores enfatizam que a mudança se faz na prática, oportunizando-se o intercâmbio, a parceria e o diálogo entre os professores de diferentes áreas.

A proposta metodológica de Salm et al (2010) atende em geral as indicações dos autores apresentados até o momento.

Com base nas referências citadas é possível enumerar algumas questões, ou desafios, com os quais a docência na área da Administração se depara e com as quais a formação continuada, um caminho para o desenvolvimento profissional, deve lidar.

Desafios inerentes ao professor – enxergar-se como um profissional da docência, independente de sua carga horária ou profissão (principal e complementar) e preparar-se adequadamente para exercê-la, tendo consciência do profissionalismo necessário. Estar atualizado teoricamente e na prática, conseguindo demonstrar a importância do conteúdo trabalhado. Desenvolver continuamente o saber profissional docente.

Desafios inerentes às condições de trabalho do professor - as instituições de ensino precisam compreender que o docente precisa ser bem preparado e informado (saberes docentes), avaliado (e receber o *feed-back*), ter condições adequadas de trabalho, ser reconhecido como elemento central, por estar na linha de frente do processo de ensino-aprendizagem e mesmo com baixa carga horária, ser incentivado a produzir cientificamente, além de contar com o apoio institucional para ajudar os alunos a superarem as deficiências de formação, por meio de programas complementares, suprimindo sua precária formação anterior. Os docentes, como atores competentes, precisam ser ouvidos e chamados a contribuir no planejamento da formação continuada, quer seja por meio de sugestões, opiniões, ou mesmo para socializar seus saberes experienciais.

Desafios inerentes às matrizes curriculares – respeitar as diretrizes curriculares mínimas, mas possibilitar inovações e adaptações específicas para a realidade do corpo discente.

Ao se debruçar sobre o desenvolvimento profissional dos docentes de administração todas estes desafios devem ser estudados e discutidos, à luz ainda do conflito entre o que é ser um bom professor na Universidade idealizada e na Universidade real, de acordo com a expectativa dos alunos ou nas diversas concepções de educação presentes na universidade. A formação continuada é um caminho para o desenvolvimento profissional e por isso ela não pode furtar-se a lidar com estas questões.

Sendo assim, com base em Nóvoa (1995), Tardif (2000 e 2002), Lessard (2006), Marcelo (2009), Imbernón (2009 e 2010) e Tardif e Lessard (2011) entendo que a formação continuada pode sim, auxiliar no desenvolvimento profissional dos

docentes, principalmente se contemplar: (1) a reflexão sobre os saberes experienciais; (2) a atualização dos saberes do campo específico da administração; (3) a discussão da função da Universidade e de suas políticas institucionais; (4) o conhecimento da realidade discente da instituição, incluindo uma caracterização do aluno da administração. Que seja um processo em que os professores sejam ouvidos e, gestado dentro da realidade da Instituição dos professores. Deve ter ainda uma regularidade, que transmita a ideia de um plano contínuo e não de uma ação isolada, além de fazer parte de um projeto de mudança institucional.

Todavia, sabe-se que as Instituições de Ensino, em sua grande maioria, de alguma forma realizam atividades de formação continuada (ou seja, qual for a nomenclatura). Sendo assim, justifica-se novamente questionar, **como a formação continuada pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes da graduação em Administração?** Tendo em vista esta questão principal, novas questões se desdobram:

- 1) Quais são os saberes profissionais docentes dos professores de Administração e como os constituíram?
- 2) Os docentes de Administração desenvolvem seus saberes por meio de iniciativas próprias e/ou institucionais?
- 3) Os docentes de Administração sentem a necessidade de uma constante atualização?

4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A primeira atividade de investigação, após a definição dos objetivos deste estudo, foi uma minuciosa busca no banco de teses da CAPES no período de 1997 a 2010.

A escolha deste período deve-se ao fato de que, no ano de 1997, houve a segunda alteração no currículo mínimo para o curso de Administração; deve-se salientar que a primeira implantação ocorreu em 1966.

Na pesquisa junto ao banco de teses, utilizou-se as seguintes palavras-chave: administração; ensino - administração; docentes - administração; profissionalização docente - administração; profissionalismo - administração; profissionalidade - administração; professor - administração; formação continuada - graduação em administração; docência - saberes docentes; ensino superior - desenvolvimento profissional; ensino superior - formação continuada; ensino superior - profissionalidade; ensino superior. Dentre os trabalhos arrolados, com base nos descritores apresentados, foram selecionados 19 trabalhos científicos que apresentavam alguma relação com minha pesquisa.

Os resumos dos trabalhos foram lidos e constatou-se que 37% destes versavam sobre outras áreas (Educação Física, Fisioterapia, Nutrição, Arquitetura, Serviço Social e Enfermagem). Os demais trabalhos referiam-se à Administração.

Dos trabalhos na área de Administração, 03 (16%) foram aproveitados nesta pesquisa (CHAGAS, 2002; RODRIGUES, 2004; GOMES, 2007), os demais, tratavam de questões ora muito específicas, como o ensino de matemática para administradores, aspectos relacionados à matriz curricular e aos referenciais teóricos, ou ainda às competências na formação gerencial. Face ao levantamento realizado, pode-se afirmar que a consulta ao banco de teses da CAPES possibilitou ainda constatar que nenhum dos trabalhos respondia especificamente aos questionamentos desta pesquisa.

Com o objetivo de abordar a contribuição da formação continuada, para docentes de diversas instituições de ensino, em diversas cidades e pertencentes a diferentes contextos culturais, profissionais e até regionais, optou-se por um estudo do tipo levantamento, ou *survey*.

O levantamento, ou *survey* social, como denomina May (2004), baseado em um questionário totalmente estruturado, a ser respondido diretamente pelos sujeitos, é um método bastante difundido na pesquisa social, com a vantagem de possibilitar um significativo incremento no número de participantes.

Se o *survey* apresenta como benefícios: possibilitar o conhecimento direto da realidade, a economia e rapidez e a oportunidade da quantificação, por outro lado suas limitações são: a ênfase nos aspectos perspectivos, a pouca profundidade no estudo da estrutura e dos processos sociais e a limitada apreensão do processo de mudança (GIL, 1999).

A ênfase nos aspectos perspectivos é uma preocupação apontada por Gil (1999), referente à possibilidade de o levantamento gerar resultados distorcidos face a subjetividade dos respondentes visto que, os dados coletados referem-se à percepção que as pessoas têm acerca de si mesmas. Entendo que esta é uma limitação presente em outras metodologias e que pode ser suplantada em função do benefício da grande quantidade de respondentes.

Em relação a pouca profundidade no estudo da estrutura e dos processos sociais, Gil (1999) enfatiza que os levantamentos são pouco adequados para a investigação aprofundada dos fenômenos sociais pelo fato de serem determinados por fatores interpessoais e institucionais. May (2004) aponta que os *surveys* medem fatos, atitudes ou comportamentos, na medida em que o pesquisador consegue operacionalizar suas hipóteses e objetivos em perguntas a serem respondidas pelos sujeitos.

Por fim, em relação à limitada apreensão do processo de mudança, que para Gil (1999) é gerada pelo fato de o levantamento propiciar uma espécie de fotografia, uma visão estática do fenômeno estudado, o próprio autor aponta como solução, a realização de levantamentos sistemáticos, junto à mesma população, para perceber tendências, evoluções e mudanças. Pode-se entender que em uma entrevista, o pesquisador poderia a qualquer momento, sentindo a necessidade, acrescentar perguntas para buscar do respondente uma perspectiva de futuro, entender a tendência ou evolução, uma possibilidade que realmente não é possível no *survey*.

Gil (1999) afirma que os levantamentos são mais adequados para estudos descritivos do que explicativos; já May (2004), afirma que todos os *surveys* são explicativos, na medida em que se faz um determinado questionamento e nas

perguntas seguintes, procura-se entender os porquês de determinada escolha, as preferências e opiniões.

Todo e qualquer método apresenta vantagens e desvantagens em função do objeto de estudo, das condições de operacionalização da pesquisa, do tempo para execução, enfim, em função de diversas variáveis. Apesar das limitações acima descritas, ratifica-se o *survey* como a melhor alternativa para este estudo, pois suas vantagens, neste caso específico, superam suas possíveis limitações.

Pode-se perceber claramente que, no que diz respeito ao que está sob a responsabilidade do pesquisador, o sucesso de um *survey* começa na construção do instrumento de pesquisa. Neste sentido, May (2004) coloca como condição inicial um estudo aprofundado do pesquisador acerca da teoria ou teorias subjacentes. Na construção das perguntas, devem-se evitar ambiguidades e ter claramente a noção da sua necessidade. Além disso, o pesquisador deve colocar-se no lugar do respondente e tentar decifrar como ele irá entender a pergunta, interpretá-la e responde-la, ou seja, é responsabilidade do pesquisador determinar o tamanho, a natureza e o conteúdo do questionário, de acordo com o problema pesquisado (RICHARDSON, 1999).

Não existe uma regra clara em relação ao tamanho que um questionário deve ter, mas pode-se considerar que o instrumento de pesquisa deve contemplar o maior número possível de questões para garantir a confiabilidade, ao mesmo tempo em que se deve procurar que o questionário tenha o menor número possível de questões para ter respostas de boa qualidade, ou mesmo, afetar seu padrão de resposta.

4.1 O primeiro instrumento de pesquisa

O instrumento de pesquisa inicial deste estudo - vide Apêndice 1 - foi elaborado para atender aos objetivos propostos, ou seja, a questão de pesquisa, assim como os demais questionamentos foram transformados em objetivos geral e específicos, para desta forma, nortear a elaboração das questões.

As questões 1, 2, 3, 5 e 6 objetivam conhecer melhor o respondente (perfil, formação e dedicação à docência). As questões 4, 7 e 8 pretendem mostrar o

processo de recrutamento e seleção normalmente empreendido pelas instituições. Já as questões 9, 10 e 11 abordam as condições de trabalho, priorização da docência e as incertezas da profissão, ou precariedade, conforme Tardif (2002).

Este primeiro conjunto de questões está direcionado para o questionamento acerca dos desafios da profissionalidade e contribuir com dados para responder ao questionamento principal.

Em um segundo bloco de questões, o foco está nos saberes profissionais, sua constituição e a própria concepção do que é ser professor hoje, além de uma avaliação da formação continuada. Novamente dados para o questionamento principal são coletados.

Fazem parte deste segundo bloco, as questões 12, 13 e 14, que focam a concepção do que é ser professor hoje, as questões 15, 16, 18 e 20, que abordam os saberes profissionais docentes, como são desenvolvidos e atualizados, sendo que, as questões 17 e 19, estão relacionadas com a necessidade de atualização.

A pergunta 21 busca conhecer os conteúdos atualmente oferecidos na formação continuada, enquanto as questões 22 e 23 buscam entender como o docente compreende a formação continuada e a sua contribuição para o desenvolvimento profissional.

Na questão 24 disponibiliza-se um espaço para sugestões, mas que, em conjunto com a questão 25, permitem compreender o entendimento do que é desenvolvimento profissional por parte do docente e como a formação continuada poderia ocorrer.

Face ao desafio que é a elaboração de um instrumento de pesquisa e, a grande quantidade de respondentes mobilizados, é fundamental em todo *survey* um pré-teste, neste sentido, May (2004, p. 123) afirma que “mesmo que o trabalho de campo seja possível, o questionário ainda precisa ter um teste-piloto em uma subamostra antes de ser aplicado à toda amostra”. É a oportunidade que o pesquisador tem de avaliar se o seu instrumento de coleta funciona, tanto do ponto de vista de gerar os dados necessários, quanto de ser bem aceito e compreendido pelos respondentes.

Richardson (1999) defende que o pré-teste não deve ser entendido com apenas uma revisão do questionário, mas um teste do processo de pesquisa com um todo, ou seja, deve-se aplicá-lo em uma amostra com as mesmas características da população-alvo da pesquisa.

O pré-teste do questionário utilizado nesta pesquisa foi realizado em uma Instituição de ensino privada na cidade de Joinville, não pertencente ao sistema de universidades comunitárias, mas que também oferece formação continuada.

Na realização do pré-teste, foram entregues 60 questionários à coordenadora pedagógica da instituição para distribuição aos professores; destes, 13 não foram distribuídos, pois durante o período da pesquisa, a coordenadora não conseguiu contato com estes docentes.

Dos 47 questionários distribuídos, 31, ou seja, 66% retornaram em um prazo de aproximadamente 30 dias.

O pré-teste sinalizou a necessidade de correções no instrumento, as quais foram devidamente feitas.

4.2 A pesquisa de campo

Com base na revisão do instrumento e na elaboração de uma matriz de amarração (vide Apêndice 2), um novo instrumento de pesquisa foi elaborado e novamente foi pré-testado. Deve-se salientar que a matriz de amarração é um interessante instrumento para nortear ou revisar a formulação das questões e planejar a melhor forma de se trabalhar com os dados coletados.

Na realização do pré-teste optou-se por selecionar um pequeno grupo de 6 respondentes, pertencentes à população-alvo da pesquisa. Tomou-se o cuidado de selecionar neste grupo 50% de professores profissionais e 50% de professores não profissionais e, o único objetivo deste pré-teste era o de avaliar suas reações quanto às escalas numéricas, inseridas no instrumento, visto que, não foram muitas as mudanças do primeiro instrumento de coleta, para o definitivo (vide Apêndice 3). O novo pré-teste permitiu considerar o instrumento como aprovado e a pesquisa de campo pôde ser iniciada junto às Instituições do Sistema ACAFE (Associação Catarinense das Fundações Educacionais) as quais aceitaram participar deste estudo.

O Sistema ACAFE congrega atualmente 17 instituições, destas, 03 instituições não são comunitárias e 01 destas 03, não oferece graduação em Administração.

A escolha das instituições comunitárias justifica-se por vários motivos. O fato de o pesquisador fazer parte de uma delas, indubitavelmente facilitou o acesso às demais, mas não é só isto; as comunitárias de Santa Catarina são, em sua maioria, instituições públicas de direito privado, sem fins lucrativos, com forte inserção comunitária, com muitos bolsistas, mas que competem igualitariamente com outras instituições, sejam elas públicas (e totalmente subsidiadas), sejam elas particulares. Sendo assim, entende-se que a contribuição deste trabalho pode ser bastante significativa para as comunitárias, por estudar um dos cursos que mais alunos possuem e que, em muitas destas instituições, representa a fonte de financiamento para cursos deficitários.

Das 14 instituições comunitárias do Sistema ACADE, 13 aceitaram participar da pesquisa, no primeiro contato realizado por e-mail, apenas com o objetivo de explicar o projeto de pesquisa e buscar uma primeira aproximação.

As 13 instituições foram contatadas novamente, com a proposta de envio dos questionários, impressos, para distribuição por meio dos coordenadores, face ao fato de os professores não estarem todos os dias nas Instituições. Por meio de e-mail explicou-se ao coordenador do curso de Administração, que seriam enviados os questionários para que o mesmo aplicasse junto ao seu corpo docente.

Dentro desta formatação, 03 instituições não responderam mais ao convite, reduzindo o universo total de professores a serem pesquisados para 646 professores em 10 Instituições diferentes.

Foram enviados para cada Instituição, via Sedex, um envelope contendo: o número adequado de questionários (cada qual dentro de um envelope, o qual deveria ser posteriormente lacrado), um envelope para postagem dos envelopes contendo os questionários respondidos, um valor em dinheiro para custear as despesas de postagem (retorno), uma carta de apresentação e os documentos legais para autorização da pesquisa.

A estratégia de envolver os coordenadores mostrou-se adequada, pois da possível população a ser pesquisada, uma amostra de 235 professores respondeu o questionário dentro do prazo de 30 dias, estipulado para retorno, o que representa um erro amostral de 5%.

5 – ANÁLISE DOS RESULTADOS

A coleta de dados junto às Instituições de Ensino utilizou-se de um instrumento composto de diversas questões, sendo que, uma delas poderia responder diretamente se a formação continuada atualmente oferecida pelas Instituições de Ensino auxilia no desenvolvimento profissional dos docentes. Os dados obtidos nesta questão podem ser melhor avaliados por meio do Gráfico 1.

Em que medida a formação continuada atualmente oferecida por sua Instituição, auxilia no seu desenvolvimento profissional?

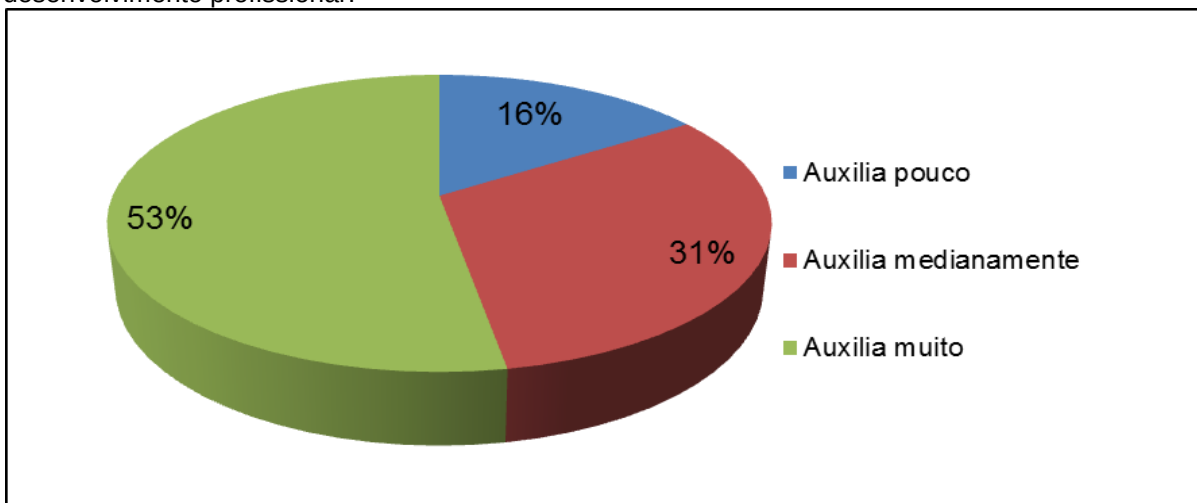


Gráfico 1 – Respostas dos participantes para a questão 16 do instrumento de pesquisa.

Fonte: Primária (2012)

O Gráfico 1 demonstra que a maior parte dos docentes (53%) entende que a formação continuada “auxilia muito” o seu desenvolvimento profissional, o que é ao mesmo tempo, importante e interessante.

