

Ana Cristina Rocha Gonzaga

**O PROFESSOR DE ADMINISTRAÇÃO E A
TESSITURA DE SUA FORMAÇÃO DOCENTE:
UM ESTUDO DE MÚLTIPLOS CASOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional de Administração da Faculdade FEAD-Minas - Centro de Gestão Empreendedora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração.

Área de Concentração: Gestão Estratégica de Organizações.

Orientadora: Prof^a. Dra. Solange Maria Pimenta.

Faculdade FEAD-Minas

Belo Horizonte

FACULDADE FEAD-MINAS

2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Aos professores

Solange, Laetitia e Antônio de Oliveira.

Conheci três verdadeiros “mestres” do ofício docente.

Não há como estar com eles sem me deixar transformar.

Agradeço

aos que direta ou indiretamente contribuíram para minha formação em todos os sentidos;

aos que me querem bem e torcem pela minha realização pessoal e profissional;

aos meus filhos e marido, razão do meu acordar;

à minha mãe a inspiração da escolha profissional;

ao meu pai, além de tudo, a revisão deste trabalho;

aos meus familiares, que não são poucos e por isso sinto-me privilegiada por viver entre tantos “incentivadores”;

a minha orientadora o fato de ter aceito o convite para me conduzir;

ao professor José Roberto a oportunidade e o incentivo para a realização deste mestrado;

ao professor Antônio de Oliveira o fato de ter-me preparado, sem saber, para esta dissertação;

aos professores colegas da FEAD o apoio recebido diariamente;

aos colegas de mestrado os bons momentos de rica convivência;

à professora Ceres a colaboração da entrevista-piloto;

à professora Elisa a disponibilidade, sempre com um sorriso;

ao professor Luiz Manoel as conversas esclarecedoras nos intervalos de almoço;

e à Maria José, professora/amiga, o seu desprendimento e as luzes trazidas à pesquisa.

RESUMO

Este trabalho procurou verificar como estão sendo identificados, supridos e desenvolvidos os saberes docentes e as competências pedagógicas dos professores que trabalham nas instituições de ensino superior, em especial nos cursos de Administração. Inicialmente, contextualizou-se o ensino superior, sua história, suas instituições, seus cursos e programas. Em seguida, houve uma especificação no ensino de Administração. Isso para se investigar a respeito da constituição dos saberes docentes e do desenvolvimento das competências técnicas, pedagógicas e políticas para a prática do magistério superior nesse campo. Seis instituições de ensino superior em Administração, em Belo Horizonte, representaram o *locus* da pesquisa. A esse respeito, verificou-se que há um tratamento diferenciado entre as universidades e os centros universitários. Essa diferença se dá nas exigências de ingresso, nas atividades realizadas entre os professores e na forma como investem na formação docente. Ficou evidenciada uma preocupação com a formação de saberes docentes por parte das universidades e um trabalho de desenvolvimento de competências pedagógicas por parte dos centros universitários. A dinâmica das universidades difere da dinâmica dos centros universitários e isso se reflete na forma como se ocupam da formação docente.

Palavras-Chave: ensino superior, docência, saberes, competências, formação, capacitação.

ABSTRACT

This dissertation focused on lecturers and professors working at higher education institutions (universities and colleges), especially those from Management courses. Its specific aim was to verify how their teaching knowledgements and competences are being identified, supplied and developed. In order to check the building up of academic knowledgements and the development of technical, pedagogical and political competences for teaching at university level, university education was firstly contextualized: its history, institutions, courses, and syllabuses. Emphasis was given on Management courses. Six educational institutions in Belo Horizonte were taken as the *locus* of the research, which lead one to conclude that there is a different policy among universities and university centers. Such differences can be noticed in the requirements for joining the institution, in academic activities among the professors, and in the investments in the academic formation. It was made evident that universities care about the building up of academic knowledgements, while university centers worry about developing teaching competences.

Key-words: university education, teaching, knowledgements, academic background, qualifying

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Quadro Sinóptico.....	11
Figura 1 - Dinâmica da Pesquisa Teórica.....	25
Quadro 2 – Tipologia das Instituições de Ensino Superior no Brasil.....	39
Tabela 1 – Distribuição das universidades por categoria administrativa Brasil 2001-2004.....	41
Tabela 2 – Distribuição dos centros universitários por categoria administrativa – Brasil – 2001-2004.....	42
Tabela 3 – Distribuição das faculdades, escolas e institutos por categoria administrativa – Brasil – 2001-2004.....	43
Gráfico 1 – Evolução dos cursos nos centros de educação tecnológica – Brasil.....	44
Figura 2 - Organograma da Formação no Ensino Superior	46
Quadro 3 – Relação de instituições de ensino superior de graduação em administração em Belo Horizonte.....	74
Quadro 4 – Relação de instituições de ensino superior de graduação em administração na região metropolitana de Belo Horizonte.....	74

LISTA DE SIGLAS

ANPAD – Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração

CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEGRAU – Câmara de Ensino do 1.º e 2.º graus

CES – Câmara de Educação Superior

CLAD – Centro Latino-americano de Administração para o Desenvolvimento

CLADEA – Conselho Latino-americano de Escolas de Administração

CNE – Conselho Nacional de Educação

DEAES - Departamento de Estatística e Avaliação do Ensino Superior

ENANGRAD – Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração

IES – Instituições de ensino superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MBA – Master Business Administration

MEC – Ministério da Educação, anteriormente Ministério da Educação e Cultura

MIT – Massachusetts Institute of Technology

SESu –Secretaria de Educação Superior

ONU – Organização das Nações Unidas

UNE – União Nacional de Estudantes

SUMÁRIO

PARTE I ASPECTOS FORMAIS	9
1. O avesso do percurso: considerações iniciais	10
2. Objetivos.....	15
3. Percurso metodológico	16
PARTE II ASPECTOS TEÓRICOS E EMPÍRICOS	28
1 EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	29
1.1 Breve contextualização histórica	29
1.2 Últimas décadas	33
1.3 Instituições de ensino superior	37
1.3.1 Universidades	39
1.3.2 Centros universitários	41
1.3.3 Faculdades integradas, faculdades de tecnologia, faculdades, institutos e escolas superiores.....	43
1.3.4 Centros federais de educação tecnológica	44
1.4 Cursos e programas da educação superior	45
1.4.1 Cursos seqüenciais.....	46
1.4.2 Cursos de graduação	48
1.4.3 Cursos e programas de pós-graduação	49
1.4.3.1 Cursos lato sensu	50
1.4.3.2 Programas stricto sensu	51
1.5. Indissociabilidade: ensino pesquisa e extensão	55
1.5.1 Pesquisa	55
1.5.2 Extensão	59
1.5.3 Ensino	63
2 ENSINO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO	66
2.1 História da Administração	66
2.2 Escolas de administração.....	71
2.3 Currículo: contextualização.....	78
2.3.1 Currículo: conceito	79
2.3.2 Currículo: o curso de administração.....	80
3 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....	90
3.1 Formação docente de ensino superior	90
3.2 Formação pedagógica.....	91
3.3 Saberes.....	107
3.4 Saberes profissionais docentes	110
3.5. Saberes necessários à prática educativa.....	119
3.6. Saberes administrativos	125
3.7 Competências	131
3.8 Competências Pedagógicas	136
PARTE III CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
ANEXO A	178
ANEXO B	183

PARTE I

ASPECTOS FORMAIS

*Terrível, portanto, o início: já encerra em si o fim, e caminhar de um ponto ao outro
é destecer o tapete ou o casaco e, da massa de fios tecidos,
da estória contada nos pontos cuidados contados,
encontrar o motivo primeiro – o nó.*

Nilma Gonçalves Lacerda

1. O avesso do percurso: considerações iniciais

Num artigo de Rosália Duarte (2002) encontra-se uma passagem em que ela faz uma analogia entre pesquisa e viagem. A autora diz que uma pesquisa é

sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais (DUARTE, R., 2002, p. 14).

A “viagem” que se pretendeu realizar, concernente a este trabalho, resultou numa *dissertação*. Antes de apresentá-la inteira, é necessário enxergar o lado avesso do percurso para entender as escolhas dos caminhos seguidos. Este é o convite. Dar razão e sentido ao nó inicial. Neste trabalho, o entrelace foi o ensino, e a educação superior e seus atores constituíram o fio condutor. Revele-se, portanto, o avesso.

Vivemos todos o momento histórico denominado *pós-modernismo*. O mundo, constituído de ordem e certeza, tem sido substituído pela cultura da incerteza e da indefinição. Boaventura Santos afirma não ser esse um nome adequado, porém, “como todas as transições são simultaneamente semicegas e semi-invisíveis [...] à falta de melhor, é um nome autêntico na sua inadequação (2001, p. 77)”. Jair Santos, na conhecida coleção *Primeiros Passos*, diz que “o pós-modernismo surgiu simbolicamente às 8h e 15 minutos do dia 6 de agosto de 1945, quando a bomba atômica fez booom sobre Hiroshima” (1991, p. 20). Silva (1995) apresenta um quadro sinóptico, no qual explicita algumas transformações sócio-culturais na passagem da Modernidade para a Pós-modernidade.

QUADRO 1
Quadro Sinóptico

	MODERNIDADE	PÓS-MODERNIDADE
Redes de percepção e conhecimento	IMPrensa	AUDIOVISUAL
Figura do tempo	LINHA (História, progresso) Futurocentrismo	PONTO (Atualidade, acontecimento)
Idade canônica	O ADULTO	O JOVEM
Paradigma de atração	LOGOS (Utopias, sistemas, programas)	IMAGO (Afetos e fantasmas)
‘Organon’ simbólico	SISTEMAS (Ideologias)	MODELOS (Iconologia)
Classe espiritual (detentora do sagrado social)	INTELEGENSIA LAICA (Professores e doutores) Sacrossanto: O CONHECIMENTO	MÍDIA (Difusores e produtores) Sacrossanto: A INFORMAÇÃO
Referência legítima	O IDEAL (É necessário, é verdade)	A PERFORMANCE (É necessário, funciona)
Motor de obediência	A LEI (Dogmatismo)	A OPINIÃO (Relativismo)
Meio normal de influência	A PUBLICAÇÃO	A APARIÇÃO
Estatuto do indivíduo	CIDADÃO (A convencer)	CONSUMIDOR (A seduzir)
Meio de identificação	O HERÓI	A “STAR”
Dicção da autoridade pessoal	LI NO LIVRO (Verdade como palavra impressa)	VI NA TV (Verdade como imagem direta)
Regime de autoridade simbólica	O LEGÍVEL (O fundamento) Ou a verdade lógica	O VISÍVEL (O acontecimento) Ou o verossímil
Unidade de direção social	O UM TEÓRICO: O CHEFE (Princípio ideológico)	O UM ARITMÉTICO: O LÍDER (Princípio estatístico, sondagem, cotação, audiência)
Centro da gravidade subjetiva	A CONSCIÊNCIA (Animus)	O CORPO (Sensorium)

Fonte: *Educação, modernidade e pós-modernidade*. SILVA, Marco, 1995.

Diante das constatações, fica evidente que se experimentam situações antes não pensadas. Sai a linearidade e entram as “conexões em rede”. A tecnologia da informação apresenta um “universo paralelo”. Internet é realidade. As verdades são ainda mais relativas. A confiança na razão é abalada. Há prazo de validade até para o conhecimento. A disciplinaridade vai para a “berlinda”. Conseqüentemente, a educação superior e todo o trabalho educacional vêm sendo postos à prova.

É nesse contexto histórico que estão inseridos o Ensino Superior e seus profissionais docentes. É diante dessa realidade que lhes são exigidos saberes e atuações mais abrangentes. A atividade profissional docente no curso superior, que antes era pouco questionada e mais

valorizada não atende às necessidades do aluno pós-moderno e às exigências da nova legislação educacional, que agora estabelece competências e habilidades a serem desenvolvidas na formação do egresso. A formação integral ultrapassa a “estocagem” de informações. A Educação Superior busca “capacitar pessoas para situar-se responsavelmente no mundo”, para “viver a partir da história”, para “criar história” (AZEVEDO, 1993, p. 31).

Dessa forma, o ensino nas instituições de educação superior desafia sobremaneira a atuação docente, uma vez que os avanços na área educacional têm exigido novos posicionamentos, diferentes competências e aquisição continuada de saberes por parte dos professores. Ter conhecimento sobre um conteúdo não confere garantia para ensiná-lo, ainda que seja quesito fundamental para sua ocorrência. São exigidos do professor¹, em especial no ensino superior, saberes e competências além da transmissão de conhecimentos para que ele cumpra o princípio do padrão de qualidade de ensino, estabelecido até mesmo na Constituição Federal. As instituições de ensino superior, pressionadas a responder à sociedade com novos cursos e diferentes programas, precisam de professores capacitados a *ensinar*.

Especificamente nos cursos de Administração, ensinar com qualidade significa construir conhecimentos e saberes referentes à Administração e criar condições de desenvolver entre os alunos competências que dizem respeito à capacidade de gerenciamento, tomada de decisões, flexibilidade, criticidade, dentre outras, específicas da área administrativa. Espera-se, assim, que o professor de Administração consiga apresentar aos alunos as linguagens gerenciais e torná-los familiarizados com elas, desenvolver saberes teóricos e práticos e proporcionar condições de atuação futura na administração. Para isso, ele mesmo deve ter desenvolvido saberes e competências profissionais que ultrapassem a transmissão de conteúdos. O professor

¹ A expressão adotada “professor” refere-se, nesta dissertação, aos gêneros masculino e feminino.

gerencia situações de conflito, de negociação, de administração do tempo, de resolução de problemas, de cumprimento de normas institucionais, de trabalho coletivo.

Para lidar com essa dinâmica docente, o professor precisa ter formação profissional mais abrangente e contextualizada. Enveredar nesse campo de formação profissional do docente superior torna-se desafio instigador, mediante o quadro que se vislumbra logo de início: diversidade de exigências na atuação docente e formação de saberes e desenvolvimento de competências além das tradicionalmente desejadas. A forma de organização das empresas têm mudado rapidamente para atender a um mercado flexível, globalizado e diversificado. O professor precisa acompanhar essas mudanças, conhecê-las, interpretá-las e criticá-las com os seus alunos. No rol de tantos conhecimentos a dominar, o professor precisa aprimorar-se continuamente para permanecer atuante no universo acadêmico e para entender a dinâmica da educação superior.

Educação Superior é oferecida e/ou regulada pelo Estado. As Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e o Ministério da Educação (MEC) respondem, respectivamente, por essas funções. Ao MEC cabe a normalização, regulação e avaliação. Vêm, desse órgão, as Diretrizes Curriculares dos cursos superiores que estabelecem a estrutura do Projeto Pedagógico, o perfil desejado do egresso, as competências e habilidades desenvolvidas para a formação profissional e os conteúdos a serem estudados. Especificamente, no curso de Administração, de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação n.º 4, de 13 de julho de 2005, é esperado do egresso o desenvolvimento de competências que evidenciem a prontidão para a prática profissional, como, por exemplo, “reconhecer e definir problemas, desenvolver raciocínio lógico; introduzir modificações no processo produtivo, atuar

preventivamente, desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração”.

O desenvolvimento de competências dos alunos requer desenvolvimento de competências e aquisição de saberes por parte dos professores para que sejam capazes de realizar um trabalho em sala de aula que propicie a formação exigida de um administrador de empresas.

Desenvolver competências e adquirir conhecimentos na prática educativa requer uma formação docente específica para isso. Essa formação advém, em princípio, dos cursos de pós-graduação, uma vez que a graduação em Administração não tem a responsabilidade de formar o professor. Pergunta-se: os cursos de mestrado e doutorado oferecem formação pedagógica adequada aos profissionais docentes? Os professores dessas pós-graduações ensinam para formar professores? Essa tarefa da formação docente é de responsabilidade institucional?

Essas reflexões revelaram um problema a ser investigado sobre a formação pedagógica do docente de administração e se desdobraram em três questões basilares. A primeira foi buscar identificar quais os saberes e competências demandados para o trabalho docente nos cursos de Administração de Belo Horizonte, em especial, no que se refere à formação pedagógica. A segunda quis dar conta de como e onde os docentes adquirem esses saberes e competências. A terceira questão tinha como alvo as instituições, no sentido de procurar conhecer como identificam, suprem e desenvolvem os saberes e as competências docentes essenciais para a prática educativa de sala de aula.

Encontrar essas respostas foi importante principalmente para compartilhá-las com outros professores que vivem a inquietação comum da responsabilidade docente sem a formação pedagógica específica. Esta pesquisa foi movida também pelo desejo de torná-la contribuição para as Instituições de Ensino Superior, uma vez que “saber distinguir e selecionar professores com essas competências e esses saberes, e desenvolvê-los, pode representar um potencial significativo de formação para aquelas instituições que se disponham a fazê-lo”².

2. Objetivos

O propósito almejado foi o de analisar como as instituições de ensino superior têm se ocupado da formação profissional docente no que se refere às exigências de desenvolvimento de competências e aquisição de saberes que fundamentam a formação pedagógica do professor de administração.

Em busca desse intuito maior impuseram-se outras especificidades. Identificar as competências e os saberes pedagógicos requeridos para o exercício da docência que fundamentam a formação do professor em Administração implicou analisar as estruturas curriculares e as dinâmicas dos cursos de Administração, em nível de graduação e pós-graduação *stricto sensu*, para elucidar o espaço dedicado à formação pedagógica e à aprendizagem do ato educativo do professor. Impôs-se também identificar as competências e os saberes exigidos pelas instituições para o trabalho docente, bem como as ações estabelecidas para suprir, manter e desenvolver um trabalho de capacitação.

² Um agradecimento especial à professora Maria Laetitia Corrêa por essa contribuição, quando dos encontros de Seminários.

3. Percurso metodológico

O percurso começou a se delinear. Foi preciso mais. Para que a “viagem” fosse bem sucedida, houve de ter roteiros, mapas e guias para não se perder ou não se envolver em situações inesperadas e indesejadas. Nesse sentido, o método foi bússola condutora. Importante foi, então, decidir por um método que respondesse melhor às questões desta investigação. Como ressaltam Minayo e Sanches (1993, p. 239), “um bom método será sempre aquele que, permitindo uma construção correta dos dados, ajude a refletir sobre a dinâmica da teoria”.

Em pesquisa, dois métodos levam a viagens diferentes: a metodologia qualitativa e a metodologia quantitativa. Esta pesquisa adotou a qualitativa. Para Duarte, R., a pesquisa qualitativa, “apesar dos riscos e dificuldades que se impõem” ao pesquisador que a toma como procedimento metodológico, “revela-se um empreendimento profundamente instigante, agradável e desafiador” (2002, p. 140).

A adoção da metodologia qualitativa para o desenvolvimento desta pesquisa deu-se ao fato de a investigação se ater a fenômeno comportamental específico dos profissionais docentes dos cursos de Administração. Ainda, pelo fato de se ter evidenciado a questão central desta pesquisa e a delimitação dos objetivos, a metodologia qualitativa, necessariamente, tornou-se a escolha mais acertada, uma vez que esta analisa problemas complexos e busca seu significado. Os autores Minayo e Sanches (1993, p. 244) asseveram que

a abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas.

A pesquisa qualitativa, portanto, lida com interpretações das realidades sociais e concentra sua abordagem numa trajetória de compreensão dos fenômenos estudados, à luz de uma interpretação contextualizada (BAUER, 2002), o que se deu neste trabalho.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 11), a pesquisa qualitativa segue estes princípios: a) “o ambiente natural é sua fonte direta de dados e o pesquisador é seu principal instrumento”; b) “os dados coletados são predominantemente descritivos”; c) “O foco de atenção do pesquisador é o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida”; d) “a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, as abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados”. Esses princípios foram tomados como referência.

Com relação ao ambiente, foram consideradas as escolas de Administração situadas na região metropolitana de Belo Horizonte. Nesse espaço, dentre as escolas de Administração, foram escolhidos três universidades e quatro centros universitários. A razão da escolha dessas instituições deveu-se ao tempo superior a quinze anos de existência, tempo que se julgou suficiente para os cursos de Administração apresentarem o reconhecimento e para a consolidação das práticas docentes nos ambientes acadêmicos. Por isso, a escolha se concentrou em uma universidade federal, uma universidade fundacional estadual, uma universidade confessional privada e quatro centros universitários privados. Das escolhidas, uma negou-se a participar o que reduziu para três os centros universitários.

Com relação aos dados coletados, foram realizadas vinte e quatro entrevistas semi-estruturadas com coordenadores de cursos e professores de Administração das instituições selecionadas. Foram dez entrevistas com coordenadores de graduação, três com coordenadores de pós-graduação e onze entrevistas com professores de graduação. As

entrevistas com os coordenadores foram realizadas individualmente em seus espaços acadêmicos e gravadas mediante autorização oral. As entrevistas com os professores foram realizadas em grupos de três, em espaço único, previamente combinado, também gravadas. Dois professores foram entrevistados separadamente, por impossibilidade de comparecimento no dia determinado para a entrevista coletiva. Somaram-se 14 horas e sete minutos de gravação.

Há que se explicar o que determinou a seleção dos blocos de perguntas, além, claro, da problemática central. Partiu-se do referencial teórico. O estudo teve início com a conceituação de *competência*. Entretanto, ao se estudarem as competências docentes, um outro conceito começou a aparecer com frequência. Tornou-se forte a necessidade de também conhecer mais sobre os “saberes docentes”. Às vezes tomados como sinônimos, outras vezes colocados com uma delimitação mais clara pelos autores. Nesta pesquisa, a *competência docente* foi tomada na **dimensão individual**, em que se valorizam as potencialidades individuais desenvolvidas (RAMOS, M., 2002b), na **dimensão situacional**, pelo fato de as competências serem consideradas como “verificáveis” (RAMOS, M., 2002b) e de se desenvolverem em um ambiente contextualizado, numa situação dada (PERRENOUD, 1999; ROPÉ e TANGUY, 2004; STROOBANTS, 2004), e na **dimensão espacial**, pois, como se trata de um ofício docente, dá-se na relação direta do professor com a sala de aula (ISAMBERT-JAMATI, 2004; MASETTO, 1998). Assim, ficou delimitado o campo conceitual de competência docente.

Freqüentes são as constatações dos autores de que as competências, tidas como “individuais”, “verificáveis”, apreciadas numa “situação dada”, mobilizam conhecimentos (para uns), saberes (para outros), e que se torna importante entender o *fundamento* que faz com que alguém seja competente (PERRENOUD, 1999; ROPÉ e TANGUY, 2004; RAMOS, M.,

2002b; STROOBANTS, 2004;). Em síntese, estudar competência docente levou, conseqüentemente, ao estudo de saberes, entendido aqui como o “*corpus* de conhecimentos construídos ou em construção” (ROPÉ, 2004, p. 69). Dessa forma *saberes docentes*, nesta pesquisa, diferem de competência, pois se consideraram as dimensões **temporal e social** dos saberes, ou seja, resultado de uma “produção social”, fruto de um processo temporal de vida profissional (GUALTHIER *et al.*, 1998).

Assim, para os fins desta pesquisa, enquanto competência foi relacionada com o indivíduo, o saber foi entendido como resultado de uma construção social. Importante esclarecer isso para que se compreenda a razão do acréscimo do estudo de saberes docentes e, conseqüentemente, a razão de blocos de perguntas referentes às *competências* e aos *saberes* serem construídos separadamente.

Inicialmente, para todas as entrevistas, foram selecionados os seguintes blocos de informações: a) dados pessoais; b) atividades de coordenação; c) admissão de professores; d) trabalho docente; e) competências requeridas – formação continuada; f) aquisição de saberes; g) participação institucional; h) corpo docente – i) constituição do grupo; j) avaliações institucionais; l) perfil do aluno; m) perfil do “bom” professor; n) desligamento; o) observações e comentários.

Como constata Duarte, R. (2002, p. 149), “a realização da entrevista nos obriga a rever o roteiro”. Não foi diferente na realização desta pesquisa. Já na primeira, um aspecto importante foi colocado pelo profissional entrevistado: a implicação direta da atividade de pesquisa na atuação docente. Houve, então, a necessidade de retomar o referencial teórico e aprofundar o entendimento daquilo que fora visto apenas como distinção. As três funções básicas das

universidades – ensino, pesquisa e extensão – tinham sido levantadas apenas no sentido de delimitar os três pilares. Porém tornou-se clara a necessidade de aprofundar o estudo da relação entre as três funções e de verificar o quanto a atuação docente na pesquisa e na extensão influencia positivamente o ensino. Mais um bloco de perguntas foi acrescentado para esclarecer esse ponto.

As perguntas constantes de cada bloco encontram-se anexadas ao final desta dissertação (anexo A e B). Os recortes das entrevistas encontrados na dissertação estão todos identificados pelo gênero masculino, por uma questão de sigilo das identidades.

Voltando aos princípios da pesquisa qualitativa, na abordagem de Lüdke e André vistas anteriormente, com relação ao “foco de atenção do pesquisador quanto ao significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida” e também com relação à análise dos dados, procurou-se analisar o sentido das falas dos entrevistados e retirar do discurso “as aprendizagens com as coisas vividas na vida”, como disse Geraldi e Geraldi (prefácio, LIMA, 2005, p. 9). A partir das respostas que deram em seus depoimentos é que se conseguiu construir um sentido para a argumentação.

A presente pesquisa teve sua construção no entrelaçamento teórico-empírico. Não houve uma análise de conteúdo, constituída como um capítulo à parte, mas foram utilizados os seus princípios básicos. Os depoimentos dos entrevistados e as análises de significado foram “emaranhados” na tessitura teórica da pesquisa. *Análise de significado* aqui entendida como o ato de “analisar o que as pessoas pensam sobre determinados objetos, de acordo com a sua concepção sobre aquele objeto em determinado contexto” (ALENCAR, 2002, apud SILVA, C. *et al*, 2005, p. 72). À medida que a leitura interpretativa dos discursos se dá aparecem

significados, contradições, ambigüidades. Para Alencar, “o significado não existe no vácuo, mas sim para um indivíduo específico ou grupo de indivíduos em um dado contexto. Quando se considera outro indivíduo e outro contexto, o mesmo objeto poderá ter diferente significado” (ALENCAR, 2002, apud SILVA, C. *et al*, 2005, p. 72).

Assim, procurou-se, ao mesmo tempo, elucidar o conhecimento ancorado em teóricos que tematizaram o assunto e desvelar o depoimento dos profissionais dos cursos de administração. Buscou-se em suas falas o “dito” e o “não dito”, ainda que nem todos os sentidos tenham sido percebidos, levando-se em conta a “dinâmica interlocutiva” (LIMA, 2005), ou seja, diante da possibilidade de se darem novos significados a cada nova leitura. Ou, conforme Bakhtin (1997), há sempre uma “renovação” e um “renascimento de sentidos” nas falas e em suas interpretações. “O dizer tem história e os sentidos estão tanto aquém como além das palavras” (apud LIMA, 2005, p. 38). Entender os processos formativos constituintes dos sujeitos e de suas atuações “implica, necessariamente, perguntar sobre as práticas sociais desses sujeitos, sobre os discursos que circulam entre eles” (*Ibidem*). O empirismo encontrado nesses discursos dialogou com a teoria e dela resultaram as lições. Dessa forma, os depoimentos de entrevistas e a teoria andaram lado a lado e percorreram o sentido único da pesquisa, qual seja o de buscar respostas para a questão da formação e atuação docente no ensino superior de administração.

Quanto aos tipos de pesquisa, foi adotada a classificação de Vergara (2004) para caracterizar a metodologia escolhida. Com base nela, esta pesquisa é descritiva e explicativa. As características de pesquisas descritivas envolvem coleta de dados, observação, registro, análise e correlação de fatos ou fenômenos, sem manipulação (VERGARA, 2004). A autora apresenta a pesquisa descritiva como aquela que expõe as características de determinada

população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza. Em suas palavras, "não tem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação" (2004, p. 47). Tomou-se também, para esta dissertação, o sentido de pesquisa descritiva de Polit e Hungler (2004), no qual se pretende uma maior aproximação das experiências³ dos sujeitos, mediante a compreensão de fatos do seu cotidiano, partindo de suas perspectivas.

Vergara diz que a pesquisa descritiva serve de base para a pesquisa explicativa, uma vez que aquela apresenta os dados, os fatos, os fenômenos para as suas devidas explicações. A pesquisa explicativa, na conceituação da autora, "tem como principal objetivo tornar algo inteligível, justificar-lhe os motivos. Visa, portanto, esclarecer quais fatores contribuem, de alguma forma, para a ocorrência de determinado fenômeno" (VERGARA, 2004, p. 47). Consoante com a percepção da autora, Gil ressalta que a pesquisa explicativa procura identificar os fatores que contribuem ou determinam a ocorrência dos fenômenos. Ele acrescenta que esse "é o tipo mais complexo e delicado, já que o risco de cometer erros aumenta consideravelmente" (GIL, 1991, p. 46).

A presente pesquisa teve como uma de suas finalidades identificar os saberes e as competências relevantes na prática pedagógica dos professores do curso de Administração.

³ A noção de experiência que se tomou nesta dissertação é referendada em Thompson (1981, p. 15) que a considera como "a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos ou a muitas repetições de um mesmo acontecimento". Esse autor inglês tem em conta a experiência humana como fundamental para compreender o diálogo entre o ser social e a consciência social. Mediante a experiência, compreende-se o processo de produção de conhecimento. Para Thompson, "homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo - não como sujeitos autônomos, "indivíduos livres", mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida "tratam" essa experiência em sua consciência e sua cultura (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, "relativamente autônomas") e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classes resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada" (1981, p. 182 Thompson, Edward P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, 231 p.

Outra questão importante investigada referiu-se ao “como” essas competências e esses saberes estão sendo incorporados à prática docente e quais as fontes onde os docentes têm buscado a formação profissional.

Quanto aos meios, a pesquisa utilizou o método de estudo de caso, porque examina um fenômeno dado em seu meio natural, a partir de múltiplas fontes de evidência (indivíduos, grupos, organizações), e pelo emprego de métodos diversificados de coleta de dados: entrevistas, dados secundários como atas, relatórios, memorandos (YIN, 2001). Gil (1991) considera que o estudo de caso permite aprofundamento de conhecimento a partir de um ou de poucos objetos.

Pires (2002, p. 100), em sua dissertação, evidencia o conceito de Roesse (1998) para quem o estudo de caso procura “responder questões do tipo como e por que, ou seja, o investigador já tem uma boa idéia geral do que está acontecendo, ele já ‘sabe’ quais decisões foram tomadas, e quer saber como e por que elas são tomadas, como são implementadas e qual o resultado”.

De acordo com Stake (1995), há três tipos de situação de estudo de caso: estudo intrínseco de casos, estudo instrumental de casos e estudo coletivo de casos, ou *estudos de múltiplos casos*. O estudo de múltiplos casos se justifica quando há a necessidade de uma “coordenação” entre casos individuais (*Ibidem*). Ele permite estabelecer comparações e diferenças para consolidar a pesquisa. Esse foi o tipo adotado para este trabalho em que se estudou a formação e a atuação docente. Diante das diversas realidades e das especificidades das seis instituições analisadas, buscou-se identificar a dinâmica da prática educativa e da formação docente.

Feito o mapeamento das Instituições de Ensino Superior de Administração (IES) do município de Belo Horizonte, procedeu-se à categorização por tipo, cursos oferecidos, tempo de reconhecimento de curso, tipos de instituição, públicas ou privadas. A partir dessa categorização, foram escolhidas sete instituições para a pesquisa, com cursos de graduação e pós-graduação. Conforme já mencionado, dessas sete, a investigação restringiu-se a seis.

Pronto! O mapa estava desenhado. A viagem já podia começar. Com certeza, os livros e as revisões teóricas foram a primeira direção tomada. De imediato, começou-se a deparar-se com os autores e seus posicionamentos. Nas palavras da autora Maria Emília Lima

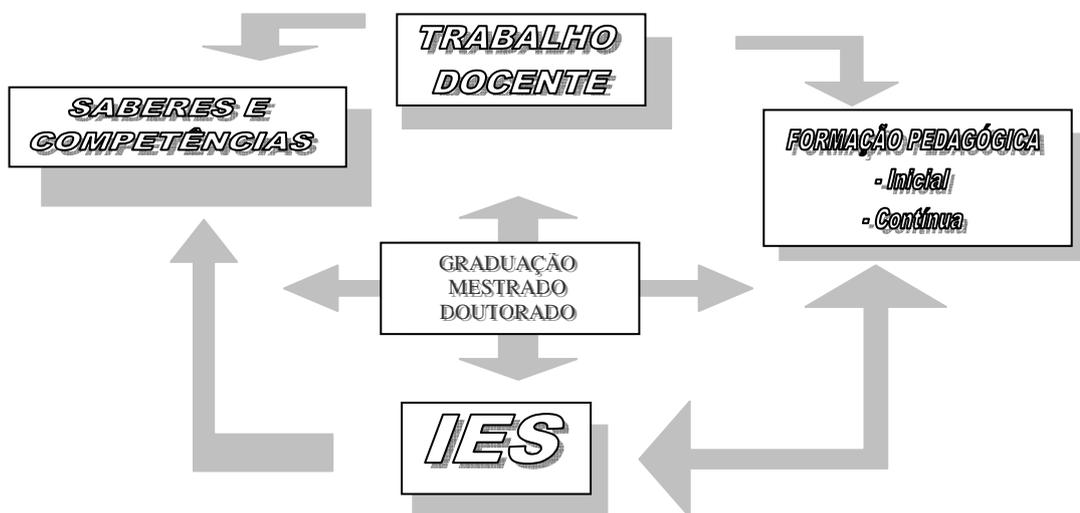
as leituras sedimentaram certezas, levantaram dúvidas, descartaram crenças, iluminaram a busca. Nesse processo, os teóricos não só orientaram, como também desorientaram modos formatados de ver e de teorizar. Substanciaram idéias e desencarnaram muitas outras. *Viraram do avesso o meu familiar direito* (2005, p. 38-39).

Estudar a formação docente do profissional da educação superior de Administração requer abrangência de temas, pois um caminho leva a outros, uma teoria *esbarra* em outras mais; escolhas teóricas vão *virando pelo avesso* as idéias e instigam a busca de outros assuntos mais. Sempre há um contraponto, sempre há outra questão a ser feita. A “desorientação” causada pelos teóricos levou a reflexões, a (re)posicionamentos e a busca de outras direções. Assim, o caminho escolhido para este projeto não foi único e nem teve um autor “maior” a orientá-lo.

A figura seguinte representa a dinâmica que se pretendeu dar a este estudo. O caminho percorrido teve voltas, idas e vindas para se construir a compreensão da prática do profissional docente nos cursos de Administração. Foi o caminho onde o *avesso* se fez *direito*, às vezes, e, como num bordado, tramas foram feitas e refeitas para ser entendido o desenho final a que se esperava chegar.

FIGURA 1

Dinâmica da pesquisa teórica



Para estudar a formação do profissional docente do ensino superior foi necessário, primeiro, estudar o Ensino Superior, e assim falar de suas instituições, de suas outras funções, quais sejam a pesquisa e a extensão. Também foi preciso contextualizar o ensino de Administração para, então, colocar o professor no centro do palco e estudar sua formação pedagógica, seus saberes e suas competências.

A dissertação foi dividida em três partes. A primeira consta dos aspectos formais, divididos em três tópicos para apresentar a introdução, o problema escolhido, os objetivos perseguidos, a justificativa do trabalho, as características metodológicas, a estrutura e as limitações do trabalho.

Na segunda parte, o primeiro capítulo contextualizou a educação brasileira. Buscaram-se as suas raízes e convergiu-se o foco de análise para a Educação Superior. Apresentaram-se os tipos de instituições superiores, seus cursos e programas. Estabeleceu-se também, nesse

capítulo, a relação entre ensino, pesquisa e extensão. No segundo capítulo, tomou-se a especificidade do Ensino Superior de Administração. Apresentaram-se a história da administração, suas escolas e seus currículos. O terceiro capítulo foi dedicado ao professor de administração. Apresentaram-se a formação pedagógica docente, os saberes e as competências requeridas em sua prática educativa.

Finalmente, na terceira parte apresentam-se as conclusões do trabalho de pesquisa. São colocadas quatro asserções para reflexão e discussão.

Paulo Freire⁴ (1997), ao fazer sua última orientação de doutorado, escreveu para seu orientando, Mário Sérgio Cortella: “boa tese nem é a que, com ares de fácil, se entrega, sem nenhum obstáculo ao leitor, tampouco é a que, misteriosa em demasia, se fecha à produção de sua compreensão. Boa tese é a que, desafiando o leitor, provoca nele a alegria de lê-la. Esta é assim”.