Importante, pois todas as Instituições analisadas realizam formação continuada e, sob a ótica desses docentes, está contribuindo para o seu desenvolvimento profissional, o que é positivo. Sabe-se que, conforme Imbernón (2009), em muitas Instituições, desenvolvimento profissional e formação continuada são sinônimos, ou seja, em uma visão mais reducionista, a única iniciativa no desenvolvimento profissional dos docentes empreendida pelas Instituições é a formação continuada. Neste aspecto, melhor que seja entendida como importante por parte dos docentes, e que contribua positivamente. Vista de outra forma, esta avaliação positiva quanto à contribuição é interessante, pois embora reconheçam

que “auxilia muito”, não deixam de fazer críticas às formações continuadas, como será demonstrado mais à frente.

Se a formação continuada atualmente oferecida pelas Instituições analisadas contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes, na sua avaliação, é necessário saber “como” a mesma contribui por meio dos demais questionamentos presentes no instrumento de pesquisa.

Um dado objetivo que deve ser mencionado é que nas Instituições de Ensino analisadas, a maioria dos docentes de Administração é do sexo masculino, 75% dos docentes, enquanto as mulheres são 25% do total, dado este que iguala as Instituições Catarinenses Comunitárias à realidade brasileira, conforme pesquisa do CFA (2006) que apontou 74% dos docentes, homens e 26%, mulheres.

Homens e mulheres percebem a contribuição da formação continuada de forma diferente, o que se demonstra no Gráfico 2.

Em que medida a formação continuada atualmente oferecida por sua Instituição, auxilia no seu desenvolvimento profissional?

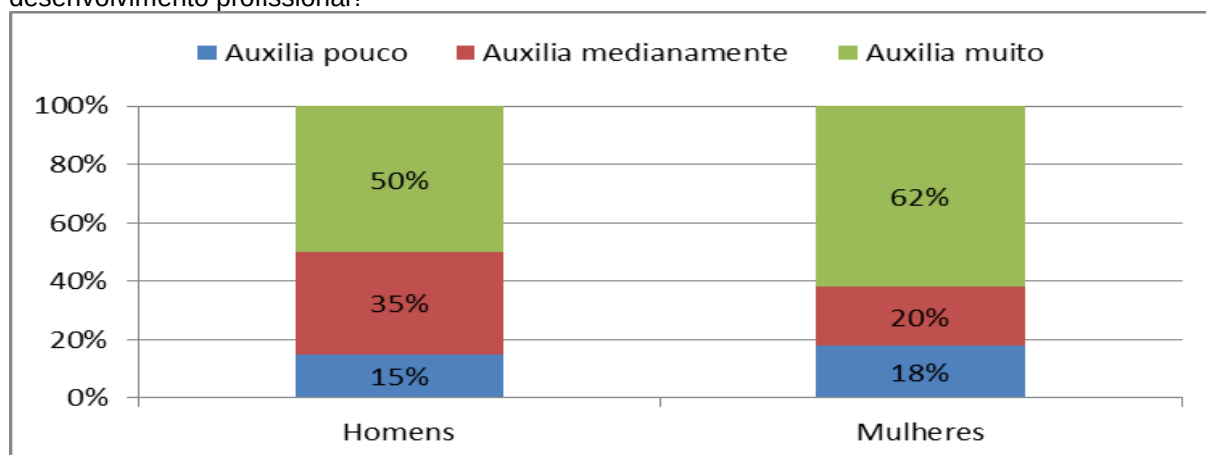


Gráfico 2 – Respostas dos participantes para a questão 16 do instrumento de pesquisa, estratificadas por gênero.

Fonte: Primária (2012)

Não se encontrou uma clara justificativa para esta diferença, mesmo na literatura pesquisada e não nos parece plausível qualquer tipo de afirmação quanto à diferença a não ser no cruzamento com outras variáveis. Comparando o percentual de docentes por faixa etária, tempo na carreira docente, graduação em administração ou em outra área e titulação (Mestrado e Doutorado), os percentuais são muito próximos, não auxiliando na explicação para a diferença apresentada no Gráfico 2. Porém, ao confrontar-se os percentuais relativos à carga-horária, verifica-

se uma diferença, conforme Gráfico 3, que pode auxiliar a compreender o porquê desta diferença de avaliação.

Além da docência nesta Instituição, você tem outra atividade profissional?

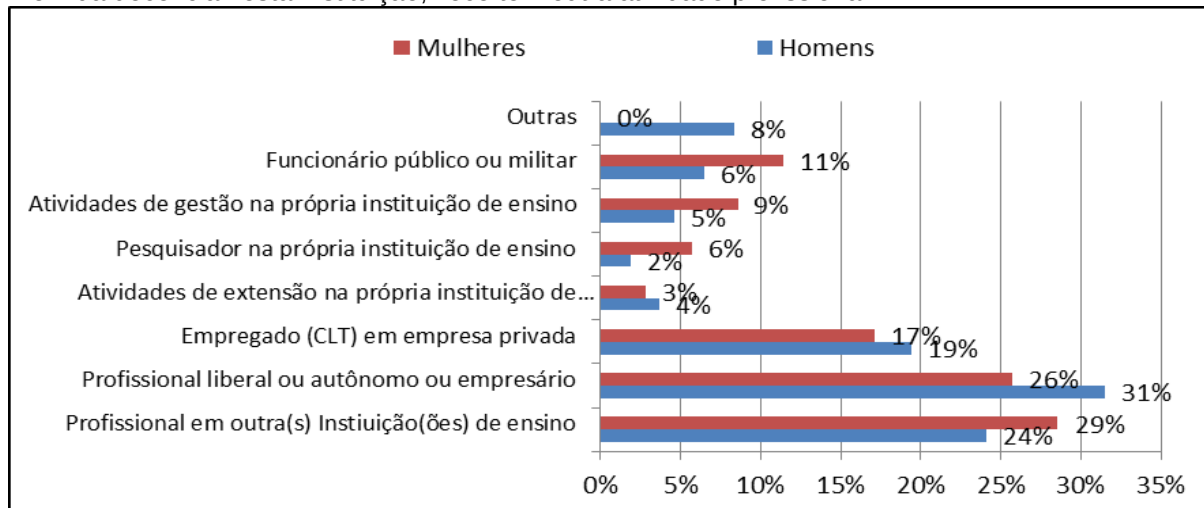


Gráfico 3 – Respostas dos participantes para a questão 7, estratificada por gênero.
Fonte: Primária (2012)

A análise das atividades exercidas pelos docentes quando não estão na sala de aula, conforme Gráfico 3, permite notar que as mulheres, em maior número, são professoras em outras Instituições, ou exercem atividades de gestão ou pesquisa, na própria Instituição, indicadores que, como será demonstrado mais à frente, podem justificar esta melhor opinião em relação a contribuição da formação continuada.

Continuando a análise sobre os dados, constata-se que, diferentemente da média brasileira, conforme CFA (2006), onde 76,32 % dos professores de Administração são graduados na área, nas Instituições analisadas, os docentes com formação em Administração não são a grande maioria. Os administradores são 52% de todos os docentes, contra 48% dos professores que têm formação em outra área. A formação em áreas diferentes, nestas Instituições, não propicia uma avaliação diferenciada em relação à contribuição da formação continuada em seu desenvolvimento profissional, como pode ser visto no Gráfico 4. Pode-se afirmar que as avaliações são praticamente as mesmas, considerando-se o erro amostral desta pesquisa (5%).

Em que medida a formação continuada atualmente oferecida por sua Instituição, auxilia no seu desenvolvimento profissional?

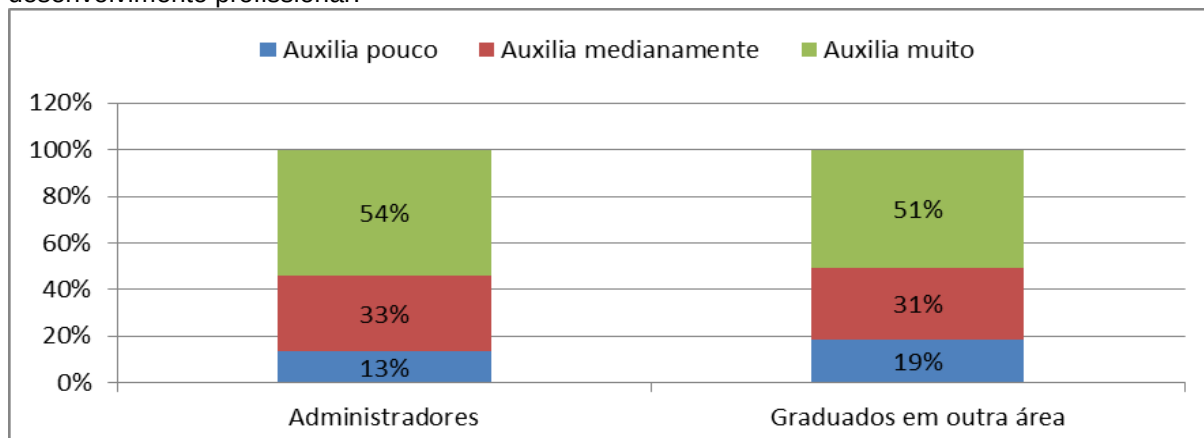


Gráfico 4 – Respostas dos participantes para a questão 16 do instrumento de pesquisa, estratificada por formação acadêmica.

Fonte: Primária (2012)

O instrumento de pesquisa não permite aprofundar a questão quanto à formação em outra área, mas pode-se recorrer à pesquisa do CFA (2006) que constatou uma forte presença de Engenheiros, Economistas, Contadores, Advogados e Psicólogos, apenas para citar algumas áreas, atuando na graduação de Administração. Professores não profissionais parecem encontrar na formação continuada oferecida pelas Instituições, os saberes pedagógicos (TARDIF, 2002), que não tiveram na graduação, motivo pelo qual, entende-se porque os respondentes, independente da área de formação tiveram uma avaliação tão próxima, e bastante positiva, em relação à contribuição da formação continuada, mesmo porque, esta,

constitui importante espaço para a introdução ao pensar pedagógico, à reflexão sistemática da ação já em exercício em relação ao quadro teórico-prático da didática, possibilitando aos docentes um maior entrelaçamento com os próprios saberes [...], uma revisão dos saberes da experiência. (ANASTASIOU, 2007, p. 70).

Ao se analisar a questão “experiência”, sob a ótica da faixa etária e o tempo na docência, pode-se observar, por meio da tabela 2 que os professores das Instituições Comunitárias Catarinenses participantes da pesquisa, em sua maioria, são pessoas “experientes”.

Tabela 2 – Faixa etária e tempo de docência dos respondentes

Idade	% por idade	% por tempo de docência			
		até 3 anos	até 5 anos	até 10 anos	mais de 10 anos
até 30 anos	5%	2%	3%	0%	0%
de 31 a 40 anos	25%	7%	5%	11%	3%
de 41 a 50 anos	41%	4%	2%	11%	25%
de 51 a 60 anos	20%	1%	1%	1%	17%
mais de 61 anos	9%	0%	0%	1%	8%

Fonte: Primária (2012)

No quesito experiência deve-se destacar que, 86% dos professores têm entre 31 e 60 anos de idades e, 24% dos docentes lecionam já há até 10 anos e 42% há mais de 10 anos. Este perfil aproxima os docentes analisados dos demais professores em atividade no Brasil, na área de Administração, conforme o CFA (2006)

Pode-se afirmar que, em se tratando de professores não profissionais e experientes, certamente os saberes experienciais (TARDIF, 2002) destes docentes é que formam a amálgama que dá a sustentação necessária para o exercício da docência e desta forma, é interessante entender como a experiência influencia a percepção quanto a formação continuada, o que pode ser melhor observado no Gráfico 5.

Em que medida a formação continuada atualmente oferecida por sua Instituição, auxilia no seu desenvolvimento profissional?

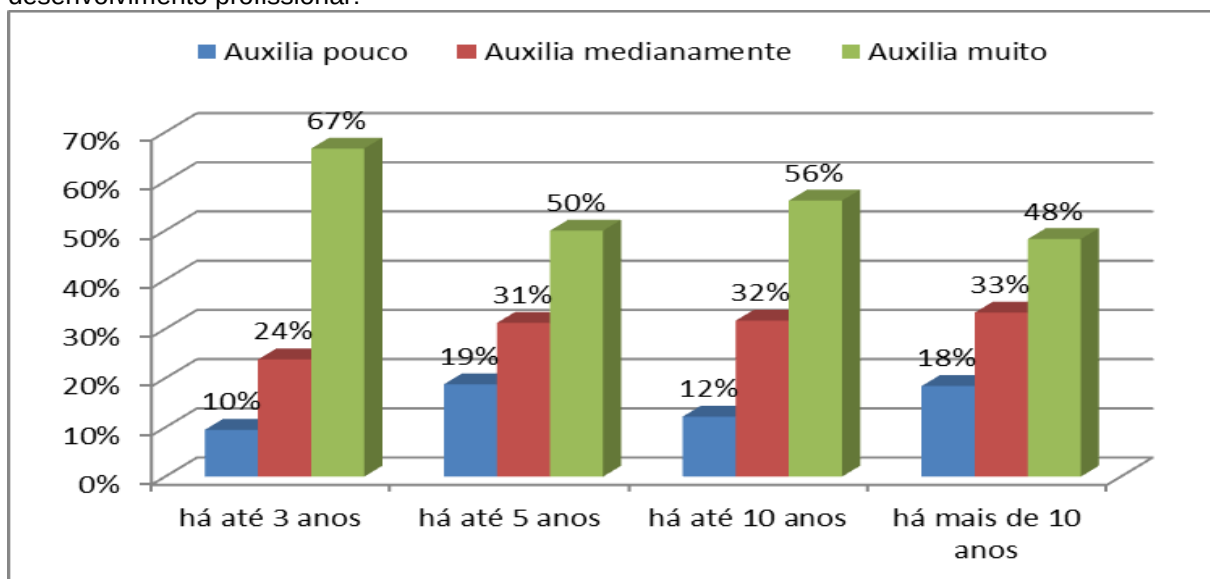


Gráfico 5 – Respostas dos participantes para a questão 16 do instrumento de pesquisa, estratificada por tempo de atuação no ensino superior.

Fonte: Primária (2012)

Era de se esperar que os docentes menos experientes apresentassem uma apreciação mais positiva quanto à contribuição da formação continuada no seu desenvolvimento profissional, pois se sabe que na maior parte das Instituições de Ensino Superior, muitas vezes os professores são colocados em sala de aula sem nenhuma preparação prévia (PIMENTA, 2002). Desta forma, apoiam-se nos seus antigos mestres e em práticas que julgam eficientes e, encontram apenas na formação continuada a possibilidade de atualizarem seus saberes pedagógicos, adquiridos na especialização (lato sensu).

Pode-se observar que na faixa de 5 a 10 anos, a avaliação é praticamente igual e, desta forma percebe-se uma curva decrescente, ou seja, quanto maior é a experiência na docência, menor é a percepção do quanto a formação continuada contribui (muito) no desenvolvimento profissional, sendo na faixa “há mais de 10 anos” a menor avaliação.

Considerando o saber profissional docente como temporal e heterogêneo (TARDIF, 2002), pode-se compreender que estes professores, à medida que vão acrescentando anos em sua experiência, poderiam considerar-se totalmente preparados para a docência. Todavia, o que será apresentado mais a frente é que os docentes sentem que precisam atualizar-se didaticamente, mas o que realmente acontece é uma repetição de conteúdos e de receitas prontas. Como afirmam Prada et al (2001, p. 78) isso ocorre porque

a formação de professores, e especificamente a denominada continuada, tem-se caracterizado por sua fragmentação nos conteúdos e no tempo. Observa-se a realização de cursos curtos, durante poucas horas, sem continuidade e em momentos pontuais da implantação, ou do desenvolvimento de um programa, um projeto, sem uma visão da totalidade.

A pesquisa possibilitou conhecer como se deu a entrada destes docentes no ensino superior. Em 66% dos casos, a entrada deu-se, por meio de um convite de alguém ou de alguma instituição de ensino, enquanto em 29% dos casos, o docente buscou esta oportunidade profissional. Em 5% a entrada deu-se de outras formas.

Em relação a este tema, Anastasiou (2007, p. 61) comenta

é histórico na configuração do docente universitário haver “dormido profissional de uma área específica e acordado professor”, como se a docência não fosse uma profissão a ser apreendida, com quadro teórico-prático próprio e específico a ser apropriado.

A pesquisa revelou que nas Instituições Comunitárias analisadas, o ensino é muito mais uma opção adicional para o profissional que já exerce alguma outra atividade, do que sua profissão principal, ou seja, trata-se de um desafio para a formação continuada e conseqüentemente, para o desenvolvimento profissional, pois se lida ainda com questões como a profissionalização e a profissionalidade, o que também foi constatado por Vasconcelos (1996, p. 45) que em seu trabalho, percebeu que

o exercício do magistério, embora gratificante do ponto de vista da realização pessoal, por não ser considerado como atividade profissional prioritária, carece de maiores cuidados e dedicação, não apenas no sentido da aula em si, mas, sobretudo, no que se refere ao envolvimento desse profissional com as metas educacionais mais amplas.

Muito embora a docência possa não ser a primeira opção profissional no início do exercício, a mesma passa a ser uma opção ao longo da vida, algo que deve acompanhar a profissão até a aposentadoria, quando passaria a ser a única atividade profissional. Posicionamento semelhante constatou Igari (2010) em sua pesquisa e os Gráficos 6 e 7, também reforçam este posicionamento, pois demonstram a intenção dos participantes deste estudo, de cursar o mestrado e o doutorado.

Nas Instituições analisadas 58% dos respondentes declararam serem especialistas na área de Administração, enquanto 42% responderam terem se especializado em outras áreas. Já em relação ao Mestrado, 64% dos respondentes têm esta titulação, enquanto que, apenas 11% são Doutores.

Os respondentes que não são mestres (36%) posicionaram-se quanto ao assunto e suas respostas podem ser observadas no Gráfico 6.