Espera-se com esta dissertação que o leitor/professor possa sentir-se provocado à **alegria** de lê-la, no sentido de iluminar suas reflexões e de se constituir em iniciativa para outras investigações, outras inserções, e para novos conhecimentos de seu labor docente.

Diante disso, é necessário colocar que esta pesquisa limitou-se ao contexto radial de Belo Horizonte, em especial a seis instituições de ensino da capital mineira. Restringiu-se às instituições que oferecem Ensino Superior de Administração, todas com os respectivos cursos já reconhecidos e com mais de quinze anos de atuação. Dessa forma, a conclusão não pode ser generalizada. No entanto, podem ser levantadas pistas para o aprofundamento de uma

⁴ Disponível em <http://www.paulofreire.org/documenta.htm>. Acesso em 25 de março de 2005.

realidade maior e suscitados outros questionamentos, se assim se dispuserem os diversos pesquisadores da área.

O sentido maior que se desejou dar a esta dissertação foi o de compartilhamento. A pesquisa só tem sentido quando compartilha com a comunidade os conhecimentos elucidados, numa interação entre pesquisador, pesquisados e estudiosos do assunto. Essa interação é bem descrita por Paulo Freire, quando ele diz que

quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando. Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo (1987, p.102).

Com essa concepção de Paulo Freire é que esta pesquisa tomou o seu norte.

PARTE II

ASPECTOS TEÓRICOS E EMPÍRICOS

A função da universidade não é difundir apenas conhecimentos.

O livro também os difunde.

Não se trata de preparar técnicos ou profissionais de artes e ofícios.

A aprendizagem direta os prepara, ou escolas mais simples poderão fazê-lo.

Trata-se de manter uma atmosfera de saber,

para preparar o homem que o serve e o desenvolve.

Trata-se de conservar o saber vivo, e não morto, nos livros

ou no empirismo das práticas não-intelectualizadas.

Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana,

sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva.

Anísio Teixeira

1 EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

1.1 Breve contextualização histórica

Para traçar, resumidamente, a história da educação superior e, em especial, da educação superior brasileira, a escolha é começar pela criação das universidades. Alguns autores (CHARLES e VERGER, 1996, LUIZ CUNHA, 1980, DRÈZE e DEBELLE, 1983) atribuem à civilização ocidental do século XIII, mais especificamente à Itália, à França e à Inglaterra, a criação das universidades, consideradas cada uma como a “comunidade (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior”. Kerr relata que

a universidade é como escreveu Hastings Rashdall, ‘uma instituição nitidamente medieval’. Na Idade Média, ela desenvolveu muitas das características que ainda hoje prevalecem – um nome e uma localização centralizada, mestres com um certo grau de autonomia, estudantes, um sistema de conferências, um procedimento para exames e outorga de diplomas e até uma estrutura administrativa com as suas faculdades (1982, p. 24).

Essas instituições que atravessaram os tempos disseminaram-se por todos os continentes a partir do século XIX (CHARLES e VERGER, 1996). Por serem seculares, as universidades podem ser consideradas estruturas⁵ sólidas de educação (CHARLES e VERGER, 1996, p. 8).

Das oitenta e cinco instituições atuais que existem desde 1520 desenvolvendo “funções

⁵ Por estrutura, toma-se a concepção de Pomian (*apud* LE GOFF, 2001, p. 98). Segundo o autor, “os observadores do social” entendem como estrutura “uma organização, uma coerência, relações bastantes fixas entre realidades e massas sociais. Para nós, historiadores, uma estrutura é sem dúvida, montagem, arquitetura, porém, mais ainda, uma realidade que o tempo gasta mal e veicula muito longamente. Certas estruturas, vivendo muito tempo, tornam-se elementos estáveis de uma infinidade de gerações: elas atravancam a história, atrapalham, portanto, comandam o seu desenrolar. Outras tendem a se pulverizar. Contudo, todas são, ao mesmo tempo, esteios e obstáculos. (POMIAN, *apud* LE GOFF, 2001 p. 98). Continua o autor a afirmar que “uma estrutura não é apenas um conjunto coerente de elementos, no qual a transformação de um só deles acaba provocando a de todos os outros. De fato tal conjunto só lhe interessa se ainda satisfizer a outras condições. Em particular, ele deve se manter durante um período plurissecular, deve ser um fenômeno de longa duração (*Ibidem*, p. 99-100).

similares às que desempenham hoje, setenta e cinco são universidades” (KERR, 1982, apud SANTOS, 2001, p. 187).

No Brasil, a história da educação superior inicia-se em 1800, três séculos depois da chegada dos portugueses. Nas palavras de Carvalho,

O grande esforço centralizador da metrópole deu-se na segunda metade do século XVIII, no governo do marquês de Pombal, e coincidiu com a reforma da Universidade de Coimbra (1772). Com o receio de surgirem focos de rebelião, a metrópole não admitia universidades na colônia. Enquanto a Espanha criava 23 universidades na América, Portugal não criou uma só, iam todos estudar em Coimbra e muitos ingressavam na burocracia metropolitana. A colônia ficava sem educação superior e, após a expulsão dos jesuítas pelo mesmo Pombal, restringia-se até mesmo a educação primária. À época da Independência, havia no país uma pequena ilha de letrados europeizados isolada num mar de analfabetos (CARVALHO, 2005, p.271-272)⁶.

Somente com a vinda de D. João VI, em 1808, dá-se a criação dos primeiros cursos superiores, com as escolas de Medicina na Bahia e Rio de Janeiro, a Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar. Em 1820, com a presença da Missão Cultural Francesa, é criada a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil. Em 1827, dois cursos de Direito são criados, um em Olinda e um em São Paulo (CUNHA, L., 1980). De sentido profissional e prático, a educação superior brasileira inicia sua história na forma de cursos isolados.

A primeira universidade só se consolida legalmente no século XX, pelo Decreto n.º 14.343, de 7 de setembro de 1920, no Rio de Janeiro, então capital do país, em que se fundem as faculdades de Medicina, Engenharia e Direito. Segundo Fávero (1991), a criação dessa universidade, dentre outros motivos, deve-se à visita do Rei da Bélgica ao Brasil, para as festividades do Centenário da Independência. Para outorgar-lhe o título de Doutor *Honoris*

⁶ Um agradecimento à professora Maria José Motta Viana pela indicação desse livro, bem como da leitura obrigatória de Le Goff.

Causa, fez-se necessária a criação de uma instituição apropriada. Nascia oficialmente a primeira universidade brasileira.

Chagas (1967) delimita três grandes períodos da história brasileira para a implantação da universidade. O primeiro é representado pela idéia de universidade, sem a instituição. O segundo marca a criação da instituição, mas sem a idéia de universidade e o último caracteriza-se pela busca constante de “autênticos padrões de funcionamento” (CHAGAS, 1967, p.15). O primeiro período, segundo Chagas, corresponde aos trabalhos educacionais empreendidos pelos jesuítas. Embora seus colégios não fossem possuidores do título “universidade”, podiam conferir grau de Mestre em Artes aos seus alunos. É possível comparar o trabalho dos jesuítas ao trabalho educacional desenvolvido no México e Peru e concluir que o funcionamento dos colégios jesuítas assemelhava-se aos moldes universitários.

Quando se criou a primeira universidade, em 1920, teve-se a instituição; entretanto, manteve-se o “caráter desarticulado, individualista e profissionalizante das instituições de ensino superior então existentes” (CAVALCANTE, 2000 p. 8). Conservaram-se a orientação profissional dos cursos e a autonomia das faculdades e manteve-se o trabalho centrado no ensino e não na pesquisa. Por conseguinte, tem-se a instituição sem possuir a idéia de universidade, característica do segundo momento (CHAGAS, 1967).

A história da educação superior continuou seu delineamento. Em 1930, o Brasil contava com duas universidades: a do Rio de Janeiro e a de Minas Gerais. Em 1931, com a criação do Ministério da Educação e Saúde no governo de Getúlio Vargas (1930-1945), foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras. De acordo com esse estatuto, a universidade podia ser oficial (pública) ou livre (particular) e devia ser constituída de, no mínimo, três cursos

escolhidos entre Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. O vínculo das faculdades que compõem a universidade se fazia por uma reitoria única, mas mantinha-se a autonomia jurídica de cada faculdade (OLIVEN, 2002). Foi também da época do governo Vargas a fundação da primeira universidade particular: a Católica do Rio de Janeiro (CUNHA, L., 2004). Em 1934 surgiam as universidades de São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná. Em 1961 estava criada a Universidade de Brasília.

Em 1968, a Reforma Universitária propunha a indissociabilidade do ensino e da pesquisa, a organização por departamentos, o incentivo à pós-graduação, semestralidade e matrícula por disciplinas (LUCE e MOROSINI, 2002). Na interpretação de Trigueiro (2003), a Lei de n.º 5.540, de 1968 da Reforma, apresenta um novo caráter normativo num período muito curto de existência, com as instituições ainda em processo de consolidação.

Numa análise sintética do contexto educacional superior, Luce e Morosini afirmam que

a Educação Superior, desde a sua implantação no Brasil, caracteriza-se por uma estreita regulação pelo governo central, que intervém pelas funções de supervisão, fomento ou sanções e punições, para comandar o crescimento e a configuração institucional e programática do sistema, seja por iniciativa ou complacência. Atuam neste âmbito notoriamente dois ministérios – o de Educação, regulador das questões de ensino e de capacitação de professores, e o de Ciência e Tecnologia, pelo fomento à pesquisa (2002, p.6).

Trigueiro (2003) considera o curto tempo da história da educação brasileira como um processo vivido de intensas adaptações, críticas, dificuldades, resistências e apoios. Período em que o autor caracteriza como “turbulento” (2003, p. 5) e ao qual refere-se Chagas (1967), denominando-o terceiro período de “busca de padrões de funcionamento”. Entre avanços e recuos, consolida-se a história da educação superior brasileira, com o predomínio dos cursos isolados e do setor privado.

1.2 Últimas décadas

A expansão da educação superior brasileira, a partir da década de setenta do século XX, se dá de forma diferenciada. Segundo Luce (2001, p. 12), “o sistema, ainda com o paradigma normativo unitário, cede espaço à proliferação de estabelecimentos da iniciativa privada, isolados (não-universitários), voltados inteiramente para o ensino, localizados no interior dos estados ou nas periferias metropolitanas”. Oliven (1990) denomina “paroquialização” essa “avalanche” de instituições privadas e interiorizadas. A autora denuncia uma “degradação” do ensino acadêmico a partir desse movimento, devida aos cursos noturnos e de finais de semana, aos profissionais com formação docente precária e ao vínculo de trabalho deficitário.

Do crescimento acelerado de instituições isoladas de ensino superior, em meados da década de 70, do século XX, caminha-se para uma retração na década seguinte, devida à política de contenção do governo federal (CAVALCANTE, 2000). Segundo Luce (2001, p. 12), nesse período, “o setor privado passa por severa crise que será diagnosticada como anacronismo acadêmico e inviabilidade econômica das instituições isoladas e pequenas”. O crescimento só é retomado na década de 90 do século XX, motivado pela política de abertura para o ensino superior do Ministério da Educação (CAVALCANTE, 2000).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n.º 9.394, de 1996, novas propostas de mudanças são incorporadas ao ensino superior brasileiro, no que se refere à organização e funcionamento das instituições, ou seja, há a “introdução de novas sistemáticas de avaliação” e de “outras políticas voltadas para a busca da melhoria da qualidade dos cursos e das instituições” (TRIGUEIRO, 2003, p. 5).

Em suma, o que se vê no país, nas últimas décadas, mesmo com o desaquecimento dos anos oitenta, é um acentuado crescimento, tanto do número de instituições, quanto de matrículas, como também de cursos e de profissionais docentes. Para Martins, esse crescimento revela o fenômeno da aparição de uma “multiplicidade de tipos de estabelecimentos acadêmicos com formatos institucionais, vocações e práticas acadêmicas bastante diferenciadas” (2000, p. 41).

O Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), em 2004, evidencia a existência, no Brasil, de 18.644 cursos superiores, sendo 6.284 na rede pública (33,7%) e 12.360 na rede privada (66,3%). O número de instituições de educação superior é de 2.013 (224 públicas e 1.789 privadas). Ao se considerar que, por volta de 1960, o Brasil contava com cerca de cem instituições e que, quarenta e quatro anos depois, o número ultrapassa os dois mil, constata-se o aumento significativo da abrangência e da atuação da educação superior brasileira nos setores privados, principalmente.

Sguissard (2002, p. 21) denuncia a perda de identidade das instituições de ensino superior e as conseqüências da proliferação. Para o autor

já se foi o tempo em que se podia identificar a educação superior com a instituição, de profundo significado histórico, chamada universidade. Hoje, a educação superior tende a ser vista como qualquer tipo de ensino pós-médio do que como produção, conservação e distribuição do saber universitário. Tende a identificar-se com a atividade de empresas que, a cada dia mais competitivas, exploram uma quase mercadoria chamada serviços educacionais de nível superior. Em outras palavras, em tempos de modernização conservadora, a universidade está perdendo sua face, sua alma e sua identidade históricas.

Os depoimentos de alguns dos coordenadores e dos professores entrevistados a respeito da estrutura das instituições e de seus cursos, revelam a concepção que têm da sua configuração

e do seu significado. Veja-se, por exemplo, o depoimento de um coordenador de Administração:

a instituição é estruturada por Faculdades. Ela não tem centros como Centro de Ciências Biológicas, como as outras universidades, a de Brasília, não. Tem-se a Faculdade de Ciências Econômicas. Você tem um diretor que é subordinado à Diretoria, ao Reitor e às várias Pró-reitorias que também trabalham. A estrutura da Faculdade é Diretoria, Chefe de Departamento, Colegiado de Curso. Só que o colegiado de curso não é ligado ao Departamento. O Colegiado de Curso é ligado à diretoria, então é um órgão independente como é o Departamento, então a gente sempre se reporta ao diretor (coordenador 12 – graduação)⁷.

Percebe-se a ênfase na “departamentalização”. Ao definir sua instituição, o coordenador não a tem como “unidade”. Ao contrário, como dito por Cavalcante (2000), reforça-se a idéia de “desarticulação”.

Um professor faz a seguinte declaração:

Um dos motivos que eu acho que o aluno procura um curso superior é para buscar uma profissão, é como se fosse um curso técnico (professor 2).

Nessa fala, compreende-se o que Sguissard (2002) disse do que se entende, hoje, por universidade: “um ensino pós-médio”.

Percepção semelhante apresenta outro coordenador:

[...] As reitorias têm-se demonstrado um pouco inócuas, um pouco impotentes no que se refere às questões básicas do funcionamento de uma universidade que são recursos, equipamentos, salário defasado há dez, quinze anos. É difícil. Então a instituição faz o meio de campo, é tipo ‘sindicato’, vai levando. Aqueles cursos que obtêm mais recursos através da extensão, especialização, o que for, têm melhores equipamentos. Alguns cursos estão quebrados. Então qual a relação com a universidade? Pouca (coordenador 13 – pós-graduação).

⁷ Foi mantida a estrutura morfossintática nas falas dos entrevistados. Apenas a pontuação foi feita para o entendimento mais claro do que se fala. Algumas correções foram necessárias para evitar ambigüidades. No mais, as falas mantêm-se na sua coloquialidade.

Nesse depoimento há o alerta do coordenador sobre a departamentalização, inclusive na gestão orçamentária. A analogia entre a instituição e o síndico revela a situação precária que a universidade enfrenta com relação à gerência de seus poucos recursos. Há uma denúncia nessa fala. Uma constatação de um rumo tomado na direção errada.

Tem-se aqui a história, constituída de fragmentos, de cursos “isolados” dentro de uma universidade, cujo nascimento tardio fez prevalecer sua estrutura departamentalizada e estanque. Pode-se concluir, a partir da história, que educação superior brasileira carrega a marca forte da natureza profissionalizante e o pouco sentido de integração, de concepção *una*, origem primeira das universidades. Os cursos têm vocação profissional, conferidos mediante diploma de graduação (OLIVEN, 2005).

A expansão caminhou para o setor privado. Das 2.013 instituições de ensino superior, 1.789 são privadas, como já mencionado⁸. Outro número que chama a atenção é o de vagas oferecidas nos processos seletivos em 2004. Das 2,3 milhões de vagas, o setor privado responde pela oferta de 2 milhões (Informativo Inep/MEC, 2005). Essa realidade traz a “marca indelével” de sua formação. Na marcha da história, define-se o entendimento que a sociedade tem da educação superior.

⁸ Informativo Inep/MEC, 2005, dados de 2004.

1.3 Instituições de ensino superior

Uma vez levantada, de forma sucinta, a história da educação superior, faz-se necessário apresentar suas instituições e como se configuram hoje. Essa apresentação relaciona-se diretamente com o objeto de pesquisa que é o professor de administração, porque, segundo Morosini, um dos condicionantes mais fortes da docência universitária é o “estabelecimento em que o professor exerce sua atividade”. A autora continua sua assertiva e aponta que

dependendo da missão da instituição e conseqüentes funções priorizadas, o tipo de atividade do professor será diferente. Dependendo da mantenedora, governamental ou privada, com administração federal, estadual ou municipal, o pensar e o exercer a docência serão diferentes, com condicionantes diferenciados também (MOROSINI, 2000, p. 14).

Um coordenador de curso, ao ser entrevistado, comprova essa forma diferenciada de atuar em instituições. Uma boa atuação numa escola não garante que essa experiência positiva se repita em outro local de trabalho.

Tem professor que chegou pra mim e falou assim; ‘você está precisando de professor? O meu orientador de mestrado, doutor tal, quer vir pra cá. Ele é muito bom. Estou muito satisfeito com ele como meu orientador’. Ele entra na instituição e um mês depois eu tenho que tirar ele de sala de aula. Por quê? Porque ele é um excelente orientador, conhece profundamente a matéria, acostumado a dar aula em outra instituição, com um tipo de aluno, com um tipo de comportamento, tanto do aluno como do professor, mas que chega aqui e ele não sabe dar aula. Não sabe transmitir, não sabe mostrar a importância que a matéria tem no contexto geral, não sabe explicar, não sabe dar um exercício, se confunde na hora de dar aula, apesar de todo o conhecimento dele (Coordenador 9 - graduação).

É fácil constatar na fala desse coordenador a situação ímpar de cada instituição e sua implicação no posicionamento do professor. Ambientes diferenciados, ritmos diversos, exigências desiguais, provocam uma situação que, aparentemente, supõe “falta de saber”.

Um professor que já atuou em instituição pública e em instituição privada faz a seguinte declaração:

Quando eu comecei a dar a aula na instituição pública, e lá, por ser escola muito solta e os alunos naturalmente esforçados, eu fui muito pouco exigido com relação a qualquer coisa. Quando eu comecei a trabalhar nas instituições particulares é que então eu comecei a perceber que tinha um perfil diferente. Então eu fui exigido de uma outra forma (Professor 10).

Essas “exigências” diferenciadas advêm, antes de tudo, da estrutura das instituições. Como se constitui cada uma delas, que respostas têm a dar à sociedade, qual a concepção de educação que cada uma possui, o que concebem sobre o ensinar. Há um conjunto de fatores diferenciando as instituições e, conseqüentemente, isso reflete na atuação docente.

Diante dessas evidências é que se pretende apresentar a seguir as instituições, seus cursos e programas, antes de entrar no assunto da formação pedagógica dos professores de administração.

Conforme referência anterior (Inep/MEC, 2005), o número de Instituições é da ordem de dois mil. Essas Instituições podem ser públicas, isto é “criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público” ou privadas, aquelas que são “mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado” (*Ibidem*). Dentre as públicas, existem as federais, as estaduais e as municipais. Dentre as privadas, existem as particulares, as comunitárias, as confessionais, as filantrópicas (BRASIL, Decreto n.º 3860, de 9 de julho de 2001). Antes de apresentar cada uma, separadamente, tem-se a seguir um quadro-resumo, com essa diferenciação.

QUADRO 2

Tipologia das Instituições de Ensino Superior no Brasil

UNIVERSIDADES	Federal	PÚBLICAS Estadual	Municipal
	Particular	PRIVADAS	Comunitárias Confessionais Filantrópicas
CENTROS UNIVERSITÁRIOS	Federal	PÚBLICOS	Municipal
	Particular	PRIVADOS	Comunitários Confessionais Filantrópicos
FACULDADES INTEGRADAS	Federal	PÚBLICAS	Municipal
	Particular	PRIVADAS	Comunitárias Confessionais Filantrópicas
FACULDADES, ESCOLAS E INSTITUTOS	Federal	PÚBLICOS Estadual	Municipal
	Particular	PRIVADOS	Comunitários Confessionais Filantrópicos
CENTROS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	Federal	PÚBLICOS	Estadual
		PRIVADOS Particular	

Fonte: Inep/MEC/Deaes, 2004.

1.3.1 Universidades

A definição da universidade vem da origem de seu significado, *versus unum*, ou seja, voltada para a unidade que, segundo Santos (2001, p. 188), é a “unidade do conhecimento”. Conhecimento que se dá pela busca sistemática da verdade, mediante investigação. Investigação para a educação do homem e investigação para ser transmitida, ou seja, para ser ensinada. Assim, o sentido de sua criação, que remonta a Idade Medieval, é a *unidade*, a integração de professores e alunos em busca de seu objetivo maior: a verdade (SANTOS, 2001).

Para o mesmo autor, é bastante complexa a situação da universidade contemporânea, pois, ao mesmo tempo em que busca atender a exigências da sociedade e assumir outras funções, tem de conviver com os cortes orçamentários cada vez maiores feitos pelo Estado e ainda procura manter a centralidade de sua tripla função: ensino, pesquisa e extensão. E cada uma dessas funções pede sua cota na formação da chamada “comunidade acadêmica” (SANTOS, 2001, p. 187).

Grosso modo, o que difere as universidades dos outros tipos de instituições (centros universitários, faculdades, centros tecnológicos) são: a) a obrigatoriedade legal da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão; b) a autonomia didática, administrativa e financeira e c) a formação de um corpo docente com percentual representativo de mestres e doutores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394, de 1996 apresenta as universidades como “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (art. 52). Outra exigência feita às universidades é a composição de um terço de seus professores contratados em tempo integral.

Segundo dados do Inep/MEC, em 2004, das 169 universidades existentes no Brasil, 86 eram particulares e 83 públicas. É apresentada, no quadro a seguir, essa distribuição.

TABELA 1
Distribuição das universidades por categoria administrativa
Brasil – 2001-2004

Ano	Brasil	Público	%	Privado	%
2001	156	71	45,5	85	54,5
2002	162	78	48,1	84	51,9
2003	163	79	48,5	84	51,5
2004	169	83	49,1	86	50,9

Fonte: Inep/MEC, 2005

1.3.2 Centros universitários

Os centros universitários são instituições criadas a partir do decreto federal de 1997⁹. Segundo o Decreto n.º 5.786, de 24 de maio de 2006, “os Centros Universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, pela qualificação de seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os Centros Universitários não têm, portanto, a exigência da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. De acordo com esse Decreto, serão classificados de Centros Universitários os que atenderem aos seguintes requisitos: “um quinto do corpo docente em regime de tempo integral e um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado” (BRASIL, Decreto n.º 5.786/2006, art. 1.º).

Esse Decreto de 2006 pôs fim à suspensão de constituição de novos Centros Universitários estabelecida no Decreto n.º 4.914, de 11 de dezembro de 2003. Além disso, acrescenta, para esses centros, um direito novo que é o de registrarem seus diplomas, direito antes outorgado somente às universidades (art.2.º, parágrafo 4.º).

⁹ Decreto n.º 2.207, de 15 de abril de 1997.

Em 2004, tem-se, no Brasil, 107 centros universitários, dos quais 104 são privados, conforme é apresentado na tabela seguinte:

TABELA 2
Distribuição dos centros universitários por categoria administrativa – Brasil – 2001-2004

Ano	Brasil	Público	%	Privado	%
2001	66	2	3,0	64	97,0
2002	77	3	3,9	74	96,1
2003	81	3	3,7	78	96,3
2004	107	3	2,8	104	97,2

Fonte: Inep/MEC, 2005

O Centros Universitários são a grande preferência das instituições particulares por apresentarem autonomia de criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior, da mesma forma de remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes e, agora, de registrar diplomas, sem, contudo, ter de responder pela pesquisa e pela extensão que, sem dúvida, impõem grandes investimentos às instituições.

1.3.3 Faculdades integradas, faculdades de tecnologia, faculdades, institutos e escolas superiores

As chamadas, pela própria LDB 9.394, de 1996, instituições “não-universitárias” são estabelecimentos isolados de ensino superior. Dedicam-se, principalmente ao ensino. A criação de cursos superiores nessas instituições depende de autorização do Poder Público (BRASIL, Decreto n.º 5.225, de 1.º de outubro de 2004, art. 13). Segundo Cavalcante, não há nos textos legais referências muito “detalhadas” sobre essas instituições (2000, p. 21).

Exatamente essas instituições, pouco referidas em textos legais, constituem a maioria das instituições de ensino superior do Brasil. Mediante observação da tabela seguinte, pode-se verificar que, em 2004, chega-se quase ao número de 1.500 instituições “não-universitárias”. Do número aproximado de duas mil instituições de Ensino Superior, conforme mencionado anteriormente, conclui-se que as instituições “não-universitárias” representam mais de setenta por cento do total de IES no país.

TABELA 3
Distribuição das faculdades, escolas e institutos por categoria administrativa – Brasil – 2001-2004

Ano	Brasil	Público	%	Privado	%
2001	1.036	82	7,9	954	92,1
2002	1.240	80	6,5	1.160	93,5
2003	1.403	82	5,8	1.321	94,2
2004	1.474	86	5,8	1.388	94,2

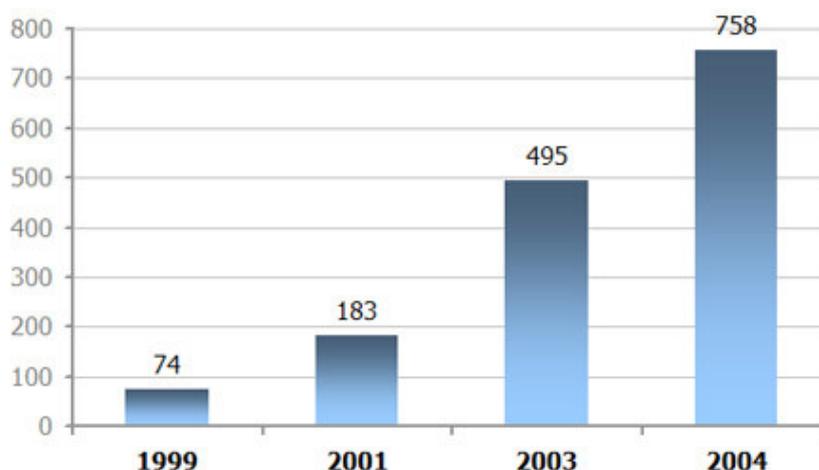
Fonte: Inep/MEC

1.3.4 Centros federais de educação tecnológica

Por definição legal, os centros federais de educação tecnológica “são instituições de ensino superior pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica” (BRASIL, Decreto n.º 5.225, de 1.º de outubro de 2004, art. 11).

Pelo mesmo decreto, os centros federais de educação tecnológica têm “autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior voltados para a área tecnológica, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes nessa área” (BRASIL, Decreto n.º 5.225/2004, § 1.º, art. 11). Também mediante esse decreto, são denominadas faculdades de tecnologia os antigos centros de educação tecnológica. Segundo dados do Inep/MEC (2006), no Brasil há 758 centros de educação tecnológica e faculdades de tecnologia. Os cursos oferecidos nessas instituições têm três anos de duração (BRASIL, Informativo Inep/MEC, 16 de janeiro de 2006).

GRÁFICO 1
Evolução dos cursos nos centros de educação tecnológica – Brasil



Fonte: Inep/MEC, 2006

Associando a história da educação superior com os números atuais de suas instituições, constata-se que o Brasil tem maior familiaridade com o ensino ofertado em instituições “não-universitárias”, portanto, sem o acentuado investimento na pesquisa e na extensão. Assim, nesse pouco tempo¹⁰ de história, a educação superior dedica-se ao ensino, e o setor privado responde pela maior parte dessa fatia de oferta. Feita a apresentação dos tipos de IES, é necessário apresentar os cursos e programas que oferecem.

1.4 Cursos e programas da educação superior

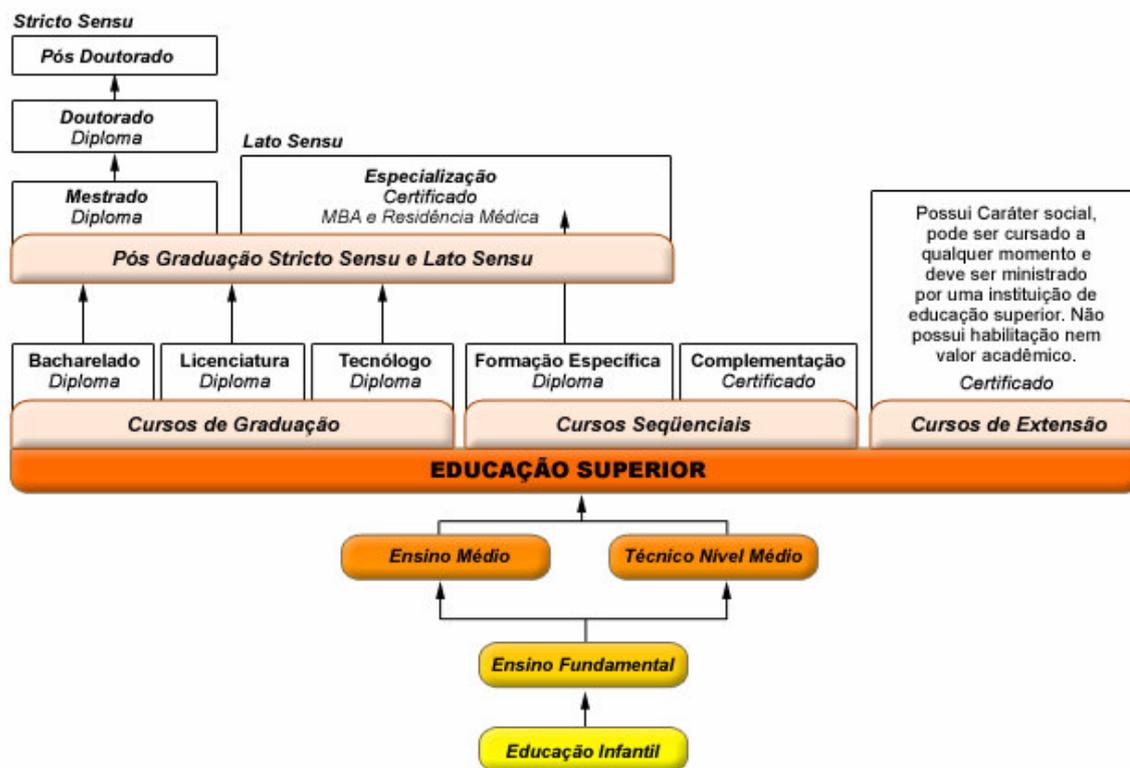
Segundo a LDB n.º 9.394, de 1996 (art. 44), a educação superior abrange os seguintes cursos e programas:

- I** - cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;
- II** - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
- III** - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
- IV** - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

A organização hierárquica dos cursos é apresentada de forma resumida no quadro a seguir.

¹⁰ A referência ao tempo nesta dissertação foi fundamentada em Vovelle (apud LE GOFF, 2001). Para o autor, a forma positivista de conceber o tempo como referência única de todas as atividades humanas não é universal. Não há um tempo “linear”, “único”, “homogêneo” (p. 54). O historiador francês apresenta as idéias de Fernand Braudel sobre os períodos de curta duração e diferencia o “curto” e o “longo tempo”. Vovelle destaca que o “acontecimento explosivo”, a “notícia ruidosa” constituem o “curto tempo”, os chamados “períodos de curta duração”, sínteses de múltiplos momentos de caráter econômico, político, social, cultural (p.66). O longo tempo, definido por Vovelle, é a “duração ‘medianamente’ longa de uma história social definida como inconsciente, no sentido em que Marx escreve que ‘os homens fazem a história, mas ignoram que a fazem’” (p. 66). Continua o autor, “a história inconsciente, para ele [Marx], é precisamente aquela que se situa na longa duração, por trás da crosta dos acontecimentos demasiado legíveis e que é lícito organizar em estruturas sucessivas, em que se correspondem os elementos complementares de um sistema” (p. 66-67).

FIGURA 2
Organograma da Formação no Ensino Superior



Fonte: SESu/MEC¹¹

1.4.1 Cursos seqüenciais

Como são cursos considerados pela LDB como de educação superior, para ingressar neles é necessária a conclusão do ensino médio. São dois os tipos de cursos seqüenciais: cursos superiores de formação específica, que conferem **diplomas** e cursos superiores de complementação de estudos, que conferem **certificados**.

¹¹ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=598&Itemid=292>. Acesso em 20 de janeiro de 2006.

Convém aqui esclarecer a diferença entre diploma e certificado. De acordo com o relator Dom Lourenço de Almeida Prado,

certificado não é diploma e é menor que ele. As palavras diploma e certificado têm sentidos analógicos, mas não são sinônimas. Diploma vem do grego, *diploos*, que significa duplo; *diploma*, papel dobrado em dois. *Certificado* vem de *certo*, certificar, que significa atestar a verdade (BRASIL, Parecer CEGRAU-CFE n.º 400/90, aprovado em 5-4-90).

Segundo o mesmo relator, “na linguagem educacional brasileira diploma se refere a uma titulação profissional e certificado, a uma situação escolar” (*Ibidem*). Ainda para esclarecer a distinção, o relator Almeida da Silva busca o significado no dicionário e explica que “diploma e certificado têm significados que não se confundem, sendo que no primeiro se diz ‘título que afirma as habilidades de alguém ou confere um grau’ e, quanto ao segundo, se diz ‘documento em que se certifica alguma coisa’” (BRASIL, Parecer CES-CNE n.º 247/97, aprovado em 6-5-1997).

Nas palavras do relator Nélio Bizzo, “um diploma atribui a seu portador um poder, um cargo, uma dignidade, um grau. No caso, trata-se do direito de exercício de profissões regulamentadas por lei” (BRASIL, Parecer CP-CNE n.º 26/01, aprovado em 2-10-2001).

Basicamente são estas as diferenças:

- ✓ certificado é um documento comprobatório fornecido por estabelecimento de ensino sem a necessidade de registro e diploma é um documento oficial fornecido pelas IES, porém válidos somente quando registrados pelas universidades¹² e Centros Universitários¹³;

¹² De acordo com a LDB 9.394, de 1996, “os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação” (§ 1.º, art. 48).

¹³ Os Centros Universitários passam a poder registrar seus diplomas a partir do Decreto de n.º 5.786/2006.

- ✓ certificado comprova término de estudos de disciplinas ou de cursos, e diploma comprova uma graduação ou o término de educação profissional de nível técnico ou educação tecnológica.

Voltando aos cursos seqüenciais, a título de lembrete, dos tipos de cursos seqüenciais, os cursos superiores de **formação específica** conferem diplomas e os cursos superiores de **complementação de estudos** conferem certificados. Além disso, a carga horária dos cursos seqüenciais não pode ser inferior a 1.600 horas, a considerar aí os estágios, como também a duração não pode ser menor do que 400 dias letivos (BRASIL, Resolução CNE/CES 1/1999). Para Rezende Pinto (2004), os cursos seqüenciais são “inovações” da LDB, e a modalidade formação específica é a que tem despertado maior interesse por parte das instituições por conferir diploma. Segundo o autor, de 1999 a 2002, esses cursos cresceram sete vezes mais (REZENDE PINTO, 2004, p. 741).

1.4.2 Cursos de graduação

A exigência para a entrada nos cursos de graduação é a conclusão do ensino médio e a participação no Processo Seletivo, segundo a LDB n.º 9.394, de 1996. As Diretrizes Curriculares estabelecem normas básicas de funcionamento de um curso superior, no que diz respeito à estrutura curricular, às competências, aos conteúdos, ao estágio curricular, às atividades complementares, ao perfil esperado do egresso, à composição do projeto pedagógico do curso.