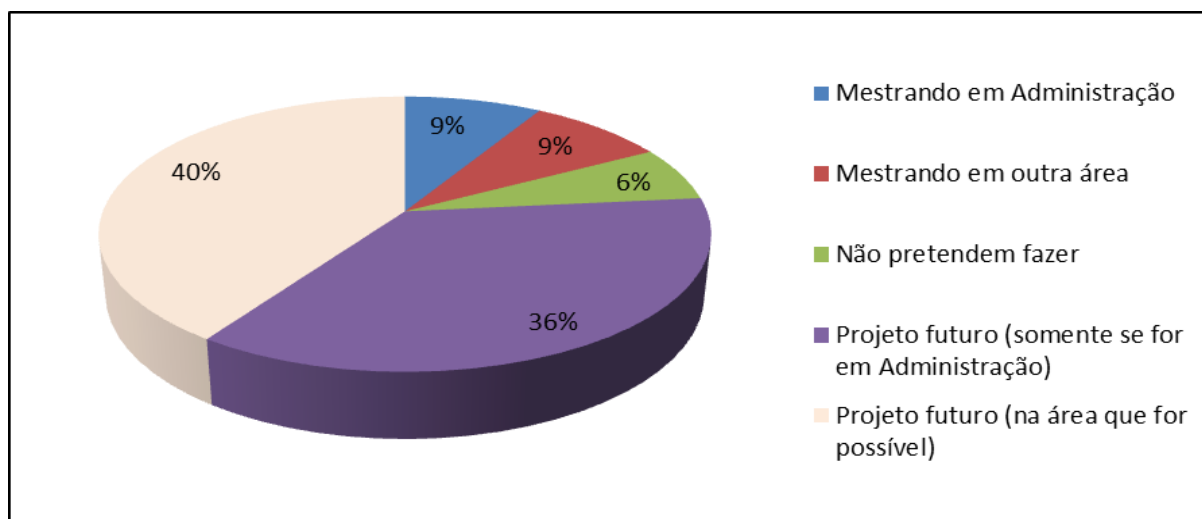


Gráfico 6 – Representação percentual da forma como os docentes não Mestres, posicionaram-se quanto ao Mestrado
Fonte: Primária (2012)

Quanto aos respondentes que ainda não possuem o título de Doutor (88%), seu posicionamento pode ser visualizado no Gráfico 7.

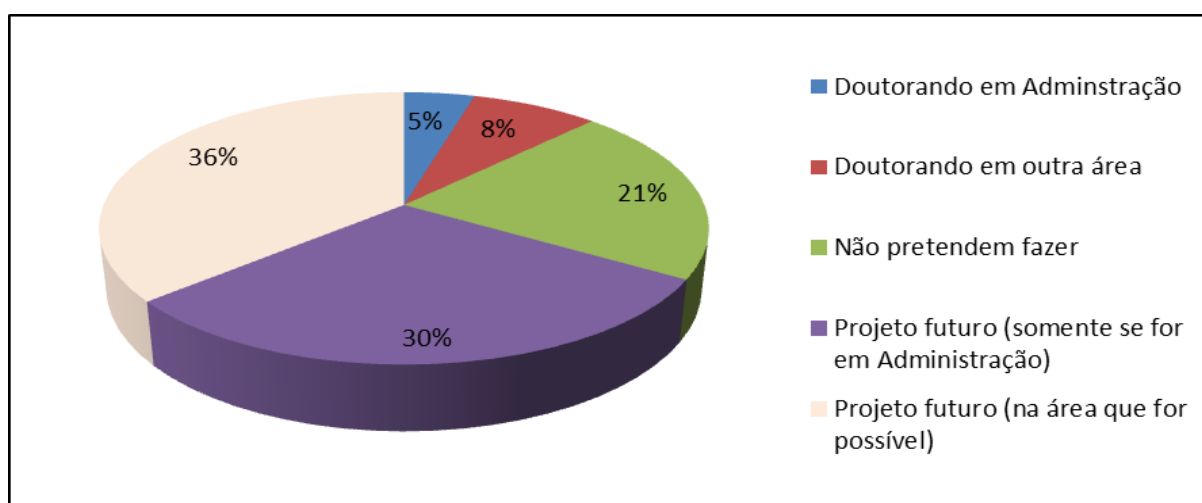


Gráfico 7 – Representação percentual da forma como os docentes não Doutores, posicionaram-se quanto ao Doutorado
Fonte: Primária (2012)

Titulação é uma diferenciação no ensino superior. Não se trata de uma condição indispensável para a docência, bastando a especialização (*lato sensu*), todavia, nas avaliações empreendidas pelas entidades reguladoras, a quantidade de mestres e doutores é um indicador de desempenho e por isso, algumas Instituições de Ensino incentivam e até cobram titulação. O Gráfico 6 revela que apenas 6% dos docentes analisados sentem-se confortáveis apenas com a titulação de especialista enquanto os demais, 94%, ou já estão cursando uma pós-graduação ou pretendem

fazê-lo. Mas, em relação ao doutorado, este cenário modifica-se, 21 % dos respondentes afirmou não pretender esta titulação, mesmo porque, não é condição fundamental para a permanência no Ensino Superior.

Vale salientar que esta pesquisa dá-se em Instituições Comunitárias, entidades sem fins lucrativos e de caráter social e comunitário. Este posicionamento pode ser percebido na ampla distribuição de bolsas de estudo e na cobrança de mensalidades, muitas vezes, inferiores à média de mercado, além de programas institucionais de incentivo à titulação, o que favorece ao docente continuar estudando e se aperfeiçoando.

Considerando-se que o saber docente é plural e heterogêneo, conforme Tardif (2002), pode-se supor que as diferentes titulações deverão gerar diferentes avaliações quanto à contribuição da formação continuada para o desenvolvimento profissional. Esta suposição confirma-se no Gráfico 8.

Em que medida a formação continuada atualmente oferecida por sua Instituição, auxilia no seu desenvolvimento profissional?

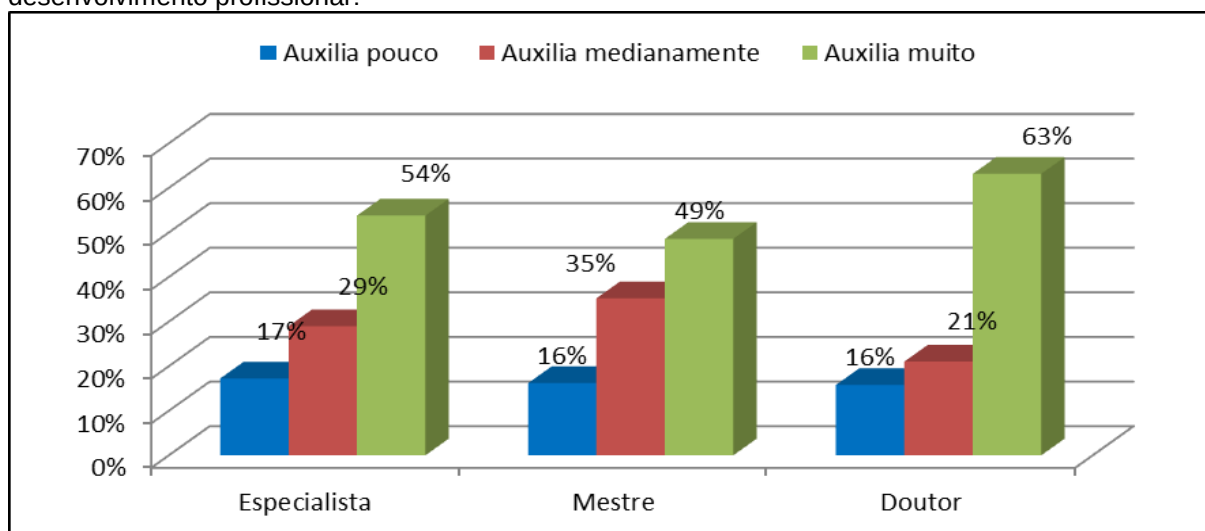


Gráfico 8 – Respostas dos participantes para a questão 16 do instrumento de pesquisa, estratificada pela titulação
Fonte: Primária (2012)

Quanto maior a titulação, melhor é a percepção da contribuição da formação continuada, somando-se as avaliações “medianamente” com “muito”, ou mesmo, considerando novamente o erro amostral desta pesquisa, ao considerar-se apenas a avaliação “muito”, doutores têm uma avaliação mais positiva que especialistas e mestres.

Os Gráficos 6, 7 e 8 revelam que o docente que desenvolve uma carreira profissional no Ensino Superior possivelmente cria um vínculo maior com a atividade docente, entendendo a necessidade da profissionalização, e desta forma, compreendendo que a formação continuada, conforme constatado, contribui para o seu desenvolvimento profissional.

Em relação à dedicação à sala de aula, os professores das Instituições pesquisadas atuam como a maioria dos professores de Administração no Brasil, ou seja, conforme pesquisa do CFA (2006), com carga horária máxima de 12 horas semanais na mesma Instituição.

Nas Instituições Comunitárias analisadas, 44% dos docentes trabalham até 12 horas semanais e destes, 31% afirmaram serem docentes em outras Instituições, mas mesmo assim, todos exercem ainda algum outro tipo de atividade além da docência. Suas atividades variam, como demonstra o Gráfico 9.

Além da docência nesta Instituição, você tem outra atividade profissional?

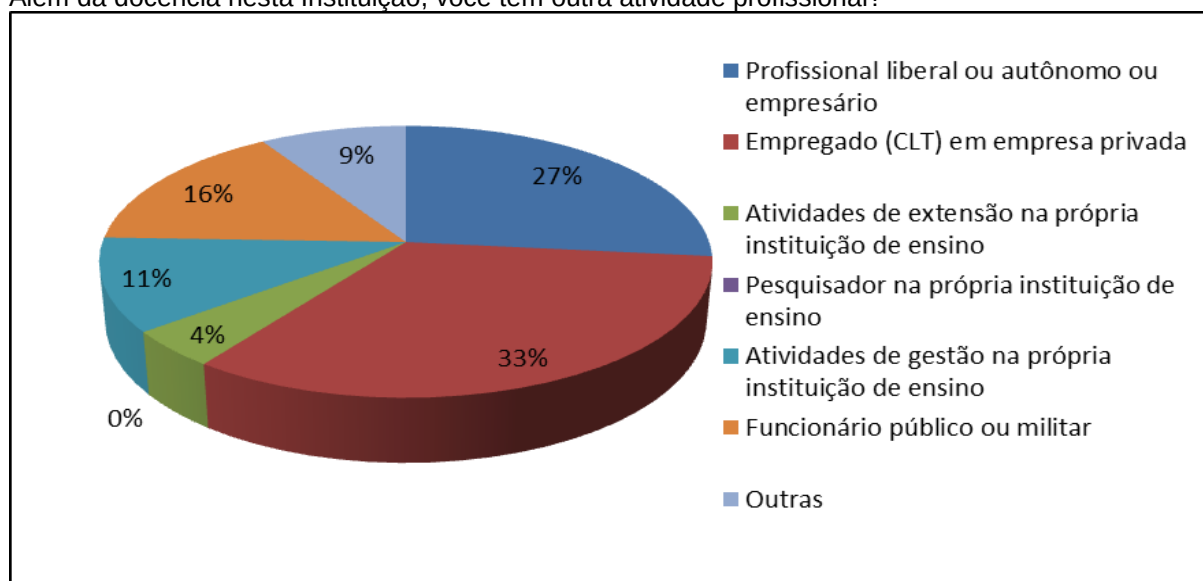


Gráfico 9 – Respostas dos participantes para a pergunta 7 do instrumento de pesquisa..
Fonte: Primária (2012)

Dos professores que trabalham entre 13 e 20 horas nas Instituições, que são 31% dos respondentes, 13% declararam também lecionar em outra Instituição e, da mesma forma que o grupo anterior, também exercem outras atividades, além da docência.

Deve-se salientar que, possivelmente 20 horas semanais correspondem a até 5 noites em uma Instituição de Ensino visto que a Graduação em Administração é eminentemente um curso noturno, em Instituições privadas, ou mesmo nas

comunitárias. Considerando-se este cenário, é de se esperar que durante o dia o docente exerça alguma outra atividade para obter desta forma, na somatória geral, um determinado patamar de remuneração. Percebe-se claramente que a opção principal é a iniciativa privada, quer seja como empreendedor ou como empregado, um traço que não tem como não deixar marcas em sua atuação docente, como será demonstrado mais à frente.

A carga horária do docente na Instituição influencia sua percepção quanto à contribuição da formação continuada em seu desenvolvimento profissional, como mostra o Gráfico 10.

Em que medida a formação continuada atualmente oferecida por sua Instituição, auxilia no seu desenvolvimento profissional?

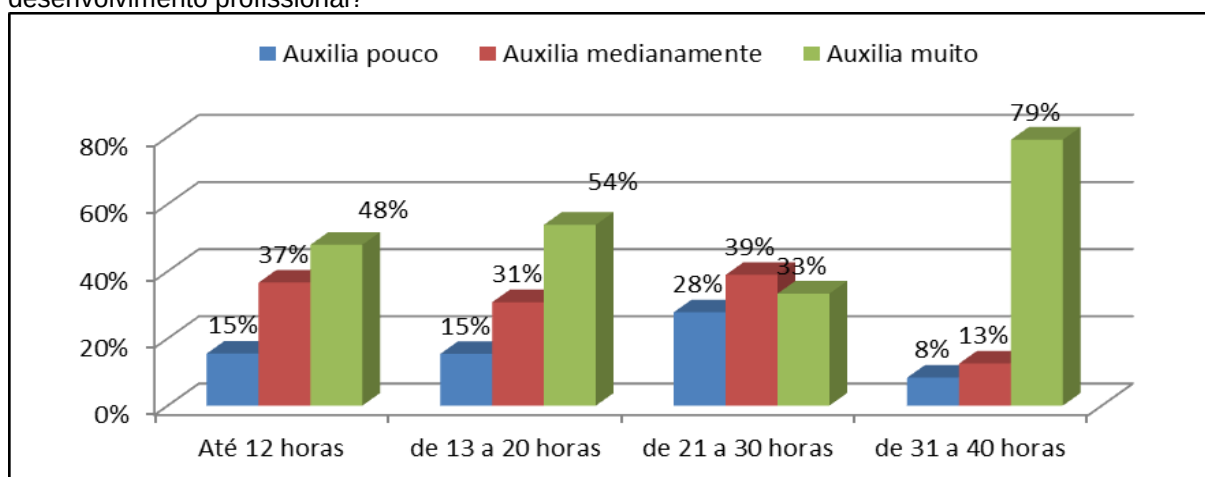


Gráfico 10 – Respostas dos participantes para a questão 16 do instrumento de pesquisa, estratificada pela carga horária na Instituição
Fonte: Primária (2012)

Em até 20 horas semanais, o docente dedica-se em parte à docência e em parte a outra atividade laboral, ou seja, é um profissional de outra profissão lecionando e, desta forma, na formação continuada oferecida por sua Instituição é que encontra a oportunidade de desenvolver-se profissionalmente como professor. Este mesmo grupo (até 20 horas) demonstra em sua avaliação “medianamente” que há oportunidades de melhoria, como será demonstrado mais à frente. Os docentes com até 40 horas semanais, mesmo que não sejam docentes profissionais, encontram-se como profissionais docentes e desta forma, compreendem de uma forma mais profissional a formação continuada, uma atividade que faz parte inclusive, de suas obrigações laborais.

Deve-se salientar que a pouca contribuição apontada pelos docentes com carga horária entre 21 e 30 horas pode ser entendida como uma exceção, pois os

docentes com esta carga horária não são mais do que 10% do total de respondentes e destes, 55% são de uma mesma Instituição, o que pode criar um viés nos resultados da pesquisa.

Alterando-se o foco de análise, para o dia a dia de sala de aula, os docentes posicionaram-se quanto à importância de alguns itens para o seu desenvolvimento profissional. Estes posicionamentos são apresentados no Gráfico 11.

Analisando o seu dia-a-dia na sala de aula, em que medida os itens abaixo foram ou são importantes para o seu desenvolvimento profissional?

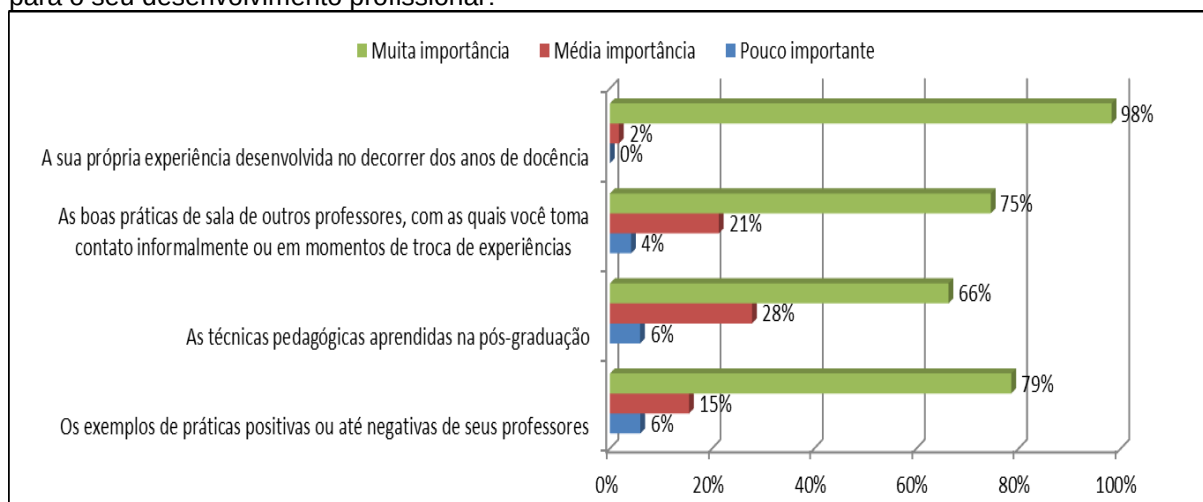


Gráfico 11– Respostas dos participantes para a pergunta 8 do instrumento de pesquisa.
Fonte: Primária (2012)

Os saberes experienciais, conforme Tardif (2002) são, na opinião dos respondentes, a base de seu desenvolvimento profissional, como demonstra o Gráfico 11, uma vez que apontaram a sua própria experiência profissional como professor, como o item de maior contribuição, ao mesmo tempo em que, proporcionalmente, as técnicas pedagógicas são o item com pior avaliação na categoria “muita importância”, mesmo porque, pode-se considerar que, os professores analisados, a grande maioria não profissionais, tomou contato com os saberes pedagógicos (TARDIF, 2002) somente na pós-graduação (lato sensu) em disciplinas de Metodologia do Ensino Superior, com pouca carga horária e geralmente, prescritivas.

32% dos respondentes espontaneamente citaram algo além dos itens relacionados no instrumento de pesquisa e, em sua maioria, adicionam aos já valorizados saberes práticos, a sua experiência em empresas; coincidentemente muitos fizeram uso da expressão: a “atuação em empresas privadas na área de

atuação docente” ou ainda, a expressão “experiência prática”. Em menor proporção alguns docentes valorizaram a formação continuada oferecida por suas Instituições, citando-a como “formação continuada”, “cursos de formação continuada” ou ainda “cursos de aperfeiçoamento - formação continuada” revelando desta forma, o foco tecnicista de muitos destes programas. É relevante citar que, na mesma proporção que alguns valorizaram a formação continuada, outros destacaram a importância de “fazer o que gosta, ser professor”, o depoimento de um dos respondentes. Pode-se interpretar este depoimento como discurso da vocação ou pode-se interpreta-lo, como noção de profissionalização. De qualquer forma, nota-se a valorização da experiência profissional em empresas, algo já constatado por Volpato (2010) em sua pesquisa.

Considerando-se a importância que os docentes atribuem à prática profissional nas empresas e considerando-se que o saber docente é situado, plural e heterogêneo, conforme Tardif (2002), é interessante conhecer o conteúdo das aulas destes professores.

O conteúdo das aulas também foi analisado pelos docentes. As respostas são apresentadas no Gráfico 12.

Analisando o conteúdo de suas aulas, em que medida você aborda ou utiliza os tópicos abaixo?

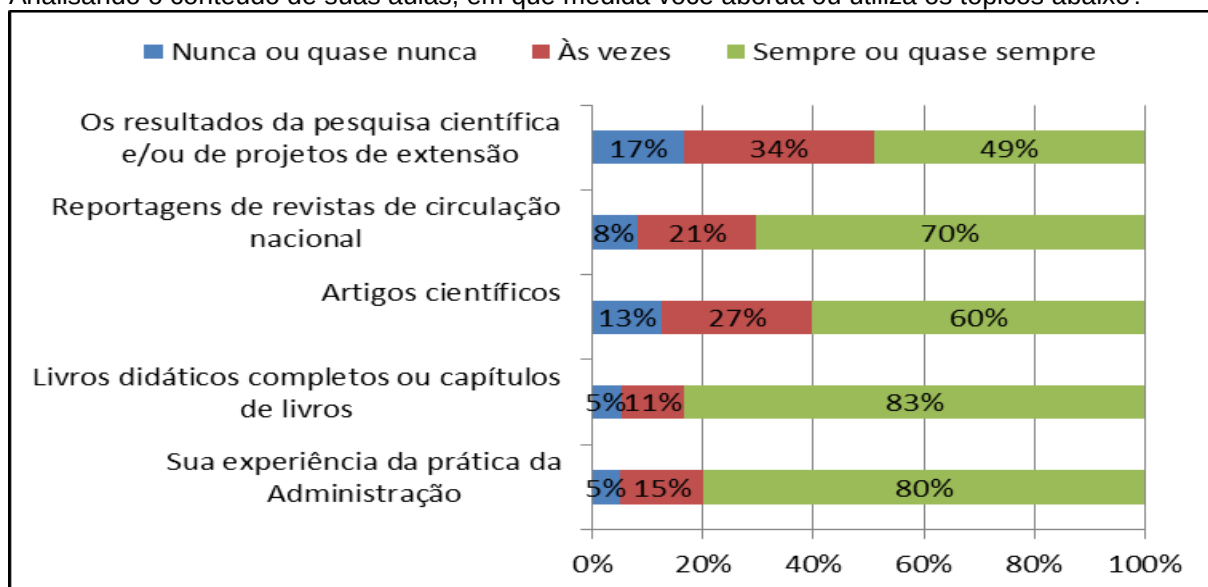


Gráfico 12 – Respostas dos participantes para a pergunta 9 do instrumento de pesquisa.
Fonte: Primária (2012)

Apoiando-se em livros didáticos, trazendo para a aula a sua prática da Administração e utilizando-se de reportagens de revistas de circulação nacional, os

docentes conduzem suas aulas. Não sem razão, pois há uma grande expectativa da prática por parte dos alunos (PAULA e RODRIGUES, 2006) que deve ser atendida pelos docentes, pois muitas vezes vivem o paradigma do aluno cliente e desta forma suprem a necessidade formativa de mão de obra para o mercado de trabalho (SACRISTÁN E GÓMEZ, 1998; MORETTI, 2010). Contribui ainda para esta situação, o fato de a maior parte dos docentes serem horistas e com pouca carga horária na Instituição, sem tradição de pesquisa e produção científica.

Nota-se uma importante coerência entre esta resposta e a grande importância quanto à experiência em empresas, citada pelos respondentes por meio da expressão: “atuação em empresas privadas na área de atuação docente”, na questão anterior.

Outro aspecto considerado pela pesquisa foi o saber profissional. Entendendo que, conforme Tardif (2002) o saber profissional é a confluência dos saberes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos e dos lugares de formação, pode-se afirmar que, por serem professores não profissionais, seus saberes são provenientes da formação escolar anterior, mas não da formação profissional para o magistério.

Parece-nos, por meio de suas afirmações, que também apoiam-se nos saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, mas, o mais relevante é que os docentes utilizam-se basicamente dos saberes experienciais constituídos ao longo de sua carreira docente para condução de suas aulas, cujo conteúdo principal é a sua experiência prática em empresas e na área em que atuam, apoiando-se em livros didáticos e reportagens de revistas.

Os saberes experienciais constituíram-se principalmente na prática do ofício na Instituição e na sala de aula visto que, em sua maioria, são profissionais experientes e, mais velhos. Outra fonte de aquisição foi a troca de experiência com os pares e a formação continuada oferecida pelas Instituições.

Continuando com a análise dos dados coletados e compreendendo que os saberes profissionais docentes são temporais, ou seja, adquiridos no decorrer do tempo, os docentes manifestaram-se quanto a necessidades de atualizarem-se didática e teoricamente no campo específico da administração.

Em relação a sentirem atualmente necessidade de atualizar-se didaticamente, os docentes posicionaram-se conforme o Gráfico 13.

Em que medida, você atualmente sente necessidade de atualizar-se didaticamente?

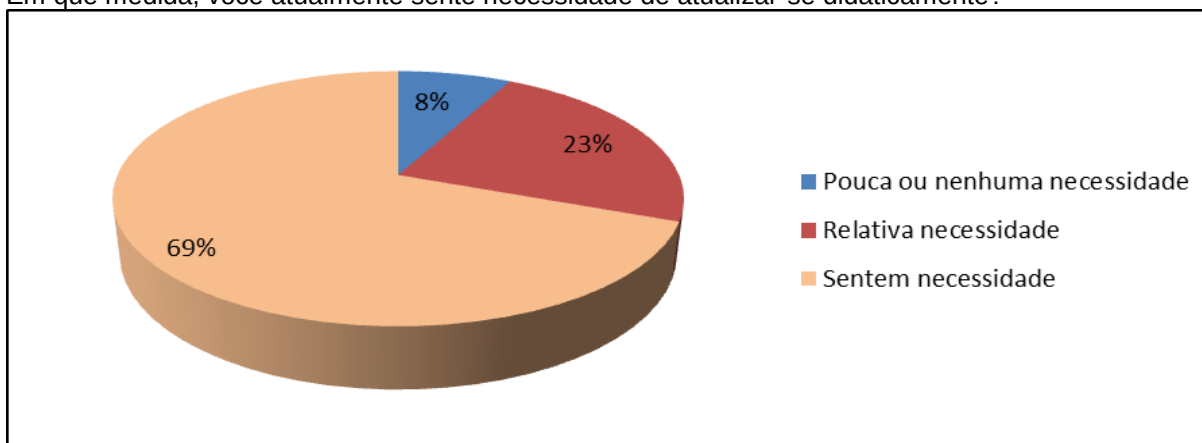


Gráfico 13 – Respostas dos participantes para a questão 10 do instrumento de pesquisa
Fonte: Primária (2012)

Os dados do Gráfico 13 revelam que os docentes percebem o desafio que é ser docente, lidar com um ambiente de incertezas e não previsível, pois em sua maioria, sentem que necessitam atualizar-se didaticamente.

Quanto à necessidade de atualizar-se teoricamente no campo específico da administração, em relação às disciplinas lecionadas pelos docentes, estes se posicionaram de acordo com o Gráfico 14;

Em que medida, você atualmente sente necessidade de atualizar-se teoricamente no campo específico da administração?

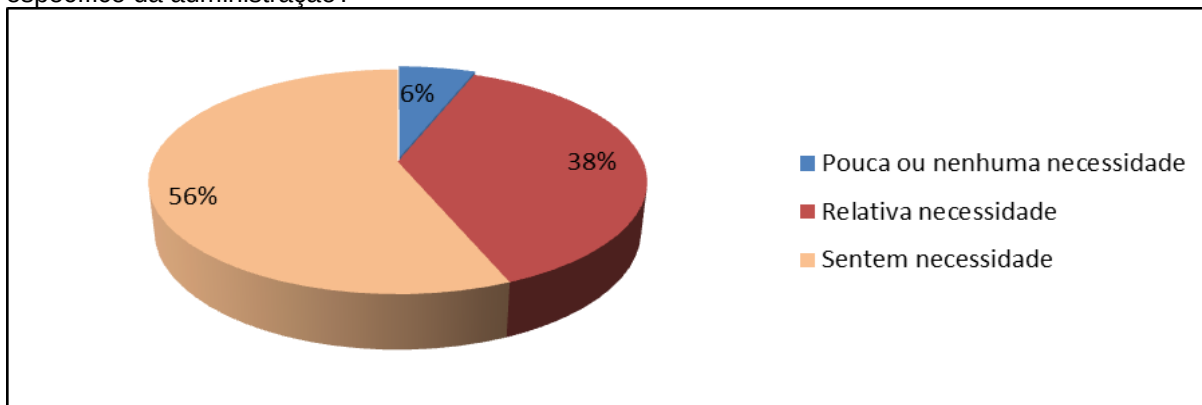


Gráfico 14 – Respostas dos participantes para a questão 12 do instrumento de pesquisa
Fonte: Primária (2012)

A necessidade de atualizar-se teoricamente no campo específico da administração é inferior à necessidade de atualizar-se didaticamente, conforme apontou o Gráfico 14. Pode-se atribuir esta diferença, ao fato de os docentes, em sua maioria, serem administradores, e muitos terem especialização, mestrado ou doutorado, na área.

É interessante destacar que os respondentes posicionaram-se de uma forma diferente em relação à pesquisa conduzida por Rodrigues (2004), que, sintetizando a fala de seus respondentes, afirma que “até hoje se acredita que, para ensinar, é suficiente saber o conteúdo específico, e o resto depende do jeito de cada um e vem com a experiência e com o tempo”.

Apesar das dúvidas quanto ao profissionalismo destes docentes, percebe-se o contrário, não só por meio de sua preocupação em atualizar-se, reveladas nos Gráficos 13 e 14, mas na maneira pela qual esta atualização é realizada, o que pode ser melhor visto nos Gráfico 15 e no Gráfico 16, que será apresentado mais à frente.

Para atualizar-se didaticamente, qual o principal recurso que você utiliza?

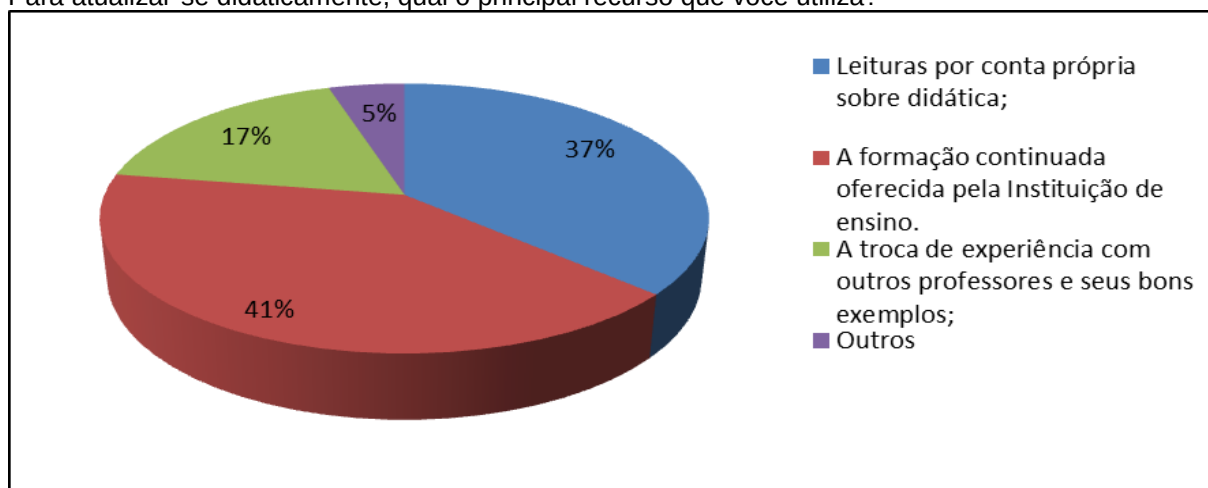


Gráfico 15 – Respostas dos participantes para a questão 11 do instrumento de pesquisa
Fonte: Primária (2012)

Considerando-se que os respondentes podiam escolher apenas uma alternativa, julgando-a então como o principal recurso para atualizar-se didaticamente e lembrando que todas as Instituições analisadas oferecem formação continuada, pode-se entender que os docentes não consideram que os programas atuais sejam adequados e/ou suficientes para a atualização didática necessária, pois as alternativas “leituras por conta própria” e a “formação continuada oferecida pela Instituição” praticamente tiveram o mesmo percentual de respostas. Por mais que se possa reconhecer uma importante iniciativa dos docentes em atualizar-se por conta própria, considerando-se que são, em sua maioria docentes não profissionais, era de esperar que a formação continuada Institucional fosse a grande fonte de atualização didática, mesmo porque, como se verá posteriormente, conteúdos pedagógicos e didáticos são 77% “sempre” ou “frequentemente” abordados nas formações

continuadas das Instituições analisadas. Neste sentido, corroboram-se os resultados da pesquisa de Andrade (2006, p. 107), com professores sem formação pedagógica. A autora constatou que

poucos consideram os saberes provenientes dos programas currículos e suporte institucional relevantes [...] e ficaram decepcionados no final deles; a nosso ver esperavam receitas para dar boas aulas, resquício da racionalidade técnica, e do pensamento positivista.

Quanto a atualizar-se teoricamente no campo específico da administração, os docentes declararam utilizar-se dos recursos, conforme descrito no Gráfico 16, lembrando novamente que, somente podiam escolher uma única alternativa.

Para atualizar-se teoricamente no campo específico da administração, em relação às disciplinas que você leciona neste curso, qual o principal recurso que você utiliza?

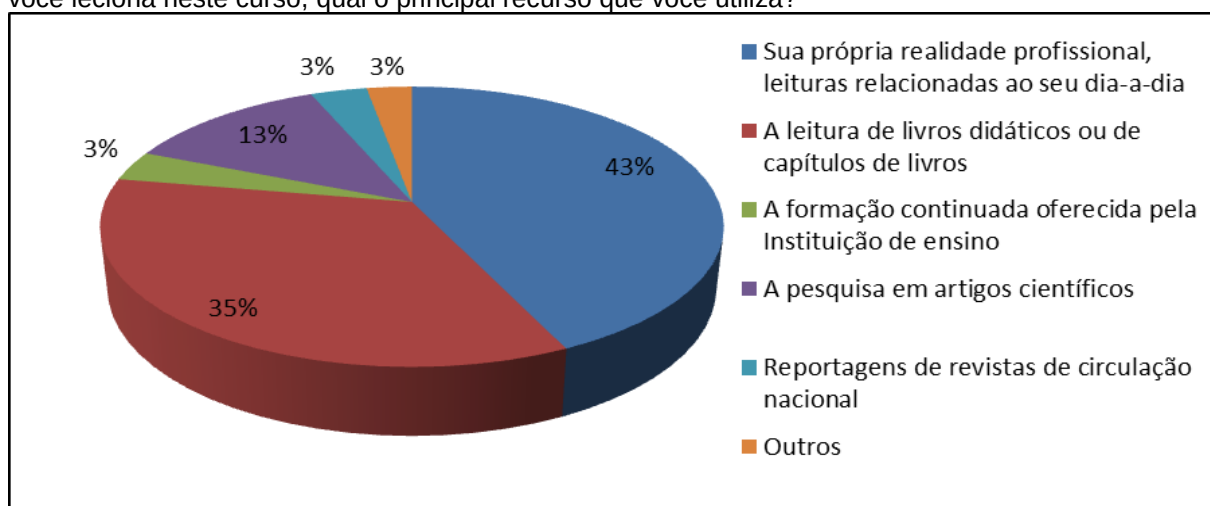


Gráfico 16 – Respostas dos participantes para a questão 13 do instrumento de pesquisa
Fonte: Primária (2012)

Quanto à atualização teórica na Administração, a formação continuada das Instituições analisadas realmente não é o principal recurso. Novamente a “prática”, a realidade do dia a dia do docente constitui sua fonte de atualização. Esta situação se deve ao fato de que, como se verá posteriormente, trata-se de um conteúdo pouco abordado nas formações continuadas, mas os docentes não se mostraram acomodados com esta realidade, pois com iniciativas próprias procuram suprir esta necessidade. Pelo menos é o que revelam em suas respostas.

Considerando-se os dados apresentados nos Gráficos 13, 14, 15 e 16 pode-se afirmar que os docentes estão se profissionalizando, pois não esperam apenas por iniciativas institucionais para se atualizarem.

Se a formação continuada não é a única fonte de atualização docente, faz-se necessário investigar por qual motivo isto ocorre. Neste sentido, os docentes foram convidados a se manifestarem quanto a importância de alguns possíveis conteúdos da formação continuada para o seu desenvolvimento profissional. Suas respostas constam do Gráfico 17.

Imaginando os possíveis conteúdos de uma formação continuada (cursos, oficinas, seminários, etc.), avalie para cada item, a respectiva importância para o seu desenvolvimento profissional.