Os cursos de graduação conferem grau de bacharelado, licenciatura, tecnólogo. Mediante o diploma do curso de graduação, obtém-se o direito ao exercício das profissões reguladas em

lei. Segundo os dados apresentados pelo Inep/MEC, em 2004, foram ofertados 18.644 cursos superiores de graduação.

1.4.3 Cursos e programas de pós-graduação

O Conselheiro José Carlos Almeida da Silva apresenta, no Parecer CES/CNE n.º 254/2002, clara identificação dos cursos e programas de pós-graduação. Segundo esse relator,

a pós-graduação é gênero, que abrange duas espécies: a pós-graduação *stricto sensu* e a pós-graduação *lato sensu*. A primeira é constituída de **programas** de mestrado e doutorado; a segunda é constituída de **cursos**, indicados apenas de forma exemplificativa (e não exaustiva) no inciso III do art. 44 [LDB], a saber: ‘**cursos** de especialização, aperfeiçoamento e **outros (cursos)**, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino (BRASIL, Parecer CES/CNE 254/2002, grifos do autor).

Os termos *stricto sensu* e *lato sensu* foram usados inicialmente pelo professor e conselheiro Newton Sucupira em seu clássico Parecer CESu n.º 977/65. Nele, apresenta a conceituação dos cursos de pós-graduação e diferencia os cursos de sentido amplo e de sentido restrito, introduzindo os termos “*sensu stricto*” e “*sensu lato*” que foram, posteriormente, incorporados à identificação dos cursos de pós-graduação.

Basicamente, o que difere essas duas modalidades é a forma de apresentação e os títulos conferidos. A pós-graduação *lato sensu* é oferecida em forma de cursos e confere certificado. A pós-graduação *stricto sensu* é oferecida como programas e confere grau acadêmico, com o título de mestre ou doutor. Saviani (2004) afirma que a pós-graduação *lato sensu* tem “como elemento definidor o ensino” e a pós-graduação *stricto sensu* tem o enfoque na pesquisa.

1.4.3.1 Cursos *lato sensu*

Na LDB n.º 9.394, de 1998, evidenciam-se os cursos *lato sensu* de “especialização, aperfeiçoamento e outros”. Segundo o Conselheiro Sucupira, a pós-graduação *lato sensu* “designa todo e qualquer curso que se segue à graduação, tais como os cursos de especialização que o médico deve freqüentar a fim de poder exercer uma especialidade da Medicina” (BRASIL, Parecer 977/1965). Os cursos *lato sensu* têm o “objetivo técnico profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade. São cursos destinados ao treinamento nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico” (*Ibidem*). De acordo com Saviani (2004), os cursos de pós-graduação *lato sensu* “constituem uma espécie de prolongamento da graduação”.

Os cursos de **especialização** devem ser oferecidos por instituições de ensino superior e abranger o mínimo de 360 horas, com duração mínima de seis meses. Além disso, os cursos de especialização que visam à preparação do profissional docente devem “assegurar, na carga horária, além do conteúdo específico do curso, o indispensável enfoque pedagógico” (BRASIL, Resolução n.º 3/1999).

Os cursos de **aperfeiçoamento** destinam-se a profissionais em exercício, ensejando melhoria de desempenho na função exercida. Esses cursos, ainda que de pós-graduação *lato sensu*, não equivalem aos cursos de especialização, ou seja, “não terão reconhecimento para fins acadêmicos” (dar aulas no curso superior, por exemplo). Têm relação com o exercício da profissão obtida na graduação (BRASIL, Parecer CNE/CES 908/1998).

Os cursos de aperfeiçoamento, com obrigatoriedade mínima de 180 horas, foram extintos pela Resolução CNE/CES nº 3, de 5 de outubro de 1999. Tem-se, portanto, somente a regulamentação dos cursos de **especialização**, embora ainda conste na LDB vigente a terminologia *aperfeiçoamento* (CAVALCANTE, 2000, p. 17).

Cursos designados como *Master Business Administration* (MBA) são incluídos na categoria de curso de pós-graduação *lato sensu* mediante Resolução n.º 1, de 3 de abril de 2001. Dessa forma, esses cursos conferem certificados, não se equivalendo aos programas de mestrados.

1.4.3.2 Programas *stricto sensu*

Tratar da pós-graduação *stricto sensu* é, mais especificamente, levantar a questão da produção do conhecimento. Um conhecimento construído mediante pesquisa, que tenha relevância social e que proporcione o desenvolvimento humano e social (SEVERINO, 1999). Definida na legislação brasileira como **programas**, a pós-graduação *stricto sensu* tem, na pesquisa, o elemento central dessa formação, servindo as aulas teóricas como um mediador para garantir os requisitos essenciais para que ela se desenvolva (SAVIANI, 2004).

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* se diferenciam em dois níveis independentes, mestrado e doutorado e não há, necessariamente, a obrigatoriedade de conclusão de um para o ingresso no outro. O Conselheiro Sucupira define pós-graduação *stricto sensu* como “ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico” (BRASIL, Parecer 977/1965).

Brandão (1977, p. 384) sintetiza, assim, as principais características do mestrado e doutorado apresentadas no Parecer 977/1965:

- a) escalonamento da pós-graduação em dois níveis, o mestrado e o doutorado;
- b) autonomia relativa entre mestrado e doutorado, não sendo obrigatoriamente o primeiro requisito para inscrição no segundo, e podendo-se criar programas de doutorado sem que a mesma instituição mantenha mestrado na área;
- c) distinção entre graus acadêmicos ou de pesquisa e graus profissionais, discriminados, em cada caso, de acordo com os respectivos campos;
- d) estratificação do programa de estudo em uma primeira fase de frequência a aulas e seminários e uma segunda de pesquisa e preparação da dissertação ou tese;
- e) estruturação curricular *bipartite*, compreendendo matérias da área de concentração e matérias complementares escolhidas de área afim ou 'domínio conexo';
- f) flexibilidade na composição dos programas individuais de estudo;
- g) fixação de duração mínima, em vez de duração uniforme, de modo a garantir mais flexibilidade na organização de programas individuais de estudo;
- h) fixação da carga horária máxima de trabalhos escolares não superior a 360 ou 450 horas para o mestrado e doutorado, de modo a conceder ao aluno certa margem de tempo para seus estudos e trabalhos de pesquisa individuais;
- i) regime de estudo com grande ênfase na participação ativa do aluno; daí a sugestão de realização da pós-graduação em tempo integral, pelo menos quando em sua duração mínima;
- j) rigorosa seleção intelectual dos candidatos;
- l) coordenação central da pós-graduação acadêmica ou de pesquisa;
- m) exigência de credenciamento do curso para que os diplomas possam produzir efeitos legais.

Ao mestrado *stricto sensu* são atribuídas duas principais finalidades, ainda sob a luz do Parecer 677/1965: a formação de profissionais para o mercado de trabalho e a formação de pesquisadores para a vida acadêmica. Nas próprias palavras do relator: “a pós-graduação *sensu stricto* apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e, mesmo atuando em setores profissionais, tem objetivo essencialmente científico” (BRASIL, Parecer 677/1965).

Diante de discussões ocorridas no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre a possibilidade de propostas de cursos de pós-

graduação mais voltados às necessidades do mercado de trabalho, uma comissão, designada pela própria CAPES, elaborou o documento “Mestrado no Brasil - A situação e uma nova perspectiva”¹⁴. Depois desse documento, em 1995, a CAPES consolidou o **mestrado profissional**, mediante Portaria n.º 47, de 17 de outubro de 1995¹⁵.

Os mestrados profissionais oferecem, segundo Portaria da própria CAPES, “estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional”. E continua a definição do Parecer de que o mestrado profissional

responde a uma necessidade socialmente definida de **capacitação profissional de natureza diferente** da propiciada pelo mestrado acadêmico e não se contrapõe, sob nenhum ponto de vista, à oferta e expansão desta modalidade de curso, nem se constitui em uma alternativa para a formação de mestres segundo padrões de exigência mais simples ou mais rigorosos do que aqueles tradicionalmente adotados pela pós-graduação (BRASIL, CAPES, 2000, p. 70, grifo nosso).

Essa capacitação de natureza diferente refere-se a um mestrado realizado com o mesmo rigor acadêmico, porém voltado mais para atividades de **pesquisa aplicada** e menos de pesquisa pura¹⁶. Tem-se, portanto, no mestrado profissional, uma pesquisa mais inserida no contexto profissional com foco na resolução de problemas prementes econômicos e sociais, embora mantendo a mesma exigência acadêmica.

Assim, o mestrado profissional confere idêntico grau ao mestrado acadêmico, inclusive para o exercício docente e também tem a exigência de apresentação de trabalho final “que demonstre domínio do objeto de estudo” (BRASIL, Portaria CAPES, n.º 80/1998).

¹⁴ Esse documento pode ser encontrado na Revista de Administração Contemporânea, v.1, n.2, Maio/Ago. 1997

¹⁵ Essa Portaria foi revogada pela Portaria n.º 80, de 16 de dezembro de 1998.

¹⁶ Um agradecimento ao professor e consultor técnico educacional Antônio de Oliveira por essa observação, em resposta a uma consulta “pessoal”.

Dos programas *stricto sensu*, o de doutorado constitui o segundo nível da formação pós-graduada no escalonamento sugerido no Parecer 677/1965 e tem por finalidade “proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa” (BRASIL, Parecer 677/1965). No doutorado, exige-se a defesa de uma tese em determinada área de conhecimento. O grau conferido é o de doutor. O doutorado é, portanto, considerado o “*locus* apropriado para formação do docente/pesquisador, capacitado, dentro de padrões internacionais, para a criação do conhecimento científico e tecnológico” (EDUCAÇÃO SUPERIOR. CAPES, 2000, p. 31),

Em síntese, a pós-graduação da educação superior brasileira apresenta cursos *lato sensu* que conferem certificados e formam profissionais especialistas, e programas *stricto sensu* que visam aprofundamento na formação da graduação, com ênfase na pesquisa, e emitem diploma de mestre ou doutor.

Para tornar-se, portanto, professor de ensino superior, tem-se a exigência de cursos de especialização e a formação em programas *stricto sensu*. O professor, ao qualificar-se para as atividades docentes, apropria-se de mais conhecimento e é convidado a investir tempo em pesquisas. A relação ensino/pesquisa constitui-se de elementos indissociáveis. A extensão também começa a se evidenciar, uma vez que propicia campo fértil de pesquisa, de coleta de dados e de troca de conhecimentos. Para tratar do ensino superior e da formação docente, mais especificamente do professor de Administração, há a necessidade clara de considerar a “indissociabilidade” entre ensino, pesquisa e extensão e “mapear” a relação direta que existe entre pesquisa e extensão para a prática docente.

1.5. Indissociabilidade: ensino pesquisa e extensão

O ensino foi a causa fundante das universidades. Foi na Alemanha, a partir de 1810, que a pesquisa teve a centralidade dividida com o ensino. E a extensão, por último, associou-se ao conhecido tripé, com os primeiros movimentos acontecidos na Inglaterra (SOARES e PESSANHA, 2003.). De acordo com Santos (2001), a universidade, inicialmente criada para atender três funções básicas, quais sejam ensino, pesquisa e cultura, passa por transformações e seus fins últimos, a partir da década de sessenta do séc. XX, tornam-se o ensino, a pesquisa e a extensão. Tratar dessas funções pode evidenciar a relação entre elas e a implicação direta com o trabalho docente.

1.5.1 Pesquisa

“O lugar por excelência da produção do conhecimento científico” (SANTOS, 2001, p. 199). É dessa forma que a universidade tem sido identificada, desde o séc. XIX. É o modelo alemão – a Universidade de Humbolt – que configura a formação do homem pela pesquisa. “A busca desinteressada da verdade, a escolha autônoma dos métodos e temas de investigação, a paixão pelo avanço da ciência constituem a marca ideológica da universidade moderna”. Continua o autor a afirmar que “a investigação foi sempre considerada o fundamento e justificação da educação de ‘nível universitário’ e a ‘atmosfera de investigação’, o contexto ideal para o florescimento dos valores morais essenciais à formação do caráter” (*Ibidem*).

Franco (2000), vê a pesquisa como “mediadora” da prática docente. Para a autora, “pela mediação da pesquisa, a prática transpõe o conteúdo isolado para se colocar no patamar da

pedagogia universitária como área de conhecimento” (FRANCO, 2000, p. 71). Essa “mediação” é denominada, por um dos coordenadores entrevistados, “oxigenação”.

Essa relação ensino, pesquisa e extensão é importantíssima para atuação do professor como docente, porque ela dá uma espécie de oxigenada. Ela faz o professor refletir, coloca o professor perto de uma outra realidade, faz com que o professor questione aquilo que ele estudou ou a abordagem que ele adotou com relação ao objeto de pesquisa. Agrega outras informações para o material que ele utiliza para o ensino, quer dizer, oxigena, adiciona. Confirma, questiona certos dados, certas perspectivas. Faz um, vamos chamar assim, aprimoramento. Para os alunos é bom porque eles têm uma informação fresca, assim, de primeira mão, muitas vezes (coordenador 13 – pós-graduação).

A pesquisa é, incontestavelmente, a justificativa maior da educação universitária. Inicialmente, pesquisa pura, e após a Segunda Guerra, com foco na resolução de problemas prementes econômicos e sociais. Começa-se, então, a pesquisa aplicada, chamada a responder às exigências do desenvolvimento tecnológico, da crescente transformação da ciência em força produtiva e da competitividade internacional (SANTOS, 2001, p. 200). A pesquisa pura, entendida anteriormente como investimento e benefício para a comunidade e o avanço da ciência, devido à crise financeira instaurada no Estado e aos elevados investimentos para sua realização, passa a ser vista como custo e dá lugar à pesquisa aplicada, de resultado mais imediato e de interesse maior das grandes empresas financiadoras (SANTOS, 2001, P. 200).

A atividade de pesquisa, pura ou aplicada, tem relação direta com o ensino e com a atividade docente, na medida em que os professores apropriam-se de novos conhecimentos advindos da pesquisa e transformam a prática docente mediante essa aquisição. A atividade da pesquisa “forja” a identidade do professor como “partícipe crítico da comunidade do conhecimento, empenhado na busca da dimensão valorativa, relevante para a formação das novas gerações e da sociedade da qual fazem parte” (FRANCO, 2000, p. 72). Esse modo de perceber a pesquisa é revelado nos depoimentos dos coordenadores e professores. Um coordenador entende a pesquisa como uma “responsabilidade do professor”.

[...] E na realidade você tem o professor da universidade com a atividade de pesquisa. Há um conceito de que você tem de ensinar um conhecimento que você, inclusive, contribui para produzir. Você não transmite só um conhecimento que adquiriu de uma forma meramente transmissiva. Você também é responsável por produzir e transformar o conhecimento e ao fazer isso é que você adquire melhores condições de transmitir aquele conhecimento. Por isso é que a instituição estimula pesquisas também. Há a necessidade de pesquisa de ensino e de extensão. (Coordenador 1 - graduação).

Essa “responsabilidade” se traduz no envolvimento do professor com a ciência que não é somente transmitida, mas construída pelo professor. Freire, acertadamente, assim coloca: “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (FREIRE, 2000, p. 32). Um outro coordenador corrobora esses dizeres em outras palavras:

tem professor que é pesquisador e não gosta de dar aula. Mas como você pode ser pesquisador se não traduz o significado disso? Então ele tem que aprender a transmitir, a sociabilizar as informações que ele tem. Você mesmo, na área de ensino, é quem tem que fazer isso. Porque você não pode ficar com o conhecimento sem ser reconhecido. E o reconhecimento, a universidade está te dando. Você adquiriu através da universidade. Então você tem que socializar para a própria universidade. Você não pode deixar isso distante. Ninguém é dono do conhecimento (Coordenador 12 – graduação).

Aqui não se entende a pesquisa sem o vínculo com a sociabilização. Além do aspecto socializador, há também o compromisso do professor de compartilhar com a instituição de ensino aquilo que ela mesma contribuiu para ser produzido: o conhecimento.

Outro coordenador também não vê sentido no trabalho educativo sem a pesquisa.

Eu acredito piamente: se a gente não fizer pesquisa, todo o resto é falho. Não dá para você não interagir com a comunidade, não interagir com a sociedade. Não tem jeito. (coordenador 11- pós-graduação).

Drèze e Debelle (1983, p. 51) consideram que “o princípio de unidade da pesquisa e do ensino, por iniciativa dos estudantes, dos professores e da instituição, é rica de conseqüências” Esses autores vão mais longe e acrescentam que “somente o pesquisador pode, verdadeiramente, ensinar: qualquer um outro se limita a transmitir um pensamento inerte, – mesmo se estiver pedagogicamente ordenado – em vez de comunicar vida ao pensamento” (p. 52). Para eles, o aluno adquire a atitude científica ao lado do mestre pesquisador. Um coordenador entrevistado percebe essa relação diferenciada que a pesquisa permite, que é o contato além da sala de aula.

Bom, ele [professor] tem que atender ao mínimo de hora-aula, que isso a instituição cobra, certo? E a parte de pesquisa, na instituição, ele tem que trabalhar no projeto [...]. Dura uns dois anos, um ano e meio cada projeto de pesquisa [...]. Então na realidade tem muita coisa pra fazer. Todo mundo aqui é dedicação exclusiva. Então ele está sempre aqui na instituição, nas suas salas, atendendo a alunos, além de dar aulas, orientações de mestrado doutorado, pesquisa e orientação de monografia de final de curso para os alunos de Administração. [...].O professor tem tanto envolvimento com outras coisas que, geralmente, o aluno estreita a relação com ele de outra forma (coordenador 12- graduação).

Há a evidência nesse depoimento de que, ao pesquisar, o professor constrói, além de conhecimentos, uma relação diferenciada e “mais estreita” com o aluno. Ensino e pesquisa no seio de uma mesma instituição, na análise de Drèze e Debelle (1983, p. 67) têm uma relação “preciosa”, pois permite ao ensino manter-se atualizado. Esse ambiente de pesquisa e descoberta é “testemunho de evolução permanente do pensamento”. Esses dois autores registram o posicionamento interessante de Whitehead, que, já ao final da década de 1920, diz que “a ciência não se conserva melhor que o peixe. Vocês podem tratar de matérias clássicas, de verdades antigas; mas, de uma forma ou de outra, é preciso sempre apresentá-las aos estudantes como se saíssem, diretamente de sua fonte com a novidade de sua importância imediata” (apud DRÈZE e DEBELLE 1983, p. 68).

Do que foi aqui apresentado, fica a evidência da importância da pesquisa para o ensino. Pesquisa essa que é realizada, não com o sentido de melhorar a prática docente, mas que, incontestavelmente, acaba por influenciá-la positivamente, uma vez que faz do professor o participante da construção da ciência, portanto, detentor de uma capacidade maior de crítica, de síntese, de diálogo, de troca de conhecimentos. A isso se pode denominar *ensino*.

1.5.2 Extensão

Chamada a responder aos apelos da sociedade por uma orientação social e política, a universidade necessita também se posicionar frente à chamada “responsabilidade social” (SANTOS, 2001, p. 205). Criticada por não utilizar seus conhecimentos em favor das “soluções dos problemas sociais” e por não colocar esses conhecimentos a favor de “grupos sociais dominados”, a partir dos anos sessenta do séc. XX, a universidade começa a estabelecer um diálogo mais direto com a sociedade e a assumir outra responsabilidade: a extensão.

A extensão abre o diálogo com a sociedade, favorece a troca de saberes e um dos coordenadores afirma que

é privilégio da instituição de ensino fomentar em cada corpo desses, professor, aluno, instituição, etc., o potencial multiplicador pra sociedade. A instituição tem uma oportunidade muito grande de melhorar a vida desse pessoal que está aí fora. Em diversos aspectos. Quando você faz aqui uma campanha de doação de sangue, você está refletindo isso tudo em termos de cidadania, em termos de inserção da sociedade, em termos de trazer a sociedade para uma instituição que tem o olhar social bastante aguçado. Isso é uma troca com a sociedade. A instituição não se fecha dentro de seus muros (coordenador 5 - graduação).

Talvez a expressão “oportunidade” de que fala o coordenador quando coloca que a instituição tem a “oportunidade” de melhorar a vida das pessoas, possa ser substituída por

“responsabilidade”. É nesse sentido de responsabilidade que a troca entre instituição e sociedade deve acontecer. É o que deve esperar a sociedade.

Segundo Santos, (2001, p. 206), “o movimento estudantil dos anos sessenta” [século XX] “foi, sem dúvida, o porta-voz das reivindicações mais radicais no sentido da intervenção social da universidade”. No Brasil, os movimentos organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), na década de sessenta do séc. XX, têm relação direta com o embasamento das atividades extensionistas das suas universidades (BRASIL, Plano Nacional de Extensão Universitária, 2000/2001).

Inicialmente de caráter assistencialista, a extensão, a partir dos anos de 1980, passa a ser vista como a articulação entre o ensino e a pesquisa (BRASIL, Plano Nacional de Extensão Universitária, 2000/2001). Assim, segundo Cavalcanti *et al* (2005, p. 24) “a extensão é, nos anos 80, compreendida como ação política, estratégia democratizante e metodologia voltada aos problemas sociais”. As autoras afirmam que essa compreensão “consolida a aproximação da produção de conhecimento e da formação profissional à diversidade de situações sociais, na qual os futuros profissionais atuarão” (*Ibidem*). A extensão começa a ter, portanto, estreita relação com o ensinar e o pesquisar. Isso está claro no relato de um coordenador entrevistado:

[...] Então ensino pra mim supõe que você tem boa pesquisa e boa extensão. Um depende do outro. E o professor tem de estar integrado. Não adianta ser bom professor se você não tem pesquisa, se você não tiver integração com a comunidade. Então esses três pilares têm de estar integrados (coordenador 11 – pós-graduação).

Definida como um “processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade”, (BRASIL, Plano Nacional de Extensão Universitária, 2000/2001), a extensão pode ser analogamente comparada a “uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade

acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da *praxis* de um conhecimento acadêmico” (*Ibidem*). Extensão, portanto, é a abertura que as instituições de ensino superior proporcionam no sentido de compartilhar com a sociedade o conhecimento construído e, ao mesmo tempo de receber dela subsídios para novos conhecimentos. É um processo contínuo de retroalimentação e “oxigenação”.

[...] Extensão é estender a... A idéia dela é exatamente essa, estender à comunidade sob a forma de prestação de serviço ou sob a forma de cursos, eventos, conhecimentos e serviços prestados pela instituição de ensino (Coordenador 1 -graduação).

Esse “estender”, relatado no depoimento, é que dá sentido à “via de mão dupla” revelado no Plano de Extensão Universitária (BRASIL, 2000/2001) A extensão é, nessa relação de indissociabilidade, o campo fértil da pesquisa e do compartilhamento do saber construído no “intramuro” acadêmico. Ou seja,

a relação entre o ensino e a extensão conduz a mudanças no processo pedagógico, pois alunos e professores constituem-se em sujeitos do ato de aprender. Ao mesmo tempo em que a extensão possibilita a democratização do saber acadêmico, através dela este saber retorna à universidade testado e reelaborado. A relação entre pesquisa e extensão ocorre quando a produção do conhecimento é capaz de contribuir para a transformação da sociedade. A extensão, como via de interação entre universidade e sociedade, constitui-se em elemento capaz de operacionalizar a relação entre teoria e prática (UFMG, Manual sobre a extensão universitária para o aluno, 2005, p. 8).

Falar em extensão é referir-se a uma gama de atividades realizadas pelas IES com objetivo de interação com a sociedade e de diálogo com os corpos sociais. O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras estabelece as áreas temáticas de extensão, quais sejam: comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, economia e administração, educação e meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, trabalho.

Em todas as áreas temáticas, a extensão provoca a troca de saberes, na medida em que é fonte de pesquisa e ao mesmo tempo espaço de participação efetiva da sociedade no universo

acadêmico (Manual sobre a extensão universitária para o aluno da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 2005). Dessa forma, o papel da extensão é o de estabelecer a interface sistêmica na tríade universitária. Interface essa, percebida por um coordenador.

Você tem que trazer mais pessoas aqui pra dentro. Você tem de ir lá pra fora. Não só fora e dentro de Belo Horizonte, fora, para o exterior. Trazer mais e mais pessoas. O nosso *locus* é a empresa, nós trabalhamos com as empresas. Então nós temos de trazer as empresas, trazer as pessoas que estão fazendo alguma coisa diferente nessa sociedade.[...] Essa integração é fundamental, inclusive, para melhorar a qualidade do ensino, melhorar a qualidade da pesquisa (coordenador 11 – pós-graduação).

A interface ensino, pesquisa e extensão introduz-se de forma lenta nas instituições de ensino “não-universitárias” e de modo mais acentuado nas universidades, ainda que não do modo como é exigido nos documentos oficiais e o desejado pela sociedade. Percebe-se, no depoimento de um coordenador e de um professor essa interface, assim como a consciência da “fragilidade” com que se apresenta.

Na administração a relação pesquisa e extensão é uma relação frágil, fraca. Agora é que está se fortalecendo. Nós temos aqui uma espécie de incubadora, onde a gente recebe propostas de pequenas empresas. Empresas de reabilitação social, o que for. E aí a gente tenta inserir professores para auxiliar. É uma maneira de se aproximar, mas nem todos os professores que estão na extensão ou que fazem ensino fazem pesquisa. E nem todos os professores que fazem pesquisa estão na extensão. Então essa relação é muito frágil. E tem de ser fortalecida (coordenador 13 – pós-graduação).

Infelizmente, aqui se dividiu essa realidade por razões organizacionais em termos da pesquisa, ensino e extensão. Para mim, faz parte da vida do professor os três num sentido só. O professor tem que ensinar, tem que pesquisar e tem que ficar ligado com a comunidade através da extensão. Então, infelizmente, não tem um padrão integrador, um serviço de apoio para a integração dos três juntos para o professor (professor 11).

Fernandes (1998, p. 98) evidencia o desafio das instituições de ensino em buscar a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Usando expressões de Gramsci, a autora diz que

há a necessidade reforçar a compreensão de que esse princípio – indissociabilidade – não se faz espontaneamente pela natureza de ações intrínsecas nos seus processos históricos e epistemológicos, mas sim pela

intencionalidade de compreender o conhecimento, a ciência e o mundo numa relação dialética de sujeitos históricos – professor e alunos –, que interagem construindo o ‘novo de novo’ muitas vezes, também o ‘inédito’.

Há sem dúvida, uma tendência da universidade em comprometer-se com a vertente extensionista, na busca de uma maior proximidade com a sociedade, reavaliando seu papel na transformação social. Se há uma história recente no Brasil de educação superior, da mesma forma recente são as atividades de pesquisa e extensão, ainda mais se se levar em conta a tradição dos cursos isolados, voltados somente para o ensino. No entanto, com a expansão considerável dos cursos de pós-graduação, atividades extensionistas e de pesquisas vêm crescendo sobremaneira. Santos (2001, p. 229) entende que as atividades de extensão da universidade devem “criar espaços de interação com a comunidade envolvente, onde seja possível identificar eventuais atuações e definir prioridades”. Para o autor, a universidade cumprirá seu papel quando as atividades de extensão “se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de pesquisa e de ensino” (SANTOS, 2001, p. 225).

Enfim, a extensão dá um sentido dinâmico e participativo à educação, porque promove a integração do conhecimento com o serviço e da ciência com quem deve se beneficiar dela.

1.5.3 Ensino

Ensino superior pode ser entendido como a formação em determinado curso de terceiro grau. Na história brasileira, o ensino superior é realizado, durante dois séculos, por faculdades e escolas superiores. Segundo Cunha, L. (2000, p. 45) o “modelo histórico do ensino superior no Brasil [...] foi preocupado mais com a formação profissional do que com a geração de novos conhecimentos”. Extensão e Pesquisa somam-se ao Ensino Superior somente depois da

implantação de universidades, surgidas há menos de um século. Talvez por isso seja comum, no Brasil, dizer universidade e pensar somente em ensino.

É necessário reconhecer a importância dada, em escala menor, ao ensino, dentre as três finalidades das universidades. A pesquisa tem lugar de destaque. A Reforma de Ensino de 1968 estabelece a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, obrigando todos os professores a se tornarem pesquisadores. Há avanço, sem dúvida, mas há também “burocratização das pesquisas e uma grande desvalorização da atividade docente” (NOGUEIRA, 1989, p. 36).

Professores são mais pontuados pelas pesquisas que publicam do que pelas aulas que ministram. E o ensino desce um degrau em relação à pesquisa. Como revela Chauí (2001, p. 148), ao ensino é relegado um papel secundário, muitas vezes visto como “uma tarefa menor, simplesmente reprodutora, sem papel formativo algum”. Ou nas palavras de Benedito, Ferrer e Ferreres “a enseñanza es la hermanita pobre en la universidad” (1995, p. 123). Grisi e Canton corroboram as afirmações dos autores citados quando revelam que

parece haver se generalizado, pelo menos entre as principais comunidades de primeiro mundo, a convicção de que a pesquisa é a principal, a mais nobre e a mais importante tarefa do ambiente universitário. O ensino, secundarizado por essa forma, vai sendo pouco a pouco subtraído dos recursos materiais e humanos, necessários à sua consecução. As atividades de caráter pedagógico perdem o prestígio relativo de que gozavam e, num rápido período de tempo, estabelece-se uma nova contraposição: ensino ou pesquisa. E eis que, provavelmente, todos podem sair, mais uma vez, perdedores (2001, p. 285).

Para Buarque, “a qualidade docente, o respeito pelos alunos, a competência pedagógica não se incluem entre os atuais instrumentos de promoção, pois o que interessa é apenas o número de trabalhos publicados”. O autor denuncia que o professor chega a ser relegado quando se dedica ao ensino de graduação (1994, p. 187).

O movimento que se procura fazer, hoje, é em direção à convergência do ensino para as duas outras vertentes. Ensino na universidade deve estar atrelado à pesquisa e à extensão, uma vez que sua função maior é a de transmitir e disseminar os conhecimentos adquiridos via pesquisa, no envolvimento com a comunidade. Para Grisi e Canton

deve haver uma estreita e profunda relação entre a pesquisa e o ensino nos variados campos. A instituição que se preocupa apenas com o ensino tende a mediocrizar-se a si mesma, a seus docentes e alunos. A que não faz pesquisa tende a perder a sua universalidade e a se transformar em uma espécie de instituto especializado de ciência pela ciência (1991,p. 286).

Atuar na educação implica ter a consciência de que ensinar não é tarefa fácil. Diante dessa constatação há que se considerar o ensino, ainda que prática desafiadora, como prioridade institucional, e há também que se estimular uma política de valorização do professor que assume a sala de aula. Já foi mencionada a fala de um coordenador sobre a falência do ensino sem a pesquisa. É preciso reafirmar o outro lado dessa assertiva: se não houver ensino, “todo o resto é falho” em educação. O conhecimento é atributo construído pela humanidade que, apropriando-se do que já encontrou, tem a capacidade de transformá-lo e entregá-lo, recriado e acrescido, às novas gerações. Essa é a tarefa maior do ensino. Ele garante a continuidade da pesquisa e da extensão. Pensando dessa forma, a indissociabilidade entre essas três instâncias não só é possível como é necessária na educação superior.

Conhecido um pouco da história da educação superior, bem como suas instituições, seus cursos e programas, seus espaços de atuação e seus pilares, adentra-se na especificidade do ensino superior de administração.

2 ENSINO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO

O termo “*administração*” parece ter um significado conhecido por todos, devido ao uso freqüente em várias situações da vida e do cotidiano. Guerreiro Ramos afirma que “*administração* é palavra que se aplica a vasta massa de aspectos, coisas, assuntos, tão diversos, tão heterogêneos, que é impossível evitar certa ambigüidade e imprecisão em seu emprego” (1983, p. 2) Outro autor, Chanlat, adota a expressão *gestão* e a define como “um conjunto de práticas e de atividades fundamentadas sobre certo número de princípios que visam a uma finalidade: o alcance da eficácia, freqüentemente econômica” (2000, p. 31). Esse entendimento do que seja administração advém da história da estruturação organizacional e das teorias que compõem os modelos de organização.

2.1 História da Administração

Para entender a evolução histórica da Administração é preciso entender a evolução da ciência. Bronzo e Garcia (2000) procuram estruturar o modelo de racionalidade que sustenta a ciência moderna, em especial a prática e as teorizações peculiares ao campo da teoria organizacional. Para os autores, os processos científicos estão “colados” na práxis social. Nos séculos XVII e XVIII, a ciência moderna emerge poderosa, com a promessa de possibilitar o controle e domínio da natureza. Tem-se a primazia do método científico. A racionalidade é institucionalizada e legitimada pelo pensamento convencional (*Ibidem*). Segundo os autores, o *divisor de águas* se dá com as mudanças paradigmáticas¹⁷ de Khun. Esse autor reverte o

¹⁷ “Paradigmas são sistemas de idéias e técnicas inter-relacionadas que oferecem diagnósticos e soluções distintas para um conjunto de problemas. Um modelo ou paradigma na Teoria Organizacional é um sistema de idéias e técnicas sobre a gestão dos trabalhadores e a administração de instituições econômicas e não-econômicas” (GUILLÉN, 1994, apud CORRÊA, M. L.; PIMENTA, S. M. Teoria da administração e seus desdobramentos no âmbito escolar. In: OLIVEIRA, Maria A. M.(org.) *Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 22-39.

pensar científico e apresenta novas reflexões e novo olhar sobre a ciência. Enfatiza a importância da pluralidade e da diversidade e ressalta a validade dos estudos históricos e sociológicos para o avanço da prática científica. Torna-se cada vez mais freqüente a aplicação do método empírico-analítico na análise dos fatos sociais. As teorias organizacionais acompanham as reflexões da ciência e passam por crítica contínua e reavaliação permanentes. Para Corrêa e Pimenta, a racionalidade da ciência moderna, “atualmente se vê contraposta aos elementos emergentes de uma racionalidade no campo da ciência pós-moderna, repercutindo na configuração de novas teorizações e novos modelos no campo da administração e educação” (2005, p. 22).

Os pressupostos epistemológicos que fundamentam os estudos organizacionais estão aqui apresentados, divididos em quatro grandes paradigmas, de acordo com os estudos de Corrêa e Pimenta (2005), Bronzo e Garcia (2000) e Chanlat (2000).

Escola Clássica

Corrêa e Pimenta discutem essa abordagem clássica sob sua “perspectiva funcionalista”. Para as pesquisadoras, nessa perspectiva, “a organização é visualizada como autônoma, de fronteiras bem estabelecidas, centrada em sua ambiência interna e com operações precisas, inclusive em seus limites” (2005, p. 24). Os princípios administrativos devem garantir “o trabalho mais produtivo, mais efetivo e centralizado no comando da gerência” (*Ibidem*). Bronzo e Garcia, (2000), na mesma perspectiva, acrescentam que controle e poder se ramificam nas organizações. Por sua vez, Chanlat constata que

é durante esse período obcecado pelo problema de produção que aparecem os primeiros dirigentes assalariados, as primeiras instituições de ensino em gestão, as primeiras revistas e as primeiras associações nacionais e internacionais que se consagram a promover a gestão científica (CHANLAT, 2000, p.32).

A essa constatação de Chanlat, pode-se acrescentar o que Corrêa e Pimenta afirmam. Segundo elas, é nessa “estrutura que se aprofunda a dicotomização do trabalho e daquele que a exerce”; aí, então, se define claramente quem pensa, ou seja, quem administra, e quem executa, ou, nas palavras das autoras, os que “administram” e os que são “administrados” (2005, p. 24). São representantes dessa escola os engenheiros Taylor e Fayol, o casal F. e L. Gilbreth, Le Chatelier, Urwick e outros (CHANLAT, 2000, p. 32; CORRÊA e PIMENTA, 2005, p. 24).

Escola de relações humanas

Como explicam Corrêa e Pimenta (2005, p. 27), “dada a resistência ao modelo taylorista-fordista” da *escola clássica*, “que tendia a se generalizar”, começa a se constituir um novo paradigma, baseado no “ajustamento do trabalhador aos processos de produção em curso, não mais com base na coerção, mas que potencializa outros meios mais ‘econômicos’”. Nessa perspectiva, a ênfase recai sobre os aspectos informais das interações entre indivíduos e entre grupos nos contextos produtivos, conforme Bronzo e Garcia (2000).