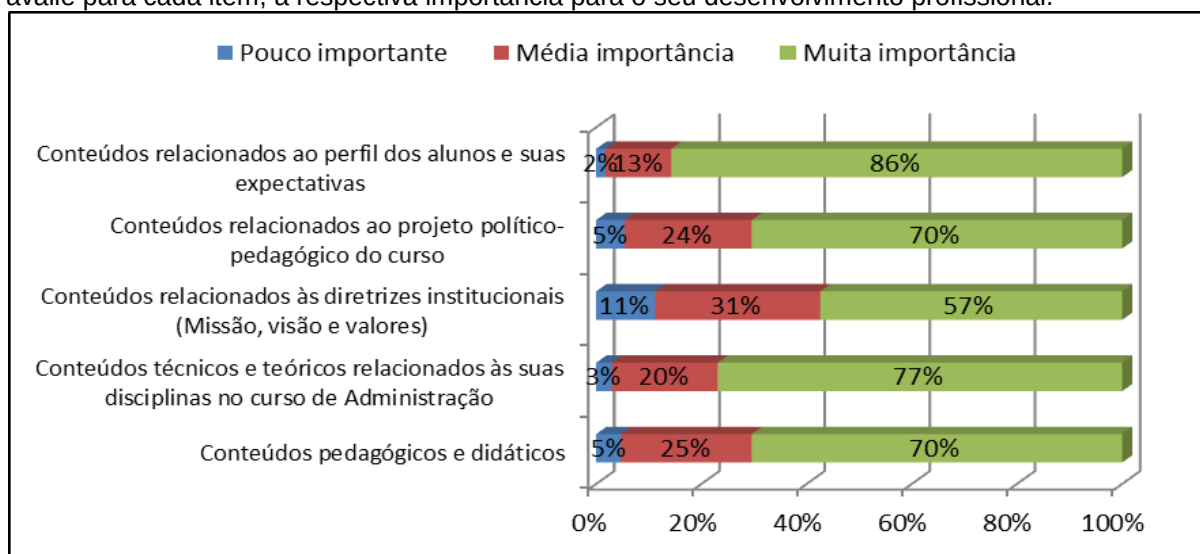


Gráfico 17 – Respostas dos participantes para a pergunta 14 do instrumento de pesquisa
Fonte: Primária (2012)

Os docentes revelaram, por meio de suas respostas, que sua necessidade de atualizar-se tanto didática quanto teoricamente na Administração, está presente na importância que dão a estes conteúdos na formação continuada (70% e 77% de “muita importância”). Todavia, deixam evidente a importância de conhecer seus alunos e suas expectativas, pois se trata do conteúdo de maior importância, na avaliação dos respondentes.

Compreendem a importância de saber lidar com as novas gerações e suas expectativas, como explica Bertero (2007), que afirma que professores recém-saídos da graduação, em um intervalo de cerca de cinco ou dez anos, já sentem o “choque de gerações”.

Mesmo o item relacionado às diretrizes institucionais, que teve o maior percentual da avaliação “pouca importância” (11%) pode ser considerado como um conteúdo relevante para as formações continuadas, pois os percentuais de “média importância” e “muita importância” são bastante significativos.

Além dos itens listados no instrumento de pesquisa, 15% dos respondentes citaram mais alguns conteúdos, os quais podem ser divididos em três grandes blocos, que, percentualmente, são equivalentes: os docentes que pedem conteúdos da prática de mercado, docentes com demandas específicas e ênfase na troca de experiências.

Pode-se ilustrar o interesse dos respondentes por conteúdos relacionados à prática de mercado, nas formações continuadas, pela sugestão de utilizar-se de “depoimentos de empresários” ou ainda, de “conteúdos práticos da vida profissional”. Já as demandas específicas são inúmeras, mas têm em sua maioria uma preocupação com temáticas, como por exemplo: “inteligência emocional”, “técnicas de oratória”, “oficinas de didática”, dentre outros. Parte dos respondentes solicitou ainda, “seminário entre professores, com depoimentos sobre experiências positivas” ou “discussão e debates sobre práticas realizadas”. Andrade (2006) já havia constatado o quanto os docentes afirmam aprenderem, principalmente, ou até “muito mais” pela troca de experiências e informações.

Os docentes mostraram novamente coerência: por um lado desejam a “prática de mercado”; por outro, suas aulas apoiam-se em sua experiência prática. Era de se esperar que os docentes desejassem ampliar seu conhecimento de mercado e, se desejam “trocar experiências com seus pares”, deve-se lembrar de que, seu saber experiencial constitui-se também por meio da troca de experiências com outros professores.

Para possibilitar um confronto entre o que é desejado e o que é atualmente ofertado, indagou-se aos docentes a periodicidade em que alguns conteúdos são oferecidos pelas Instituições de Ensino, na formação continuada. Suas respostas foram sintetizadas no Gráfico 18.

Em relação à formação continuada (cursos, oficinas, seminários, etc.) oferecida atualmente pela sua instituição de ensino, responda com que frequência os conteúdos abaixo listados, são oferecidos.

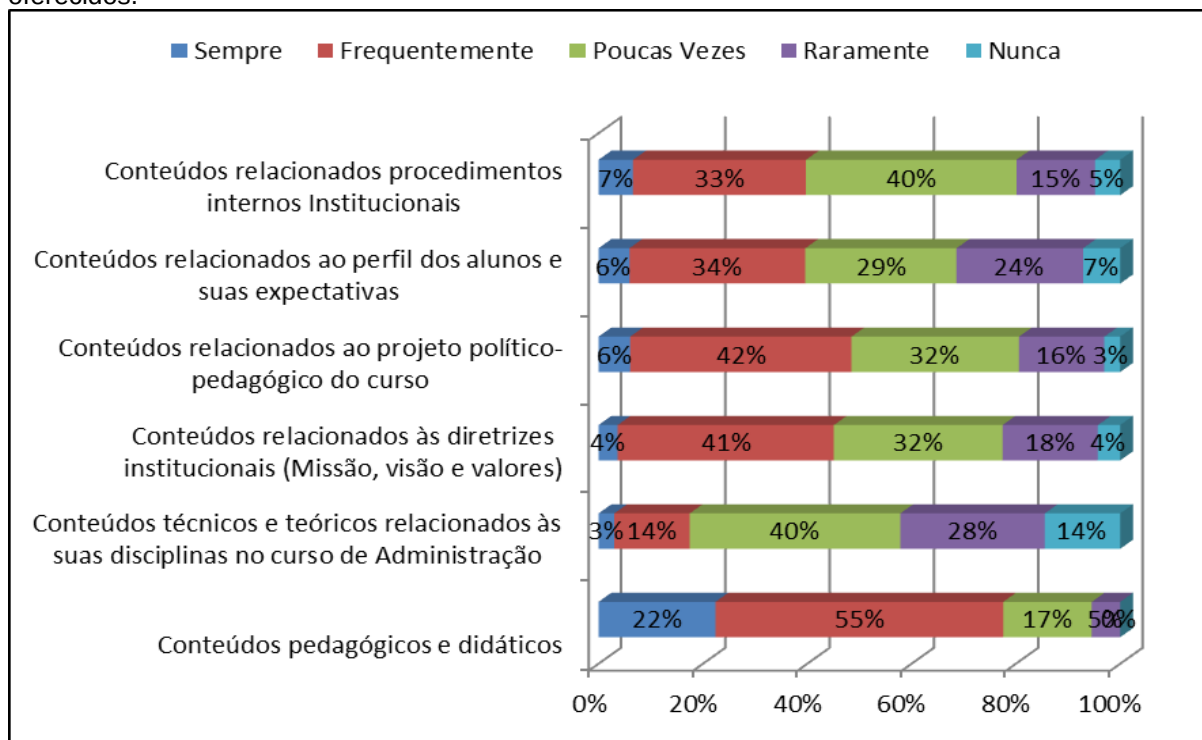


Gráfico 18 – Respostas dos participantes para a pergunta 15 do instrumento de pesquisa
Fonte: Primária (2012)

Como era de se esperar, os conteúdos pedagógicos e didáticos dominam as formações continuadas, juntamente com o projeto político pedagógico e as diretrizes institucionais, ou seja, elementos que podem contribuir para a consecução da atividade docente. Neste sentido, Perrenoud (2002, p. 21) afirma que

a maior parte da formação contínua dos professores - que, vale lembrar, é bastante recente - foi inicialmente organizada em torno da atualização dos saberes disciplinares, das referências didáticas, dos *savoir-faire* tecnológicos”.

Ainda neste sentido, Gatti e Barreto (2009, p. 199), reportando-se ao Ensino Fundamental, afirmam que “a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando também para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial”. Pode-se considerar que, em se tratando do ensino superior, é compreensível a preponderância de conteúdos pedagógicos e didáticos, pois a maior parte dos professores é de docentes não profissionais. Para Masetto (1998, p. 20), o domínio

da área pedagógica “é o ponto mais carente de nossos professores universitários, quando vamos falar de profissionalismo na docência”.

Constata-se também, por meio do Gráfico 18, que as questões relacionadas ao perfil dos alunos e suas expectativas e conteúdos técnicos e teóricos, principalmente, são menos frequentes que aspectos ligados aos procedimentos internos Institucionais.

Atendo-me principalmente aos conteúdos relacionados ao perfil dos alunos e suas expectativas, compreendo que se trata de um dos conteúdos da formação continuada que mais possibilitaria a reflexão docente, por informar ao professor “como é o aluno e o que ele pensa”, oportunizando assim a contraposição em relação ao que o professor pensa quanto a “quem são os alunos e o que eles pensam”.

Muitos aspectos podem justificar o fato das formações continuadas nas Instituições analisadas não serem a principal fonte de atualização para muitos dos docentes, tanto pedagógica e didaticamente, quanto em relação aos conteúdos da Administração, todavia, ao se compararem o nível de importância dado ao conteúdo e a frequência com que o conteúdo é abordado, percebe-se o total distanciamento entre a expectativa docente e a formação continuada atualmente oferecida pelas instituições analisadas. Esta relação pode ser melhor observada no Gráfico 19.

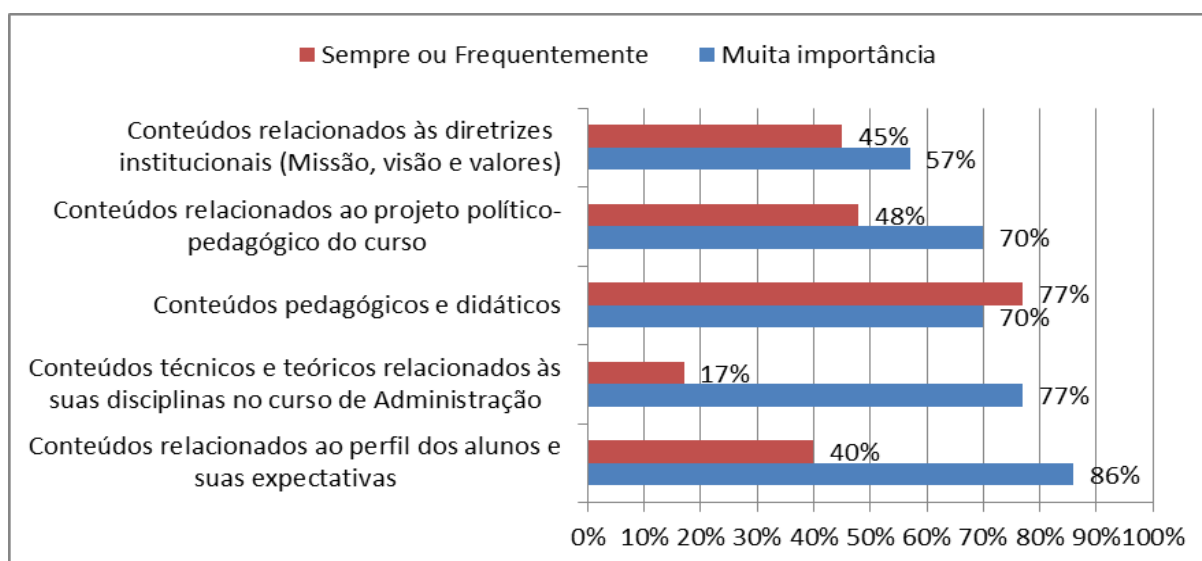


Gráfico 19 – Importância do conteúdo e frequência em que o mesmo é abordado na formação continuada

Fonte: Primária (2012)

Percebe-se claramente que os dois aspectos mais valorizados, são os com menor percentual quanto a serem sempre ou frequentemente oferecidos, demonstrando desta forma que os docentes não são ouvidos no planejamento das ações de formação continuada.

Apesar desta constatação, vale lembrar que no Gráfico 1, pode-se verificar que para 84% dos respondentes a formação continuada atualmente oferecida pela Instituição “auxilia muito” ou “auxilia medianamente” em seu desenvolvimento profissional, o que mostra uma postura de aceitação de sua importância e necessidade, ou seja, uma grande oportunidade para as Instituições.

No instrumento de pesquisa, havia um espaço para comentários espontâneos e, 18% dos respondentes manifestaram-se; alguns poucos enfatizaram a importância da formação continuada, ao afirmarem que “é um meio de interação e atualização” ou que “é muito importante para o profissional da área da educação”, mas a maior parte das considerações versa sobre críticas, que podem se agrupadas em relação ao conteúdo da formação ou a forma de oferecimento, ou ainda aos profissionais que conduzem o processo.

A maior crítica diz respeito ao conteúdo das ações de formação continuada, por serem “genéricas e amplas demais” ou porque “não existe inovação, geralmente são repetitivas”, ou ainda “deveria ter assuntos mais técnicos, menos pedagógicos”. Alguns docentes mostram-se insatisfeitos com a forma de oferecimento por considerarem os “horários inoportunos”. Por fim, criticam os profissionais envolvidos no processo, o que pode ser percebido pela afirmação de que “os pedagogos de plantão vivem em outro planeta” ou ainda, “sinto que minha inteligência é tolhida”. Novamente, deve-se comentar que serão questões melhor exploradas mais à frente, pois, procurando instigar ainda mais os respondentes a se manifestarem, o instrumento de pesquisa trazia um último questionamento, onde os participantes poderiam, considerando a formação continuada atualmente oferecida por sua Instituição, indicar modificações; 55% dos respondentes o fizeram.

A maior parte das sugestões versa sobre a necessidade das Instituições analisadas direcionarem mais a formação continuada para a área de atuação do docente, ou seja, Administração. Percebe-se esta solicitação em afirmações como: “a formação continuada deveria focar mais a realidade do curso de administração, o perfil do professor de administração e dos alunos desse curso”, ou “Inclusão de conteúdos técnicos e teóricos relacionados às disciplinas no curso de administração,

visando unificar práticas de conteúdo e de ensino mais específicos, pois os cursos atuais são muito genéricos”.

Neste sentido pode-se recorrer a Libâneo (2001) que destaca as mudanças no mundo contemporâneo nas áreas econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando também, as escolas e o exercício profissional da docência; mudanças impulsionadas pelos avanços na comunicação e na informática e por outras transformações tecnológicas e científicas. Na esfera econômica cita a mundialização da economia, gerando competitividade e mudanças nos padrões de produção e consumo, alterando o perfil do trabalhador, com o surgimento de novas profissões e o desaparecimento de outras e, uma forte tendência da “*intelectualização*” do processo de produção. No campo político, indica que se percebe uma crescente subordinação às regras da economia globalizada, perdendo-se a ideia de nação e de valores nacionais, além das tradições locais. No campo ético é que acontecem as mudanças mais preocupantes, com a padronização de hábitos de consumo e de gostos. Tem-se uma vida moral também descartável com o aumento do individualismo e do egoísmo; o que é mais valorizado é o pragmatismo e o imediatismo. As reflexões de Libâneo (2001) ajudam a compreender o posicionamento dos docentes, que revelaram não se interessar por conteúdos de outras áreas, desejar especializar-se na Administração, trocar experiências com docentes de Administração e se capacitarem para darem melhores aulas.

O segundo grupo de comentários versa sobre a periodicidade da formação continuada e os mecanismos de incentivo e participação. Percebe-se que em algumas Instituições a participação é compulsória enquanto em outras, é facultativa e, por isso, surgem afirmações como: “criar mecanismos para exigir presença” ou “não pode ser coercitivo [...] precisa chamar minha atenção e meu interesse”. Seja facultativa ou obrigatória, não é oferecida na periodicidade e horários adequados, como se pode observar nas expressões: “que realmente se tornassem continuada, completando ciclos de aprendizagem”, “maior frequência hoje cerca de 3 dias ano” e “[...] aos sábados não atraindo o público”. Faz-se necessário comentar que,

o desenvolvimento pedagógico e a formação continuada dos professores deveriam ser metas bilaterais, tanto do profissional (em busca do auto-desenvolvimento) quanto da instituição de ensino, com o objetivo comum de melhorar a qualidade do ensino. (TERRIBILI FILHO, 2009, p. 104).

Ao mesmo tempo em que algumas Instituições exigem a presença dos docentes, em outras, os próprios professores sabem de sua importância para o seu desenvolvimento profissional e cobram condições melhores e formas de aumentar sua abrangência e participação. As observações dos docentes revelam preocupação com a profissionalização, algo desejado e bem-vindo.

Vários professores comentaram que são os principais interessados e que, por isso, suas demandas deveriam ser ouvidas. Percebe-se esta solicitação por meio das expressões: “escutar mais os professores” e “organizar com o envolvimento dos colegiados e departamentos [...] não ficar restrito apenas para os profissionais da pedagogia [...]”. Entendo que este é um dos pontos mais nevrálgicos do processo. Percebe-se que em alguns casos que o “ator principal” é coadjuvante, o que descredencia a formação continuada. Marcelo (2009) e Imbernón (2009) defendem a participação dos docentes na definição de conteúdos e condução do processo de formação continuada uma vez que deve ser concebido à luz das necessidades dos professores e da realidade docente e institucional.

Percebe-se em várias Instituições uma repetição de conteúdos e procedimentos, tanto que muitos se manifestaram criticamente ao utilizarem-se de expressões, como por exemplo: “variação dos temas e dos professores que ministram os cursos. Inovar temas e palestrantes. Ou seja, convidar palestrantes externos com temas inovadores” ou ainda, “[...] formato minicursos com níveis distintos de compreensão e necessidade, assim deixaríamos de ouvir sempre a mesma matéria”.

Dada a formação da maioria dos respondentes e conseqüentemente, o seu pragmatismo, não poderiam deixar de solicitar “mais práticas, mais dinâmicas, mais envolvimento [...] Hoje é muito teórico, *blá, blá, blá* (Pedagógico)”.

Se por um lado poucos docentes referiram-se diretamente à troca de informações e experiência, como na expressão “dinâmicas multidisciplinares que promovam a troca de experiências entre professores”, vale destacar que muitos utilizaram-se da expressão “*workshops*”, ou seja, pressupõe-se que clamam por uma participação maior, por serem ouvidos e darem sua contribuição à formação continuada atualmente oferecida por suas Instituições.