Sob a égide do interesse pelas relações humanas, essa nova escola

se estrutura via novas premissas e novos guardiões de manutenção da máquina humana. Ocupa-se da seleção, do treinamento, do adestramento, da pacificação e ajustamento da mão-de-obra para adaptá-la aos processos de trabalho organizados. Interessa-se basicamente pelas condições sob as quais o trabalhador pode ser induzido, de maneira mais eficiente e eficaz, a cooperar no esquema de trabalho proposto (CORRÊA e PIMENTA, 2005, p. 28).

Como se vê, a empresa desloca o olhar do “trabalho para o trabalhador” e procura “incorporar ambos” ao ajustar o trabalhador aos processos produtivos, segundo Corrêa e Pimenta, (2005, p. 28). Da teoria administrativa passa-se à teoria das organizações. “Assim, a organização é também entendida como uma rede de tomada de decisões que depende de seus

entrelaçamentos, articulados esses últimos por diversos elementos estruturais e comportamentais” (*Ibidem*, p. 30).

Funcionalismo estrutural

As autoras Corrêa e Pimenta (2005, p. 30) apontam três contribuições clássicas que fundamentam essa abordagem funcionalista. A primeira refere-se à “interpretação estrutural-funcionalista de abordagem sistêmica, que acaba por se tornar hegemônica no campo organizacional”. A segunda contribuição advém das teorias durkheimianas e weberianas, dando um cunho mais sociológico ao entendimento das organizações. A terceira contribuição vem de Simon e seus colaboradores, com a teoria do processo decisório. Nessa abordagem, as organizações são entendidas como estruturas estáveis e tendem ao equilíbrio e ao consenso, segundo Bronzo e Garcia (2000). Nela, o foco de análise é sempre dado às “normas e às estruturas de papéis exercidos”, conforme Corrêa e Pimenta (2005, p. 31).

Perspectiva do poder e da política

É na perspectiva do poder e da política que são resgatadas as idéias de Weber, porém não mais na visão estática das organizações, mas como “análise de estruturas de dominação” como afirmam Corrêa e Pimenta (2005, p. 33). Acrescentam as autoras que, embora essa abordagem não se tenha instituído no meio acadêmico, ela “se diferencia em sua matriz teórica” e dessa forma, apresentam-na como “uma outra noção paradigmática”. Para sustentar sua assertiva, as autoras evidenciam a análise de Giddens (1985) que diz:

o poder propala uma lógica de organização e do organizar enraizada analiticamente em concepções estratégicas de poder social e intervenção humana que são sensíveis à dinâmica dialética existente entre as limitações estruturais e a ação social, à medida que molda as formas institucionais

reproduzidas e transformadas pela prática social (apud CORRÊA e PIMENTA, 2005, p.33).

As empresas capitalistas são percebidas como centros de poder, com efeitos importantes na análise conjuntural e histórica das organizações, das classes trabalhadoras e da divisão social e técnica do trabalho (BRONZO e GARCIA, 2000). O materialismo histórico de Marx apresenta a sociedade como “produto da história” e como “produto concreto dos homens, que, por sua vez, “são aquilo que produzem ou a forma como produzem” (CORRÊA e PIMENTA, 2005, p. 33). Mais. “As organizações não podem ser reduzidas às suas dimensões técnicas, psicológicas ou estruturais”, posto que são “lugares privilegiados para a luta política” (*Ibidem*).

Nas últimas décadas, especialmente a partir de 1980, como Chanlat afirma, entra-se numa fase marcada por “modificações importantes tanto no discurso como no modo de gerenciamento das empresas. Os modos de gestão sucedem-se em ritmo frenético” (2000, p. 33). O autor continua a traçar o perfil atual da administração e postula que “a busca da eficácia é principalmente dominada por imperativos financeiros em uma economia de mercado que se globaliza, economia que exige organizações sempre mais competitivas, flexíveis e informatizadas” (*Ibidem*)

Assim, diante do processo histórico social, a administração constrói e consolida suas teorias nessa “racionalidade instrumental” que é a da lógica capitalista. Acumular e valorizar o capital, fim último da sociedade capitalista, repercute nas organizações e não de forma diferente nas instituições de ensino (CORRÊA e PIMENTA, 2005, p. 37). A busca por novos conhecimentos técnicos e gerenciais acentua-se. Os profissionais da administração começam a fazer frente às posições de comando nas empresas. As escolas de administração respondem

por essa demanda e se proliferam, em especial as escolas particulares, com fins lucrativos. Torna-se importante fazer um recorte, ainda que de forma concisa, na história dos cursos de administração, e dar realce à história brasileira.

2.2 Escolas de administração

A evolução do mundo capitalista criou a necessidade de uma escola formadora do administrador, cuja história inicia-se nos Estados Unidos, segundo Landes (1998) e Manacorda (1999). Assim, as primeiras escolas de administração surgem com os próprios empresários, preocupados em garantir a expansão dos negócios. Escolas para formar a mão-de-obra especializada e auxiliar o aumento da produção empresarial (VILLAS BÔAS FILHO, 2001).

Barros e Passos (2000) afirmam que os primeiros cursos de administração iniciam-se com a criação da *Wharton School*, em 1881, nos Estados Unidos. Ainda segundo os autores, “a preparação de dirigentes para as empresas concentra-se mais em noções de contabilidade e acumulação de conhecimentos técnicos de produção” (p. 164). Nessa mesma linha de ensino, seguem as escolas da Inglaterra, Suíça, França, Alemanha e Holanda, já em meados de 1940.

No Brasil, segundo Andrade e Amboni (2004), a história dos cursos de administração é “curta”. Para evidenciar essa afirmação, os autores apresentam o número de cinquenta mil bacharéis formados nos Estados Unidos no ano de 1952, enquanto, por aqui, o ensino de administração dava os seus primeiros passos (*Ibidem*, p. 1). Os ventos dos ideais desenvolvimentistas começam a soprar após a Revolução de 1930. A partir da década de 1940, a economia do Brasil transforma-se. Sai de seu “estágio” agrário e passa para o da

industrialização (CROVE, 1991). Assim surge a necessidade de formar um administrador capaz de atender ao processo de industrialização. O “espírito modernizante” estimula a implantação dos cursos (CROVE, 1991). A primeira escola superior foi fundada em 1941, com os recursos da classe empresarial paulista. Nasce, dessa forma, a Escola Superior de Administração de Negócios – ESAN (GRISI e CANTON, 2004). Até então, a responsabilidade de administrar é dos engenheiros, com um curso de engenharia tendo, em sua estrutura curricular, disciplinas voltadas para a formação técnica do administrador (VILLAS BÔAS FILHO, 2001).

Os anos de 1940 e de 1950, segundo Fischer, são “decisivos para a inserção brasileira internacional” (2001, p. 124). A autora explica que o “Estado administrativo montado por Getúlio Vargas é o ponto de partida para a cooperação técnica com os Estados Unidos”. O convênio firmado entre Brasil e Estados Unidos viabiliza a implantação das escolas de administração pública, e o ensino superior de administração inicia-se com forte referência à linguagem e aos métodos anglo-saxônicos (*Ibidem*).

Dessa forma, em 1944, mediante Decreto-lei n.º 6.693, o Presidente Getúlio Vargas cria a Fundação Getúlio Vargas, “entidade que se ocupará do estudo da organização racional do trabalho e do preparo do pessoal para a administração pública e privada” (CROVE, 1991, p. 65). Em 1951, nasce o Instituto Brasileiro de Administração – IBRA, resultado de um projeto em parceria da Fundação Getúlio Vargas com a ONU (GRISI e CANTON, 2004). Esse Instituto, com o apoio da ONU, cria duas escolas superiores: a Escola de Administração Pública, no Rio de Janeiro, e a Escola de Administração de Empresa, em São Paulo. Essa escola de São Paulo inicia, em 1955, seu primeiro curso de graduação (CROVE, 1991).

Porém, somente em 1965, pela Lei n.º 4.769, é regulamentada oficialmente a profissão do administrador e cria-se a escola de Administração. De acordo com Barros e Passos (2000, p. 165), o ensino de administração ganha impulso no governo de Juscelino Kubistchek, e, a partir da década de 1970, ainda que se tenha um “visível” declínio dos cursos de administração pública, há uma grande ascensão dos cursos de administração de empresas. Segundo dados do Conselho Regional de Minas Gerais¹⁸, são registrados, em 2004, no Brasil, 1.721 cursos de bacharelado em administração.

No caso específico desta pesquisa, interessa registrar o número de escolas de administração em Belo Horizonte e na Grande Belo Horizonte. Vem também do Conselho Regional de Administração de Minas Gerais¹⁹ a informação de que, em 2004, vinte e três instituições de ensino superior oferecem cursos de graduação em Administração em Belo Horizonte e dezessete o fazem na região metropolitana.

¹⁸ Dados obtidos por meio de correspondência eletrônica em setembro de 2005

¹⁹ Idem.

QUADRO 3

Relação de instituições de ensino superior de graduação em Administração em Belo Horizonte

-
1. Centro Universitário de Belo Horizonte - UNI/BH
 2. Centro Universitário de Ciências Gerenciais – UNA
 3. Centro Universitário Fumec
 4. Centro Universitário Newton Paiva
 5. Escola de Governo de MG
 6. Faculdade Batista de Minas Gerais
 7. Faculdade Brasileira de Ciências Exatas, Humanas e Sociais
 8. Faculdade de Ciências Gerenciais Padre Arnaldo Jansen
 9. Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Belo Horizonte
 10. Faculdade de Estudos Administrativos de MG
 11. Faculdade Estácio de Sá Belo Horizonte
 12. Faculdade Internacional de Ciências Empresariais
 13. Faculdade Minas Gerais
 14. Faculdade Novos Horizontes da Ciência e da Gestão
 15. Faculdade Pitágoras
 16. Faculdade Promove de Minas Gerais - Belo Horizonte
 17. Ibmec Educacional S/A
 18. Instituto Belo Horizonte de Ensino Superior
 19. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - Belo Horizonte
 20. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - São Gabriel
 21. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais –Barreiro
 22. Unifenas - Belo Horizonte
 23. Universidade Federal de Minas Gerais - FACE/UFMG
-

Fonte: Conselho Regional de Administração de Minas Gerais – 2004

QUADRO 4.

Relação de instituições de ensino superior de graduação em Administração na região metropolitana de Belo Horizonte

-
- | | | |
|-----|--|----------------|
| 1. | Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix | Nova Lima |
| 2. | Faculdade Asa de Brumadinho | Brumadinho |
| 3. | Faculdade Cenecista de Sete Lagoas | Sete Lagoas |
| 4. | Faculdade da Cidade de Santa Luzia | Santa Luzia |
| 5. | Faculdade de Administração de Itabirito | Itabirito |
| 6. | Faculdade de Administração Milton Campos | Nova Lima |
| 7. | Faculdade de Ciências Administrativas de Curvelo | Curvelo |
| 8. | Faculdade de Ciências Administrativas de Itabira | Itabira |
| 9. | Faculdade de Ciências Gerenciais de Sete Lagoas | Sete Lagoas |
| 10. | Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo | Pedro Leopoldo |
| 11. | Faculdade de Sabará | Sabará |
| 12. | Faculdade Promove de Minas Gerais - Sete Lagoas | Sete Lagoas |
| 13. | Instituto de Ensino Superior de João Monlevade | João Monlevade |
| 14. | Instituto de Ensino Superior João Alfredo de Andrade | Juatuba |
| 15. | Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais | Betim |
| 16. | Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais | Contagem |
| 17. | Universidade Vale do Rio Verde - Betim | Betim |
-

Fonte: Conselho Regional de Administração de Minas Gerais – 2004

Com relação aos programas de mestrado e doutorado em administração, segundo dados da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES²⁰, Belo Horizonte conta com sete mestrados nas seguintes instituições: Faculdades de Estudos Administrativos – FEAD –, Faculdades Novos Horizontes, Fundação João Pinheiro – Escola de Governo, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC –, UNA – Centro Universitário –, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Universidade FUMEC, e um doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais.

O que muda nesse pouco mais de meio século de história de ensino superior de administração? Fischer (2001) destaca dez significativas transformações.

De início, a autora evidencia a propagação de escolas administrativas, mostrando-as por meio de números. Segundo Fischer, em 1960 havia 300 escolas de administração no Brasil. Quarenta anos depois, isto é, em 2000, já havia 1.500 escolas em funcionamento. A expansão também se irradia para programas de pós-graduação. Entre 1995 e 2000 os pedidos de reconhecimento de mestrados feitos à CAPES quadruplicaram (FISCHER, 2001, p. 125).

A segunda transformação importante na história do ensino superior de Administração é apontada pela autora como sendo os novos olhares para outras contribuições na formação do currículo. A “americanização” curricular cede lugar à produção européia e às “escolas do mundo hispânico e latino-americano”. É feita também a articulação dessas escolas com associações, por exemplo, com o Conselho Latinoamericano de Escolas de Administração (CLADEA) e o Centro Latinoamericano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD).

²⁰ Dados obtidos no site www.capes.gov.br. Segundo o próprio site, esses dados foram atualizados em 26 de fevereiro de 2006.

E assim, progressivamente, contribuições de outros países somam-se aos cursos administrativos brasileiros.

A terceira mudança diz respeito à estruturação das disciplinas do curso de administração. As “fissuras” do modelo disciplinar tradicional são *argamassadas* com a introdução de disciplinas “alternativas e contestatórias” (FISCHER, 2001, p. 125).

Outra mudança no ensino superior de administração no Brasil, desde a sua criação, vem das contribuições do movimento pós-moderno. Os estudos sobre as novas tendências mobilizam pesquisadores e geram temas para os encontros promovidos pela Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração (ANPAD). Isso tem provocado o que Fischer chama de “desconstrução/reconstrução” no estudo da administração.

Como quinto fator de mudança, Fischer considera a disseminação das informações. Segundo a autora, as revistas de administração, a maciça produção editorial (nacional), as traduções “quase em tempo real”, os bancos de dados digitais, as *websites*, os cursos eletrônicos fomentam uma “comunicação muito mais intensa da comunidade de aprendizagem” (*Ibidem*).

Outra mudança interessante nesse meio século de história do ensino da administração é o que Fischer denomina “maior brasilidade” no campo da administração. Aí, a professora acredita que ocorreu, nos quinhentos anos de descobrimento, um “descobrimento” também do que é ser Brasil. O estudo da identidade brasileira, das culturas locais e das organizações típicas do contexto brasileiro vai “redescobrimdo” a identidade brasileira.

Os “efeitos da globalização” e a “via de mão dupla dos interesses das escolas estrangeiras” aparecem, para Fischer, como a sétima mudança ocorrida. Há um interesse por parte de professores e alunos nessa “internacionalização” dos programas brasileiros (FISCHER, 2001, p. 126).

Outra transformação apontada pela autora é a diversificação dos cursos e programas de pós-graduação e dos formatos dos mesmos, inclusive em escolas *in company* e em educação a distância. Nas palavras da autora esses cursos e programas criam “uma formidável dinâmica, em que as escolas contracenam com o mercado com grande intensidade, provocando mudanças nas políticas de pesquisa e ensino” (FISCHER, 2001, p. 126).

As duas últimas mudanças são, respectivamente, a avaliação e a certificação, e as propostas de mudanças na graduação e pós-graduação advindas das “novas relações da sociedade cada vez mais demandante de ensino” e das “mudanças na cultura de trabalho das instituições” (FISCHER, 2001, p. 127).

As transformações emergentes no ensino de Administração expostas por Fischer constataam a relação direta que existe entre o desenvolvimento da sociedade e o percurso da Administração e de seu ensino. São inquestionáveis as mudanças ocorridas no ensino superior de Administração. Certas também são as mudanças que os conteúdos tratados nesses cursos sofreram. É necessário e interessante conhecer a trajetória curricular desse curso.

2.3 Currículo: contextualização

Vive-se numa sociedade capitalista, em que reina a “hegemonização do racionalismo econômico”. É comum que, nessas sociedades, se acredite que o modelo capitalista representa uma evolução da organização social humana, uma vez que consegue superar um dos problemas do passado, qual seja o da escassez dos bens materiais e de serviços (RAMOS, A., 1981, citado por BARROS e PASSOS, 2000, p. 163). Na sociedade capitalista, a organização é economicamente produtiva e isso é característica do cotidiano humano, porque está presente em todas as suas atividades. Entretanto, esse modelo de produção capitalista não é único nem universal. Há, na história da humanidade, organizações que privilegiam outras dimensões sociais como a política, a religião, a cultura, entre outras, como afirmam Barros e Passos (2000, p. 163).

Esse preâmbulo é necessário para compreender em que base filosófica instrumental é organizado um curso de administração e como é elaborada a sua estrutura curricular. Isso porque a formação que se vai proporcionar é uma formação inserida nas necessidades advindas do “ideário da sociedade capitalista” (*Ibidem*). Em contrapartida, pode-se repensar essa formação e até mesmo a lógica de funcionamento da sociedade capitalista, haja vista que, ao longo da história, essa lógica não se tem mostrado capaz de resolver definitivamente o problema da escassez de bens e serviços **para todos**, além ainda, e por isso mesmo, acarreta outros.

Então, o curso de administração pode pretender formar o aluno para as ações transformadoras das organizações, da sociedade e do homem. O currículo pode privilegiar a formação de um

tipo de profissional que questione as verdades tomadas como prontas e absolutas. Ou não. Se o que se pretende é o conservadorismo, a estrutura curricular de um curso de administração pode concentrar a formação na “lógica da reprodução”, mantendo o padrão vigente. É preciso ter a clareza de que o currículo, assim como qualquer outra forma de reprodução do *status quo* de uma sociedade revela-se como um campo aberto a toda sorte de “estratagemas, interesses e relações de dominação” conforme acredita Willians, citado por Goodson (1995, p. 17).

2.3.1 Currículo: conceito

Para definir currículo, Goodson (1995, p. 31) parte da etimologia da palavra: o termo vem do latim *scurrere*, que significa “correr” que pode referir-se tanto a um curso como a um carro de corrida. Com isso, currículo significa “um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado” (*Ibidem*).

Já no entender de Cunha, M., o currículo e seus componentes constituem um “conjunto articulado e normalizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo” (2003, p. 41).

Fischer também complementa que o currículo não é apenas uma “proposta de ensino expressa em **caminhos críticos** e ementas” (2001, p. 130, grifos da autora). Para ela, currículo é

o conjunto de matérias, modos e meios de ensino e aprendizagem, decorrentes do contexto cultural e da natureza das áreas de conhecimento envolvidas, que assumem a configuração de disciplinas ou interdisciplinas a serem desenvolvidas cooperativamente por professores e alunos, visando ao desenvolvimento de competências socialmente desejáveis (FISCHER, 2001, p. 130).

Ainda em Goodson, tem-se o pensamento de Rudolph, para quem “a melhor forma de se ler erradamente e erradamente interpretar um currículo é fazê-lo tomando-se como base um catálogo. Catálogo é coisa muito sem vida, muito desencarnada, muito desconexa e às vezes intencionalmente enganosa” (RUDOLPH, 1977, citado por GOODSON, 1995, p. 23).

Em Camilloni, tem-se que o currículo “no es algo que se pueda definir simplemente por lo que está escrito en un papel, sino que tiene que ver con lo que algunos han denominado el ‘currículo en acción’; el currículo que se lleva efectivamente a la práctica” (1991, p. 24).

Cunha, M. afinada com essa percepção, reforça que a questão curricular é “mais profunda e anterior ao mero rearranjo do conhecimento disciplinar”. Segundo ela, a questão é

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

Posta a dimensão do que pode se compreender por currículo, apresenta-se a seguir a contextualização histórica do currículo de administração. A tentativa é de se buscar um olhar mais amplo, que ultrapasse a simples divisão das disciplinas em períodos e cargas horárias.

2.3.2 Currículo: o curso de administração

Existe uma correlação entre a história dos estudos curriculares e o gerenciamento científico. Segundo Fischer, as idéias de planejamento de currículo, nas primeiras décadas do século XX, acompanham a racionalidade técnica de Taylor (2001, p. 131). O quadro curricular funciona como “uma seqüência, com pré-requisitos formais e rígidos”, com uma articulação vertical das disciplinas (*Ibidem*). A evidência dessa tradução racional de currículo está na definição dada por Bobbit, em 1918. Para esse autor, currículo é “a especificação precisa de objetivos,

procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser mensurados (apud VILLAS BOAS FILHO, 2001, p. 16). Os cursos de administração também sofrem essa racionalização inicial em suas formatações. Para Barros e Passos, os primeiros cursos de administração traziam uma concentração maior das disciplinas que privilegiavam noções de contabilidade e conhecimento técnico de produção (2000, p. 164). Trata-se do que Giroux (1987) chamou de “lógica estéril de gráficos e fluxos” [...] e de “uma tendência, cada vez maior, à burocratização” (apud VILLAS BOAS FILHO, 2001, p. 44). Já para Fischer “Economia” era a disciplina determinante durante todo o século XIX e ainda durante longo período do século XX (2001, p. 128).

Fischer (2001) afirma que no Brasil os currículos adotados pelos cursos de administração dos anos de 1950 em diante sofreram influência direta das escolas americanas, com a lógica “funcionalista”. A Escola de Administração de Empresas de São Paulo, fundada em 1954, cuja mantenedora é a Fundação Getúlio Vargas, tinha sua estruturação curricular nos moldes da experiência americana, devido ao acordo estabelecido entre ela e o Desenvolvimento Internacional do Governo dos Estados Unidos (USAID), sem interferência legal, visto que a profissão não estava regulamentada (VILLAS BOAS FILHO, 2001, p. 93). Essa interferência legal só acontece em 1965, com a regulamentação da profissão, e em 1966 regula-se o currículo mínimo de Administração, mediante Parecer n.º 307/1966. Mesmo depois do parecer, a forte correspondência entre o pensamento americano e os cursos brasileiros de administração continua. O próprio parecer justifica a escolha da estruturação curricular nos moldes americanos. Segundo esse documento, as orientações para formatar uma estrutura curricular são diversas. Na Europa o “*approach* tem sido eminentemente jurídico” e nos Estados Unidos “prepondera a perspectiva imposta para a ciência política e pelas ciências sociais” (BRASIL, Parecer CESu n.º 307/1966). Durmeval Trigueiro, relator do Parecer,

continua: “é importante destacar alguns aspectos essenciais da experiência americana, não só por ter servido de modelo à nossa, como por ter influenciado a própria evolução dos sistemas europeus”. Claro que o modelo americano sofre contaminação ao ser apropriado. O posicionamento de Moreira (1995) é o de que a forte influência curricular americana

não poderia ter sido introduzida em nossas universidades sem ter sido contaminada pela maneira como nossos educadores lidavam com questões curriculares, filtradas pelas idiossincrasias das tradições históricas, culturais, políticas e sociais brasileiras e, finalmente, adulterada ao ser transmitida e utilizada por nossos professores e especialistas (*apud* VILLAS BOAS FILHO, 2001, p. 103).

A estrutura disciplinar do curso de administração da Fundação Getúlio Vargas, ainda de 1958, quando colava grau a primeira turma de administradores profissionais, influencia sobremaneira o currículo mínimo, regulado pelo Parecer de 1966. Essa influência se vê na ênfase dada à análise financeira, apoiada em sólida Matemática e Estatística, no *Marketing* e na introdução de estudos de casos”, conforme aponta Crove (1991, p. 92). De acordo com o mesmo parecer, o currículo mínimo de graduação em administração deve contemplar as seguintes “matérias”: Matemática, Estatística, Contabilidade, Teoria Econômica, Economia Brasileira, Psicologia (aplicada à Administração), Sociologia (aplicada à Administração), Instituições de Direito Público e de Direito Privado (incluindo noções de Ética da Administração), Legislação Social, Legislação Tributária, Teoria Geral da Administração, Administração Financeira e Orçamento, Administração de Pessoal, Administração de Material. Essas matérias podem se agrupar em “matérias de cultura geral”, matérias “instrumentais e as de “formação profissional”. Há a determinação de que “a esse elenco de matérias se incorporará obrigatoriamente o Direito Administrativo ou a Administração de Produção e a Administração de Vendas, segundo a opção do aluno”. A autonomia das escolas é contemplada no Parecer, quando afirma que, de acordo “com a liberdade que lhes é aqui, atribuída, as Escolas poderão ministrar as matérias do currículo mínimo com diferentes dosagens de tempo e de acento quanto aos objetivos, assim como organizar cursos ou

seminários de aplicação mais restrita ou especializada” (BRASIL, Parecer CESu n.º 307/1966).

Esse parecer já aponta uma “vontade” na conversão de saberes. Ainda que o termo “interdisciplinaridade” não apareça, percebe-se nele o desejo do diálogo dos saberes:

Seria ideal, ainda que de remota viabilidade, a existência de matérias-síntese ou de professores polivalentes nos cursos de graduação. O seu papel seria o de integrar as matérias afins que partilham o mesmo campo do saber, de tal modo que cada uma delas se enquadrasse no curso, na proporção e no espírito que a unidade estrutural deste viesse a recomendar.

Em complemento, são estabelecidas 2.700 horas para o curso de administração e um estágio supervisionado de seis meses. Esse parecer vigora por 27 anos.

Em 1993, mediante Resolução n.º 2, de 04 de outubro, chega-se a um novo currículo mínimo. O curso de administração passa a ter a obrigatoriedade de 3.000 horas, distribuídas da seguinte forma: 720 horas/aula para as “matérias” de formação básica e instrumental; 1.020 horas/aula para a formação profissional; 960 horas/aula para as disciplinas eletivas e complementares e 300 horas/aula de estágio supervisionado.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n.º 9.394, de 1996, passa-se a não mais exigir um currículo mínimo para os cursos de graduação. A nova lei estabelece diretrizes gerais (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art.53, 1996). Assim, a rigidez dos currículos mínimos dá lugar ao “atendimento às demandas mais adequadas à sociedade (Plano Nacional de Graduação, Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – ForGRAD, 1999). Em relação a isso, Fischer considera que

[...] as diretrizes curriculares do MEC subvertem a ordem na proposta de um currículo orbitado. As diretrizes curriculares para a reorganização dos cursos de graduação adotam princípios de identidade dos cursos, autonomia,

interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade, propondo currículos orbitados em substituição aos antigos modelos piramidais (2001, p. 132).

Esse novo entendimento da dimensão curricular, do “currículo orbitado” é evidenciado na fala de um coordenador de graduação que respondeu à pesquisa desenvolvida neste trabalho. Ainda que longa, é importante reproduzi-la, pois traduz como a flexibilidade curricular foi entendida.

[...] Com a flexibilização curricular, que hoje é a forma como a universidade trabalha, você não tem mais um curso, você tem um percurso que o estudante faz, e que lhe permite compor seu currículo. Você reduz muito aquilo que é considerado como essencial. Quer dizer, aquilo considerado como ‘não forma se ele não cursar’, fica reduzido a um número muito pequeno e o aluno vai montando seu percurso escolar. Então, se ele tem muito interesse na área de saúde, pode fazer disciplina em Medicina. Se ele tem muito interesse na área de Música, pode fazer disciplina na área de Música. Se o pessoal da Administração quer trabalhar mais com Recursos Humanos, pode fazer mais disciplinas na área de Psicologia, na área de Educação. Então ele vai compondo seu currículo. Essa idéia da flexibilização curricular é muito interessante, mas ela supõe você ter de fato uma universidade aberta com um elenco muito grande de disciplinas, com a possibilidade de os alunos se movimentarem nessas disciplinas. Isso tem funcionado muito bem em alguns cursos. Em outros cursos, às vezes por deficiência do próprio currículo ou da administração do colegiado, isso não funciona bem. Em alguns cursos de Engenharia isso tem funcionado muito bem, a ponto de caracterizar quase uma ênfase diferente. Por exemplo, o pessoal tem trabalhado na Engenharia Mecânica com articulação na área de Biomédicas. Eles fazem disciplinas na enfermagem, fazem disciplinas na fisioterapia. Os engenheiros fazem disciplina na medicina, porque eles estão desenvolvendo, através de atividades de pesquisa nos laboratórios de iniciação científica, pernas, músculos artificiais, coração artificial. Eles querem ver como é que são essas questões na medicina. Estão criando quase uma ênfase diferente que seria o Engenheiro biomédico ou a Engenharia biomecânica, vamos dizer assim. Tem sido muito interessante em alguns cursos dentro da universidade (coordenador 1 – graduação).

Outro coordenador entrevistado também evidencia as mudanças advindas das diretrizes curriculares:

[...] então o professor que deseja hoje [mudar o plano de ensino] com essa facilidade que nós temos, pela flexibilidade dada pelo MEC, pode. Eu me lembro até pouco tempo, quando estava na administração de outra instituição, para mudar o nome de uma disciplina tinha que encaminhar para Brasília, ficar dois anos para chegar o retorno disso. Isso acabou de um certo tempo para cá. E agora, com as diretrizes curriculares, há a facilidade enorme de a gente concentrar todo esforço e programação, e linha de

atuação, concentrar no Projeto Pedagógico. Esse é um trabalho em que nós vamos estar envolvidos (Coordenador 8 – graduação).

Cada curso passa a ter suas diretrizes curriculares estabelecidas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. No caso da Administração, as diretrizes curriculares do curso de graduação com essa nova dimensão da “flexibilidade” são instituídas em fevereiro de 2004, mediante Resolução CNE/CES n.º 1/2004. Essas diretrizes selecionam os itens constantes do projeto pedagógico de curso, estabelecem as competências e habilidades do egresso e evidenciam os conteúdos que o curso deve priorizar e que atendam aos campos interligados de formação, quais sejam: de formação básica; de formação profissional; de estudos quantitativos e suas tecnologias; de formação complementar.

Em 2005, outra resolução estabelece novas diretrizes curriculares. O que a difere da resolução de 2004 é a extinção das habilitações em administração. De acordo com esta nova resolução, “as linhas de formação específicas nas diversas áreas da administração não constituem uma extensão ao nome do curso, como também não se caracterizam como uma habilitação, devendo as mesmas constar apenas no projeto pedagógico” (BRASIL, Resolução CNE/CES n.º 4, de 13 de julho de 2005). Os cursos de administração passam a ter a nomenclatura de “administração”, apenas. As ênfases e habilitações devem ser apresentadas apenas no projeto pedagógico de curso. A justificativa para essa mudança encontra-se no Parecer CNE/CES n.º 23/2005, que apresenta o número de 2.500 habilitações, com aproximadamente 240 denominações distintas. Isso, segundo o parecer, causa “conflito no ensino do curso de Administração” e o próprio curso é confundido com as habilitações.

Pode-se ter ainda a Administração Pública como formação diferenciada da Administração. Porém, na atualidade, essa diferenciação faz pouco sentido, na constatação de Fischer (2001, p. 132). Segundo ela,

é interessante observar que as tradicionais separações entre administração pública e de empresas, que foram a clivagem fundamental no nosso pretérito imperfeito, não têm mais sentido no presente composto. Um gestor pode, sem sair da mesma organização, passar da condição de funcionário público para empregado, como as privatizações mostraram.

As diferentes habilitações e formação de disciplinas ficam mais evidentes ao se pensar no contexto nacional. Essa variedade, se por um lado permite uma abrangência de opções, por outro, no entanto, dificulta o entendimento e o aproveitamento curricular, no caso de transferência do aluno. Com referência a essa abordagem, um coordenador, em sua entrevista, revela a preocupação com o prejuízo do aluno ao ser transferido.

[...] Nós vamos cuidar, num primeiro momento, de fazer um levantamento em nível nacional, o que é melhor [sobre reforma curricular]. Vamos fazer levantamento também em nível regional para ver em que o nosso curso pode atender de específico aqui na região que nós estamos. A partir disso, vamos definir caminhos dentro das orientações das diretrizes curriculares, que estão preservadas, em cada campo. Vamos ver a experiência de outras escolas para ajudar. Inclusive isso é assunto da nossa reunião da ENANGRAD²¹. O aluno, às vezes, é altamente prejudicado, porque cursa um assunto numa escola e não serve pra outra. Um professor do MEC foi crítico ao extremo, dizendo que o aluno deveria ter o seu curso de forma portátil, que pudesse carregar pra todo o lugar que fosse. Você está estudando aqui, precisa ir lá pra São Paulo, precisa ir pro norte. Não há como aproveitar, às vezes, grande parte das disciplinas e até de um curso pra outro (coordenador 8 – graduação).

O perigo dessa visão de “curso portátil”, possível de ser “carregado” de um lugar para o outro está em torná-lo como um “molde” único de se entender a administração, o que difere da proposta de flexibilidade apresentada pelas Diretrizes Curriculares. É preciso ter a devida precaução e crítica a esse modelo. Qual será o “curso portátil” ideal, se é que se pode existir tal curso?

Outro coordenador compreende a estrutura curricular como uma “construção” e se preocupa em encontrar o sentido de cada período do curso.

²¹ Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração

Eu tenho na minha cabeça o plano da construção curricular do primeiro ao último período. Então, minha disciplina do primeiro período, vai servir de suporte para o segundo, que vai servir de suporte para o terceiro, que vai servir de suporte para o quarto e assim sucessivamente. Agora, você tem de provar que ela está efetivamente dentro do contexto que eu desenhei, junto com uma equipe, junto com uma pesquisa para a construção do currículo. [...] Hoje nosso desafio é entender o seguinte: primeiro período, no mix que eu tenho, qual o objetivo que eu quero atingir com o primeiro período? Eu estou agora na época de construção do projeto pedagógico. Eu estou tentando alinhar isso aí. Cada período tem um só objetivo. O básico. Não estou colocando aquele perfil do egresso e o que eu quero atingir com o curso, nada disso. É com cada disciplina dentro daquele período. Como é que vou buscar um objeto de atuação daquela disciplina no período (Coordenador 5 – graduação).

Percebe-se, nesse depoimento, ainda o entendimento do currículo “piramidal”, como Fischer (2001) denomina. Uma disciplina serve de “suporte” à outra, como numa “construção”. Ainda não há o entendimento do currículo “orbitado”, também denominado por Fischer, em que há a integração, a interdisciplinaridade.

Outras considerações que precisam ser levadas em conta nesse desenho curricular dos cursos de administração são temas como a formação das “interorganizações reais e virtuais”, “auto-organização, caos e estruturas dissipativas” (FISCHER, 2001, p. 133). A autora acredita que “as unidades operativas dos currículos e as tradicionais disciplinas perderão espaços para arranjos curriculares mais complexos” (*Ibidem*). A respeito da composição do quadro curricular, Santos posiciona-se da seguinte forma:

Em face das incertezas do mercado de trabalho e da volatilidade das formações profissionais que ele reclama, considera-se que é cada vez mais importante fornecer aos estudantes uma formação cultural sólida e ampla, quadros teóricos analíticos e gerais, uma visão global de mundo e das suas transformações de modo a desenvolver neles o espírito crítico, a criatividade, a disponibilidade para a inovação, a ambição pessoal, a atitude positiva perante o trabalho árduo e em equipa, e a capacidade de negociação que os preparem para enfrentar com êxito as exigências cada vez mais sofisticadas do processo produtivo (2001, p. 198).

Em síntese, ao se ter analisado o processo evolutivo da administração na sua história, no seu delineamento como ciência e no seu desenvolvimento desde quando inserida no sistema de

ensino superior, tornou-se claro o entrelaçamento dessas vertentes para que ela se constituísse e se consolidasse. Das primeiras organizações com “operações precisas”, dicotomizadas, passando pela ênfase nos aspectos informais das interações entre indivíduos e grupos para adaptação aos processos de trabalho, às estruturas de dominação, com as empresas como centros de poder, tem-se o desenvolvimento da administração, não só como resposta à “lógica capitalista”, mas também como influência de todo o organismo acadêmico no que se refere à formação do administrador.

Desde a virada do “Brasil agrário” para o “Brasil industrial”, o ensino de administração acompanha essa mudança e responde às demandas de pessoal qualificado para gerenciamentos, em geral com a formação de um profissional apto a administrar as organizações brasileiras. Surgem as escolas e a profissão de administrador. Os currículos dos cursos de administração acompanham e repetem as abordagens administrativas da história. Para responder à sociedade capitalista, tem-se, inicialmente, um currículo que acompanha a lógica funcionalista, com ênfase na contabilidade e nas técnicas de produção. Com as transformações ocorridas nas estruturas organizacionais, o ensino da administração no Brasil também se modifica e recebe influências européias, além das norte-americanas. Aparecem os primeiros estudos de pesquisadores brasileiros, adotam-se arranjos curriculares mais complexos e instala-se uma tendência mais “orbitada”, em lugar de um arranjo curricular “piramidal”.

Enfim, a administração como ciência e como uma vertente da educação acompanha as transformações do caminhar do homem capitalista nas sociedades. Incluídos nessas transformações estão quem administra, quem é administrado, quem ensina e quem aprende essa ciência social aplicada.