A análise dos dados permite compreender que os docentes de Administração das Instituições analisadas não deixam de entender a importância da formação continuada em seu desenvolvimento profissional, tanto que consideram que a

mesma “auxilia muito”. Por outro lado, as ações empreendidas pelas Instituições mostraram-se insuficientes, tanto que, os docentes procuram encontrar soluções próprias.

Ao considerar como principal falha da formação continuada atualmente oferecida pelas Instituições, o fato de não contemplar os conteúdos desejados pelos docentes, poderia parecer um apoio a uma posição pragmática. Todavia, Pimenta (2002, p. 71), afirma que “nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes da área de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe)”, uma vez que, os conteúdos do campo específico da Administração são muito pouco abordados nas formações continuadas, como foi constatado.

Na interpretação dos depoimentos dos professores, percebe-se que a formação continuada baseia-se no modelo transmissivo de conteúdos, onde os docentes são ouvintes, ou seja, não ocorre o processo sugerido por Marcelo (2009), para quem é necessário um conhecimento para a prática, na prática e da prática.

Pode-se ainda, com base em Imbernón (2009) entender as limitações da formação continuada atualmente oferecida pelas Instituições analisadas. Não se constata a presença dos eixos de reflexão prático-teórica, pois os docentes não são ouvidos na definição dos conteúdos. Parece haver um intercâmbio de experiências entre iguais, mas não é a tônica. Porém, o que é mais crítico, é que não foi possível perceber a união em torno de um projeto de mudança, ou a formação continuada constituir-se como um movimento de crítica ou ainda, a preocupação com o desenvolvimento profissional da Instituição de ensino.

O que se percebe, por meio dos dados analisados, é a preocupação pontual em corrigir falhas na formação pedagógica, instrumentalizar o docente e capacitá-lo para a sala de aula. Mas, vale salientar que, esta também é a limitada expectativa dos professores para uma ação de formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após 15 anos atuando como professor na graduação em Administração, finalmente, por meio do doutoramento, foi possível conhecer um pouco melhor esta área e, especificamente, o papel da formação continuada no desenvolvimento profissional dos docentes.

Em relação ao doutoramento, trata-se de um processo pautado pela transformação. Começa-se com atividades em que o doutorando faz parte de uma coletividade e no decorrer do processo, transforma-se em um empreendimento solitário. O doutorando normalmente inicia a sua trajetória com uma proposta ambiciosa, muito “aberta” que, no transcorrer de seus estudos, transforma-se em uma questão de pesquisa mais focada e específica. No início, tem-se uma curiosidade exagerada por um determinado tema que, depois de uma revisão da literatura, transforma-se em uma grande sede de conhecimento por diversos assuntos, ou seja, está plantada a semente da pesquisa e da busca contínua do conhecimento.

Percorri toda esta trajetória. Inicialmente pensava em investigar o que é ser um bom professor no ensino superior e finalizo o doutorado apresentando uma tese que procura responder à questão de pesquisa: **como a formação continuada pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes da graduação em Administração**. Na busca de resposta, minha primeira atividade foi elaborar um recorte da trajetória da graduação em Administração no Brasil. Vale salientar que esta questão de pesquisa revela que parti do pressuposto de que a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional, sendo que, o que procurei descobrir foi como ela pode contribuir.

Por meio dos estudos sobre a graduação de Administração no Brasil, foi possível constatar que nosso ensino superior, nesta área, tem suas raízes nos Estados Unidos e que, pode-se considerá-lo como algo bastante recente face à sua implementação oficial ter ocorrido somente em 1952. Apesar de toda esta juventude, em pouco tempo essa graduação transformou-se no maior curso do país, com 18,5% de toda a massa universitária, atualmente. Esta expansão, baseada principalmente em ações da iniciativa privada ocorreu pelo fato de tratar-se de um curso com alta atratividade e baixíssimos investimentos em estrutura e, como

consequência, criou-se uma forte demanda por professores que, em sua maioria, são horistas, trabalham durante o dia em outras atividades profissionais e, quando são pós-graduados (*strictu sensu*), normalmente não o são na área da Administração, pois somente 3% dos programas de mestrado e doutorado, atualmente ofertados no Brasil o são nesta área. Ainda tratando-se da questão demanda, sobram vagas nas Instituições privadas e desta forma, qualquer aluno consegue atualmente frequentar a graduação de Administração, o que também contribui para o baixo desempenho de cerca de 64% dos cursos avaliados no ENADE.

Considero que a graduação em Administração no Brasil, de modo geral, caracteriza-se pela pouca cientificidade tanto na formação dos docentes, quanto na formação dos alunos, sendo que, alguns retornarão para as Instituições como professores. Trata-se de um curso superior que, em muitos casos, pouco difere de um curso técnico. Pode-se afirmar que é um curso focado no mercado e conduzido por profissionais de mercado, sob forte influência da relação cliente/fornecedor, dentro de uma lógica pragmática, neoliberal, pautada pela busca de resultados, o que o caracteriza como formador de mão de obra para as organizações. Este cenário acaba por influenciar também a concepção dos docentes acerca da formação continuada e sua avaliação quanto aos conteúdos e temáticas, como se pôde constatar por meio das respostas dos docentes estudados neste trabalho.

Em um segundo momento debruicei-me sobre a docência, inicialmente no ensino superior, e depois, especificamente na graduação em Administração, com o objetivo de entender o que é um “bom professor”. Atuar no ensino superior significa essencialmente, lecionar, pois poucos são os docentes cuja carga horária predominante é a da pesquisa ou extensão e desta forma, conforme se confirmou nos depoimentos dos professores consultados, conteúdos relacionados a capacitar o docente para “dar aulas” estão entre os que mais interessam os professores e também são os que com mais frequência são oferecidos pelas Instituições Comunitárias estudadas.

Apesar de constatar que não é possível definir o que é ser um “bom professor” no ensino superior em virtude das características da atividade docente, como a imprevisibilidade, a singularidade, a incerteza, apenas para citar algumas, pôde-se concluir que o professor competente é aquele que reúne as competências científica, pedagógica e pessoal, ou seja, está adequadamente atualizado em sua

área de conhecimento, domina a didática e fomenta um ambiente de ensino-aprendizagem produtivo lidando corretamente com as questões relacionais.

A abordagem das competências pareceu um tanto limitada em função das características da atividade no ensino superior e por isso, partiu-se para o estudo dos saberes profissionais docentes e, conseqüentemente, dos saberes experienciais, que em se tratando dos docentes de Administração mostrou-se a abordagem ideal, visto que, tanto no Brasil, de modo geral, quanto em relação aos que atuam nas Instituições estudadas, trata-se de professores não profissionais, sem formação pedagógica. Estes últimos, por sinal, revelaram que reputam grande importância à sua própria experiência desenvolvida no decorrer dos anos de docência.

Não há como não ser repetitivo e não perceber que a própria concepção do que é ser um bom professor e a importância dos saberes experienciais acabam por influenciar a concepção dos docentes acerca da formação continuada e principalmente sua avaliação quanto aos conteúdos e temáticas, permitindo compreender a razão das críticas apresentadas.

A última etapa do estudo da literatura que embasa este trabalho voltou-se ao conceito de desenvolvimento profissional. Devo registrar que iniciei meus estudos entendendo que desenvolvimento profissional limitava-se a melhorar como profissional, ou seja, ser cada vez mais competente. Finalizo meu doutorado entendendo que é algo muito mais abrangente, não limitado somente ao professor, mas que contempla também a Instituição, ou seja, o ambiente de trabalho e as condições de trabalho e, inclusive a demanda de mercado. Faz-se necessário este registro, pois, pelo fato de ser Administrador, visualizo nas respostas dos professores estudados minha concepção inicial (muito embora nem todos sejam Administradores), pois quando convidados a apresentar sugestões em relação à formação continuada atualmente oferecida por suas Instituições, poucos se manifestaram quanto às condições em que são ofertadas, periodicidade, obrigatoriedade ou não, dentre outros aspectos que poderiam demonstrar uma postura mais crítica quanto às condições de trabalho.

O posicionamento dos docentes estudados corrobora a percepção de que em muitas Instituições a formação continuada é um sinônimo de desenvolvimento profissional ou então, de que a formação continuada é apenas uma preparação profissional para o exercício da docência, algo compulsório, mesmo porque, trata-se

de item de avaliação das comissões de reconhecimento de cursos. De qualquer forma, deve-se salientar que a formação continuada é a parte tangível do desenvolvimento profissional e talvez, a mais facilmente exequível.

A pesquisa de campo contou com a participação de 235 professores de 10 instituições diferentes, todas comunitárias e pertencentes ao sistema ACAFE, o que proporcionou resultados com margem de erro de 5%. O estudo do tipo levantamento, ou *survey*, mostrou-se adequado, pois possibilitou alcançar os objetivos propostos e responder à questão de pesquisa.

Para análise dos dados, ao invés de uma tabulação pergunta por pergunta, em sequência, optou-se por criar uma linha de raciocínio, onde inicialmente trabalhou-se com uma questão central e depois, esta questão central foi reavaliada considerando-se outras variáveis que pudessem fornecer outras interpretações e pontos de vista.

Pode-se afirmar que, na ótica dos professores pesquisados, a formação continuada auxilia muito o desenvolvimento profissional, apesar das críticas que recebe e das diferentes periodicidades, formatos e conteúdos, com que é oferecida nas Instituições.

Os professores estudados são em sua maioria homens, profissionais experientes que atuam em até 12 horas/aula nas Instituições pesquisadas. Exercem outra atividade, principalmente como profissionais liberais ou empresários, alguns são professores em outras Instituições e empregados em empresas privadas.

A maior parte dos docentes é constituída de mestres e poucos são os doutores. Os docentes que não são mestres, em sua maioria pretendem fazer o Mestrado, assim como, dos que já são mestres, a maioria pretende fazer um Doutorado.

Se de forma geral os docentes afirmaram que a formação continuada atualmente oferecida por suas Instituições auxilia muito em seu desenvolvimento profissional, na medida em que vão acrescentando anos em sua carreira docente a avaliação “auxilia muito” vai diminuindo. Percebe-se que o docente apoia-se cada vez mais em seu saber experiencial e desta forma, a formação continuada deixa de ser a sua melhor fonte de desenvolvimento profissional. Apesar disto, quanto maior é a titulação e a carga horária na Instituição, novamente a avaliação “auxilia muito” volta a crescer, ou seja, pode-se compreender então, que quanto mais os docentes dedicam-se ao ensino como atividade profissional ou mesmo qualificam-se, via pós-

graduação, maior é a sua profissionalização e, sendo assim, melhor compreendem a importância da formação continuada para seu desenvolvimento profissional.

Na tentativa de entender como a formação continuada pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes da graduação em Administração, procurou-se identificar quais são os saberes profissionais destes professores e como os constituíram. A maior parte dos respondentes afirmou ter iniciado a atividade como docente mediante um convite, ou seja, pode-se compreender que inicialmente este professor começou a trabalhar em sua área de formação e, em um segundo momento, pensou em tornar-se docente, ou seja, seu saber profissional constituiu-se por meio de sua experiência profissional, o que é seguidamente enfatizado e valorizado pelos respondentes. Posteriormente, já atuando como docentes, como ocorre com a maioria dos professores no ensino superior, balizaram suas ações em seus “mestres modelos” e procuraram aprender com seus pares, nas trocas de experiências quando oportunizadas.

Considerando-se o saber profissional como a confluência dos saberes provenientes da história de vida, da instituição escolar, dos outros atores educativos e dos lugares de formação, pode-se compreender porque estes professores, oriundos da iniciativa privada em sua maioria, muitos administradores, mas quase todos professores não profissionais valorizam tanto a sua própria experiência e, apesar de avaliarem que a formação continuada auxilia muito seu desenvolvimento profissional sugerem que deveria ser “mais prática, mais dinâmicas, haver mais envolvimento [...] Hoje é muito teórico, blá, blá, blá (Pedagógico)” ou enfatizam a importância dos “conteúdos práticos da vida profissional”. Deve-se salientar que se percebe, um processo em que o professor de Administração forma-se na prática de mercado, vivencia a prática de mercado e é cobrado pelos alunos para trazer um conteúdo da prática de mercado. Trata-se de um ciclo vicioso que impõe uma barreira a uma formação continuada que discuta questões como profissionalismo docente, profissionalidade, o papel da Universidade e que realmente contribua para o desenvolvimento profissional em uma dimensão não prescritiva.

Um aspecto complementar neste trabalho foi verificar se os docentes de Administração desenvolvem seus saberes por meio de iniciativas próprias e/ou institucionais. Como todas as Instituições pesquisadas oferecem formação continuada, não haveria como não ser uma opção de desenvolvimento dos saberes, todavia, constatou-se que, em se tratando dos saberes pedagógicos, a formação

continuada atualmente oferecida pelas instituições tem quase a mesma importância que leituras sobre didática, realizadas por conta própria. Em se tratando dos conteúdos no campo específico da Administração, a formação continuada das Instituições pode ser considerada como irrelevante, pois a maior fonte de atualização é a prática profissional e leituras relacionadas ao dia a dia do professor, em sua atuação fora de sala de aula, além da leitura de livros didáticos ou capítulos de livros. Sendo assim, pode-se inferir que a formação continuada atualmente oferecida pelas Instituições é insuficiente para o desenvolvimento dos saberes docentes, na ótica dos mesmos e que por isso, recorrem a iniciativas próprias para suprir suas necessidades formativas.

Dentre os questionamentos complementares, procurou-se verificar se os docentes de Administração sentem a necessidade de uma constante atualização. Ao se constatar que têm iniciativas de atualização por conta própria, poder-se-ia considerar este questionamento respondido, todavia, os professores estudados, manifestaram-se especificamente quanto ao assunto, e tanto didática quanto teoricamente no campo específico da Administração, declararam sentirem necessidade de atualização.

Com base nos dados analisados pode-se dizer que os professores sentem que precisam atualizar-se e, muito embora a formação continuada a que têm acesso não seja a ideal, sob a ótica dos mesmos, no processo de constituição de seus saberes profissionais não ficam acomodados, procuram atualizar-se por iniciativa própria. Pode-se considerar ainda que as ações institucionais de formação continuada não contemplam as necessidades de atualização dos docentes, face ao descompasso entre alguns conteúdos das formações continuadas e a frequência com que são abordados.

O estudo realizado junto aos docentes de Administração das Instituições Comunitárias do Sistema ACAFE, que aceitaram participar, mostrou que o pressuposto inicial de que a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional estava correto, pois apesar de todas as limitações apontadas, ainda assim os docentes consideram que a mesma “auxilia muito”. Por outro lado, percebe-se que há um entendimento restrito de desenvolvimento profissional como sinônimo de formação continuada.

Sendo assim, pode-se considerar que as ações formativas atualmente empreendidas pelas Instituições contribuem apenas na dimensão pedagógica do

desenvolvimento profissional, sem abordar questões Institucionais, curriculares e condições de trabalho dos docentes. Percebe-se que as formações procuram contemplar todos os cursos, ou seja, são genéricas e, concebidas sem consulta aos professores e às suas demandas.

Neste sentido, reforça-se que a formação continuada poderia contribuir efetivamente para o desenvolvimento profissional se contemplasse (1) a reflexão sobre os saberes experienciais; (2) a atualização dos saberes do campo específico da administração; (3) a discussão da função da Universidade e de suas políticas institucionais; (4) a proposta curricular do curso como um todo; (5) o conhecimento da realidade e dos discentes da Instituição.

Deve-se ainda cuidar para que seja um processo em que os professores sejam ouvidos e, gestada com base na realidade da Instituição e dos professores. Deve ter ainda uma regularidade que transmita a ideia de um contínuo e não de ações isoladas, além de fazer parte de um projeto de aperfeiçoamento institucional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Victor R. L. **A proposta de um método para a determinação de expectativas de novos clientes – o método PRIEX**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2001.

ALVES, Wanderson Ferreira. **A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios**. Educ. Pesqui. , São Paulo, v. 33, n. 2, ago. 2007. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 5 dez. 2008.

ANASTASIOU, Lea das G. C. (org.) **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: Editora Univille, 2007.

ANDERE, Maira Assaf; ARAÚJO, Adriana Maria Procópio de. **Aspectos da formação do professor de ensino superior de ciências contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação**. Rev. contab. finanç., São Paulo, v. 19, n. 48, dez. 2008 Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 6 set. 2009.

ANDRADE, Rui O. **Gestão de cursos de administração: metodologias e diretrizes curriculares**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

ANDRADE, Telga P. P. de. **O professor universitário sem formação pedagógica, a origem e a construção de sua práxis docente: que racionalidade? Que caminhos?** Tese (Doutorado em Educação Brasileira) Ceará: Fortaleza, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14.724: informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação**. 3 ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.

BALL, Stephen J.. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 35, n. 126, dez. 2005 . Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 24 mar. 2010.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BERTERO, Carlos O. **A docência em uma universidade em mudança**. Cadernos EBAPE. Vol. V Edição especial. Rio de Janeiro: Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, 2007.

BETTIS, Richard A., FRIGA, Paul N., SULLIVAN, Robert S. **Mudanças no ensino em administração**: novas estratégias para o século XXI. RAE revista de administração de empresas. v.44, n.1, 2004. Seção: ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO. Disponível em: <www16.fgv.br/rae/>. Acesso em: 20 jul. 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 4, de 13/07/2005. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: <www.cfa.org.br>. Acesso em: 20 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo técnico – Censo da Educação Superior de 2009. Brasília/DF: 2010. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 17 mar. 2012.

BRASIL. Cursos de Pós-Graduação reconhecidos no Brasil. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 28 jul. 2010.

CANÁRIO, Rui. **A escola**: o lugar onde os professores aprendem. Psicologia da educação: Revista do programa de Estudos Pós-Graduandos em Psicologia da Educação / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: EDUC, 1998.

CAMPOS, Roselane F. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990 – desvelando as tessituras da proposta governamental**. Tese (Doutorado em Educação) Santa Catarina: Florianópolis, 2002.

CATANI, Afrânio M. et al. **Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil**. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 75, Agosto/2010.

CERISARA, Ana Beatriz. **O Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas**. Educ. Soc. , Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 5 dez. 2008.

CFA – Conselho Federal de Administração. Perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do administrador. 2006. Disponível em: <www.cfa.org.br>. Acesso em: 21 jul. 2010.

CFA – Conselho Federal de Administração. Informações disponíveis na página. Disponível em: <www.cfa.org.br>. Acesso em: 21 jul. 2010.

CHAGAS, Anivaldo T. R. **Dimensões de ensino em sala de aula de administração**: um estudo sobre as preferências dos alunos. Tese (Doutorado em Administração). São Paulo: São Paulo, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COLOMBO, Sonia Simões et al. **Gestão educacional**: uma nova visão. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONNELL, Raewyn. **Bons professores em um terreno perigoso**: rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 163-182, 2010.

CRUZ, Francisca O.; OLIVEIRA, Fátima B. **Revitalizando o processo ensino-aprendizagem em administração**. Cadernos EBAPE. Vol. V Edição especial. Rio de Janeiro: Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

DEMO, Pedro. **Conhecer & aprender**: sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?**. Educ. Soc. , Campinas, v. 25, n. 88, out. 2004 . Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 5 dez. 2008.

FEITOZA, Leonina Amanda; CORNELSEN, Julce Mary; VALENTE, Silza Maria Pasello. **Representação do bom professor na perspectiva dos alunos de arquivologia**. Perspect. ciênc. inf., Belo Horizonte, v. 12, n. 2, ago. 2007. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 11 set. 2009.

FERNANDEZ, Alzira B. **Professores bem sucedidos no ensino superior**: um estudo sobre professores sem formação pedagógica formal. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) São Paulo: São Paulo, 2007.

FISCHER, Tânia. **Engenhos e Artes no Ofício de Ensinar**: PCDA, Programa Brasileiro. Organizações & Sociedade, Brasília, DF, 12.35, 23 07 2008. Disponível em: <www.revistaoes.ufba.br>. Acesso em: 20 jul. 2010.

GAETTA, Maria C. D. **Formação docente para o ensino superior**: uma inovação em cursos de lato sensu. Tese (Doutorado em Educação, Currículo, Formação de Professores). São Paulo: São Paulo, 2007.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

GOMES, Luís C. Ferreira. **Alternativas Metodológicas na Formação de Administradores**: A contribuição do uso de softwares integrados de Gestão. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). São Paulo: São Paulo, 2007.

HARDT, Lúcia Schneider. **A docência desafiada**: um olhar sobre o ensino superior. Joinville: Editora Univille, 2007.

IGARI, Camila O. **Aprendizagem Experiencial**: As contribuições do processo de mestrado para a formação do docente em Administração. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) São Paulo: São Paulo, 2010.

IMBERNÓN F. **Una nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo**. Revista Brasileira de Formação de Professores, América do Norte, 1 2 03 2009.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LANTHEAUME, Françoise. **Mal-estar docente ou crise do ofício? Quando o “belo trabalho” desaparece e é preciso “trabalhar de corpo e alma”**. Revista Fórum Sociológico N.º 15/16 (2ª série). Lisboa, 2006. Disponível em: <www2.fcsh.unl.pt/revistas/forumsociologico.asp>. Acesso em: 1 abr. 2010.

LESSARD, Claude. **A Universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos**. Educação & Sociedade. Campinas: CEDES, V. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. de 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2001.

LINDINO, Terezinha C. **Pós-Graduação e mercado de trabalho: exigência de formação continuada como qualificação docente**. Tese (Doutorado em Educação) São Paulo: Marília, 2005.

LOWAN, Joseph. **Dominando as técnicas do ensino**. São Paulo: Atlas, 2004.

LUCAS, Luiz Carlos Gonçalves; LEHER, Roberto. **Aonde vai a educação pública brasileira?**. Educ. Soc., Campinas, v. 22, n. 77, dic. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 9 mar. 2011.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 89, dez. 2004. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 6 set. 2009.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Sisifo. Revista de Ciências da Educação, 08, jan/abril 2009, p. 7–22. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 13 mar. 2010.

MASETTO, Marcos (org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998. 5ª edição – 2003.

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

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORÃES, Mário C. B. **A educação superior no Brasil**. Palestra proferida no Seminário ANGRAD/ AMPESC/ CRA/SC, Novos Cenários do Ensino Superior. Florianópolis, SC, 2008.

MORÃES, Reginaldo C. **Reformas neoliberais políticas públicas**: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. Educação & Sociedade. Campinas: CEDES, V. 23, n. 80, p. 13-24, set. 2002.

MOREIRA, Daniel A. (org.). **Didática do ensino superior**: técnicas e tendências. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

MORETTI, Sérgio L. do A. (editor). **Ensino e pesquisa em Administração: proposta sobre a capacitação docente**. São Paulo: CAPES; Itu, SP: Ottoni, 2010.

NICOLINI, Alexandre. **Qual será o futuro das fábricas de administradores?** RAE revista de administração de empresas. v.43, n.2, 2003. Disponível em: <www16.fgv.br/rae/>. Acesso em: 20 jul. 2010.

NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1995

_____. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Palestra proferida no Sindicato dos Professores de São Paulo – SINPRO-SP em comemoração ao dia dos Professores. São Paulo, SP, 2006.

OLIVEIRA, Fátima Bayma de; SAUERBORN, Fernanda Filgueiras. **Trajetória, desafios e tendências no ensino superior de administração e administração pública no Brasil**: uma breve contribuição. Rev. Adm. Pública, Rio de Janeiro, v. 41, n. spe, 2007. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 5 dez. 2008.

PAULA, Ana P. P.; RODRIGUES, Marco A. **Pedagogia crítica no ensino da administração**: desafios e possibilidades. RAE Revista de Administração de Empresas. V. 46 Ed. Especial Minas Gerais, 2006. Disponível em: <www16.fgv.br/rae/rae/index>. Acesso em: 17 jul. 2010.

PERRENOUD, Philippe, **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1994.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. Secretaria Acadêmica. **Processamento de Dissertações e Teses**. São Paulo, 2012.

PRADA, Luis E. A. et al. **Educação Continuada: o discurso oficial, a política e a utopia**. Textos geradores e resumos. VI Congresso Estadual Paulista sobre formação de Educadores. São Paulo: Águas de Lindóia, 2001.

PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; QUILLICI NETO, Armindo. **Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência**. Educ. rev., Curitiba, n. 34, 2009. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 6 maio 2010.

RIBEIRO, Marisabel S. P. **O “ser professor” para docentes de escolas voltadas para o contexto empresarial**. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). São Paulo: São Paulo, 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Jorge L. K. **O professor do ensino superior, suas características e suas competências: um profissional da educação**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). São Paulo: São Paulo, 2004.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior**. Revista Nuances. Presidente Prudente. No prelo. 2006.

_____. **Formação de professores, Currículo, Supervisão**. Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa: Outubro de 2008.

_____. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, abr. 2007. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 5 dez. 2008.

RONCA, Vera de F. C. **Relações entre mestre-educando: Modelos indidentitários na Constituição do Sujeito.** Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) São Paulo: São Paulo, 2005.

ROSSATTO, Ermelino. **A expansão do ensino superior no Brasil: do domínio público à privatização.** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SALM, José Francisco et al. in MORETTI, Sérgio L. do A. (editor). **Ensino e pesquisa em Administração: proposta sobre a capacitação docente.** São Paulo: CAPES; Itu, SP: Ottoni, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do regime militar.** Cad. CEDES, Campinas, v. 28, n. 76, dez. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 5 mar. 2011.

SILVA, Marilda da. **Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da Didática.** Bauru: EDUSC, 2003.

SHULMAN, Lee S. **Learning to Teach: Sharing the Wisdom of Practice.** The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Outubro de 2003. Disponível em: <www.eric.ed.gov>. Acesso em: 1 maio 2010.

_____. **Excellence: An Immodest Proposal.** The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Setembro de 2005. Disponível em: <www.eric.ed.gov> Acesso em: 1 maio 2010.

TACHIZAWA, Takeshy; ANDRADE, Rui B. O. **Gestão de Instituições de Ensino.** Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério.** Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2000 N ° 13. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 31 abr. 2010.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humanas. Petrópolis: Vozes, 2011.

TERRIBILI FILHO, Armando. **Ensino superior noturno**: problemas, perspectivas e propostas. Marília: FUNDEPE, 2009.

TORDINO, Cláudio Antonio. **Formação em Administração em Prospectiva**: A graduação em Administração no Brasil no quarto do século. Tese (Doutorado em Educação: Cultura, Organização e Educação) São Paulo, São Paulo, 2009.

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE. **Guia para apresentação de trabalhos acadêmicos**. 5 ed. Joinville, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o Professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. São Paulo: Libertad. 2001.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho. **A formação do professor do 3º grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.

VOLPATO, Gildo. **Profissionais liberais professores**: aspectos da docência que se tornaram referência na educação superior. Curitiba: CRV, 2010.

ZEICHNER, Kenneth M.. **Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente**. Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 103, ago. 2008. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 6 set. 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Questionário de pré-teste

APÊNDICE 2 – Matriz de amarração

APÊNDICE 3 – Questionário final

APÊNDICE 1

Questionário de pré-teste

Prezado professor,

Esta pesquisa tem o objetivo de conhecer aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional dos docentes de Administração. Sua participação é fundamental para o sucesso deste projeto e, por isso, desde já agradeço por sua colaboração.

Atenciosamente,

Prof. Victor Aguiar / Doutorando em Educação: Psicologia da Educação
PUC-SP / Univille

1. sexo	☐ masculino	☐ feminino
----------------	------------------------------------	-----------------------------------

2. Faixa etária	☐ até 30 anos	☐ de 31 a 40 anos
☐ de 41 a 50 anos	☐ de 51 a 60 anos	☐ mais de 61 anos

3. Você atua como docente do ensino superior			
☐ a até 3 anos	☐ a até 5 anos	☐ a até 10 anos	☐ a mais de 10 anos

4. Como você se tornou docente do ensino superior	
☐ Por meio de um convite de alguém ou de alguma instituição de ensino	
☐ Buscando esta oportunidade profissional	
☐ outros: _____	

5. Em relação aos seus níveis de escolaridade, assinale as opções	
A. Graduação	☐ Foi em Administração ☐ Foi em outra área
B. Especialização	☐ Na área de Administração ☐ Foi em outra área
	☐ Em andamento (na área de Administração)
	☐ Em andamento (em outra área)
	☐ Projeto futuro (somente se for em Administração)
	☐ Projeto futuro (na área que for possível)
C. Mestrado	☐ Na área de Administração ☐ Foi em outra área
	☐ Em andamento (na área de Administração)
	☐ Em andamento (em outra área)
	☐ Projeto futuro (somente se for em Administração)
	☐ Projeto futuro (na área que for possível)
D. Doutorado	☐ Na área de Administração ☐ Foi em outra área
	☐ Em andamento (na área de Administração)
	☐ Em andamento (em outra área)
	☐ Projeto futuro (somente se for em Administração)
	☐ Projeto futuro (na área que for possível)

6. Sua carga-horária semanal dedicada à sala de aula, somente nesta instituição de ensino, é de:

() Até 12 horas () de 13 a 20 horas () de 21 a 30 horas () de 31 a 40 horas

7. Quais das atividades abaixo foram realizadas em sua contratação como docente nesta instituição de ensino?

Análise de currículo	() Sim	() Não
Entrevista com a coordenação do curso	() Sim	() Não
Prova teórica	() Sim	() Não
Prova prática (simulação de aula para uma banca)	() Sim	() Não
Estágio probatório	() Sim	() Não

8. Procure recordar seu início como docente de ensino superior. Leia a afirmação da coluna da esquerda e assinale a melhor alternativa na coluna da esquerda

A. Sua contratação foi com certa antecedência, de tal forma que você pôde preparar suas aulas e planejar suas atividades antes de entrar em sala de aula.	() Concordo totalmente () Concordo parcialmente () Discordo () Não lembro
B. Houve um processo de integração na instituição de ensino. Você conheceu todas as áreas, seus direitos e deveres e os procedimentos internos.	() Concordo totalmente () Concordo parcialmente () Discordo () Não lembro
C. Antes de entrar em sala de aula você conheceu as diretrizes institucionais (missão, visão e valores).	() Concordo totalmente () Concordo parcialmente () Discordo () Não lembro
D. Foi apresentado a você o Projeto Político Pedagógico do curso, a matriz curricular e o perfil profissiográfico do egresso, antes de você começar.	() Concordo totalmente () Concordo parcialmente () Discordo () Não lembro
E. Antes de iniciar, você tomou contato com algum perfil ou mesmo informações verbais quanto aos alunos, suas expectativas e comportamentos.	() Concordo totalmente () Concordo parcialmente () Discordo () Não lembro
F. Você recebeu uma preparação pedagógica prévia por parte da instituição.	() Concordo totalmente () Concordo parcialmente () Discordo () Não lembro

9. Além das atividades de sala de aula nesta instituição de ensino, assinale abaixo, outras atividades que você atualmente também desempenha:

A. Atividades de extensão na própria instituição de ensino	() Sim	() Não
B. Projetos de pesquisa científica na própria instituição de ensino	() Sim	() Não
C. Atividades de gestão na própria instituição de ensino	() Sim	() Não

D. Professor em outra instituição de ensino	☐ Sim	☐ Não
E. Profissional liberal ou autônomo ou empresário	☐ Sim	☐ Não
F. Empregado (CLT) em empresa privada	☐ Sim	☐ Não
G. Funcionário público ou militar	☐ Sim	☐ Não
H. Atividades voluntárias	☐ Sim	☐ Não
10. Analisando sua atual situação como docente do ensino superior, leia a afirmação da coluna da esquerda e assinale a melhor alternativa na coluna da direita		
A. Ao final do ano letivo, se desejar, tenho certeza que poderei continuar como professor no próximo ano, nesta instituição.	☐ Concordo totalmente ☐ Concordo parcialmente ☐ Discordo	
B. Ao final do ano letivo, se desejar, tenho certeza da carga horária para próximo ano nesta instituição.	☐ Concordo totalmente ☐ Concordo parcialmente ☐ Discordo	
C. Somente leciono disciplinas que desejo lecionar.	☐ Concordo totalmente ☐ Concordo parcialmente ☐ Discordo	
D. Somente leciono disciplinas para as quais tenho formação.	☐ Concordo totalmente ☐ Concordo parcialmente ☐ Discordo	
E. Sinto-me totalmente preparado(a) para lecionar as disciplinas que atualmente leciono.	☐ Concordo totalmente ☐ Concordo parcialmente ☐ Discordo	
F. Sinto-me totalmente atualizado(a) para lecionar as disciplinas que atualmente leciono.	☐ Concordo totalmente ☐ Concordo parcialmente ☐ Discordo	

11. Analisando sua atual situação como docente do ensino superior, posicione-se em relação às condições de trabalho para o exercício da atividade docente em suas Instituição:	
A. O ambiente físico (edificação e espaço) é: ☐ Muito bom ☐ Bom ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Muito Ruim	
B. Os recursos pedagógicos (livros, computadores, laboratórios, etc.) são: ☐ Muito bons ☐ Bons ☐ Regulares ☐ Ruins ☐ Muito Ruins	
C. Os recursos materiais (mobiliários e equipamentos) são: ☐ Muito bons ☐ Bons ☐ Regulares ☐ Ruins ☐ Muito Ruins	
D. A remuneração (salários, gratificações, benefícios, etc.) é: ☐ Muito boa ☐ Boa ☐ Regular ☐ Ruim ☐ Muito Ruim	
E. O apoio e acompanhamento da coordenação de curso são: ☐ Muito bons ☐ Bons ☐ Regulares ☐ Ruins ☐ Muito Ruins	

F. A interação com os demais professores, o companheirismo, as trocas de experiências são:

() Muito bons () Bons () Regulares () Ruins () Muito Ruins

G. A interação com os alunos (relação professor x aluno) é :

() Muito boa () Boa () Regular () Ruim () Muito Ruim

12. No seu modo de entender, como professor do ensino superior, classifique por ordem de importância sua responsabilidade como docente (considerando 1 a mais importante e 3 a menos importante)

() Preparar os alunos para o mercado de trabalho;

() Desenvolver culturalmente os alunos;

() Desenvolver os alunos como pessoas.

() Outros: _____

13. O que os alunos esperam de você como professor do ensino superior? Classifique por ordem de importância (considerando 1 a mais importante e 3 a menos importante)

() Que você os prepare para o mercado de trabalho;

() Que você propicie o desenvolvimento cultural deles;

() Que você os ajude a desenvolverem-se como pessoas.

() Outros: _____

14. O que os sistemas de avaliação (SINAIS – ENADE – Avaliação Institucional) esperam de você como professor do ensino superior? Classifique por ordem de importância (considerando 1 a mais importante e 3 a menos importante)

() Que você prepare os alunos para o mercado de trabalho;

() Que você propicie o desenvolvimento cultural dos alunos;

() Que você ajude os alunos a desenvolverem-se como pessoas.

() Outros: _____

15. Analisando o seu dia a dia na sala de aula, como você se posiciona em relação às afirmações abaixo:

A. Reproduzo as boas práticas de sala de aula de meus professores e procuro não agir como os professores, cujas práticas, avaliava negativamente;

() Sempre () Quase sempre () Raramente () Nunca / Não se aplica

B. Faço uso em sala de aula das técnicas pedagógicas aprendidas na pós-graduação;

() Sempre () Quase sempre () Raramente () Nunca / Não se aplica

C. Utilizo as práticas de sala de aula apresentadas na Formação intensiva ou continuada propiciada pela minha instituição de ensino;

() Sempre () Quase sempre () Raramente () Nunca / Não se aplica

D. Faço uso das boas práticas de sala de outros professores, com as quais tomo contato informalmente ou em momentos de troca de experiências;

() Sempre () Quase sempre () Raramente () Nunca / Não se aplica

E. Faço uso de minha própria experiência desenvolvida no decorrer dos anos;

() Sempre () Quase sempre () Raramente () Nunca / Não se aplica

16. Analisando o conteúdo de suas aulas, como você se posiciona em relação às afirmações abaixo:

A. Trago para a sala de aula minha experiência prática do dia a dia;

() Sempre () Quase sempre () Raramente () Nunca / Não se aplica

B. Uso livros didáticos completos ou capítulos de livros;

() Sempre () Quase sempre () Raramente () Nunca / Não se aplica

C. Trago para a sala de aula a teoria presente em artigos científicos;

() Sempre () Quase sempre () Raramente () Nunca / Não se aplica

D. Uso reportagens de revistas de circulação nacional;

() Sempre () Quase sempre () Raramente () Nunca / Não se aplica

E. Trago para a sala de aula o resultados da pesquisa científica e/ou de projetos de extensão;

() Sempre () Quase sempre () Raramente () Nunca / Não se aplica

17. Você atualmente sente necessidade de atualizar-se didaticamente?

() Sim

() Não

18. Para atualizar-se didaticamente, qual o principal recurso que você utiliza?

() Leituras por conta própria sobre didática;

() A formação continuada oferecida pela Instituição de ensino.