Depois do que foi exposto sobre a administração, sua história, seus cursos e as formações curriculares, pode-se, agora, enveredar pela formação docente, nas competências e nos saberes necessários à prática educativa, ouvir as falas dos professores e as de seus coordenadores para buscar respostas às perguntas: quais os saberes e as competências demandados para o trabalho docente nos cursos de Administração? Como e onde os docentes têm adquirido esses saberes e competências? Como as IES têm identificado, suprido e desenvolvido os saberes e competências essenciais nesta área? É o que se tem a seguir.

3 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

3.1 Formação docente de ensino superior

A formação de professores de Ensino Superior é assunto contemporâneo, uma vez que, historicamente, a crença é esta: “quem sabe, automaticamente sabe ensinar” (MASETTO, 1998, p. 11). Ou seja, basta ao profissional um título superior para ter capacitação para ensinar. Nessa perspectiva, bons profissionais de mercado são bons professores de ensino superior. Como afirma Morosini (2000, p.12), “no ensino superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento na qual atua”.

Deve-se voltar um pouco no tempo para entender tal crença. O início da história dos cursos superiores no Brasil dá-se com a chegada da Coroa Portuguesa, em 1808, conforme já assinalado anteriormente. Até então, para se formar nessa área do conhecimento era necessário buscar estudos além-mar. Com a mudança de D. João VI e a interrupção das comunicações, impostas pela França, a formação superior fica sob responsabilidade brasileira e começam a aparecer, a partir de 1820, as primeiras Escolas Régias Superiores: Direito em Olinda, Medicina em Salvador e Engenharia no Rio de Janeiro (MASETTO, 1998). Começa, então, uma história de educação superior, fortemente voltada para a formação profissional e as ciências exatas. E os professores responsáveis por essa tarefa são, inicialmente, os formados na Europa e, posteriormente, profissionais de êxito em suas carreiras (*Ibidem*).

Segundo Masetto (1998, p. 11), “só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência e o exercício de qualquer profissão exigem capacitação própria e específica”. Até então, a maior ênfase é dada à titulação profissional. O que

acontece cotidianamente no ensino superior é uma preocupação maior com relação à competência do professor em sua área de formação, não necessariamente com a perspectiva de ser professor (FERNANDES, 1998). Diante das crises por que passam as instituições de ensino superior (SANTOS, 2001), este também começa a ser questionado e, de meados dos anos de 1980 em diante, afloram as pesquisas sobre a formação docente, para identificar e sanar as deficiências na formação docente.

Constata-se, então, que o modelo de apenas *repassar conhecimento* está ultrapassado e em crise. O profissional bem-sucedido, de mercado, já não se sai tão bem quando passa a ensinar. Conhecimentos e pesquisas sobre a formação docente são revistos e aprofundados. É preciso aprofundar o estudo da prática pedagógica.

3.2 Formação pedagógica

Se, como diz Masetto (1998), apenas recentemente a preocupação com a formação docente voltou-se para os professores de ensino superior, também recentes são as pesquisas e os trabalhos nessa área. Professores das áreas das ciências humanas debruçam-se sobre a formação docente, e suas pesquisas e considerações constroem a história educacional.

Lima discute a premência da (re)contextualização do profissional docente:

em face dos rápidos avanços no mundo do trabalho e da obsolescência de métodos, técnicas e processos, impõe-se permanente a necessidade de revisão e renovação de conhecimentos. As demandas referentes à escola são cada vez mais crescentes. Hoje, requer-se do professor maior capacidade de atuar numa realidade altamente heterogênea e de desenvolver as mais diversas situações de ensino; de atender aos diferentes ritmos, interesses e formas de aprender, de promover a auto-estima, o respeito mútuo e as regras de convivência; de dar significado científico, social e cultural para aquilo que é ensinado (LIMA, 2005, p. 19)

Antônio Nóvoa, professor catedrático na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação em Lisboa, pesquisador no campo da formação docente, referência constante em trabalhos relativos à formação do profissional de ensino, associa a formação docente à formação de vida pessoal. Para ele, não há separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional. A tessitura de vida profissional é constituída também pela trajetória pessoal e pelas relações que se estabelecem com os outros. Um dos coordenadores entrevistados identifica-se com essa afirmação. Sua conduta pessoal no curso superior influenciou diretamente seu início profissional.

Formei-me em dezembro de 1975 e fui indicado por sete professores da instituição para começar a lecionar. Não tive uma preparação, no início, pedagógica, mas no primeiro ano como professor, procurei me creditar também no domínio da metodologia do ensino superior (coordenador 8 – graduação).

Outro coordenador entrevistado também explicita que sua trajetória pessoal teve influência direta na sua formação profissional. Afirma ele:

Eu trabalhei na área de almoxarifado, na área de CPD [Centro de Processamento de Dados], na área de OSM [Organização, Serviços e Métodos], percorrendo diversos setores das empresas onde trabalhava. Então, com minha entrada em todos os setores, fui me tornando um administrador generalista, com conhecimento amplo em diversos setores. [...] E depois eu montei um negócio para mim. Foi quando eu fui convidado para ministrar aulas na Instituição, substituindo um professor que foi transferido, na área de OSM. Eu comecei em 91 e, na época, eu era o único professor que tinha pós-graduação. Aí eu fui convidado a coordenar, e desde 92 eu estou na área de coordenação de curso de administração (coordenador 2 – graduação).

Com essa formação docente, o professor deve procurar investir no desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional (NÓVOA, 1997). A forma de ser da pessoa implica uma forma de ser profissional, ou, como Nóvoa coloca,

a forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a acção. É por isso que, em vez de identidade, prefiro falar de processo identitário, um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional (1998, p. 28).

Essa constituição do “processo identitário” é o amálgama da história profissional. O posicionamento pessoal reflete e consolida o posicionamento profissional. É o que revela um professor entrevistado:

[...] Em outra instituição foi por indicação do mestrado. Foi o desempenho do meu mestrado. Meu coordenador era coordenador do mestrado e doutorado e me convidou. Porque dos que estavam lá eu fui o primeiro a fazer a defesa de dissertação. E ele me convidou, gostou da minha didática, apesar de antes do mestrado eu não ter absolutamente nenhuma experiência dando aula. Minha experiência foi monitoria na graduação e no mestrado, porque praticamente toda aula era uma apresentação, era uma aula que a gente tinha de dar. A gente tinha de estudar muito. E ele foi procurado pelo diretor da outra instituição para indicar um professor, e me indicou (Professor 1).

Nóvoa insiste na importância da formação profissional do professor e no destaque dessa figura no processo educativo. Em seu livro *Profissão Professor*, ao utilizar o triângulo pedagógico de Houssaye (1988), explica a relação professor–aluno–saber. Segundo ele, nas pedagogias clássicas, o professor liga-se ao saber, e o aluno fica “de fora”. Nas pedagogias denominadas “inovadoras”, o professor liga-se ao aluno e quem fica excluído é o saber. Para Nóvoa, *o caminho do meio é fazer o triângulo estruturar-se entre aluno e saber, cabendo ao professor o papel de construtor e mediador desse conhecimento. Em suas palavras, “é difícil imaginar um processo educativo que não conte com a mediação relacional e cognitiva dos professores”* (NÓVOA, 1995, p. 8). Mais:

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (*Ibidem*, p. 25).

Esse autor acrescenta que a formação de professores tem oscilado historicamente entre “**modelos acadêmicos**, centrados nas instituições e conhecimentos”, e “**modelos práticos**”, centrados nas escolas e em métodos aplicados” (*Ibidem*, p. 26). O autor sugere ultrapassar

essa dicotomia e adotar “**modelos profissionais**”, fundamentados em três aspectos: metodológico, disciplinar e científico, com interação das universidades e escolas. É nessa interação que a pesquisa enfatiza a reflexão da e sobre a prática. Apropriando-se da sugestão de Elliot, (1991), Nóvoa (1995, p. 26) apresenta os níveis de conceitualização do modelo profissional de formação de professores. : 1) “contexto ocupacional”; 2) “natureza do papel profissional”; 3) “competência profissional”; 4) “saber profissional”; 5) “natureza da aprendizagem profissional” e 6) “currículo e pedagogia”. Para esse autor, os “esforços inovadores na área de formação de professores contemplam práticas de *formação-ação* e de *formação-investigação*” (*Ibidem*, p.26).

Há claramente, em Nóvoa, uma postulação sobre formação docente que, segundo ele, deveria partir da prática e da contextualização histórica do professor, em detrimento de uma formação embasada na pesquisa formal. O “alicerce” de Nóvoa assenta-se fundamentalmente na prática profissional, a conhecida “formação reflexiva”. Investigar as situações escolares a partir apenas das práticas e histórias de vida docentes pode prescindir de “bases” mais sólidas para sua sustentação. Se a prática profissional e a contextualização histórica são importantes, da mesma forma importante é a construção teórica já desenhada da formação docente.

Essa “formação reflexiva, da qual Nóvoa é defensor, encontra eco em Donald Schön, americano, doutor em filosofia, professor do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT). Partindo das idéias de Dewey sobre a atuação docente, sobre o “saber prático”, Schön constrói sua teoria do profissional reflexivo.

Ao considerar o trabalho de Schön, Lüdke relata em seu artigo que “o objeto de análise principal de Schön nunca foi propriamente o professor, mas suas sugestões correspondem de

tal forma à expectativa dos formadores de futuros professores, que alcançam um sucesso dificilmente obtido por outras idéias no campo da educação” (2001, p. 80). A autora continua sua consideração e afirma que “o componente de reflexão passou a ser considerado imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor, correndo até o risco de ser tomado como garantia suficiente para tanto” (*Ibidem*).

Donald Schön apresenta suas teorias baseadas na epistemologia da prática, ou seja, no estudo das teorias do conhecimento, adquirido mediante atividades práticas. Schön centra sua argumentação no saber profissional prático, tomando como ponto de partida a “reflexão-na-ação”. Ao se defrontar com situações de incertezas, singularidade e surpresa, o indivíduo executa uma atividade espontânea, a que Schön chama de “talento artístico profissional” (SCHÖN, 2000, p. 30).

Para o autor, são estes os “momentos” de um processo de “reflexão na ação”:

- a) “há uma situação de ação para a qual trazemos respostas espontâneas e de rotina”;
- b) “as respostas de rotina produzem uma surpresa”;
- c) “a surpresa leva à reflexão dentro do presente-da-ação”;
- d) “a reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação”;
- e) “a reflexão gera o experimento imediato” (*Ibidem*, p. 33-34).

O autor explica que o “conhecimento-na-ação” refere-se “aos tipos de conhecimento que são revelados em ações inteligentes” (p. 31). Para Schön, “o processo de conhecer-na-ação é dinâmico, e os ‘fatos’, os ‘procedimentos’ e as ‘teorias’ são estáticos”. O conhecimento, portanto, está na ação em si e se revela por meio de ações espontâneas e habilidades. Schön compreende o “conhecimento-na-ação” como conhecimento técnico ou solução de problemas, ou seja, é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e manifesta-se no “saber fazer”.

Existe um conhecimento implícito nas ações. Mediante a observação e a reflexão, pode-se descrever e explicitar as ações. Schön chama isso de “reflexão-na-ação”, ou seja, refletir sobre a situação-problema em que o indivíduo se encontra para uma intervenção concreta.

A teoria de Schön, em favor de um saber prático, tem referendado várias bibliografias. A abordagem do “profissional reflexivo” tem orientado trabalhos sobre a prática docente e, ao estudar a formação do profissional docente, “esbarra-se” necessariamente em suas teorias. A grande contribuição de Schön é “trazer à luz” essa reflexão da ação do professor.

Esse recurso de conhecimento do saber prático docente, inegavelmente, é “parte inerente ao desempenho do professor” (LÜDKE, 2001, p.81). É também de Lüdke o parecer de que “a enorme repercussão do trabalho de Schön não vem sendo acompanhada de uma análise cuidadosa do próprio conceito de reflexão que deixe claro seu alcance e seus limites”. O professor, pesquisador paulista, Newton Duarte tem um posicionamento de que há um retrocesso nessa mudança de enfoque pedagógico, que sai da pedagogia centrada no saber escolar e caminha para a pedagogia centrada na prática. Uma das posições de Duarte é a de que “de pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação se as pesquisas em educação se renderem ao ‘recuo da teoria’” (DUARTE, N., 2003, p. 620). O mesmo pesquisador retoma Luria (1979) para explicar o processo histórico de assimilação de conhecimentos pela espécie humana:

a grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento animal (DUARTE, N., 1998, p. 98).

Feita essa constatação, Duarte, N. assim expressa seu posicionamento a favor do saber transmitido culturalmente:

É muito instigante indagar sobre as razões que levariam tantos educadores e psicólogos a desvalorizarem algo que constitui especificidade da atividade humana perante o comportamento animal: a capacidade de acumular e transmitir experiência, conhecimento. Luria é bastante claro ao afirmar que a grande maioria de nossos conhecimentos provém da transmissão da experiência acumulada historicamente. Se é assim, por que a prática pedagógica deveria rejeitar tal transmissão, ou tê-la como objetivo menor? (1998, p. 98)

Outro foco de pesquisa da formação docente é o da professora Maria Isabel Cunha, que também investe o seu tempo na pesquisa sobre o profissional docente. Para ela, o modelo de formação docente de nível superior que impera tem, na pesquisa, a sua “base principal” (CUNHA, M., 2000, p. 45). “Há um imaginário nessa perspectiva que concebe a docência como atividade científica, em que basta o domínio do conhecimento específico e o instrumental para a produção de novas informações para que se cumpram seus objetivos”. Dito de outra forma, basta conhecer para ensinar, não se levando em conta a questão pedagógica.

Essa preocupação essencial na formação técnica do professor de ensino superior é evidenciada nas entrevistas realizadas. Coordenadores de graduação percebem a falta de uma “capacitação própria e específica”, como se pode constatar na fala seguinte:

Eu acho que falta; eu vou até me permitir: o curso de Pedagogia ainda não entendeu o seu valor. Ele tem que ir para todos os cursos. Ele tem que trabalhar com os professores do ensino superior. Eu acho que a Pedagogia está muito restrita aos primeiro e segundo graus, não foi para o terceiro grau até hoje. (coordenador 7 – graduação)

Um outro coordenador de pós-graduação reforça que a ênfase do mestrado em sua instituição é com relação à pesquisa, ou seja, há uma preocupação maior em formar pesquisadores e não professores.

Nós temos uma disciplina que é optativa, Didática. Alguns alunos gostam, outros não gostam. Embora sejam 4 créditos, 60 horas... Eles fazem, mas fazem mais para completar os 4 créditos. Não fazem porque estão querendo ser professores. Isso quer dizer o seguinte: do ponto de vista da formação, do fato de fazerem mestrado para serem professores, o nosso curso não adotou um posicionamento mais firme: ‘vamos ter como disciplina obrigatória didática’. Não, nós não temos. É optativa. Talvez nossa questão seja mais voltada para formar pesquisadores. O ser professor, atuar como professor é apenas uma consequência quase natural entre aspas. Então reflete uma falta de preocupação, vamos chamar assim, com a questão da docência. (coordenador 13 – pós-graduação)

Cunha, M. (2000) evidencia a necessidade de alargar os horizontes com relação à formação docente de ensino superior. Segundo ela, para se questionar sobre a docência universitária, é preciso analisar o contexto político, pois a discussão deve ultrapassar a questão pedagógica. O trabalho docente acontece num “espaço de cultura”, que pode ser entendido como “habilidades, dados, teorias, normas, instituições, valores e ideologias”, e que se tornam os “constructos” que levam a pensar de determinada maneira. Esses constructos formam os “sistemas teóricos, as orientações de valor, os conceitos e preconceitos”, e até mesmo aquelas dimensões não consideradas como relevantes, e vão permear o trabalho educativo (*Ibidem*, p. 47-48). Defende a autora que

a ação de ensino não pode se isolar do espaço/tempo onde se realiza, pois está ligada de maneira intensa a determinações que gravitam em torno dela. Essa premissa recoloca a profissionalidade do professor. Ele não mais representa o tradicional transmissor de informações e conhecimentos – ação quase em extinção em função da revolução tecnológica –, mas assume uma nova profissionalidade de caráter interpretativo, sendo uma ponte entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura onde acontece o ato educativo, incluindo as estruturas sociocognitivas do aluno (*Ibidem*).

Como o exercício profissional do professor se desenvolve em um “espaço/tempo”, as modificações ocorridas no ambiente macro, quais sejam as “repercussões desse processo evolutivo de pensar o conhecimento e de organizar a ciência” concorrem para as modificações

e as promovem na atuação docente. Essas alterações do mundo contemporâneo, conseqüentemente, modificam as instituições de ensino. E Cunha, M. completa:

além disso, as novas tecnologias da informação, a generalização dos meios de comunicação de massa, a instabilidade do mercado de trabalho e a indecisão sobre as necessidades que estão por vir vêm abalando o trabalho do professor, historicamente situado na tradicional lógica da transmissão do conhecimento, em que o passado – no sentido do saber acumulado – tem mais importância do que o presente e o futuro (2000, p. 47).

Segundo a autora, essa revolução tecnológica forçosamente produz uma nova “profissionalidade docente”, pois não há mais como conviver com a máxima de que o professor é o único detentor de conhecimentos. Nesse sentido “os saberes constitutivos da profissão docente implicam consciência, compreensão e conhecimento. Sobre essas bases é que se pode estabelecer a reflexividade” (CUNHA, M., 2000, p. 49).

Se o trabalho docente acontece nesse “espaço/tempo” acadêmico, é nele que esses saberes são produzidos e compartilhados. Esse *locus* de ingresso do professor, de sua formação e de sua atuação. O passaporte exigido para a entrada docente na academia é inicialmente uma formação graduada ou pós-graduada. Fernandes (1998) constata que o critério de ingresso nas instituições se restringe à formação em nível de graduação ou de pós-graduação e não se leva em conta a formação pedagógica do professor. O encaminhamento dos professores para a formação pedagógica é “circunstancial” na maioria das vezes (*Ibidem*, p.96).

No cotidiano da vida universitária, tem sido possível verificar que há preocupação institucional com a competência do profissional na área de sua formação, sem situá-la historicamente na perspectiva de ser professor. Preocupação manifesta no espaço da educação formal, quando o professor realiza, com o aval de seu departamento, cursos de pós-graduação com ênfase na pesquisa de seu campo de origem [...] (FERNANDES, 1998, p.96).

Na colocação de Fernandes (1998), a preocupação e o interesse maior se dão na área de formação técnica do profissional docente. A pesquisa, quando acontece, também tem o

“campo de origem” como objeto de estudo. Em síntese, o grande peso para a entrada no campo do ensino, segundo a autora, é a titulação.

Reconhece-se nos depoimentos dos entrevistados essa preocupação maior com a titulação. O depoimento seguinte revela a exigência de doutorado logo para a entrada do profissional na área do ensino.

Existe um concurso que é aberto, é nacional. O pré-requisito é ser doutor. Ele faz esse concurso, tem prova específica, tem entrevista, tem análise do currículo *Lattes* (Coordenador 11 - pós-graduação).

No depoimento seguinte não se evidencia a necessidade de verificação das competências pedagógicas para a seleção. A exigência da titulação mínima é de mestrado.

A diretoria, junto com os coordenadores interessados, batem o martelo na indicação do professor. É uma análise de currículo acompanhada de uma entrevista da experiência didática com a experiência, mas a gente não o faz dar uma aula. O que fazemos é um contrato de quatro meses. Hoje a exigência de mestrado, absolutamente, é completa, total. Não se olha o currículo de alguém sem ter o mestrado concluído (Coordenador 9 - graduação).

Observa-se que, para algumas instituições, um dos critérios adotados para a admissão do professor é o registro do Conselho Regional de Administração. Outro é a indicação. Não se fala em formação pedagógica.

Primeiro o edital interno para detectar o interesse. Se professores que já estão no curso não se interessam por aquela disciplina ofertada, aí nós preferimos a indicação. Vamos buscar a indicação dos colegas que estão conosco dentro do curso. Essa indicação, normalmente, é acompanhada de currículo, que normalmente nós temos catalogado. Então, a partir dessas indicações, a gente verifica o interesse e compatibilidade. Primeira coisa que nós olhamos é se ele é um profissional registrado no Conselho de Administração (Coordenador 8 - graduação).

Às vezes, a exigência para a admissão é somente currículo e entrevista.

Na instituição, eles me pediram o currículo. Eu tive uma indicação, um profissional me indicou. Eu me encontrei com o coordenador e ele avaliou o meu currículo. Fui lá e ele não me pediu teste, não pediu nada e eu fui admitido (Professor 10).

Em algumas instituições de ensino superior, tem-se a exigência de uma prova didática, em que o professor candidato ministra uma aula sobre determinado assunto escolhido pela instituição. Percebe-se, nesses casos, a preocupação com a análise da prática pedagógica do professor como requisito para seu ingresso institucional.

O que acontece para ser professor dessa instituição? Você tem que fazer um concurso. Você passa por uma banca. Você vai dar aula do que a banca determinar. Então há uma seleção normal. Existem critérios preestabelecidos, tem tabela de pesos, análise curricular, experiência profissional. Então essa é a forma, como o professor começa a fazer parte da instituição (Coordenador 7 - graduação).

Agora a seleção é feita da seguinte maneira: ele se inscreve. Caso seja selecionado, participa do processo que tem várias etapas. Primeiro a entrevista com a coordenação de curso, junto com a assessoria pedagógica. A partir dessa entrevista, nós agendamos uma aula prática, onde o coordenador passa um tema em que ele deve ministrar uma aula de mais ou menos de 15 a 20 minutos. Nessa apresentação nós convidamos também um professor da área para participar e também a direção adjunta acadêmica. Os professores da área fazem perguntas. Após essa apresentação relacionada à área, tem as perguntas relacionadas ao pedagógico, a experiência na docência (Coordenador 4 - pedagógico).

Fernandes revela que há poucas iniciativas “de intervenção” nas instituições e que estas ficam na “dependência da sensibilidade das administrações e dos interesses das instituições” (FERNANDES, 1998, p. 103). Professores e coordenadores relatam sobre essas intervenções. O coordenador seguinte apresenta as atividades oferecidas aos professores em sua instituição. Não há, no seu entender uma sistematização de reuniões e atividades pedagógicas. Há eventos generalizados de formação.

Há uma série de atividades na instituição. A semana de entrada do curso, na primeira semana, com discussão dos alunos e professores. Tem uma discussão sobre flexibilização curricular, tem uma série de seminários que o colegiado de graduação promove. A pró-reitoria de graduação investe. Você discute sobre currículo. Outro dia eu participei de um debate para falar sobre modelos de organização de cronogramas de disciplina. Como é que se organiza uma disciplina, por exemplo, para você dar 60 horas/aula. Mas não é uma coisa muito sistemática, ainda que alguns programas, principalmente, de mestrado têm uma disciplina chamada Metodologia de Ensino Superior (Coordenador 1 - graduação).

Este outro coordenador desconhece a preocupação da instituição com a capacitação docente.

Não existe capacitação, eu não percebo. Em muitos anos de instituição, em nenhum momento eu recebi diretamente um treinamento para ser docente. Não é uma política institucional clara. Eventualmente, você tem um curso aqui, um curso ali (Coordenador 7 - graduação).

Um professor afirma ter conhecimento das atividades pedagógicas da sua instituição. Porém, em sua fala, percebe-se o pouco uso desse recurso oferecido, mesmo que se enfatize sua importância.

Eu tenho acesso ao Núcleo de Assessoria Pedagógica, mas de fato eu não uso. E eu não uso porque já usei. Eu comecei a fazer um seminário de 8 encontros que achei muito interessante. Não consegui terminar por causa das minhas obrigações. Tinha que viajar para outro país, tinha que fazer outras coisas. Então eu perdi o seminário pedagógico. E eu vou fazer de novo. Acho fundamental ter um Núcleo Pedagógico em termos de assessoria, porque serve para você mesmo, é focado em você mesmo. A experiência que eu vi com colegas que não tem nada a ver com meu trabalho: saúde, direito, outras disciplinas. Eles vêm fazer esse seminário e nós conversamos sobre tópicos específicos de maneira semidirigida e cada um fala a sua experiência. É uma fonte de aprendizagem muito boa (Professor 11).

Na instituição onde atua o coordenador de graduação, segundo seu depoimento, não existe a preocupação com a capacitação. Ao mesmo tempo, ele mesmo relata o investimento institucional na formação docente.

É muito pouca a capacitação. Só quando o professor pede mesmo é que nós procuramos disponibilizar alguém pra ele. Nós temos um curso de pedagogia, mas é muito raro de acontecer. [...] Nós demos, nós pagamos mestrado para 44 professores. Nós exigimos que todos os professores tenham mestrado. Bombardeamos mesmo. Oferecemos. ‘Você tem de fazer’. Quando eu entrei para a coordenação, fui um daqueles que me rebelei contra a exigência de mestrado. Uma coisa eu te digo: a média do conhecimento e a média da capacidade didática do meu professor melhorou demais com o mestrado (Coordenador 9 - graduação).

Essa aparente “contradição” apresentada pelo coordenador é interessante de se observar. Ele diz que a instituição não “capacita”. Em contrapartida, investe na formação de 44 professores. Percebe-se uma ação institucional focada mais na formação e menos na capacitação.

Este outro professor fala do investimento institucional em sua formação docente.

Eu devo minha titulação à universidade. A universidade investiu maciçamente, na minha época, na titulação de professores (Professor 3).

Em uma instituição específica, há o investimento na formação docente, de acordo com o interesse do profissional.

O departamento tem propiciado ao professor que faça os cursos que acha importante pra ele. Complementem isso, dentro da área específica. Ele pode fazer três meses, seis meses um curso específico, pode sair para um pós-doutorado, ou pode ir para uma outra instituição fora de Minas, fora de Belo Horizonte para poder se aperfeiçoar (Coordenador 11 - pós-graduação).

Nesses sete últimos depoimentos há uma característica comum. O investimento maior na *formação* docente. Há uma preocupação com a formação de saberes, adquiridos num processo mais longo. Percebe-se que não há uma capacitação pedagógica pontual, para a atuação imediata em sala de aula.

Ao contrário, neste próximo depoimento, torna-se evidente a preocupação com a realização de eventos pontuais para a capacitação docente.

Institucionalmente, a gente tem a Semana Docente. No final de cada semestre, em que temos aquele período que acabou o semestre letivo e ainda estamos nos exames especiais, a Pró-reitoria Acadêmica planeja a semana docente. São salas temáticas. Sala de liderança, sala de prática pedagógica, de forma que os professores podem escolher aquilo que eles acham mais interessante, aquilo que têm uma necessidade maior. E o interessante disso é que você permite ao professor que busque aquilo que acha que ele precisa (Coordenador 3 - graduação).

Um outro coordenador coloca a preocupação em esclarecer como se trabalha na instituição.

Se o professor não está com essa experiência ainda muito viva, nós vamos mostrar para ele como trabalhamos na instituição, num primeiro momento. Aí eu peço ajuda aos nossos colegas do colegiado técnico pedagógico. É uma experiência muito rica, uma diversidade de pensamento. Cada professor traz a sua experiência, sua maneira de pensar. Então nós vamos sugerir como nós trabalhamos (Coordenador 8 - graduação).

Para o coordenador seguinte, há uma “obrigação” da instituição em capacitar o professor. E essa capacitação se refere às tarefas docentes diárias.

Então nós temos a obrigação. Nós temos esse diferencial: cada curso tem uma pedagoga que cuida do curso em parceria com o coordenador. E todo profissional que nós recebemos tem um curso de pedagogia pra ele. Então nós ensinamos tudo, desde de colocação do nome dele no quadro, a divisão no quadro pra colocar, pra escrever, o equipamento que ele usa, a interatividade, o olho no olho, o processo de avaliação, a forma de avaliar o aluno, a forma de dialogar com o aluno, a forma de conduzir uma aula, tudo pedagogicamente nós ensinamos, porque as pessoas não estão vindo preparadas pra isso (Coordenador 2 - graduação).

Ainda sobre a capacitação, outro coordenador exemplifica os temas tratados.

Por exemplo, na Administração nós oferecemos oficinas com três temas: avaliação, prática pedagógica e avaliação de resultados. A avaliação seria a elaboração de provas e exercícios. A prática pedagógica como a atuação do professor em sala de aula e a avaliação de resultado seria um momento de fazer uma reflexão, identificar onde os alunos estão realmente com alguma deficiência para que isso seja corrigido e para que o ensino-aprendizagem possa acontecer (Coordenador 3 - graduação).

Existe um ponto em comum nos últimos cinco relatos que é a capacitação pedagógica, focada na preocupação com a melhoria imediata da atuação do professor em sala de aula. São trabalhados temas específicos sobre aprender a dar aula.

Diante da apresentação dos depoimentos dos entrevistados sobre como as instituições se ocupam da formação ou capacitação de seus professores, outras questões precisam ser analisadas para que se entenda o processo em sua totalidade temporal: por quanto tempo essas instituições insistem nesse investimento? Quando “desistem” ou preferem não investir mais? Como, quando e por que acontecem as demissões? Investigar esse tema de desligamento é importante nesta pesquisa, para que se verifique o tempo de investimento na formação docente e para que se procure conhecer se esse investimento na formação/capacitação é política constante da instituição ou se há um limite para que esse investimento aconteça.

Ao tratar do desligamento do professor, um coordenador revela a rara prática de demissão em sua escola.

É muito difícil desligar um professor aqui. Porque nós temos uma associação muito forte. Então você tem que fazer um processo, manda para um setor. Este vai emitir um parecer. Então é muito difícil desligar um professor aqui. Houve demissões sumárias no passado. Houve. [...] Agora, a demissão mesmo é muito difícil. Ela tem um processo pra ser concretizada, provas, por exemplo, o professor não dá aula. Enfim, a comissão dá o seu parecer e só depois do parecer é que nós podemos fazer alguma coisa (Coordenador 7 - graduação).

Percebe-se nesse depoimento a *dimensão temporal* também para a demissão. Na instituição em que trabalha, a demissão requer um *processo* a ser seguido. Ou seja, precisa de um prazo para se efetivar, no caso de vir a acontecer.

Outro coordenador também destaca o tempo para sua ocorrência e se espanta com o termo pouco usual.

Demissão? (Risos) Geralmente, ele sai daqui se ele quiser. Para você demitir um professor, vamos dar um exemplo... Há três ou quatro semestres os alunos fazem abaixo-assinado para trocar o professor. Aí, você chama o professor para conversar... Primeiro oral, depois por escrito. Depois se o professor melhora, daí a coisa já volta... Geralmente aqui a gente não tem problema. A não ser a pedido. Aí tudo bem, mas geralmente não tem. Que eu saiba, estou aqui há trinta anos e só vi um caso e isso foi logo que eu entrei, mas aí era o caso, o professor não vinha dar aula (Coordenador 12 - graduação).

Há um depoimento interessante que traz clara essa relação entre estabilidade e tempo para a aquisição de conhecimento.

Por que a estabilidade do professor é importante? Porque você não desenvolve conhecimento se as pessoas não tiverem uma estabilidade no trabalho. Você tem professores na instituição que há trinta anos pesquisam uma estrela. Ao pesquisar uma estrela eles estão produzindo uma série de conhecimentos. Eles descobrem equações novas. Eles estão trabalhando com determinado tipo de hipótese. Estão fazendo pesquisa e precisam de tempo (Coordenação 1 - graduação).

O relato deste próximo coordenador relaciona a demissão com a “inabilidade” profissional.

Há uma evidência de investimento no professor por tempo “limitado”.

Geralmente o desligamento acontece, por inabilidade mesmo. Não atendeu a demanda do curso. Quando isso acontece, nós conversamos com o professor procuramos as habilidades que estão faltando. Geralmente isso acontece no 1º semestre. No 2º semestre a gente avalia de novo com os alunos. O

representante de turma dá o retorno, nós conversamos com o professor novamente. Caso ele não tenha recurso, o professor não foi receptivo a mudança aí há a substituição (Coordenador pedagógico 4).

Neste outro depoimento, o coordenador relaciona a demissão do professor principalmente com a questão conjuntural da instituição, ou seja, necessidade de “enxugamento”.

Pra ser demitido, hoje é só em função da carga horária. O nosso quadro, além de ser super estável, não tem rodízio de professores, felizmente. Hoje ele é demitido em função de redução de carga horária. Para ser demitido em função de incompetência, olha, eu não me recordo a data em que fizemos isso. Tivemos isso sim, em algum tempo, mas foi em 98, 99 (Coordenador 8 – graduação).

O próximo coordenador apresenta os dois motivos para a demissão: um devido à instituição e outro devido ao desempenho profissional do professor. Para o segundo caso, há também um tempo limite para o professor.

Cada caso é um caso. Não dá para generalizar, sabe. Por exemplo: em julho nós mandamos muito professor embora. Por quê? Porque tinha uma recomendação da escola para diminuir o número de professores. A gente teve que enxugar bastante o quadro. Esse foi um momento. Agora tem professor que não dá certo ao longo do semestre, porque, já está tendo problema com o aluno, os alunos estão reclamando. [...] A gente vai tentando solucionar os problemas ao longo do semestre todo, conversando com aluno, com o professor... Aí no final do semestre, depois de encerrar o semestre, a gente troca o professor. Mas os casos são os mais diversos possíveis (Coordenador 6 - pós-graduação).

O que se constata é que, no caso das instituições que demitem os professores, há um tempo determinado para se verificar se eles têm boa ou má atuação. Há uma rotatividade em função ora da necessidade institucional de diminuição de carga horária, ora da atuação profissional docente.

Cabe agora tomar o caminho das especificidades da formação docente e conhecer a “cartografia”, ou seja, “mapear” os saberes e competências constituintes do professor de ensino superior.

3.3 Saberes

A noção de **saber**, na esfera educativa, é antiga e pouco questionada (ROPÉ, 2004). Essa noção refere-se a um “*corpus* de conhecimentos construídos ou em construção” (ROPÉ, 2004, p. 69). Conhecimentos esses que se constituem pelos saberes teóricos e práticos, transmitidos na escola ou adquiridos pela experiência (RAMOS, 2002, p. 407).

Curado (2001) esclarece, à luz de Abagnamo (1999), que o termo conhecimento, no latim medieval, é *scientia*, de acesso a qualquer indivíduo. Com o advento do método científico, conhecimento e saber passam a ser algo que precisa ser provado. “Quanto mais científico for o conhecimento, mais verdadeiro ele será” (*Ibidem*). Existe aí uma dicotomia entre conhecimento do saber e o processo de fazer. Melhor dizendo, saber/fazer; ciência/técnica são tomadas como dicotômicas e se tornam assunto para discussões. Continua a autora a advertir que “não existe um fazer que não contenha um saber. Ao realizar uma determinada tarefa, ao agir de determinada forma, ao tomar uma decisão, o indivíduo utiliza nesse processo um saber” (CURADO, 2001, p. 2). Saber esse que se adquire na escola ou aprende-se na prática.

A conceituação de saber é também discutida por Gualthier *et al.* Esclarecem os autores que, “globalmente”, o saber foi definido a partir de “três concepções diferentes” (GUALTHIER *et al.*, 1998, p. 333). Para esses autores canadenses, “cada uma dessas concepções se refere a um lugar (ou *topos*) particular: a subjetividade, o juízo e a argumentação. A primeira concepção identifica a subjetividade do saber. O saber assume a forma de uma “intuição intelectual que permite apreender uma verdade” ou “assumir uma representação intelectual, resultado do

raciocínio”. Ainda de acordo com os autores, “o saber é o fruto de um diálogo interior marcado pela racionalidade” (*Ibidem*).

Para a segunda concepção, saber é “um juízo verdadeiro”. Opondo-se à primeira concepção, saber não é fruto de intuição, tampouco é representação subjetiva. Saber é “a consequência de uma atividade intelectual”. O saber está presente “nos discursos que apresentam juízo verdadeiro sobre um objeto” (GUALTHIER *et al.*, 1998, p. 334).

Na concepção da argumentação, o saber é definido como “a atividade discursiva por meio do qual o sujeito tenta validar uma proposição ou uma ação” mediante a “lógica, a dialética ou a retórica” (GUALTHIER *et al.*, 1998, p. 334). Nessa concepção, o saber “surge como uma construção coletiva de natureza lingüística, oriundo das trocas entre os agentes”. Em síntese, o saber se encontra também no “discurso normativo”, pois se pode argumentar sobre sua validade (*Ibidem*, p. 335).