() A troca de experiência com outros professores e seus bons exemplos;

() Outros: _____

19. Você atualmente sente necessidade de atualizar-se teoricamente no campo específico da administração?

() Sim

() Não

20. Para atualizar-se teoricamente no campo específico da administração, em relação às disciplinas que você leciona, qual o principal recurso que você utiliza?

() Sua própria realidade profissional, leituras relacionadas ao seu dia a dia;

() A leitura de livros didáticos ou de capítulos de livros;

() A formação continuada oferecida pela Instituição de ensino.

() A pesquisa em artigos científicos.

() Reportagens de revistas de circulação nacional;

() Outros: _____

21. Em relação à formação continuada (cursos, oficinas, seminários, etc.) oferecida atualmente pela sua instituição de ensino, responda se os conteúdos abaixo são abordados.

A. Conteúdos pedagógicos e didáticos.	() Sim	() Não
B. Conteúdos técnicos e teóricos relacionados à Administração.	() Sim	() Não
C. Conteúdos relacionados às diretrizes institucionais (Missão, visão e valores).	() Sim	() Não
D. Conteúdos relacionados ao projeto político-pedagógico do curso.	() Sim	() Não
E. Conteúdos relacionados ao perfil dos alunos e suas expectativas.	() Sim	() Não
F. Conteúdos relacionados procedimentos internos institucionais.	() Sim	() Não

22. A formação continuada (cursos, oficinas, seminários, etc.) oferecida por sua Instituição auxilia no seu desenvolvimento profissional?

23. Como você avalia a formação continuada (cursos, oficinas, seminários, etc.), como é atualmente oferecida por sua instituição:

() Fundamental () Necessária () Desnecessária

24. Considerando a formação continuada (cursos, oficinas, seminários, etc.) atualmente oferecida por sua instituição, você indicaria alguma modificação? Qual(is)?

[illegible]

25. Como a formação continuada (cursos, oficinas, seminários, etc.) poderia auxiliar no seu desenvolvimento profissional?

[illegible]

APÊNDICE 2

Matriz de amarração

Problema de pesquisa: Como a formação continuada pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes da graduação em Administração?

Objetivo geral	Objetivos específicos	Questões específicas do instrumento de pesquisa	Variáveis	Forma de análise	Resultado pretendido
Identificar como a formação continuada pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes da graduação em administração.	Identificar quais são os seus saberes profissionais docentes e como os constituíram.	1	Gênero	Gráfico	Conhecer o perfil do docente
		2	Idade	Gráfico	Conhecer o perfil do docente
		3	Tempo de magistério superior	Gráfico	Conhecer sua experiência como docente
		4	A trajetória para tornar-se docente	Gráfico	Saber como foi sua entrada no magistério
		5	Formação escolar	Gráfico	Conhecer a formação docente prévia, atual e os próximos planos
		6 e 7	Atividades profissionais	Gráfico	Conhecer as atividades profissionais do docente
		8	Prática docente	Gráfico	Conhecer os saberes mobilizados nas aulas
		9	Conteúdo das aulas	Gráfico	Conhecer os saberes mobilizados nas aulas
	Compreender como os docentes desenvolvem seus saberes, se por meio de iniciativas próprias e/ou institucionais	11	Saberes pedagógicos	Gráfico	Saber como os docentes se atualizam didaticamente
		13	Saberes da área específica da administração	Gráfico	Saber como os docentes se atualizam nos saberes da área específica da administração
		14	Importância de alguns conteúdos da formação	Gráfico	Conhecer a avaliação dos docentes quanto a

			continuada, para o desenvolvimento profissional		possíveis conteúdos da formação continuada
		15	Frequência em que alguns conteúdos são oferecidos nas formações continuadas	Gráfico	Conhecer os conteúdos da formação continuada das instituições
	Perceber se os docentes sentem a necessidade de uma constante atualização	10	Necessidade de atualização didática	Gráfico	Saber se o docente sente a necessidade de atualizar-se didaticamente
		12	Necessidade de atualização no campo específico da administração	Gráfica	Saber se o docente sente a necessidade de atualizar-se no campo específico da administração
		16	Avaliação da contribuição da formação continuada no desenvolvimento profissional do docente	Gráfica	Saber se a formação continuada atualmente fornecida pela Instituição contribui no desenvolvimento profissional do docente
		17	Modificações na formação continuada	Relatório	Identificar sugestões de melhoria

APÊNDICE 3

Questionário final

Prezado professor,

Esta pesquisa tem o objetivo de conhecer aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional dos docentes de Administração. Sua participação é fundamental e, por isso, desde já agradeço por sua colaboração ao dedicar seu tempo no preenchimento deste questionário. **Ao finalizar o preenchimento, coloque a pesquisa no envelope e devolva para o coordenador do curso. Se preferir, lacre o envelope.**

Atenciosamente,

Prof. Victor Aguiar - Doutorando em Educação: Psicologia da Educação - PUC-SP / UNIVILLE-SC

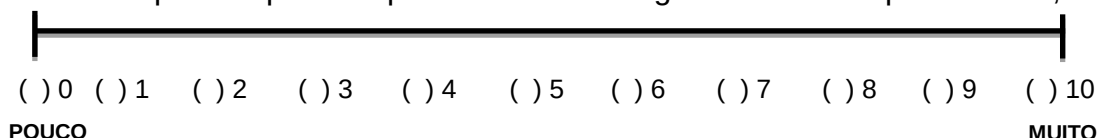
1. Sexo	☐ masculino	☐ feminino
2. Faixa etária	☐ até 30 anos	☐ de 31 a 40 anos
☐ de 41 a 50 anos	☐ de 51 a 60 anos	☐ mais de 61 anos
3. Você atua como docente do ensino superior		
☐ a até 3 anos	☐ a até 5 anos	☐ a até 10 anos
☐ a mais de 10 anos		
4. Como você se tornou docente do ensino superior		
☐ Por meio de um convite de alguém ou de alguma instituição de ensino		
☐ Buscando esta oportunidade profissional		
☐ outros: _____		
5. Em relação aos seus níveis de escolaridade, para cada nível apresentado na esquerda, selecione a melhor resposta na coluna da direita		
A. Graduação	☐ Foi em Administração ☐ Foi em outra área	
B. Especialização	☐ Na área de Administração ☐ Foi em outra área	
	☐ Em andamento (na área de Administração)	
	☐ Em andamento (em outra área)	
	☐ Projeto futuro (somente se for em Administração)	
C. Mestrado	☐ Projeto futuro (na área que for possível)	
	☐ Na área de Administração ☐ Foi em outra área	
	☐ Em andamento (na área de Administração)	
	☐ Em andamento (em outra área)	
D. Doutorado	☐ Não pretendo fazer	
	☐ Projeto futuro (somente se for em Administração)	
	☐ Projeto futuro (na área que for possível)	
	☐ Na área de Administração ☐ Foi em outra área	
	☐ Em andamento (na área de Administração)	
	☐ Em andamento (em outra área)	
	☐ Não pretendo fazer	
	☐ Projeto futuro (somente se for em Administração)	
6. Sua carga horária <u>semanal</u> dedicada à sala de aula, <u>somente nesta instituição de ensino</u>, é de:		
☐ Até 12 horas	☐ de 13 a 20 horas	☐ de 21 a 30 horas
☐ de 31 a 40 horas		

7. Além da docência nesta instituição, você tem outra atividade profissional? Em caso afirmativo, marque na coluna da **direita a respectiva carga horária semanal aproximada.**

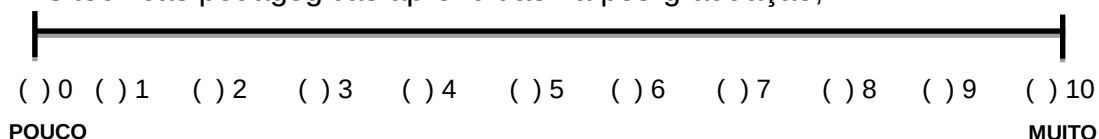
	Carga-horária
A. Professor em outra(s) instituição(ões) de ensino	horas
B. Profissional liberal ou autônomo ou empresário	horas
C. Empregado (CLT) em empresa privada	horas
D. Atividades de extensão na própria instituição de ensino	horas
E. Pesquisador na própria instituição de ensino	horas
F. Atividades de gestão na própria instituição de ensino	horas
G. Funcionário público ou militar	horas
H. Outras	horas

8. Analisando o seu dia-a-dia na sala de aula, em que medida os itens abaixo foram ou são importantes para o seu desenvolvimento profissional. **Considere na escala abaixo que 0 é pouco e 10 é muito.**

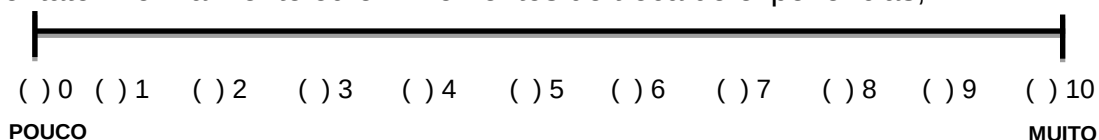
A. Os exemplos de práticas positivas ou até negativas de seus professores;



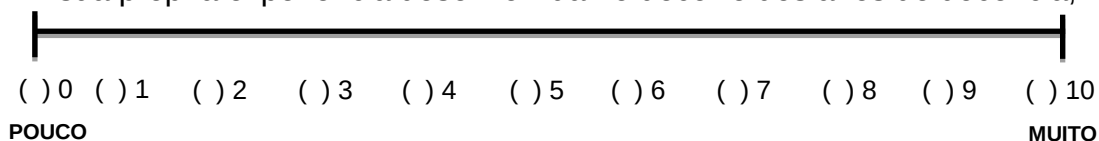
B. As técnicas pedagógicas aprendidas na pós-graduação;



C. As boas práticas de sala de outros professores, com as quais você toma contato informalmente ou em momentos de troca de experiências;



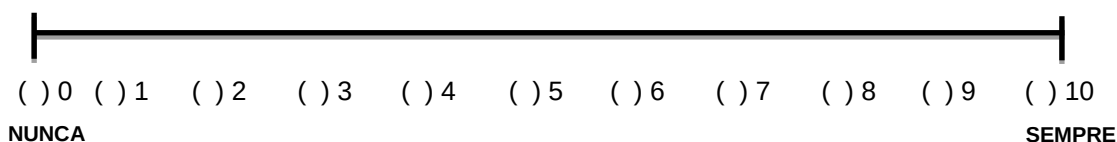
D. A sua própria experiência desenvolvida no decorrer dos anos de docência;



Gostaria de citar mais algum item que julga ter sido importante para o seu desenvolvimento profissional?

9. Analisando o conteúdo de suas aulas, em que medida você aborda ou utiliza os tópicos abaixo. **Considere na escala abaixo que 0 é nunca e 10 é sempre**

A. Sua experiência da prática da Administração;



B. Livros didáticos completos ou capítulos de livros;

☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10
 NUNCA SEMPRE

C. Artigos científicos;

☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10
 NUNCA SEMPRE

D. Reportagens de revistas de circulação nacional;

☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10
 NUNCA SEMPRE

E. Os resultados da pesquisa científica e/ou de projetos de extensão;

☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10
 NUNCA SEMPRE

10. Em que medida, você atualmente sente necessidade de atualizar-se didaticamente? **Considere na escala abaixo que 0 é não tenho necessidade e 10 é tenho muita necessidade**

☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10
 NÃO TENHO NECESSIDADE TENHO MUITA NECESSIDADE

11. Para atualizar-se didaticamente, qual o principal recurso que você utiliza? **(Assinale apenas uma alternativa)**

- ☐ Leituras por conta própria sobre didática;
☐ A formação continuada oferecida pela Instituição de ensino.
☐ A troca de experiência com outros professores e seus bons exemplos;
☐ Outros: _____

12. Em que medida, você atualmente sente necessidade de atualizar-se teoricamente no campo específico da administração, em relação às disciplinas que você leciona neste curso? **Considere na escala abaixo que 0 é não tenho necessidade e 10 é tenho muita necessidade**

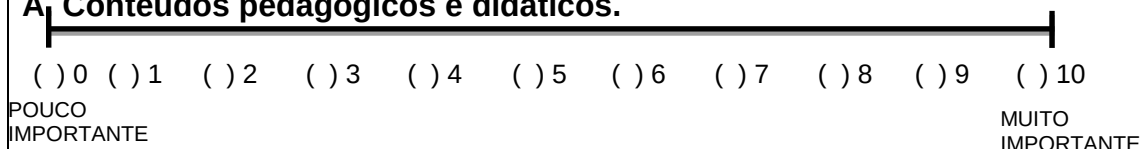
☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10
 NÃO TENHO NECESSIDADE TENHO MUITA NECESSIDADE

13. Para atualizar-se teoricamente no campo específico da administração, em relação às disciplinas que você leciona neste curso, qual o principal recurso que você utiliza? **(Assinale apenas uma alternativa)**

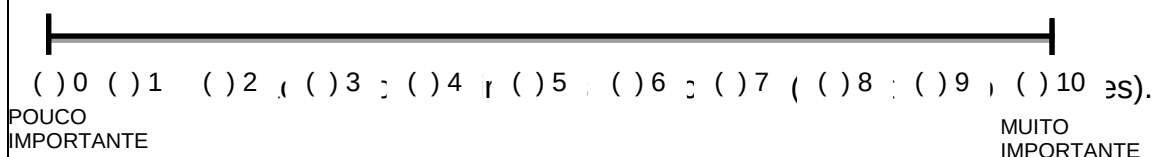
- () Sua própria realidade profissional, leituras relacionadas ao seu dia a dia;
 () A leitura de livros didáticos ou de capítulos de livros;
 () A formação continuada oferecida pela Instituição de ensino.
 () A pesquisa em artigos científicos.
 () Reportagens de revistas de circulação nacional;
 () Outros: _____

14. Imaginando os possíveis conteúdos de uma **formação continuada** (cursos, oficinas, seminários, etc.), avalie para cada item, a respectiva importância para o seu desenvolvimento profissional. **Considere que 0 é pouco importante e 10 é muito importante.**

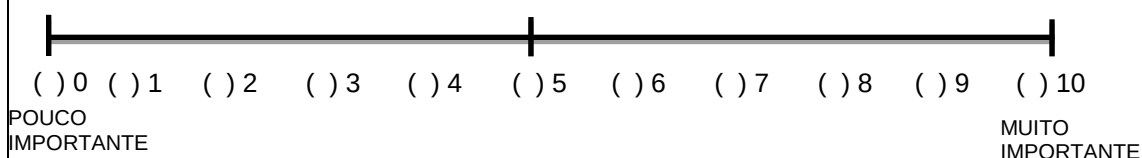
A. Conteúdos pedagógicos e didáticos.



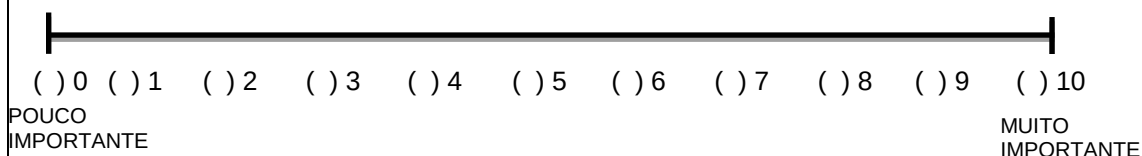
B. Conteúdos técnicos e teóricos relacionados às suas disciplinas no curso de Administração.



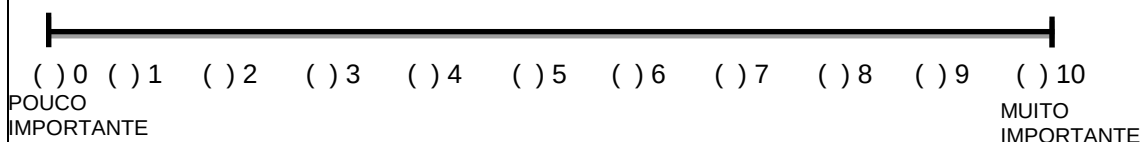
C. Conteúdos relacionados às diretrizes institucionais (Missão, visão e valores).



D. Conteúdos relacionados ao projeto político-pedagógico do curso.



E. Conteúdos relacionados ao perfil dos alunos e suas expectativas.



Gostaria de citar mais algum conteúdo que julga ser importante em uma formação continuada?

15. Em relação à **formação continuada** (cursos, oficinas, seminários, etc.) **oferecida atualmente pela sua instituição de ensino**, responda com que frequência os conteúdos abaixo listados, são oferecidos.

A. Conteúdos pedagógicos e didáticos.

☐ Sempre ☐ Frequentemente ☐ Poucas vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

B. Conteúdos técnicos e teóricos relacionados às suas disciplinas no curso de Administração.

☐ Sempre ☐ Frequentemente ☐ Poucas vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

C. Conteúdos relacionados às diretrizes institucionais (Missão, visão e valores).

☐ Sempre ☐ Frequentemente ☐ Poucas vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

D. Conteúdos relacionados ao Projeto Político Pedagógico do curso.

☐ Sempre ☐ Frequentemente ☐ Poucas vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

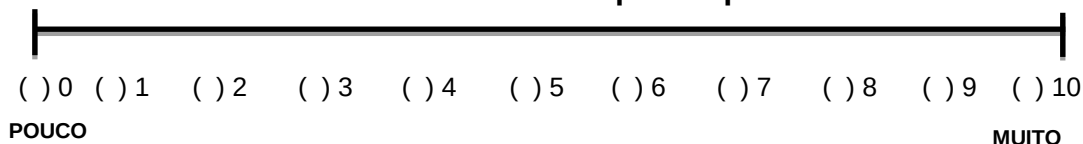
E. Conteúdos relacionados ao perfil dos alunos e suas expectativas.

☐ Sempre ☐ Frequentemente ☐ Poucas vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

F. Conteúdos relacionados procedimentos internos institucionais.

☐ Sempre ☐ Frequentemente ☐ Poucas vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

16. Em que medida a **formação continuada** (cursos, oficinas, seminários, etc.) **atualmente oferecida por sua Instituição**, auxilia no seu desenvolvimento profissional? **Considere na escala abaixo que 0 é pouco e 10 é muito.**



Se desejar, comente sua resposta. _____

17. Considerando a **formação continuada** (cursos, oficinas, seminários, etc.) **atualmente oferecida por sua instituição**, você indicaria alguma modificação? Qual(is)?

Ao finalizar o preenchimento, coloque a pesquisa no envelope e devolva para o coordenador do curso. Se preferir, lacre o envelope.