Para os autores, o ponto de encontro das três concepções é o fato de “a natureza do saber estar sempre ligada à exigência de uma racionalidade: o sujeito racional, o juízo racional e a argumentação racional” (GUALTHIER *et al.*, 1998, p. 334). Os autores vêm nessa “exigência de racionalidade um caminho interessante para as pesquisas sobre os saberes docentes” (*Ibidem*, p. 336). Eles constatam que “de fato, essa idéia restringe a noção de saber aos discursos e às ações cujos sujeitos estão em condições de apresentar uma justificação racional. Insistem em que a exigência da racionalidade é marcada “por sua inclusão no interior de uma situação e de uma cultura partilhadas das quais o sujeito possui apenas um conhecimento sempre parcial, contextualizado, ou seja, situado no tempo e no espaço” (*Ibidem*, p. 140).

Na definição dos autores, por saber entendem os “argumentos, os discursos, as idéias, os juízos e os pensamentos que obedecem a exigências de racionalidade, ou seja, as produções discursivas e as ações cujo agente é capaz de fornecer os motivos que as justificam” (GUALTHIER *et al.*, 1998, p. 140). Ao traçarem essa definição, fazem uma crítica aos enfoques contemporâneos que ora “faz do professor um cientista”, ora “transforma tudo em saber” (*Ibidem*). Para eles, o saber dos professores pode ser “racional” sem ser, necessariamente, “científico”. Em resumo,

o saber é, antes, o resultado de uma produção social e, enquanto tal, está sujeito às revisões e às reavaliações que podem mesmo ir até a refutação completa. [...] Assim, embora relacionado com eles, o saber não se reduz aos sujeitos pensantes, nem à extração de leis contidas num objeto. O saber é muito mais o fruto de uma interação entre sujeitos, o fruto de uma interação lingüística inserida num contexto (GUALTHIER *et al.*, 1998, p. 339).

É interessante observar a perspectiva social que os autores conferem ao saber. Outro pesquisador da profissão docente, Tardif, define saber num sentido amplo, no qual se englobam “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2004, p. 60)²². Essa definição introduz sua investigação maior – saberes docentes – que, segundo ele, representam o “conjunto de saberes que fundamentam o ato de ensinar”.

²² Outros autores, por exemplo, Stroobants, tratam desses “saber, saber-fazer e saber ser” como competências. Ver p. 133.

3.4 Saberes profissionais docentes

Faria (2003, p. 19-20) apresenta, em sua tese de doutorado, uma síntese histórica dos saberes docentes, retirada de duas obras de Nóvoa (1995, 1997). Ainda que fortemente direcionada ao ensino fundamental e médio, aqui foi transcrita integralmente para se ter conhecimento do processo histórico e social da constituição dos saberes docentes:

- a gênese da profissão de professor ocorre dentro de congregações religiosas, cabendo no início aos jesuítas e oratorianos elaborarem, no transcorrer dos séculos XVI e XVIII, um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente, organizada sob princípios e estratégias de ensino, valorizando muito mais o conhecimento técnico;
- no início, a função docente constituía-se em uma ocupação secundária de religiosos e de leigos, e mesmo ao estabelecer-se a estatização do ensino, não ocorreram mudanças significativas no campo da educação, pois o modelo de professor continuava próximo ao modelo de padre, profundamente influenciado por crenças e atitudes morais e religiosas;
- com o tempo, saberes e técnicas docentes foram sendo produzidos também por teóricos e especialistas externos ao mundo dos professores, fazendo com que a missão de educar fosse substituída pela prática de um ofício e a vocação cedeu lugar à profissão. O exercício docente, como atividade secundária, tornou-se inviável, visto que os professores necessitaram estar mais presentes e ativos no cenário educacional para aperfeiçoar técnicas e instrumento pedagógicos, devido ao alargamento dos currículos e à implementação de outros métodos de ensino, concebendo-se o trabalho docente como um conjunto de práticas;
- pela necessidade de estarem mais presentes, muitos professores assumiram a docência em tempo integral. Ocorreu então a *funcionarização*, implementada pela estatização e partilhada pelos professores e que favorece a elaboração de um projeto assegurando aos professores um estatuto de autonomia, mas também seu controle pelo Estado;
- estabelece-se o processo de profissionalização da atividade do professor, a partir do século XVIII, que possibilitou a definição de um perfil de competências técnicas, a licença para ensinar como um suporte legal ao exercício da atividade docente, colaborando para

delimitar o campo profissional e favorecendo os professores ao direito exclusivo de exercício profissional;

- surgem, então, as escolas normais para a preparação de professores que propiciam a substituição *definitiva do velho mestre-escola pelo novo professor de instrução primária*. As escolas normais, ao estabelecerem o sistema normativo da profissão, calçado na produção e reprodução dos saberes docentes, contribuíram para legitimar a profissão de professor e consolidar um espaço profissional, daí emergindo um espírito de corpo solidário e a reflexão sobre esta prática, pensando nos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer.

É na prática docente que os professores mobilizam seus saberes. É também nesse ambiente que os professores, em contínua atuação, os produzem. Gualthier *et al* afirmam que o ensino é uma atividade “complexa” que faz com que o professor tenha de julgar, agir, tomar decisões. Esse julgamento, essa tomada de decisão e a ação se apóiam em saberes. “Os saberes nos quais os professores se apóiam dependem diretamente das condições sociais e históricas nas quais eles exercem sua profissão” (1998, p. 341).

Tardif (2000, p. 11) acrescenta que

os saberes profissionais são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que, nessas situações, são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores.

Para Tardif, os saberes profissionais dos professores são “temporais”, “plurais e heterogêneos”, “experenciais”, “personalizados e situados” (2000, p. 13-15).

Por “saberes temporais”, Tardif entende que esse saber é determinado pela “trajetória profissional”, ou seja, se desenvolvem “ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração” (2002, p. 70). Esses saberes constituídos ao longo do tempo parecem ser reconhecidos tanto nos professores como nos coordenadores entrevistados. Um

dos coordenadores entrevistados evidencia a relação temporal da aquisição dos saberes docentes.

Isso [saberes docentes] é com o tempo. Isso é uma questão de você ir acompanhando, aprendendo. Aí você vai ver o que ele faz, o que está acontecendo no dia-a-dia. Porque educação é isso aí. É um caminho longo e só o tempo que faz chegar a esse feito. Isso não se cria assim logo de cara, não (Coordenador 12 – graduação).

Ao destacar a criatividade como um dos elementos essenciais na formação do profissional docente, um professor entrevistado revela a importância do tempo na constituição desse saber.

No caso, você tem de ser criativo, para passar o conteúdo. Fazer analogias. Às vezes o conteúdo é muito complexo. Você tem de fazer analogia para tornar o conteúdo fácil. Isso tem de ter certa experiência, porque o professor tem de desenvolver essa técnica, senão ele não consegue fazer a teoria passar para a prática. Eu acredito também que a competência do professor é desenvolvida ao longo da vida dele. Não é em palestra pontual que vai formar o professor. É a vida dele, a prática.(Professor 1).

Há um processo temporal na formação do professor revelada nesse depoimento. A expressão “ao longo da vida” evidencia essa afirmação. O professor também destaca “a vida”, a “prática”, ou seja, a “experiência” de que fala Thompson (1981)²³. O processo de produção de conhecimento vai se constituindo mediante a experiência e o tempo.

Tem coisas que você vai pegando com a experiência, assim como a forma de se posicionar, de tratar o aluno, de não bater boca com aluno. São coisas que com a vida você vai aprendendo. (Coordenador 6 - pós-graduação)

Essa aprendizagem docente, ou esse “pegar com a experiência” as “coisas” de ser professor é que se pode denominar constituição do ser social, em permanente diálogo com a consciência social, ou como queria Thompson (1981), sujeitos de suas “situações” e “relações produtivas”. Tardif (2000) denomina saberes experienciais, ou seja, desenvolvidos no exercício de suas funções e na prática de sua atuação docente. Esses saberes “brotam da experiência e são por eles validados (2000, p. 39). Para o autor esses

²³ Já conceituado o termo *experiência* nesta dissertação, na p. 22.

saberes experienciais não estão teorizados, são saberes práticos. “Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação” (*Ibidem*, p.49).

Geralmente você desenvolve, com o correr do tempo você vai desenvolvendo. Isso é vivência que vai te dando, você aprende isso. Isso é o dia-a-dia que você tem de ser professor, então você vai incorporando. Você não precisa ficar afoito. Você adquire. Você adquire com o tempo. Quando eu comecei a dar aula, meu Deus, eu vou te falar! Agora não, agora já sei o que o meu aluno precisa mais. (Coordenador 12 - graduação)

Tempo e experiência também são evidenciados nesse recorte da entrevista. A questão de “não ficar afoito” é solucionada com a dimensão temporal e experiencial, com “o correr do tempo”, com a “vivência”.

Já para este coordenador,

[...] Os grandes mestres de hoje dizem que o professor se forma nos primeiros dois anos de magistério. Ele se forma, se define e a partir daí é só aprimoramento. (Coordenador 8 - graduação)

Uma contradição pode ser percebida nesse depoimento: a formação inicial e o aprimoramento. Se há um aprimoramento, como diz o coordenador, o professor não está definido nos dois primeiros anos. Há uma constituição continuada do “ser professor” que vai se dando com o “aprimoramento”, em suas próprias palavras. Volta aqui a questão temporal na formação dos saberes docentes.

Além de temporais, Tardif também considera os saberes docentes como “plurais e heterogêneos”, quer dizer, “provêm de diversas fontes”, não estão centrados em um único saber ou uma única disciplina, “sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente” (2000, p. 14).

Em conformidade com essa consideração, Therrien e Loyola (2001, p. 108) acrescentam que

o trabalho docente revela-se fruto de processo que envolve múltiplos saberes oriundos da formação, da área disciplinar, do currículo, da experiência, da prática social, e da cultura, entre outros. Trata-se de uma atividade regida por uma **racionalidade prática** que se apóia em valores, em teorias, em experiências e em elementos contextuais para justificar as tomadas de decisão na gestão da sala de aula (grifo nosso).

A fala de um coordenador exemplifica, de certa forma, essa “racionalidade prática”.

Eu acho que, na minha experiência [o saber] se produziu pouco por processos formais, ainda que eu tenha feito mestrado na área de educação. [...] Fiz alguns cursos de natureza mais didática, pedagógica, tanto no mestrado quanto depois, avulso. Eu sempre senti que essa relação pedagógica na sala de aula foi pouco elaborada a partir de uma formação sistemática. Ela sempre foi muito mais feita a partir de desafios que eu enfrentava em sala de aula. E eu conseguia tratar esses desafios com algum colega, ou com algum texto que eu ia procurar, ou em determinados seminários em que se discutia de forma mais ampla conteúdos da área que você está trabalhando (Coordenador 1 - graduação).

Evidencia-se a consciência que esse coordenador tem da dimensão formal e da dimensão prática para a constituição do seu saber docente, ainda que atribua um peso maior à prática docente. Como diz Tardif (2000, p. 15-16) “saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho”.

Esses saberes docentes, construídos ao longo de uma carreira, com formação plural e compósita, para Gauthier et al têm “como pano de fundo a tradição, pois, na prática, todo indivíduo já viu alguém ensinando” (1998, p. 345). Em outras palavras, essa formação pedagógica docente se apóia também, de certa forma, nas “memórias” dos bons professores e de suas práticas (CUNHA, 1990, apud LEITE *et al*, 1998, p. 342), nas dinâmicas que esses professores imprimem em sua atuação. Para Vidal, os “modelos positivos de docência constituem e são constituídos por regras partilhadas pela comunidade que lhes confere uma certa identidade” (2005, p. 19). Essa identidade compartilhada é registrada na memória e

constitui-se como modelo. Alguns dos professores entrevistados falam de “professores inesquecíveis”.

Eu me lembrei de duas professoras que eu tive no primário. A mais velha era uma senhora velhinha, interessantíssima. A mulher tinha uma capacidade, tinha uma inteligência! Ela era muito divertida. Ela tinha afetividade com as pessoas. Era assim uma coisa meio maluca. Ela tinha uma presença em sala de aula! Ela era muito despojada, não tinha preocupação com nada, não. E a gente aprendia com ela, porque tinha presença dentro da sala de aula. Eu não sei o que era, não sei identificar. Ela era muito inteligente, dominava muito o assunto e tinha uma facilidade enorme de chamar a atenção da gente (Professor 10).

As características pessoais da professora “mais velha” ficaram registradas na memória desse professor. Inteligência, alegria, afetividade, “presença”, domínio de sala de aula. A alegria também é uma característica pessoal importante e que provoca boas lembranças neste professor seguinte.

No meu caso foi um professor de história no ginásio. Ele conseguia passar o conteúdo pesado com alegria. Cada aula dele era diferente. Encontrei-me com esse meu professor em janeiro. Fiz questão de destacar e falar pra ele que ele foi o melhor professor. Eu me lembro do nome dele até hoje. Eu me lembro da disciplina. Não me lembro com detalhes, mas eu me lembro de muita coisa e eu utilizo o que ele fazia em sala de aula, que é a questão de usar a analogia. Quando tem uma coisa muito difícil, muito abstrata, para a pessoa poder entender, você usa a analogia. Ele falava uma linguagem simples. A forma como ele entrava em sala de aula. Ele entrava em sala de aula fazendo com que a coisa mais importante da nossa vida fosse assistir à aula dele (Professor 1).

A dinâmica que o professor utilizou para a condução de sua prática educativa ficou marcada. Uma outra questão importante destacada pelo professor e que se torna “inesquecível” para o aluno é a identificação que o docente tinha com a profissão, somada à satisfação de fazer o que se gosta. O que é também revelado por outro professor neste recorte da entrevista.

[...] Primeiro porque ela amava o que ela fazia. Eu já gostava de literatura, mas a minha grande paixão pela literatura se deu por causa dela. Quando ela falava dentro de sala, envolvia a gente de uma tal forma, que ficava todo mundo extasiado. Além disso, os recursos didáticos, a variação de coisas em sala. E a minha graduação já tem trinta anos. O que mais me encantou nela foi essa vibração, esse amor com que ela fazia (Professor 3).

Ainda que o contato tenha se dado há trinta anos, a lembrança do professor continua forte. O “gosto” pela literatura que a professora da graduação demonstrava transformou a literatura em “paixão” para o professor entrevistado. São os “modelos positivos de docência” de que fala Vidal (2005).

Eu tive dois professores na pós-graduação que nunca mais esqueci. Eram fora de série. Era uma matéria que eu detestava e que eu consegui levar bem. Na hora em que a turma estava com a matéria fria, ele sabia fazer ficar emocionante. O outro, quando terminou a unidade que dava, foi aplaudido de pé. Então eram, assim, excepcionais (Professor 9).

Esses saberes docentes, gestados em “espaço/tempo” diferenciado, são levados para a sala de aula e partilhados com os alunos, também portadores de outros saberes. Nesse sentido, as instituições de ensino constituem o “pólo de convergência de saberes” (FRANCO, 2000, p. 68). O professor, de acordo com a autora, desenvolve “diferentes relações com o conhecimento, seja para produzi-lo ou para disseminá-lo” (FRANCO, 2000, p. 63). Essa disseminação ou troca de saberes se dá com maior facilidade entre professores e alunos. Uma vez que é para os alunos que os professores ensinam. Já a troca de saberes entre os próprios professores é mais “frágil”, segundo as observações dos coordenadores entrevistados. Segundo um coordenador, a troca de saberes entre pares não é fácil.

De jeito nenhum. Isso é um trabalho árduo [a troca de saberes]. Quando você fala dos professores de disciplinas que a gente chama ‘técnicas’, ou seja, das disciplinas que são inerentes à profissão, efetivamente isso é muito fácil, porque já estão no mercado. Eles já comunicam entre si, já têm essa rede formada pra se comunicar. Quando você fala de professores não técnicos, professores de outras disciplinas que fazem a formação profissional que a gente chama de humanas é mais difícil (Coordenador 5 - graduação).

Na opinião desse coordenador, a troca de saberes é mais evidenciada quando há um relacionamento profissional além do espaço acadêmico. Ele percebe a dificuldade de troca de saberes entre profissionais que são das “áreas humanas” e que trabalham também no curso de Administração. São professores que, geralmente, estão vinculados a outros departamentos.

Eu acho que o professor não quer reservar para si o seu conhecimento, não. Se ele não troca, é por causa daquela tendência que o professor, ou melhor,

que nós temos. Fomos criados para trabalhar em disciplinas isoladas. Então, a troca de experiência é muito difícil dentro do curso (Coordenador 8 - graduação).

Segundo esse coordenador, o fato de a troca de experiência ser mais “difícil” advém não do desejo, mas em razão de as disciplinas serem constituídas de forma estanque. Há uma visão equivocada de um certo *determinismo* na constituição do professor. A expressão “nós fomos criados” tira dele a responsabilidade de uma atuação mais crítica, mais participativa e compartilhada. Como se de fato o professor quisesse até compartilhar, mas isso se torna impossível porque a sua formação “modelou” um determinado comportamento.

Outro fator apresentado como empecilho para a troca de saberes é a titulação.

Eu acho que deixa muito a desejar. Eu acho que eles poderiam trocar mais. Acho que essa é uma área que precisa ser melhorada, ser aperfeiçoada. Eu acho que ainda é limitado. Quando um professor chega ao doutorado, infelizmente, no Brasil, ainda dá status. Ele não tem a humildade suficiente de ouvir o outro colega, saber o que o outro está falando. “Eu sou professor doutor, o que eu tenho a aprender com o outro?” [...] Eu acho que essa é uma área que a gente precisa melhorar bem razoavelmente (Coordenador 11 - pós-graduação).

Para esse coordenador, o professor doutor adota um posicionamento de quem não precisa mais aprender. Essa opinião remete ao que Buarque aponta como a “dedicação ensimesmada a trabalhos de pesquisa e docência” e ao convite que faz para que se passe do “monólogo” para o “diálogo” (1994, p. 75).

Um outro coordenador faz a diferença entre a troca de saberes práticos e troca de conhecimentos. Em sua opinião, a troca de saberes práticos se dá de forma espontânea. Já a troca de conhecimentos necessita de uma formalidade instaurada.

Sobre o relacionamento...Bom, eu costumo dizer que a sala dos professores é uma festa. Os professores convivem muito uns com os outros, trocam muitas informações sobre comportamento de aluno, sobre sala de aula. Agora sobre troca de conhecimento eu não saberia te dizer o quanto isso existe. A não ser

quando a gente senta para as reuniões de núcleo, para discutir alguma mudança de programa. Mas, no dia-a-dia, não. O relacionamento entre eles é muito bom, e a troca de informação também: sobre o que acontece na escola, o que está se passando na universidade, sobre o que está se passando em sala de aula... Eles convivem muito ali. A convivência é boa. Agora, até que ponto há troca eu não sei dizer. (Coordenador 9 - graduação)

De certa forma, em consonância com o depoimento anterior, este outro coordenador afirma que a troca acontece, mas na informalidade.

A troca é frágil. Cada um fica na sua, fazendo o seu trabalho e tentando dar conta de sua publicação, seus cursos, coisa assim. E tentando ver o que ocorre na sua área. Nessa questão, a relação acadêmica é muito frágil. Você tem professores acadêmicos, mas a troca de informação é frágil. Você não tem seminários entre professores, por exemplo, onde o professor vai mostrar o resultado da pesquisa dele. Vai mostrar sua pesquisa para os outros professores, como na Europa. Você até tem um bate-papo entre colegas na mesma área, de maneira informal. Alguns núcleos têm seminários de mestrandos, mas os professores não aparecem (Coordenador13 - pós-graduação).

Revela-se, na opinião dos entrevistados um “não dito” sobre perdas devidas ao “isolamento” dos professores. É interessante questionar a ótica tomada pelos entrevistados a respeito do que eles estão considerando “troca de saberes”. Há uma “queixa” acentuada da “fragilidade” dessa troca. Em contrapartida, para os autores citados, existe uma dimensão social do saber, ou seja, existe uma condição social intrínseca para que os saberes sejam construídos e partilhados. É preciso considerar a troca de saberes num contexto maior do que a sala dos professores. Há que se considerar congressos, seminários, publicações e outras situações sociais de compartilhamento.

Em síntese, os saberes docentes, de acordo com os posicionamentos dos autores citados, têm uma **dimensão temporal** e uma **dimensão social**, ou seja, são gestados numa prática situada, construídos no percurso profissional. Evidencia-se, portanto, uma relação temporal e social na construção dos saberes docentes.

Na proposta de se levantarem questões sobre a formação docente e a constituição de seus saberes, impossível não lembrar Paulo Freire. Para ele, a transformação da sociedade se dá por meio da “educação libertadora”. A formação docente, imprescindível nesse processo educativo, tem seu alicerce em alguns saberes fundamentais. Cabe fazer, em separado, menção à sua “pedagogia da autonomia”.

3.5. Saberes necessários à prática educativa

A “educação libertadora” da pedagogia freireana tem sua essência na conscientização do homem de sua condição “inconclusa”, inserido em um contexto sócio-político-cultural. Essa consciência da *inconclusão* colocará o homem em permanente busca da “dialogicidade” que é a essência da educação como prática da liberdade (FREIRE, 1989). Em seu livro, *Pedagogia da autonomia*, Freire assume a responsabilidade ética da tarefa docente e reafirma que educar é construir, é "ensinar a pensar certo" como quem "fala com a força do testemunho" (FREIRE, 2000).

Freire pormenoriza os saberes necessários à prática docente. Ele centra o trabalho na “responsabilidade ética” da tarefa de ensinar. Em todos os seus trabalhos, há essa preocupação. Para o autor, “não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos”. A prática educativa de Freire é, “sabidamente”, política, moral, gnosiológica (2000, p. 16).

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas

limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos (FREIRE, 2000, p. 80).

Freire anuncia que ensinar não é transferir conhecimentos, há uma troca: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2000, p. 2) Há um desvelamento na aprendizagem que é deflagrada pelo professor. (*Ibidem*, p. 134). É sobre essa troca entre ensinar e aprender que fala este coordenador entrevistado.

Eu acho que, muito mais, foram os alunos que me ensinaram a ser professor e os colegas com quem eu trabalhei esse período todo. Afinal de contas, eu dei aula trinta anos. Então foram os colegas com os quais eu convivi, e também, tentando responder a esta pergunta: como é que as pessoas aprendem aquilo que eu ensino? Identificando isso, eu tentei criar uma série de recursos que facilitavam minha tarefa. Eu acho que é esse o papel do professor: facilitar às pessoas a aprendizagem daquele assunto sobre o qual eu tenho a obrigação de ensinar (Coordenador 1 - graduação).

Ensinar é “criar possibilidades”, é situar-se no mundo, tornar-se presença, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades e que se exige a consciência do “inacabamento” e do permanente movimento de busca (FREIRE, 2000, p. 25). A construção da pessoa é uma “responsabilidade da qual ela não pode se eximir” (p. 58). No depoimento de um professor entrevistado há essa referência de “criar possibilidades”.

Quando eu comecei a dar aula, achava que ensinar era pegar o que eu sabia e passar para o outro. Com o tempo que eu fui tendo a oportunidade de descobrir outras coisas no processo de ensinar. Eu comecei a descobrir que ensinar é troca e que ele vai além de passar o que você sabe para o outro. Tem uma parte que é assim de extrair do outro. É muito mais do que você passar aquilo que você sabe. É extrair do outro, porque o outro tem potencial. Ele não precisa de você, não. Na verdade ele podia pegar aquele livro sozinho em casa e aprender. Então, o fato de você estar junto com o grupo tem algo mais do que simplesmente passar o que você sabe. Eu vejo assim. Como é que eu posso extrair dele o desejo de querer essa informação? O desejo de entender essa informação. Isso é muito interessante (Professor 10).

Seja progressista ou conservadora, a linha pedagógica adotada pelo professor exige saberes que devem ser considerados. Todo processo de ensino deve considerar os saberes demandados por uma prática educativa. Assim, o professor ensina e aprende ao mesmo tempo. “Não há

docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar da diferença que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (FREIRE, 2000, p. 25). E Freire cria a “dodiscência” – docência-discência, que, juntamente com a pesquisa, são “indicotomizáveis” (p. 31). Portanto, não se pode separar “prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender” (p.106-107). Um coordenador traduz em seu depoimento essa centralidade da pessoa de que fala Freire, no sentido de priorizar valores humanos no ato educativo.

Eu fiz um trabalho no ano de 2000 que eu conservo até hoje com muito carinho. Pedi aos dez professores melhores classificados pelos alunos que identificassem para mim por que são considerados professores nota dez. Em primeiro lugar, manter empatia com os alunos. Pra ser um professor nota dez tem que ter empatia com os alunos. Em segundo lugar, respeitar seus alunos e fazer-se respeitar. Em terceiro, conhecer seus alunos pelo nome. [...] (Coordenador 8 - graduação)

A coerência profissional do professor exige dele um comprometimento existencial, que surge da “solidariedade entre educador e educandos” numa “leitura” desse espaço pedagógico. Ensinar é compreender que “educar é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2000, p. 110), “uma tomada de posição”, uma “decisão”, uma “ruptura” (p. 115). E explica Freire que a “educação como intervenção” tem o significado de intervir tanto nas mudanças radicais quanto na falta delas.

Simplicidade, humanitarismo, esperança, bom senso, tolerância, alegria, generosidade são valores essenciais à prática educativa progressista de Freire. Valores que precisam estar presentes no cotidiano de transformação da educação. Isso se evidencia na fala dos professores entrevistados. Com relação à alegria de ensinar, os coordenadores destacam:

Tem um dos saberes que eu acho, assim, pré-requisito, imprescindível, não pode faltar em mim: é gostar muito do que faço. [...] É entusiasmo, é alegria que você tem de ensinar. É o bom relacionamento. (Professor 1)

Dedicação, paixão, no sentido de que tem que sair da sala de aula feliz, satisfeito com seu trabalho do dia. Isso para mim é responsabilidade em relação ao nosso trabalho. (Professor 11)

Outros “valores” destacados por este professor são a afetividade e a confiança, ao que chama de “veio” subjetivo.

Eu sempre fui muito técnico, até comigo mesmo, e eu descobri que tem um veio na relação que é uma coisa assim da afetividade. Eu descobri que quando eu tentava ser apenas técnico eu não tinha bons resultados. Então existe uma coisa, que eu não sei explicar exatamente, que foge à questão técnica, mas que é muito da questão subjetiva mesmo. Você tem de criar um laço qualquer, um laço de afetividade. Eu acho estranho falar isso, mas é uma coisa de carinho, de troca com o outro. Você consegue fazer conexão. Você conecta com o outro. Isso não é didática. É uma coisa que vai além. É uma coisa de confiança, de se estabelecer um laço. (Professor 10)

Freire tem a consciência de que a educação não é “a chave das transformações sociais”, mas também não deve ser “simplesmente reprodutora da ideologia²⁴ dominante” (FREIRE, 2000, p. 126). A “educadora e o educador, que têm a prática educativa progressista”, são sabedores da consciência crítica de que suas aulas e cursos não podem “transformar o mundo”, mas podem demonstrar a “possibilidade de mudança”. (*Ibidem*).

Freire recomenda um posicionamento crítico frente a qualquer atitude, pois ele provoca a “curiosidade epistemológica” que permitirá mudança.

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 2000, p.95).

²⁴ Ideologia, para Chauí (1984, p. 92), “resulta da prática social, nasce da atividade social dos homens no momento em que estes representam para si mesmos essa atividade, e essa representação é sempre necessariamente invertida. O que ocorre, porém, é o seguinte processo: as diferentes classes sociais representam para si mesmas o seu modo de existência tal como é vivido diretamente por elas, de sorte que as representações ou idéias (todas elas invertidas) diferem segundo as classes e segundo as experiências que cada uma delas tem de sua existência nas relações de produção. No entanto, as idéias dominantes em uma sociedade numa época determinada não são todas as idéias existentes nessa sociedade, mas serão apenas as idéias da classe dominante dessa sociedade ou dessa época [...]. A ideologia é o processo pelo qual as idéias da classe dominante se tornam idéias de todas as classes sociais, se tornam idéias dominantes”. (CHAUÍ, Marilena S.. O que é ideologia. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984, 125 p.).

O diálogo de Freire não é “de cima para baixo”. O professor não fala *para* o aluno, mas *com* o aluno e isso só é possível quando “fala com ele como sujeito de escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso” (FREIRE, 2000, p. 128). O educador sabe escutar, não passivamente, mas paciente e criticamente.

Em síntese, entenda-se *autonomia* como a pedagogia centrada na prática de decisões participadas, democráticas, baseada na liberdade e autonomia dos atores educativos, educador e educandos. Não há no livro *Pedagogia da Autonomia* um aprofundamento no aspecto teórico da epistemologia. O argumento e a pedagogia de Freire são um chamamento à atitude do professor frente à sua decisão de ensinar. Refere-se à questão da consciência que o educador deve ter de que existe um posicionamento político e ideológico no ato de ensinar. “No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente” (FREIRE, 2000, p. 151).

Ainda que algumas colocações de Freire possam parecer utópicas, há que se reconhecer a dimensão de sua proposta e posicionamento pedagógico no ato de ensinar. Há que se perceber o professor como construtor de um mundo e de uma história “não determinista”. Há que se admitir seu papel maior do que transmissor de conhecimentos, cumpridor de tarefas acadêmicas e preparador de profissões. Há que se preocupar com uma formação pedagógica mais profunda e abrangente, adquirindo e desenvolvendo outros saberes, outras competências, além de “saber bem o conteúdo que será apresentado”.

Todos esses saberes trabalhados até aqui são mais específicos aos professores. Como o recorte feito nesta pesquisa destaca os professores de Administração, torna-se necessário investigar também os saberes administrativos.

3.6. Saberes administrativos

Em um artigo baseado em sua tese de doutoramento, *O que é saber em administração?* Uma tipologia de saberes administrativos, Curado (2001) faz uma análise dos saberes administrativos e os classifica em tipologias: saber prático, saber tecnológico e saber plural. Conhecer esses saberes torna-se importante, pois o professor, ainda que ministre uma só disciplina no curso de administração, tem como compromisso propiciar o desenvolvimento desses saberes em todos os seus alunos. As Diretrizes Curriculares trazem impressas várias competências que devem ser desenvolvidas ao longo do curso de administração. E é o professor, na interação e interlocução com o aluno, que tem a responsabilidade de favorecer, no ambiente acadêmico, a aquisição desses conhecimentos. Percebe-se essa preocupação com o desenvolvimento das habilidades administrativas no depoimento de um coordenador.

É importante saber qual é o perfil do egresso. Que profissional a gente quer formar. Porque é fundamental ter esse conhecimento. Na hora de formular uma aula, eu tenho que ter esse perfil do egresso em mente. Então a gente tem na Administração, como exigência, 'formar um gestor'. Então, se eu quero formar um gestor, não preciso fazer com que o aluno aprenda a carregar o piano. Eu preciso que ele pegue a partitura e saiba tocá-la com eficiência. No semestre passado, os alunos tiveram de ficar 4 horas-aula fazendo uma prova, porque havia só conta. Eu falei: 'conta de dividir, multiplicar e dar os indicadores; isso ajuda a formar um bom gestor?' Não será melhor se eu der todas as contas prontas e pedir pra ele analisar os resultados? É essa habilidade que eu preciso desenvolver (Coordenador 3 - graduação).

O coordenador admite a importância de ensinar para a formação de saberes administrativos. A esse respeito, Curado relata que “ao realizar uma determinada tarefa, ao agir de determinada forma, ao tomar uma decisão, o indivíduo utiliza nesse processo um saber” (Curado, 2001, p. 2). Saber esse que é adquirido na escola ou aprendido no processo de fazer. E que, segundo a autora, “pode ser ou não analisado e classificado mediante regras e métodos científicos”

(*Ibidem*). O saber classificado e analisado cientificamente pode resultar na formulação de teoria. Quanto ao “processo de fazer”, Curado denomina-o de “técnica”. Segundo a autora, “a técnica é tão antiga quanto o homem (assim como a linguagem), e pode ser entendida como um comportamento humano, ou um fazer baseado no aprendizado simbólico. É pelo desenvolvimento e aprendizado da técnica que o homem consegue “viver melhor” (*Ibidem*). Para corroborar essa assertiva, Curado apresenta a conceituação de Castoriadis sobre a técnica na concepção ocidental. Para o autor, a “técnica é a utilização de um saber, que se distingue desse saber como tal, na medida em que não leva em consideração os fins últimos da atividade de que se trata.” (CASTORIADIS, 1987, apud CURADO, 2001, p. 3). Enquanto a teoria se relaciona “ao domínio da ciência, ao conhecimento que busca ser objetivo” a técnica atrela-se ao fazer e representa o “conhecimento dos materiais e dos processos” (CURADO, 2001, p. 3).

O fazer pode também ser relacionado à tecnologia, que envolve aplicar o conhecimento desenvolvido na teoria (ciência) ao domínio do saber (técnica). A metodologia da tecnologia segue a metodologia da ciência, porém, enquanto o objeto da ciência é um domínio da natureza, na tecnologia o objeto é delimitado nas práticas produtivas (*Ibidem*).

A autora explica que a tecnologia “está baseada na crença de que tudo o que é feito pode ser feito por meio de conhecimentos científicos” (*Ibidem*, p. 4). No campo da administração, esse processo de construção de um saber estruturado de forma científica pode ser definido como “o desenvolvimento de uma tecnologia administrativa, pois é um saber que objetiva uma aplicação prática” (*Ibidem*). A tecnologia administrativa se desenvolve utilizando-se de teorias e métodos de outras áreas do conhecimento. Dessa forma, compreende, analisa e questiona a realidade organizacional e define “uma forma mais eficiente e eficaz para a realização dos processos administrativos” (*Ibidem*, p. 5). Então, a autora considera que

em Administração, aquilo que é chamado de técnica por VARGAS (1994) pode ser definido como conhecimento ou competência “prática” e o que é chamado de tecnologia por VARGAS (1994), como competência técnica. Essa diferenciação está relacionada ao papel da ciência e do saber científico no desenvolvimento do saber administrativo (CURADO, 2001, p. 5).

Para explicar melhor essa diferenciação entre o saber científico e o saber administrativo,

Curado afirma que

o saber administrativo se diferencia de outros saberes, uma vez que as organizações são constituídas para alcançar fins específicos e suas ações são norteadas por uma racionalidade voltada a fins. Um saber desenvolvido para esse cenário tem, intrinsecamente, uma proposta a priori, diferentemente de um saber desenvolvido numa área de ciência pura, por exemplo. Noções fundamentais de administração como, por exemplo, lucro, eficiência, conduta humana, realização etc, estão imbuídas de valor e não podem ser consideradas como proposições científicas, no sentido clássico atribuído ao processo de formulação do saber científico (*Ibidem*, 2001, p.6).

O objetivo principal de um pesquisador é conhecer, é ampliar “o arsenal de informações sobre o que está sendo pesquisado”. Os resultados não têm, necessariamente, de destinar-se a uma aplicação prática.

No caso do desenvolvimento do saber administrativo, o objetivo é sempre definido. Quase todas as pesquisas visam a entender melhor a realidade organizacional para poder desenvolver aplicativos, ferramentas e métodos que melhorem o resultado da organização estudada. A melhoria pode estar relacionada tanto ao resultado financeiro quanto aos resultados operacionais, motivacionais etc (*Ibidem*, 2001, p.6).

Esse saber administrativo evoluiu com a administração. Apoiada nos estudos de Hatch²⁵, Curado define três fases históricas distintas em que se deu a evolução do saber administrativo: 1) o surgimento do Capitalismo e da Manufatura, com acentuado saber empírico; 2) a difusão do sistema fabril e sua complexidade, com características do crescimento dos níveis gerenciais e da assessoria administrativa e, 3) finalmente, as transformações ocorridas nas últimas décadas do século XX, momento em que a administração passa a ser mais flexível e o modelo de gestão mais participativo (*Ibidem*, p. 7-8).

²⁵ HATCH, Mary Jo. *Organization theory : modern, symbolic and postmodern perspectives*. Oxford: Oxford University, Press, 1997.

Partindo dessas três fases, a autora propõe três tipologias de saberes administrativos já referidos:

o saber prático, relacionado a uma não sistematização do saber administrativo sendo que os gestores agem baseados na experiência; **o saber tecnológico**, caracterizado pela sistematização do saber administrativo, por intermédio da adoção e disseminação de sucessivos modelos de gestão, considerados a melhor maneira de administrar; e **o saber plural**, que questiona a visão de modelo único e propõe diversas metodologias e modelos administrativos (CURADO, 2001, p.1, grifos da autora).

Saber Prático

Segundo Curado (2001), o saber prático é baseado no saber empírico do gestor, passado de geração a geração, mediante treinamento e tradição. Um saber que vai se construindo durante sua execução. As atividades de gestão, nessa fase, estão voltadas para a supervisão e controle dos trabalhadores. Um coordenador, ao falar de suas atividades como coordenador de curso de administração revela esse conhecimento prático.

A gente também controla muito por sintomas as coisas mais qualitativas dentro de uma organização. Tem uma série de coisas na organização que são perfeitamente mensuráveis, outras não. E essas que não são mensuráveis às vezes, como é o caso de escola, de professores, são tão importantes quanto as mensuráveis. (Coordenador 9)

Outros coordenadores também revelam esse saber prático, desenvolvido durante a execução de suas atividades administrativas.

[...] E na prática, o que acontece é o seguinte: a gente sabe se o professor vai dar certo ou não na primeira semana. Nós, coordenadores, sabemos. Por quê? Porque se não dá certo na primeira semana, a gente já sabe que o professor não vai dar certo (Coordenador 6 - pós-graduação).

No dia-a-dia, a gente costuma dizer que, infelizmente, falta tempo para planejar. É um grande volume de trabalho. Então a gente pode dizer que, nesse grande perfil de empresa que a gente toma conta, conciliar interesses é a maior questão. Atenuar conflitos que são inúmeros, de toda a espécie: aluno com professor, professor eventualmente com a gente, eventualmente professor com professor, professor com a instituição. Então é uma série de conflitos que a gente está gerenciando o tempo todo (Coordenador 7 - graduação).

Saber Tecnológico

O saber baseado na experiência de tentativa e erro esbarrou no crescimento das organizações produtivas, que começavam a exigir dos gestores uma complexidade de atividades para as quais eles não tinham respostas nem conhecimento.

Com o desenvolvimento da revolução técnico-científica, o papel da ciência na produção sofreu uma grande mudança nas últimas duas décadas do século XIX. Algumas das características dessa mudança são o surgimento da empresa capitalista, separada da residência do proprietário; a utilização da contabilidade racional; a tomada de decisões orientada pelas oportunidades do mercado de bens de capital e de trabalho; a organização eficiente da força de trabalho e o uso técnico dos conhecimentos científicos (CURADO, 2001, p. 12).

O saber tecnológico baseia-se, portanto, no conhecimento científico da realização do trabalho.

Não há o empirismo, há o conhecimento teórico. Professores de Administração buscam esse conhecimento teórico via pesquisa.

Os nossos professores são muitos produtivos cientificamente. Geralmente nos congressos a gente sempre tem vários professores apresentando trabalhos. Você pega os periódicos específicos ou internacionais ou nacionais e encontra vários trabalhos dos professores do curso de Administração. Existe, porque tem os núcleos de pesquisa. Então você tem o núcleo de pesquisa da área de marketing, depois o núcleo de pesquisa da área de recursos humanos, o núcleo de pesquisa na área de finanças. Os professores trabalham nisso pra saber o que está acontecendo (Coordenador 12 - graduação).

Existe o envolvimento em pesquisa, por parte principalmente das universidades, para o desenvolvimento do saber tecnológico.

Saber Plural

Com o advento da pós-modernidade, que alterou as práticas culturais, políticas, econômicas e organizacionais, o saber administrativo também adquire nova configuração. “O modelo racional de gerência, como única e melhor forma de realizar as atividades, começa a ser questionado” (CURADO, 2001, p. 19). A nova configuração que esse saber administrativo

adquire caracteriza-se pela descentralização, desenhada com base no conceito de rede e com um perfil de abertura, confiança, compromisso, comunicação e trabalho em equipe” (*Ibidem*). As empresas começam a adotar várias ferramentas de gestão e a necessitar de um saber plural, ou seja, um saber aberto à multiplicidade de possibilidades. Surge a crença de que cada empresa tem características diferentes, necessitando de administradores com saberes abrangentes para realizar administração eficiente (*Ibidem*). Saber plural refere-se ao domínio de saberes administrativos abrangentes, diversificados, permeados por várias ciências e modelos de gestão.

Que saberes administrativos “abrangentes, diversificados” apresenta um professor de administração? Um coordenador esclarece em sua entrevista que exige esse saber plural do professor para sua atuação.

Eu observo as atividades dele [professor], a intervenção que ele próprio busca no mercado, a forma que como ele interage nos assuntos que acontecem na área, independente da área que ele atua. Se ele é professor de Matemática, mas está dando aula no curso de comércio exterior, avalio como ele observa o campo de comércio exterior pra que seja discutido em sala de aula (Coordenação 5 - graduação).

Diante da evolução histórica da gestão administrativa e dos saberes exigidos em cada uma de suas fases, é importante salientar que é exigido do profissional docente saberes administrativos contextualizados na contemporaneidade de sua atuação. Se são exigidos dos profissionais administradores saberes específicos para sua atuação, também são requeridos dos professores de Ensino Superior de Administração saberes para educar e tornar esse profissional capaz dessa inserção profissional. Ao professor de Administração cabe trabalhar com conhecimentos que permitam a construção de saberes, o desenvolvimento de competências de comunicação, criticidade, autonomia, cooperação, visão holística e sistêmica, liderança, decisão, assertividade, resiliência, dentre outras. É preciso, portanto,

também caminhar no estudo das competências requeridas para sua profissão, uma vez que esse tema torna-se recorrente no ensino superior.

3.7 Competências

Se, nas décadas de 1970 e 1980, a educação voltou-se para a Pedagogia dos objetivos, na década de 1990 e nesses anos iniciais do novo século (XXI), ela volta-se para a Pedagogia das competências (THERRIEN, e LOIOLA, 2001). Mas o que vem a ser competência? Como essa terminologia chega à educação?

Na história das organizações e da gestão de trabalho, o que era chamado de *qualificação*, conceito social e diferencial dos trabalhadores, passa a ser *competência*, expressão advinda da psicologia, com dimensão individual, chamando atenção para os aspectos subjetivos de mobilização no trabalho (RAMOS, M. 2002a) Há o que a autora chama de “despolitização” das relações sociais, quando da adoção do conceito de competência, uma vez que esse conceito se pauta mais por parâmetros individuais e técnicos.

É no modelo taylorista-fordista que se consolida o conceito de qualificação. Esse conceito traz subjacentes os padrões de formação de emprego, carreira e remuneração e passa a ser compreendido mais como uma “relação social complexa” do que como “estoque de saberes” (RAMOS, M. 2002a, p. 401). A autora apóia-se em Schwartz (1995) para relacionar as três dimensões tomadas pela qualificação, a saber: conceitual, social e experimental (*Ibidem*). A dimensão conceitual é associada mais aos títulos e diplomas. A dimensão social abrange as relações sociais estabelecidas entre os “conteúdos das atividades e as classificações hierárquicas”. Também na dimensão social, tem-se o conjunto de regras e direitos relativos ao

exercício profissional. A dimensão experimental refere-se aos saberes recorrentes na realização do trabalho. Essa mudança do conceito de qualificação para o de competência tem como consequência o enfraquecimento das dimensões conceitual e social e a valorização da dimensão experimental (RAMOS, M. 2002a, p. 402).

Segundo Ropé e Tanguy (2004), a noção de competência não é nova, porém seu uso nos discursos sociais e científicos é recente. Afirmam que a “plasticidade” do termo favorece o uso em diversas situações e lugares. No caso da educação, dizem as autoras, o conceito tende a substituir outros como *saberes* e *conhecimentos*. Elas sustentam a hipótese de que o uso dessa terminologia não é mero modismo. Trata-se de “uma das grandes categorias do pensamento partilhadas por um grupo social” e que é apropriada nesse momento da civilização (*Ibidem*, p. 17). São revistos, portanto, alguns significados de *competência* para um maior entendimento e delimitação de qual será considerado nesta pesquisa.

No Dicionário Larousse Comercial, de 1930 (citado por ROPÉ e TANGUY, 2004, p. 16), competência é “o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne a seu ofício”. Comentando essa definição, as autoras afirmam que há um reforço na idéia de que competência é “atributo que só pode ser apreciado numa situação dada” (ROPÉ e TANGUY, 2004, p. 16).

O conceito de competência também está explicitado no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, descrita por Ramos, M. como

condição de alocar esses saberes [teóricos e práticos], como recursos ou insumos, por meio de esquemas mentais adaptados e flexíveis, tais como

análise, sínteses, inferências, generalizações, analogias, associações, transferências, entre outros, em ações próprias de um contexto profissional específico, gerando desempenhos eficazes (RAMOS, M., 2002a, p. 407).

Isambert-Jamati (2004) destaca que o termo competência jamais foi usado popularmente. Seu uso no singular veio de empréstimo da área jurídica e, por extensão, sua designação refere-se à capacidade de se pronunciar sobre alguma coisa. A pessoa reconhecida como competente é aquela que “domina suficientemente a área na qual intervém para identificar todos os aspectos de uma situação nessa área e para revelar eventualmente as disfunções dessa situação” (*Ibidem*, p. 104). Seu uso no plural, competências, é equivalente ao singular, designando, segundo a autora, a “multiplicidade das capacidades”, em especial, relacionadas ao trabalho (*Ibidem*, p. 106). A autora prossegue em sua argumentação e expõe o aspecto da individualização, da pessoalidade que o termo competência adquire. Segundo Isambert-Jamati (2004, p. 107), a competência “não se abre em si a nenhuma solidariedade, já que, presumidamente, não pertence como fonte a uma categoria formalizada que, como tal, pode reivindicar direitos para todos os seus membros”.

Há um trabalho de pesquisa dessa autora (ISAMBERT-JAMATI, 2004) no qual ela verifica quando, sob quais influências e em qual sentido consensual os meios psicológicos empregam o termo *competência*, no singular e no plural. Para tal estudo, a pesquisadora se propõe a analisar a revista francesa *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, dirigida aos conselheiros de orientação escolar e profissional e escrita por psicólogos, economistas, sociólogos, demógrafos, pedagogos, desde 1975. Ela constata o pouco uso dessa expressão nos anos iniciais, que foram os escolhidos para a sua pesquisa, e o aumento significativo de seu uso no quadriênio final, de 1990 a 1993. Sua hipótese para o uso freqüente do termo *competência* na esfera profissional e educativa é a de que o uso da terminologia pela psicologia prática

influenciou, “contaminou” essas esferas. São os “meios de formação de adultos”, pelas suas trocas com os meios de trabalho e de educação que pesam sobre este último (*Ibidem*, p. 130).

Stroobants afirma que não há unanimidade na definição das competências, porém pode-se estabelecer uma maneira geral de caracterizá-las por tipo de saber e apresenta o trio “saberes, *savoir-faire*, saber-ser”. Saberes dizem respeito ao saber formal, *savoir-faire* representa os “saberes empíricos, práticos, as antigas manhas do ofício, a habilidade, o golpe de vista” (*Ibidem*, p.140). Exalta-se aí a experiência do profissional. O saber-ser engloba as características e qualidades pessoais. “Saberes e *savoir-faire* quase sempre caminham juntos para, então, serem complementados” pelo saber-ser (STROOBANTS, 2004, p. 142).

Para Mandon²⁶, citado por Stroobants (2004, p. 142) competência é “saber mobilizar conhecimentos e qualidades para fazer frente a um dado problema, ou seja, as competências designam conhecimentos e qualidades contextualizados”.

Ao se falar em competências profissionais, é importante levar em conta que elas não podem ser vistas unicamente como tarefas operacionais (RAMOS, M. 2002b). Imprescindível é observar quais os conhecimentos e as capacidades que dão suporte à mobilização de determinada competência. Não se limitar ao aparente, mas entender o fundamento que faz com que alguém seja competente (RAMOS, M., 2002b).

Há, nesse movimento de se estabelecer competências profissionais, uma pressão para formar o sujeito produtivo. Para Santos (2001), as mudanças aceleradas nos processos produtivos fazem com que a educação, que antes era anterior ao trabalho, agora seja concomitante a ele.

²⁶ MANDON, N. Um exemple de description des activités et des compétences professionnelles : L’emploi-type secrétaire de vente. In CERREQ. Les analyses du travail, enjeux et formes. Col. De Études 54, 1990. p. 153-159.

Stroobants (2004) acentua que as competências do trabalho, que não são transmitidas pela formação escolar, assim mesmo terminam por voltar a ela. Costa (2004) esclarece que, com o advento da sociedade pós-industrial e da sociedade pós-moderna, com suas infinidades de máquinas e informações, o processo de acesso, aquisição e exploração do conhecimento alterou a natureza do saber. Há, nesse sentido, a legitimação da exigência de *competências* profissionais. Ramos, M. (2002a, p. 402) argumenta que a competência, por sua dimensão experimental, adquire importância no atual contexto de mudanças e dois são os motivos. O primeiro se dá em razão da valorização dos saberes tácitos e sociais em detrimento dos “saberes formais”, atestados pelos diplomas. O segundo motivo se justifica em função da valorização das “potencialidades individuais”, decorrente da crise de desemprego. Acrescenta a autora que o termo competência “chama a atenção” para os atributos subjetivos, individuais, “mobilizados no trabalho”, atributos esses que correspondem às “capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras” (*Ibidem*).

Ramos, M. considera “muito interessante” a identificação de Hernandez (2000)²⁷ de dois marcos conceituais da implantação de “sistemas de competência profissional”. O primeiro, conceito *performativo*, “associa a competência ao desempenho efetivo demonstrado em **situações profissionais**”, identificáveis com os “padrões de qualidade”, como por exemplo a “descrição de desempenhos esperados”, a “formulação de normas” e as “avaliações” (*Ibidem*, grifo nosso). O segundo conceito *disposicional e reflexivo* de competência aborda o conjunto de “**saberes e capacidades**” pessoais e profissionais que são incorporados por meio da formação e da experiência e mobilizados em função da utilização nas situações de trabalho (RAMOS, M., 2002b, p. 78-79, grifo nosso).

²⁷ Políticas de certificación de competencias em América Latina. São Paulo, [s. n.], 2000

Zarafian, pesquisador francês que há muito se dedica ao estudo das competências profissionais, ressalta que o modelo de competência é consequência da própria mudança na organização do trabalho e do modelo taylorista/fordista. Segundo o autor, a competência é da pessoa e não da sua qualificação em seu posto de trabalho. Sob esse novo enfoque do trabalho é requerido um novo perfil do trabalhador, que permite que ele seja chamado a resolver problemas e viabilizar “estratégias inovadoras de produtividade”. Para o autor, “o trabalho torna-se o prolongamento direto da competência pessoal que o indivíduo mobiliza diante de uma atuação profissional” (ZARAFIAN, 2001, p. 56). Três são os tipos de competências requeridas pelo profissional, segundo Zarafian (2001, p. 203):

- competências participativas, relativas à capacidade dos assalariados de conhecer a função integral de uma organização; de saber como ela funciona; da intervenção no seu contexto; na participação da redefinição das suas estruturas;
- Competências transversais, relativas à cooperação em equipes e em redes de diferentes setores e implicam a compreensão do processo integral da produção ou do serviço;
- Competências sociais, que integram os campos: autonomia, responsabilidade e comunicação social nas profissões futuras.

3.8 Competências Pedagógicas

No campo educacional, Perrenoud, (1999, p. 7) define competência como a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. O autor utiliza-se do conceito de esquemas desenvolvidos por Piaget para referendar seu conceito. Para Perrenoud, competência

orquestra um conjunto de esquemas. Um esquema é uma totalidade construída, que sustenta uma ação ou operação única, enquanto uma competência com uma certa complexidade envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca de informações pertinentes, formação de uma decisão, etc. (1999, p. 24).

Essa apropriação da idéia de esquemas e também da proposição de *habitus*²⁸ de Bordieu (rotinas, hábitos e esquemas operatórios), traz uma variedade de sentidos ao conceito de Perrenoud (COSTA, 2004). A competência “orquestra um conjunto de esquemas” que permite levar a uma ação.

Isambert-Jamati atribui a transferência do termo competência da esfera profissional para a educacional aos “responsáveis ministeriais do alto escalão da Educação Nacional”²⁹, que o incorporaram à educação de forma “intencional”, sem, no entanto, ter uma apresentação “erudita”, ou seja, sem “pesquisa” nem “definição rigorosa” (2004, p. 108).

Ramos, M. explica que a apropriação da noção de competência pela esfera educacional se dá pelo fato de que a escola é “capaz de promover o encontro entre formação e emprego” (2002b, p. 221). O que se verifica no “plano pedagógico” é a passagem de um “ensino centrado em saberes disciplinares” para “um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas” (*Ibidem*). Nesse sentido, os “conteúdos disciplinares” deixam de ser “fins em si mesmo, para se constituírem em insumos para o desenvolvimento das competências” (RAMOS, M., 2002a, p. 408).

Masetto, em seu livro *Docência na Universidade*, diz que a docência no ensino superior exige não apenas um domínio de conhecimentos a serem transmitidos como também um “profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão” (1998, p. 13). Profissionalismo esse revelado na atuação docente, ou seja, nas atividades em que o

²⁸ *Habitus* é aqui compreendido como “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as *experiências passadas*, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas” (Bourdieu, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 65).

²⁹ Os responsáveis ministeriais do alto escalão da Educação Nacional, no caso, refere-se às autoridades francesas.

professor demonstra competências adquiridas. Para o autor, há três níveis de **competências**, quais sejam: **técnica**, **pedagógica** e **política** que constituem os aspectos fundantes da docência no ensino superior. Nesta pesquisa, tomamos a categorização de Masetto para a análise dos depoimentos dos entrevistados.

A **competência técnica** diz respeito aos domínios dos conhecimentos básicos, aos conhecimentos adquiridos pela pesquisa e à experiência profissional de campo numa determinada área na qual o professor escolheu ministrar aulas. A legitimação da prática docente é desvelada no depoimento de um professor entrevistado. A competência técnica é condição *sine qua non* para a docência.

É fato. A questão técnica é fundamental. É ponto. Você tem de saber, entender do assunto que você tem de dominar, você vai dar aula daquilo (Professor 10).

Essa competência técnica é claramente evidenciada no profissional de ensino superior, devido à exigência mínima de sua formação. Para Morosini, (2000, p. 12), “no ensino superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento na qual atua”.

Sem ela praticamente você não sobrevive como professor. Então é a base. Essa competência técnica é fundamental. Você não faz nada se não tiver a competência técnica, porque a partir dela que te dá sustentáculo pra você ter a sua condição de repassar ou de democratizar o conhecimento (Coordenador 2 - graduação).

No depoimento do coordenador, a competência técnica é a “base”, é o “fundamento”. Para Vasconcelos (2000), a denominação é “formação técnico-científica” e essa formação é a “exigência” sempre presente, tanto no discurso institucional como no discurso docente.

A **competência pedagógica** refere-se à capacidade de lidar com situações práticas em sala de aula e envolve também o conhecimento de “conceber e gestar” currículos e projetos

(MASETTO, 1998, p. 20-23). O domínio na área pedagógica refere-se ao conhecimento do processo ensino-aprendizagem e como se aprende na Educação Superior. Refere-se ao conhecimento das ciências da educação, aos elementos essenciais na constituição da “profissionalidade docente” (*Ibidem*).

A pedagógica é primordial porque ela pode atrair os alunos para um tema que é relevante para a vida deles. Ou se o professor for ruim pode “desastrar”, pode afastar os alunos (Coordenador 13 - pós-graduação).

Vasconcelos considera que, nos cursos de pós-graduação, há “pouca preocupação com o tema da formação pedagógica de mestres e doutores”. E afirma que a “graduação tem sido ‘alimentada’ por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica” (1998, p. 86). Essa competência pedagógica ainda pouco explorada é a “guerra boa” a que se refere este coordenador entrevistado.

Muitos professores, como nós, mais antigos, mais experientes, têm esse lado técnico muito acentuado. Então, o que nós precisamos, e qual é a nossa guerra do dia-a-dia, no bom sentido? Dar formação pedagógica pra eles e atualização bibliográfica. Temos que fazer isso (Coordenador 8 - graduação).

De acordo com o que o coordenador disse, o desenvolvimento da competência pedagógica fica a cargo do coordenador de curso. Outro entrevistado percebe essa “guerra” perdendo a “disputa” para a questão técnica.

Os professores não são preparados para serem professores. Estão fazendo mestrado, seja acadêmico, seja profissional. Muitos vêm com a bagagem técnica muito forte, porque a parte teórica eles conseguem realmente dominar, mas a parte pedagógica deles é muito deficitária (Coordenador 6 - graduação).

Esse coordenador distingue claramente a competência técnica da competência pedagógica. Enfatiza que os professores vêm com mestrado e, ainda assim, não são “preparados” para serem professores. Não haverá, nas entrelinhas dessa fala, um entendimento de que o professor já entra no ensino superior “devendo” essa competência?

Para Vasconcelos (1996), a competência pedagógica refere-se ao “fazer pedagógico”, construído no cotidiano docente, em sala de aula, mas de modo não ocasional e sim “metodologicamente desenhado”. O coordenador de graduação 2, em uma de suas falas, confere a esse “desenho” um status de habilidade, ou seja, é mais que uma vontade própria.

Você tem de saber para você e tem de fazer a democratização do seu conhecimento. É conduzi-lo, democratizá-lo para os alunos de forma interativa para que eles compreendam o que você está querendo ensinar. Então ensinar com clareza, que é onde a pedagógica entra. Essa habilidade da pedagogia é onde você fala: ‘não adianta querer ser professor, eu tenho que ter a habilidade de ensinar’ (Coordenador 2 - graduação).

O cotidiano docente esbarra na diversidade cultural, decorrente do ingresso de um público cada vez mais heterogêneo no ensino superior. Um público diversificado, às vezes, sem o devido preparo para esse ingresso no ensino superior (PEREIRA, 2000). E o professor lida com essas questões no dia-a-dia.

O professor tem de ter um perfil mínimo dos alunos, ainda mais hoje, porque mudou sobremaneira o perfil do aluno. Por quê? Porque eu não posso selecionar. Nós estamos lutando pra ter um candidato/vaga. Não tem como. Mudou assim assustadoramente o perfil do aluno. Então tem de ver a realidade, não só do mercado, mas da sala de aula (Coordenador 8 - graduação).

O coordenador de graduação pontua que há uma relação direta entre a atuação pedagógica do professor e o conhecimento do perfil de aluno.

A questão pedagógica tem relação com o perfil do aluno. A linguagem que você usa, a metodologia que você utiliza dá um eco maior numa instituição. Você vai para uma outra instituição, que tem um perfil de aluno muito diferente, você chega lá e vê que tem que adequar a linguagem. De novo, eu acho que a questão pedagógica tem que ser compatibilizada com a questão do perfil da instituição, do perfil do aluno (Professor 9).

É interessante discutir aqui o “perfil da instituição” e o “perfil do aluno” que o coordenador acabou de apresentar, ou seja, a relação que vem se estabelecendo nas instituições de “aluno-cliente”. Alunos que tem o interesse maior em adquirir um título e não em buscar

conhecimentos. Instituições diversas, disputando cada vez mais os alunos interessados em fazer uma graduação. Escolas que antes tinham uma maior relação candidato/vaga, hoje com dificuldades de seleção. Muda-se o perfil do aluno e muda-se também o perfil da instituição. Outros depoimentos a seguir também tratarão dessa questão.

A **competência política** diz respeito à consciência de sua atuação como pessoa de mundo, na sociedade, “alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade” (MASETTO, 1998, p. 23). O professor é alguém que se encontra em um “processo histórico e dialético” que está ao mesmo tempo vivendo e construindo a história.

A competência política também está relacionada com o conhecimento de que as relações são permeadas por interesses, influências, poderes, controle. O que Weber denomina *kampf* é traduzível como luta, conflito, batalha, combate, enfrentamento, competição (DREIFUS, 1993). Na opinião de um coordenador entrevistado,

essa [competência] é a mais complicada (Coordenador 12 - graduação).

Essa dimensão da política como relação de poder e controle estabelece um “campo de forças”, no parecer de um professor entrevistado.

[...] Porque, quando a gente entra em sala de aula, é uma coisa que já está estabelecida: você é o inimigo deles (Professor 10).

Para este professor, essa competência tem preponderância sobre as duas outras.

Hoje em dia a [competência] política tem peso maior. A política é bem mais forte (Professor 3).

Essa relação de poder e controle, que coloca professor de um lado e alunos de outro, demanda o desenvolvimento da competência política de negociação e de administração de conflitos³⁰.

Um dos coordenadores atribui à indisciplina a dificuldade da relação docente-discente.

Hoje o aluno está indisciplinado, e o professor tem de saber se conduzir nessa situação. Essas coisas que todo professor tem de ter: a capacidade de dirimir conflitos em sala de aula. O professor tem de ter essa habilidade também. E infelizmente muitas vezes ele não tem. Esse é um dos grandes problemas que não só minha instituição tem, mas todas as instituições aonde eu vou (Coordenador 9 - graduação).

Em Weber, a política compreende “qualquer variedade de liderança independente em ação” e tem a disciplina como seu ingrediente fundamental (DREIFUS, 1993, p. 55). Disciplina que é conceituada como “a probabilidade de que, em virtude do hábito, um comando receba obediência pronta e automática de forma estereotipada, da parte de um grupo de pessoas” (*Ibidem*).

Outro coordenador de curso associa a competência política ao conhecimento do perfil do aluno. Associada também à competência pedagógica, anteriormente, aqui é colocada como indispensável para a “condução” de sua prática. Aparece também, neste depoimento, a figura do professor-gestor.

E a competência política é como ele conduz, ou seja, como ele dirige, como que ele é o gestor da sala de aula. Porque o perfil do aluno tem mudado muito. Ele hoje é mais questionador. No turno da noite, são alunos que trabalham. Então nesse relacionamento do professor, a questão política está em ele perceber que não é dono da verdade. Essa questão política, trazer esse aluno como aliado e não como opositor é fundamental para que a sala de aula aconteça de forma tranqüila (Coordenador 3 - graduação).

³⁰ Buscamos o sentido que Dahrendorf (1992) dá ao conflito. Para o autor, os conflitos fomentam a evolução das sociedades e só podem ser compreendidos quando referidos ao processo histórico das sociedades humanas. Assim como Marx, Sorel, Hegel, Kant, dentre outros, Dahrendorf reconhece a importância dos conflitos sociais no processo evolutivo das sociedades. DAHRENDORF, Ralf. *O conflito social moderno: Um ensaio sobre a política da liberdade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992, 228 p.

Os termos “aliado” e “opositor” remetem, novamente, ao “campo de batalha” que é estabelecido em sala de aula, na fala já citada de um professor anterior. O professor tem, nessa relação, como instrumentos (ou “armas”) o conhecimento e a forma como ele será compartilhado, o controle da avaliação e da frequência, o posicionamento hierárquico superior ao aluno no organograma acadêmico. Tem-se aqui a instrumentalização dos meios de Weber, para que se exerça a política (DREIFUS, 1993). Se a analogia da sala de aula pode ser feita com o “campo de batalha”, o professor entra com maior “munição” e deve ter consciência desse poder.

Já este outro coordenador sobrepõe a competência política às outras duas e ainda afirma que esta sustenta a relação acadêmica professor-aluno.

O posicionamento na sala, a forma de tratar o aluno está cada vez mais difícil, porque cada vez o aluno está mais difícil. Tem mais problemas e isso se reflete na sala de aula. [...] Porque os alunos vêm estressados pra sala de aula, vêm cheios de problemas. Têm stress do trabalho, stress financeiro. E isso só está aumentando. A gente percebe. Tem alunos que surtam dentro de sala, explodem, choram. E a gente não está muito preparado pra lidar com esse tipo de coisa. Eu acho que as relações políticas hoje são muito mais fortes na relação universitária do que as outras. Você pode até ser fraco pedagogicamente ou tecnicamente, mas a sua boa relação com os alunos te sustenta na sala de aula (Coordenador 6 - pós-graduação).

Essa “boa relação” com o aluno deve ser entendida com cautela, na opinião de outro coordenador, pois

o professor muito bonzinho não é muito bem avaliado, não, mas também não é muito mal avaliado, não. Mas ele é mais mal avaliado do que bem avaliado. Aquele professor rígido demais também não é, mas ele é respeitado. Eu sei. O que eu tenho aprendido é que o aluno não está gostando do professor bonzinho, não. Ele está entendendo que o mundo dele é competitivo. Ele está entendendo que tem de sair dali, de alguma forma, sabendo alguma coisa (Coordenador 9 - graduação).

Um outro entendimento dessa **competência política** é a conciliação do técnico com o ético na “vida profissional” (MASETTO, 1998, p. 24). È, conforme já apresentado, a

“responsabilidade ética” na tarefa de ensinar, da qual Freire é defensor. Em última instância, é a prática educativa “política, moral gnosiológica” (FREIRE, 2000).

A dimensão ética na competência política é percebida pelo coordenador de graduação.

E na política eu diria, aí entraria a social, a comportamental, entendeu? Entraria na [dimensão] política a questão ética, que está ligada a esse conjunto. Você hoje não consegue dar uma aula se você não tem um senso ético. [...] Você tem que ter esse conhecimento político. A pessoa não pode ser alienada, não pode ser uma pessoa xiita, em cima de uma condição política. Ela tem que ter uma política social, ética, universalizada com esse mundo. Tem de saber discernir, tem que respeitar opinião, tem que estar atualizada, tem que saber (Coordenador 2 - graduação).

Competência política também entendida como a compreensão e o posicionamento do professor em relação ao conhecimento e à verdade, presentes tanto no processo de produção como no processo de disseminação do saber. Nas palavras de Costa (1999, p. 10), “quem tem o poder de narrar, de dizer as coisas como são, fabrica as coisas. É nesse sentido que conhecer é governar” (apud FRANCO, 2000, p. 69).

Outro sentido de política cabe aqui na relação pedagógica docente-discente. O sentido arendtiano (ARENDR, 2002). Para Hanna Arendt, política “é algo como uma necessidade imperiosa para a vida humana” (p. 45), uma vez que vivemos em sociedade e precisamos de uma convivência ‘pacífica’ e ‘organizada’. Arendt acrescenta que a política se dá na “pluralidade dos homens”. A política acontece mediada pelo mundo, que é o “*entre-os-homens*”, o “*intra-espço*”. Nesse sentido, a política se estabelece como uma “relação” entre homens. Em sua concepção, política é o “*conversar-um-com-o-outro*, o *conversar-com-o-outro* e o *conversar-sobre-alguma-coisa*” e também “o *persuadir-um-ao-outro* e o *convencer-um-ao-outro*, que é o verdadeiro modo do trato político dos cidadãos livres da *polis*” (p. 101).

É nesse espaço de relação “*entre-os homens*” que se constitui o *locus* docente. É essa relação que favorece o encontro e o entendimento. É alicerçada nessa concepção de “encontro”, de política como “relação” arendtiana que o professor diz que

a competência política é que leva o aluno pra instituição (Professor 9).

Nesse “*entre-os homens*”, nesse “intra-espço”, professores e alunos se relacionam e constroem a prática educativa. É o enxergar o outro. Metaforicamente, um dos professores entrevistados fala dessa percepção.

Eu falo da metáfora do caçador, no sentido que, eu mesmo fui caçar com um amigo meu, que era um caçador de experiência. Ele matou tudo que estava na minha frente e eu não enxergava nada. O bicho estava no meio do mato e eu não estava acostumado. Às vezes, professores estão na sala de aula e não estão com os alunos e isso não é político. É essa [competência] que leva para outra dimensão, onde os alunos se conectam com o professor, porque ele consegue ‘enxergar’ a situação (Professor 11).

Diante do que pensam os entrevistados sobre o desenvolvimento das competências técnicas, pedagógicas e políticas, outra pergunta foi feita. De quem é a tarefa de desenvolvê-las? Nesse sentido, quatro visões foram evidenciadas. Uma que entende ser um movimento individual, de interesse do professor, o que remete ao entendimento de competência pautado por parâmetros individuais (RAMOS, M. 2002a) A segunda abordagem revela o compromisso institucional. Há o comprometimento da instituição com o seu projeto pedagógico, fazendo corresponder o interesse em desenvolver o projeto e o envolvimento dos professores na dinâmica, incluindo aí o conhecimento e a formação profissional. Uma terceira visão mercadológica, direcionada aos interesses particulares e não universais, ou seja, a instituição como “um bom negócio”. E a última interpretação no sentido de que a função de formar o profissional docente deve ser exercida pelos dois sujeitos: professor e instituição.

Com relação à concepção individual, o coordenador entrevistado, em seu depoimento, realça a vontade própria do professor.

Eu acho que é um movimento individual de desenvolver determinadas habilidades e determinados conhecimentos que eu, como instituição, posso ajudá-lo, mas não posso resolver. Não posso formá-lo [...] Eu acho que depende muito mais da vontade dele, às vezes da necessidade dele. Mas isso depende muito mais dele do que de mim (Coordenador 9 - graduação).

Mais. Há um componente nesse movimento individual que faz com que o professor tenha interesse em se “qualificar”, que o mesmo coordenador coloca, que é a grande “oferta” de professores mais titulados.

Quando eu entrei pra coordenação em 2000, para você arranjar uma pessoa com mestrado era inteiramente difícil. Hoje eu tenho uma oferta absolutamente fantástica. (Coordenador 9 - graduação).

Também, de acordo com outro coordenador, o movimento individual de busca de capacitação deve-se à grande “oferta” do mercado.

Mas eu acho que isso deveria ser uma preocupação do professor, mesmo porque as escolas não estão preocupadas com isso. Se o professor não está dando certo, troca, porque tem muito. Se fosse numa fase em que a gente tinha uma dificuldade muito grande de mestres, doutores, até seria uma preocupação da escola em formá-lo. Mas atualmente isso não é verdade. Tem muito professor no mercado (Coordenador 6 - pós-graduação).

Outros entrevistados já colocam a responsabilidade primeira na instituição, pois os professores entram “despreparados”.

Então nós temos a obrigação, nós temos. [...] Então nós ensinamos tudo. Nós ensinamos, porque as pessoas não estão vindo preparadas pra isso (Coordenador 2 - graduação).

Para este outro, necessidade de capacitação docente tem como premissa saber se é um “bom” negócio para a instituição.

Primeiro ela [capacitação] tem de ser fomentada pela instituição. É uma obrigação até como negócio. Como negócio, porque se você não capacitar o professor, você está defasado como instituição. O professor é a instituição em sala de aula. A resposta da instituição para os alunos é muito maior através do professor do que qualquer atividade interna que você faça (Coordenador 6 - graduação).

Tem-se aqui a visão mercadológica da educação: *instituição-empresa, capacitação-investimento lucrativo, aluno-cliente*.

Há também o entendimento de que a capacitação para o desenvolvimento das competências é responsabilidade tanto do professor como das instituições. É uma “via de mão dupla”, é um “casamento”, um comprometimento duplo.

Eu acho que a iniciativa tem de ser dos dois lados. Ela tem de ser do professor e da instituição. Eu busquei o mestrado, mas na hora de pagar, a instituição pagou o auxílio de carga horária. Muitas vezes a iniciativa é nossa; muitas vezes a iniciativa é da instituição. Eu acho que tem de ser dos dois lados. Eu acho que não é responsabilidade da instituição sozinha, não. Eu acho que a responsabilidade é dupla (Coordenador 7 - graduação).

De acordo com outro coordenador, cabe à instituição a maior fatia da responsabilidade na formação docente. Aqui o entendimento é de formação, no sentido em que já foi discutido anteriormente, construída ao longo do tempo, mais que de capacitação, uma vez que está se falando em dar oportunidade de o professor fazer um mestrado.

A instituição aqui fica com [responsabiliza-se por] uns setenta por cento da formação do professor. Se você quiser fazer mestrado é a primeira formação que ela dá. É claro que você tem que procurar. A instituição contribui pra isso. Ela não segura o professor, e o professor vai fazer (Coordenador 12 - graduação).

Neste depoimento seguinte de um professor, o “casamento” é entendido como “crescimento mútuo”.

Não acho que é responsabilidade só do profissional. Agora, é sempre bom um profissional proativo³¹. Um profissional que gosta de fazer o trabalho dele, que quer fazer bem-feito o trabalho dele, que busca informações para estar sempre melhorando. Na verdade é um casamento. Tanto é importante que o profissional esteja aberto pra aprender mais, para conhecer mais, quanto é bom que a instituição favoreça isso. Se for casar isso, acho que o crescimento é mútuo. Tanto é bom para o profissional quanto é bom para a instituição (Professor 11).

³¹ Preferimos a escrita sem a hifenização. Nossa opção se baseia na origem inglesa da palavra "proactive" grafada sem o hífen.

Em síntese, as competências técnica, pedagógica e política carregam características reveladas pelos autores citados. A primeira característica diz respeito à **dimensão individual**, por esse caráter *performativo* em que se valorizam as potencialidades individuais desenvolvidas. Segundo, as competências têm uma **dimensão situacional**, pelo fato de serem consideradas como “verificáveis” (RAMOS, M., 2002b) de se traduzirem em “ação eficaz” em determinada situação profissional (PERRENOUD, 1999). Finalmente, elas apresentam uma **dimensão espacial**, pois se desenvolvem em um ambiente contextualizado, um *locus* de trabalho (ISAMBERT-JAMATI, 2004; MASETTO, 1998; PERRENOUD, 1999; ROPÉ e TANGUY, 2004; STROOBANTS, 2004), a sala de aula.

Pôde-se observar que as competências estão relacionadas com a capacitação, com o treinamento e o desenvolvimento pessoal, com a necessidade de mercado, das instituições particulares nessa “briga” competitiva. Pode-se ainda deduzir que, quanto maior o número de professores no mercado de trabalho, mais recai sobre eles mesmos a responsabilidade de já chegar à instituição com a sua formação e capacitação as mais completas possível.

Falando de forma geral sobre as competências docentes, um coordenador faz uma síntese interessante que cabe colocar aqui. A síntese pode ser feita tomando por base uma questão.

Afinal de contas, o importante a saber é como as pessoas aprendem. Que recursos pedagógicos a gente usa em função de um determinado conceito, uma determinada concepção para que as pessoas aprendam? Eu acho que essa é uma pergunta que os professores, nas diferentes situações, devem fazer. Como é que as pessoas aprendem administração e que conteúdos da administração se diferenciam na forma das pessoas aprenderem? As pessoas aprendem de formas diferentes, dependendo das experiências delas (Coordenador 1 - graduação).

PARTE III

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A universidade é uma das poucas instituições da sociedade contemporânea onde é ainda possível pensar a longo prazo e agir em função dele.

Boaventura Santos

A jornada chega ao fim. Da viagem realizada, cabe, agora, reunir as impressões, as imagens, os *souvenirs*, os registros, como fazem os viajantes que procuram consolidar a jornada num álbum ou diário. Ao se reunir o material coletado na viagem e organizá-lo num só documento, tem-se o exercício da reflexão do que foi vivenciado e se consegue, numa retrospectiva sintética, dar sentido à viagem realizada e ao conhecimento advindo dessa experiência. A conclusão aqui apresentada tem esta função: revelar, como numa fotografia, as impressões deixadas, as opções feitas, a experiência adquirida. A tessitura que se urdiu é revelada nas conclusões apresentadas. Bem pode haver outras. Assim acontece com os viajantes. Numa viagem, uma mesma realidade provoca impressões e aprendizagens diferentes, dependendo dos olhos que a vêem. Também o expectador que, ansioso por conhecê-la, aprecia as fotos e escuta a narrativa do viajante, cria outras imagens e tira suas próprias conclusões sobre a realidade que ele viu mediada pelos olhos do viajante. Portanto, as conclusões desta pesquisa não são únicas. São um dos ângulos do olhar da pesquisadora, que se deixou impregnar da experiência adquirida com esta viagem, associada à outra como coordenadora pedagógica de ensino superior.

Assim, este trabalho teve por finalidade responder à questão de como e onde os professores de Administração têm adquirido as competências e os saberes requeridos na atuação docente, bem como quais são as especificidades desses saberes e dessas competências e de que forma as IES identificam, suprem e desenvolvem esse conhecimento. Importante lembrar que Belo Horizonte foi a cidade escolhida para ser o *locus* da pesquisa, realizada na segunda metade de 2005.

A figura inicial³² feita para alinhar a trajetória escolhida consolidou-se em caminhos ramificados, ora feitos por “terra” para conhecer e construir o arcabouço teórico ora por vãos, ainda que rasantes, dada a categoria de “aprendiz” da pesquisadora, para “mapear” melhor o “terreno”, avizinhar novos ângulos e compreender o ‘*mundi*’ que se desenhava à frente.

Mediante a teoria e a pesquisa de campo, buscaram-se as implicações da prática educativa de professores de administração, tanto para seus sujeitos como para as instituições que os selecionam. Os primeiros passos deram-se em direção ao caminho histórico das instituições de ensino superior traçado por estudiosos do assunto. A lupa colocada na história brasileira dessas instituições revelou que, não diferentemente da história de outras instituições estatais, suas criações históricas e geográficas se deram em atendimento primeiro aos interesses do Estado. As primogênicas foram criadas quando foi “necessário” ao Estado português. Da estrutura consolidada, tem-se como herança portuguesa os altos custos sociais e políticos: 60 milhões de analfabetos e 80% da população ativa recebendo menos de US\$ 130,00 por mês³³. Hoje, diante dos números apresentados pelo próprio Estado, percebe-se o repasse da responsabilidade educacional ao setor privado, no que se refere a oferecer, não ao “regular”, e, “pelo andar da carruagem” do contexto político brasileiro, pode-se concluir que, pelo menos no curto prazo, a educação superior não estará, de fato, nas prioridades governamentais.

Diante disso, a sociedade capitalista, que logo aprendeu a “ler” a situação e a vislumbrar oportunidades, adiantou-se, promovendo a proliferação das instituições de ensino superior privadas, em especial, na abertura dos cursos de Administração. Porém, regidas pela própria lei capitalista, ou seja, pela predição de Marx de que *a economia é*, em última análise, *economia de tempo*, elas sofrem os reveses advindos do “curto tempo” de que fala Vovelle

³² Rever p. 25.

³³ Referência ao texto de Carvalho, 2005, p. 273.

(2001) para apresentar seus resultados, que devem ser obrigatoriamente satisfatórios. O “exercício social” das IES privadas tem a semestralidade como sua exigência temporal. Seis meses esses que são transformados em cem dias legais e que, na prática, convergem nas conhecidas “dezoito semanas”. Os professores de Administração, implicados nesse exíguo contexto temporal, têm de demonstrar eficiência em seu desempenho profissional e eficácia em seus resultados avaliativos. A cada semestre, tudo tem de acontecer: aula inaugural, atividades, debates, seminários, congressos, palestras, avaliações, promoções e reprovações. E, em se considerando os professores de Administração dos cursos privados de pós-graduação, o prazo abrevia-se para os “módulos de ensino”. Soma-se a isso a competitividade acirrada pelo grande número de “concorrentes” e pela exposição à mídia de seus resultados nas avaliações estatais cunhadas, a cada governo, por um nome específico.

Ainda que movidas pela pressão da sociedade e pelo descaso governamental, caminham as universidades num compasso um pouco diferenciado das instituições não universitárias. A começar por sua estrutura administrativa. Uma universidade tem a estrutura acadêmica totalmente colegiada, feita pelos próprios professores. Todos os cargos decisórios são exercidos por professores, eleitos pela comunidade acadêmica (professores, alunos e funcionários). O reitor, por exemplo, cargo máximo universitário, tem, hierarquicamente acima, o Conselho Universitário, composto também por professores, alunos, funcionários e pessoas da comunidade. Além disso, diante do número reduzido dessas instituições no país, a competitividade não pesa tanto entre universidades. Ela pende mais para os alunos ingressantes que tentam a oportunidade de um estudo superior, em primeiro lugar nas universidades federais, “custeadas” pelo governo. A expressão entre aspas é proposital por se saber que o custeio, em última instância, é do próprio ingressante, via tributo. É comum a relação superior a dez candidatos para cada vaga na maioria de seus cursos. Os professores

dessas universidades, funcionários públicos federais, não têm de apresentar o resultado de seu desempenho semestralmente. Ainda que o período letivo se dê por semestres. Além do mais, eles têm a estabilidade que a carreira docente federal oferece para o desenvolvimento de suas pesquisas e as conclusões de seus trabalhos. Mesmo as universidades privadas apresentam a estrutura colegiada e mantêm mais estável o quadro profissional. As universidades têm, se não tão longo quanto o que Vovelle (2001) denomina “tempo de longa duração”, pelo menos o tempo que dura a vida profissional-acadêmica do professor.

Assim, permitindo traçar uma dicotomia entre as dinâmicas das instituições de ensino superior, faz-se a diferenciação que se vislumbrou clara no percurso desta pesquisa entre as universidades e os centros universitários, pela pesquisa bibliográfica e pelos depoimentos. Principalmente os dizeres, impregnados que foram das experiências vividas num tempo e num espaço significativos, marcados pelas relações sociais, de poder, de conflitos, pelas interpretações, pelas expectativas do que pode/deve ser dito. Tornaram-se claros os matizes que se configuravam à medida que a pesquisa avançava. Essas diferenças tinham de ser apresentadas para que as asserções encontradas fizessem sentido.

A primeira proposição a ser defendida é a de que as instituições de ensino superior estão se ocupando da formação docente. Não seria legítimo negar essa conclusão. Porém, diante de suas dinâmicas, cada uma delas o faz de forma diferenciada. Enquanto as universidades se ocupam da **formação**, os centros universitários se ocupam da **capacitação** docente. Formação entendida como a *construção de saberes* e capacitação como o *desenvolvimento de competências* docentes. As universidades impregnam-se de um saber construído em um tempo mais longo. Saber que é advindo da pesquisa de seus professores e alunos, que é compartilhado, discutido, refutado, transformado e que faz o nome de várias universidades e

as torna mundialmente reconhecidas. É o “caldo cultural”³⁴ que tem, por exemplo, uma *Sorbonne*, uma *Oxford*, uma *Cambridge* uma *Salamanca*, uma *USP*, esta ainda que sem a tradição de um longo tempo de existência. Professores cujo conhecimento construído e compartilhado lhes confere um lugar de destaque na academia e na sociedade. Quem teve o privilégio de assistir às aulas de Paulo Freire, de Anísio Teixeira, de Marilena Chauí, de Costa Lima, de Paul Ricouer, de Roland Barthes, de Humberto Ecco, de Piaget, entre outros tantos catedráticos, entende o significado desse saber construído em longo tempo. O “caldo cultural” das universidades, “cozido” em “fogo lento” e “engrossado” com o fazer de várias mãos, derrama-se nas salas de aulas, corredores, laboratórios, salas de pesquisas e de orientações. É esse “caldo cultural” que abaliza o nome dos que se formam nessas instituições.

Já os centros universitários privados, assim como as instituições não-universitárias privadas, ao contrário, precisam servir o “prato pronto”, muitas vezes sem o tempo necessário para preparar seus próprios “temperos”. Os professores têm de vir com os saberes, supostamente, adquiridos. E o trabalho oferecido para o desenvolvimento das competências individuais tem de surtir quase que de imediato o efeito esperado.

No seu “longo tempo”, as universidades investem na formação docente. Proporcionam cursos e programas de pós-graduação. Evidencia-se, nessas instituições, uma política institucional voltada para esse fim, ainda que arrefecida diante do aumento de professores já mais bem titulados. Inconteste é a relação existente entre a formação e a atuação docente, assim como em qualquer atividade profissional. A pós-graduação apresenta o professor à pesquisa que, tão logo a descobre, começa a dar um sentido diferente ao conhecimento que compartilha. Ademais, em suas atividades docentes, incluem-se mais horas dispensadas a atividades com

³⁴ A expressão “caldo cultural” foi usada pela orientadora e aqui tomada de “empréstimo”.

os alunos, além das dedicadas em sala de aula. A estabilidade profissional garante-lhe o tempo de “maturar” a formação e de “alicerçar” a construção dos saberes adquiridos. A estabilidade também garante que os mesmos atores sejam os escritores da “longa história”, diferentemente da história das instituições não-universitárias. Nestas, o “longo tempo” é como uma “colcha de retalhos”, escrito por vários atores diferenciados no “entra-e-sai” de contratações/demissões.

Nas universidades, muitos professores têm outras funções, lá mesmo, além da docência e que lhes confere um papel social maior na instituição, fato esse que influencia sua relação com o ensino, ainda que isso não se apresente de forma explícita.

Já os centros universitários proporcionam capacitação e procuram intervir diretamente na atuação docente em sala de aula. Desenvolvem, principalmente, as competências pedagógicas. Procuram melhorar o aspecto performativo do professor. Colocam um serviço de pedagogia à disposição, às vezes. Ensinam a elaborar planos, provas, usar a tecnologia para uma melhor apresentação das aulas. Precisam mostrar à sociedade o bom resultado de seus cursos. Seus professores são bem avaliados quando dão “ótimas” aulas e quando conseguem “levar” a prática do mercado para os alunos. Por um ou dois semestres o “acompanhamento” é sistemático. Porém, no “curto tempo” de que dispõem essas instituições, raramente o professor permanece por mais de três semestres se não demonstrar um desempenho satisfatório, julgado pelos alunos e coordenadores de cursos. O professor tem de mostrar que é “bom de sala de aula” logo que é contratado. E tem pouco tempo para resolver suas limitações. Nos centros universitários visitados, os professores são “horistas”, pagos pelas atividades que desenvolvem em sala de aula. Todas as outras atividades são consideradas

“extras” e por isso incentivadas apenas na medida orçamentária de cada curso. Muitas vezes esse “extra” não chega a ser remunerado.

A segunda asserção a ser defendida é a de que se aprende a ensinar não só ensinando e desenvolvendo competências, como também e, principalmente, pesquisando e se envolvendo em atividades de extensão. Enveredar pelo caminho da pesquisa leva a uma apreensão teórica mais consistente, mais crítica. Toda pesquisa inicia-se por um mapeamento teórico indispensável. Esse estudo invariavelmente leva a revisões de crenças, de posicionamentos, de certezas solidificadas. Não há como sair ileso de um percurso teórico e de uma pesquisa. Se é verdade que alguns saem com a “arrogância intelectual” também o é que a maioria sai com mais sede de aprender e de compartilhar o aprendizado. A exceção não pode constituir-se como regra. Ao pesquisar, o professor compromete-se com o conhecimento que está ensinando. Discute posicionamentos, levanta dúvidas, refuta argumentos, enfim, torna viva a ciência que é fonte de seu labor. Além disso, ao realizar pesquisas com seus alunos, o relacionamento se modifica e se estreita. O contato entre professores e alunos, fora da sala de aula proporciona um conhecimento pessoal maior. E com relação à atividade de extensão, ela tem implicação direta na identidade docente e em sua inserção social e cidadã. Acredita-se, em consonância com Saviani (1995), que a educação tem a tarefa de produzir a humanidade constituída historicamente. Portanto, desenvolver atividades de extensão é proporcionar um comprometimento, um envolvimento com a comunidade e a busca de melhores respostas às suas necessidades. Em princípio, é essa a tarefa do professor.

Quando integrado com os alunos, o professor envolve-se em uma atividade extensionista, tem oportunidades de tornar-se um cidadão mais participativo. Seu ensino contamina-se com o posicionamento ético de que fala Freire (2000). Sua atividade docente vem comprometida

com as relações sociais. As universidades favorecem essa relação abrangente entre ensino, pesquisa e extensão. Ainda que não com este objetivo último, as atividades de pesquisa e extensão implicam diretamente a atuação docente. Mesmo acontecendo de forma “frágil” nas universidades, essa estreita relação é percebida e evidenciada pelos que com ela se envolvem.

Os centros universitários ainda não têm a obrigatoriedade efetiva de realizar trabalhos com a pesquisa e a extensão. Então, de maneira geral, essas atividades quase não existem. Dos três centros universitários aqui tratados, apenas um citou as atividades extensionistas que desenvolvem e nenhum deles se referiu a pesquisas. Seus professores nem chegaram a mencionar essas atividades e a fazer a relação entre elas. Eles consideram que, para ensinar bem, é preciso “ensinar” e se capacitar continuamente.

A terceira conclusão a que esta pesquisa chegou é a de que a atitude de buscar a aquisição e o desenvolvimento de saberes e competências é individual, ainda que algumas instituições promovam e ofereçam cursos, programas e capacitações. Em primeiro lugar, porque, mesmo nas universidades em que essa política de formação é incentivada, o professor tem de se mostrar interessado, procurar os caminhos legais para viabilizar sua formação e comprometer-se por compartilhar esses saberes adquiridos com a instituição financiadora. Hoje, das três universidades entrevistadas, duas têm a exigência de doutorado para a composição de seu quadro docente efetivo, ou seja, até chegar nesse patamar de graduação, o interesse de desenvolvimento foi individual. A terceira universidade exige a titulação de mestre para a inserção de um professor em seu quadro funcional, mas, no momento, não tem programas de bolsa de doutorado para seus professores.

Os centros universitários não têm o rigor da exigência do título para a entrada docente, ainda que a preferência recaia sobre o mais titulado. As escolhas, muitas vezes, acontecem por indicação. Além disso, ser mais titulado significa ser mais bem remunerado. Então, estando os centros universitários com a cota de um terço de seu quadro docente formado por mestres e doutores, em muitos casos “um bom especialista resolve”. Em síntese, o quadro que se apresenta hoje é no sentido de que as instituições de ensino superior estão exigindo mais e formando e capacitando menos, na medida de sua conveniência. O professor procura, individualmente, construir sua formação docente. Se for professor de universidades, conta com o apoio institucional, caso tenha a iniciativa de buscar o que deseja. Se for professor de centros universitários privados, pode ser que tenha alguma ajuda na formação profissional, se isso for interessante para a instituição. Não há uma política institucionalizada e “cada caso é um caso”. Existe, sim, um apoio pedagógico, pontual, à disposição do professor sempre que ele solicitar. A *tessitura significativa da formação docente* depende do contexto, depende do tipo de instituição e depende do interesse do professor.

Finalmente, a quarta afirmação que se faz é a de que, entre os saberes adquiridos e competências desenvolvidas, os conhecimentos técnicos ainda são os mais valorizados entre as instituições e os próprios professores. Houve uma preocupação clara em relatar a importância da competência política dentre as que o professor precisa desenvolver, mas essa competência só se verifica depois que o professor está na instituição. A “porta” institucional se abre somente se ele demonstra, em primeiro lugar, grande domínio técnico do que vai ministrar. Nenhum dos professores mencionou saberes e competências especificamente administrativos como conhecimento imprescindível de ser construído na atuação docente. Referiram aos conhecimentos técnicos específicos dos conteúdos que ministram, porém sem considerá-los como competências ou saberes administrativos adquiridos na atuação docente.

São conhecimentos adquiridos quando fizeram os cursos de administração, “óbvios” para quem se inicia na carreira docente de administração. A prática educativa dos professores de administração ainda é fortemente centrada na transmissão dos conteúdos. Não foram reveladas dinâmicas específicas para o desenvolvimento de saberes administrativos. Houve uma grande preocupação em contextualizar, em apresentar experiências profissionais de mercado para a sala de aula. Mesmo o mestrado profissional, ainda por delimitar a sua estrutura e a sua dinâmica “aplicada”, devido à jovialidade de criação, traz a herança acadêmica universitária de seus coordenadores e diretores, e ainda não considerou importante a formação mais efetiva de professores, segundo o depoimento dos entrevistados. Ainda há um espaço a ser preenchido com relação a formar professores de administração para ensinar.

Grande prazer pelo que faz também foi apresentado como uma “característica” importante, porém, bem mais da parte dos professores do que dos coordenadores como condição para o exercício do magistério superior. As competências pedagógicas e os saberes práticos docentes foram apresentados como importantes, mas não essenciais. As universidades têm o “longo tempo” para a sua aquisição e os centros universitários têm um “suporte” da coordenação pedagógica para que o professor os desenvolva, rapidamente, enquanto o semestre letivo acontece. Dominar o conteúdo, fazer a conexão com outros conhecimentos, ser capaz de contextualizá-lo na prática são os conhecimentos mais valorizados pelo professor e pelos coordenadores.

Essas foram as conclusões tiradas deste trabalho e espera-se que elas tragam algumas contribuições para as instituições de ensino superior e para os professores. Do que foi visto, fica a constatação de que as universidades saem ganhando, se é que se pode dizer assim, no desenvolvimento da formação docente em relação às instituições não-universitárias. Sua

estrutura participativa, suas atividades diferenciadas, sua inserção social na comunidade, seu “longo tempo” para construir e compartilhar saberes contribuem significativamente para o desenvolvimento do professor e do ensino. Em contrapartida, sabe-se que o número de universidades é inferior ao número de instituições não universitárias, menor ainda o número das federais em relação às privadas. De uma certa forma, o “longo tempo” nas universidades privadas é diferente do “longo tempo” das federais, ainda que exista para aquelas. Entender essa dinâmica é entender a sociedade capitalista na qual se está inserido e, conseqüentemente, compreender a dinâmica das instituições de ensino nas quais se trabalha.

À guisa de exemplos para futuras pesquisas, sugere-se um olhar mais acurado sobre a relação entre as instituições não universitárias e esse “curto tempo”, ou entre as universidades e o seu “longo tempo” que aqui não foi desenvolvido por não ser o “nó” inicial, mas que, inevitavelmente esbarrou-se nele, para tentar compreender a dinâmica diferenciada que se estabelece nas instituições com relação à formação docente.

Como última consideração, deve-se dizer que há o compartilhamento da crença de que ensinar Administração é “extrair” do outro seus conhecimentos e suas experiências diversificadas para estabelecer a troca de saberes e o desenvolvimento de competências. É formar o aluno para as tomadas de decisões. Administrar é, antes de tudo, decidir. Na construção dessa identidade profissional, professor e aluno vão se constituindo. O professor de Administração faz-se na relação entre seus pares e entre seus alunos. Os “desafios” forjam sua identidade profissional e seus valores revestem sua condição de professor.

É preciso também deixar registrada a crença de que os professores de Administração, assim como os demais, ao ensinar, podem reproduzir a ideologia dominante ou construir a

possibilidade da “esperança” de Paulo Freire (1989), e a de todos, de que, de fato, pela educação, as pessoas tornar-se-ão cidadãos melhores e mais comprometidas umas com as outras.

Referências

ANDRADE, Rui O. B.; AMBONI, Nério. *Gestão de cursos de administração: metodologias e diretrizes curriculares*. São Paulo: Prentice Hall, 2004, 233 p.

ARAÚJO, R. M. L. *Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso*. 2001. 200 f. Tese (Doutorado em Administração). Faculdade de Administração, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

ARENDT, Hanna. *O que é política*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, 238 p.

ARIZA, Rafael P., TOSCANO, José M. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In: MOROSINI, Marília C. (org). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, 80 p. Disponível em http://antigo.inep.gov.br/download/cibec/2000/titulos_avulsos/miolo-professor-do-ensino-superior.pdf. Acesso em 25 de março de 2005.

ARRUDA, Eucídio. Trabalho docente e novas tecnologias educacionais: virtualidade positiva ou realidade conflitante? In: PIMENTA, Solange Maria; CORRÊA, Maria Laetitia. (orgs.) *Gestão, trabalho e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica/CEPEAD/FACE/UFMG, 2001, 363 p.

AZEVEDO, Marco. C. Não-moderno, moderno e pós-moderno. *Revista de Educação – AEC*. n. 19 out/dez, 1993, p. 19-35.

BAUER, M. W. & GASKELL N. C. (org) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002

BENEDITO, Vincenç, FERRER, Virginia e FERRERES, Vicent. *La Formación universitaria a debate*. Barcelona, Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995, 242 p.

BARROS, Manoel J. F.; PASSOS, Elizete S. Remando a favor da maré: racionalidade instrumental no cursos de administração de empresas. *Revista Organizações & Sociedade*. Universidade Federal da Bahia, vol 7 n.º 19 set/dez 2000 p. 161- 174.

BRANDÃO, Maria de Azevedo R. A constituição da política de pós-graduação no Brasil 1965/75. *Ciência e cultura*. São Paulo - SBPC: v. 29 n. 4, abr. 1977, p. 381 – 393.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Decreto-Lei n.º 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/Decreto3860_2001.pdf. Acesso em dezembro de 2005.

_____. Decreto-Lei n.º 4.914 de 11 de dezembro de 2003. Dispõe sobre os centros universitários de que trata o art. 11 do Decreto n.º 3.860, de 9 de julho de 2001, e dá outras providências. Disponível em <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/anexo>. Acesso em dezembro de 2005.

_____. Decreto-Lei n.º 5.225, de 1.º de outubro de 2004. Altera dispositivos do Decreto n.º 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em www.mec.gov.br/semtec/rede.shtm. Acesso em dezembro 2005.

_____. Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L5540.htm. Acesso em dezembro de 2005.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/Lei_9394_Diretrizes_Bases_1996.pdf. Acesso em dezembro de 2005

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. Plano Nacional de Extensão Universitária. Edição atualizada 2000/2001. Disponível em <http://www.renex.org.br>. Acesso em 12 maio de 2005

_____. Parecer CEGRAU-CFE n.º 400 de 5 de maio de 1990. *Documenta*, Brasília, n. 352, p. 5, abril 1990.

_____. Parecer CNE/CES n.º 46 de 19 de fevereiro de 2002. Câmara de Educação Superior. Conselho Nacional de Educação. Aperfeiçoamento e especialização - cursos - magistério superior - CNE – entendimento. Pós-graduação - lato sensu - magistério superior - CNE – entendimento. Disponível em www.ucb.br/uade/download/legis/parecerCES46-2002.doc Acesso em 15 de dezembro de 2005.

_____. Parecer CNE/CES n.º 247 de 6 de maio de 1997. *Documenta*, Brasília, n. 428, p. 192, maio 1997.

_____. Parecer CNE/CES n.º 254 de 4 de setembro de 2002. Consulta sobre os cursos de pós-graduação lato sensu. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 16 de dezembro de 2005.

_____. Parecer CNE/CES n.º 288 de 6 de novembro de 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Turismo. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 15 de dezembro de 2005.

_____. Parecer CNE/CES 908 de 2 de dezembro de 1998. Especialização em área profissional. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 16 de dezembro de 2005.

_____. Parecer CNE/CES n.º 977, de 3 de dezembro de 1965. *Definição dos cursos de pós-graduação. legislação e normas da pós-graduação Brasileira*. 2 ed. Atualizada. Brasília: FUNADESP, 2002. 574 p.

_____. Parecer CESu n.º 307 de 8 de julho de 1966. Currículos mínimos de administração. Disponível em www.cfa.org.br/html/c_gestor/Par307_66.pdf. Acesso em 18 de dezembro de 2005.

_____. Parecer CESu n.º 677 de 3 de dezembro de 1965. Definição dos cursos de pós-graduação. Disponível em www.lava.med.br/Dicas/Parecer_CESU_977_1965_Definicao_dos_Cursos_de_Pos_Graduacao.pdf. Acesso em 10 de dezembro de 2005.

_____. Parecer CP-CNE n.º 26 DE 2 DE OUTUBRO DE 2001. *Documenta*, Brasília, n.º 481, p. 118, out. 2001.

_____. Portaria CAPES n.º 080, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Disponível em www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/Portaria_CAPES_080_1998.pdf. Acesso em: 12 de dezembro de 2005

_____. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 8 de DEZEMBRO de 1999. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico Disponível em <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CEB04991.pdf>. Acesso em 21 de dezembro de 2005

_____. Resolução CNE/CES n.º 1, de 27 de janeiro de 1999. Dispõe sobre os cursos sequenciais de educação superior, nos termos do art. 44 da Lei 9.394/96. Disponível em www.mec.gov.br/cne/pdf/CES0199.pdf. Acesso em 10 dezembro de 2005

_____. Resolução CNE/CES n.º 1, de 2 de fevereiro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado e dá outras providências. Disponível em www.mec.org. Acesso em 22 de março de 2005.

_____. Resolução CNE/CES n.º 2, de 4 de outubro de 1993. Fixa os mínimos de conteúdos e duração dos cursos de graduação em Administração. Disponível em http://www.cfa.org.br/download/res_n2_dcn_adm.pdf. Acesso em 22 de março de 2005.

_____. Resolução CNE/CES n.º 3, de 5 de outubro de 1999. Fixa condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização. Legislação e Normas da Pós-graduação Brasileira. 2 ed. Atualizada. Brasília: FUNADESP, 2002. 574 p.

_____. Resolução CNE/CES n.º 4, de 13 de julho de 2005. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado e dá outras providências. Disponível em www.cmconsultoria.com.br/diretrizes.php. Acesso em 10 de dezembro de 2005.

BRONZO, M. e GARCIA, F. C. As bases epistemológicas do pensamento Administrativo convencional e a crítica à teoria das organizações. In: RODRIGUES, Suzana B. e CUNHA, MIGUEL P. *Estudos Organizacionais: Novas Perspectivas na administração de Empresas*. São Paulo: Iglu, 2000, p. 65-89.

CAMILLONI, Alicia W. Modalidades y proyectos de cambio curricular. In: UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES - Facultad de Medicina. *Aportes para un cambio curricular en argentina 2001*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2001, p. 23-52. Disponible em <http://www.ops.org.ar/FuentesInfo/PublicacArg/aportes.pdf>. Acesso em 20 de dezembro 2005.

CARVALHO, José Murilo de. *Pontos e bordados – escritos de história e política*. 2 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2005, 457 p.

CAVALCANTE, Joseneide F. *Educação superior: conceitos, definições e classificações*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, 54 p

CAVALCANTI, Ludmila F.; ZUCCO, Luciana P.; Silva, Maria Magdala V. A. A extensão universitária na prevenção da violência sexual. *Revista Espaço para a Saúde*, Londrina, v. 6, n.2, p.23-28, jun.2005. Disponível em www.ccs.uel.br/espacoparaasaude. Acesso em 22 de dezembro de 2005.

CHAGAS, Valmir. A luta pela universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília. v. 48, n. 107, p. 44-59, set., 1967.

CHARLE, C. & VERGER, J. *História das Universidades*. São Paulo: Editora Unesp, 1996, 131 p.

CHAUÍ, Marilena S. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001, 206 p.

_____. *O que é ideologia*. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984, 125 p.

CORRÊA, Maria Laetitia; PIMENTA, Solange. M. Teoria da administração e seus desdobramentos no âmbito escolar. In: OLIVEIRA, Maria A. M.(org.) *Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 22-39.

COSTA, Thais A. *Currículo e competência: uma orquestração possível?* 2004. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CROVE, Maria de Lourdes M. *A formação e a ideologia do administrador de empresas*. 3. ed. revista. Petrópolis: Vozes, 1991, 201 p.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã*. O ensino superior da Colônia à Era Vargas. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. 295 p.

_____. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado *Educação e Sociedade*. Campinas: v. 25, n.º 88, out. 2004, p.795-817.

_____. Ensino Superior e universidade no Brasil. In: 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Nova Reforma do Ensino Superior: a lógica reconstruída. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.101, julho 1997, p.20-49.

CUNHA, Maria Isabel. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, M. T. (org.). *Docência na Universidade*. 6. ed. Campinas: Papirus, 1998, p. 27-38

_____. *O bom professor e sua prática*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2000, 184 p.

_____. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília C. (org). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, 80 p. Disponível em http://antigo.inep.gov.br/download/cibec/2000/titulos_avulsos/miolo-professor-do-ensino-superior.pdf. Acesso em 25 de março de 2005.

CUNHA, Maria. Isabel.; LEITE, Denise. *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas: Papyrus, 1996

CURADO, Isabela B. *O que é saber em administração?* Uma tipologia de saberes em administração. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas – FGVSP. Artigo. 2001, 30 p. Disponível em www.fgvsp.br, acesso em 20 de junho 2005.

DREIFUS, René. *Política, poder, estado e força - uma leitura de Weber*. Petrópolis: Vozes, 1993, 99 p.

DRÈZE, Jacques; DEBELLE, Jean. *Concepções da universidade*. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983, 131 p.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação e Sociedade*. Campinas: vol.24, n. 83, agosto 2003, p.601-625.

_____. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Educação e Sociedade*. Campinas: vol. 19, n. 44, abril 1998, p.85-106.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: n. 115, março 2002, p. 139-154.

EDUCAÇÃO SUPERIOR. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES. *Boletim Informativo*. Brasília, v..8, n.º 3, jul/set 2000, p.01-75.

FARIA, Josimerci I. L. *Prática docente reflexiva na disciplina de administração em enfermagem hospitalar: uma experiência de desenvolvimento profissional de professores-*

pesquisadores. 2003. 294 f. Tese (Doutorado em Enfermagem). Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – USP – São Paulo, 2003.

FÁVERO, Maria de Lourdes. *Universidade e Poder: análise crítica /fundamentos históricos*. 2. ed. revista. Brasília: Editora Plano, 1991, 260 p.

FERNANDES, Cleoni M. B. Formação de professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. T. (org.). *Docência na Universidade*. 6. ed. Campinas: Papirus, 1998, p. 95-112

FISCHER, Tânia M. D. A difusão do conhecimento sobre organizações e Gestão no Brasil: seis propostas de ensino para o decênio 2000/2010. *Revista de Administração Contemporânea* – RAC. Edição Especial. 2001, p. 123-139. Disponível em <http://www.anpad.org.br/rac>. Acesso em 20 de dezembro de 2005.

FIGUEIREDO, Antônio Dias. Caminhos percorridos para inovar a Universidade. In: *Reinventar a Universidade*, Revista Colóquio/Educação e Sociedade, nº 2 – Nova Série. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Março 1998, pp. 111-118.

FORESTI, Miriam C. P. P.; PEREIRA, Maria Lúcia T. Universidade e formação docente. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação* n. 7, Botucatu: Fundação UNI e Fundação UNESP, agosto 2000, p. 129-138.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS – ForGRAD Plano Nacional de Graduação, , 1999. Disponível em http://www.prograd.ufu.br/forgrad2004/pg_internas/docs/geral/diretrizes_curriculares.html. Acesso em 18 de dezembro de 2005.

FRANÇA, Júnia L.; VASCONCELLOS, Ana C. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 7. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004, 242 p.

FRANCO, Maria Estela D. P. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, Marília C. (org). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, 80 p.

Disponível em http://antigo.inep.gov.br/download/cibec/2000/titulos_avulsos/miolo-professor-do-ensino-superior.pdf. Acesso em 25 de março de 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 19. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989, 150 p.

_____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2000, 165 p.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987, 218 p.

GIL, Antonio C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991, 208 p.

GONÇALVES, Nilma L. *Manual de Tapeçaria*. Rio de Janeiro: Philobiblion – Fundação Rio, 1986, 231 p.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 6. ed. Petrópolis, RJ: 1995, 140 p.

GRISI, Celso C. H.; CANTON, Adolpho W. P. *O ensino profissional de executivos no Brasil* Encontro Nacional dos cursos de graduação em administração. Anais. São Paulo. 1991. p.282-92. Disponível em www.angrad.com, acesso em junho 2005.

GUALTHIER, Clermont *et al.* *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí, 1998, 457 p.

RAMOS, Alberto Guerreiro. *Administração e contexto brasileiro*. 2 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1983, 366 p.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. O apelo à noção de competência na revista *L'orientation Scolaire et Professionnelle*: da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, Françoise. & TANGUY, Lucie. *Saberes e competências*. 5. ed. Campinas: Papirus, 1997, 207 p.

LANDES, David S. *A riqueza e a pobreza das nações*. São Paulo: Campus, 1998, 784 p.

LE GOFF, Jacques (org.). *A história nova*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001, 318 p.

LIMA, Maria Emília C. C. *Sentidos do trabalho – a educação continuada de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, 240 p.

LUCE, Maria-Beatriz; MOROSINI, Marília C. *A educação superior no Brasil: políticas de avaliação e credenciamento*. Texto para discussão no Projeto ALFA-ACRO “Acreditación y reconocimientos oficiales entre universidades de Mercosur y la EU”, apresentado na reunião realizada em Cartagena (Colômbia), de 13 a 14 de julho de 2002. 20 p. Disponível em <http://www.uv.es/alfa-acro/documentos/documentosproyecto/acreditacionbrasil.pdf>. Acesso em dezembro 2005.

LUCE, Maria-Beatriz. Diversidade e diferenciação do público e do privado na Educação Superior do Brasil. In: LASA 2001 Congress, 2001, Washington DC (USA). *LASA 2001 Online Papers*. Pittsburg, PN (USA): LASA Latin American Studies Association, 2001. Disponível em <http://lasa.international.pitt.edu>. Acesso em dezembro 2005.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação e Sociedade*. Campinas: vol. 22, n. 74, abr. 2001, p. 77-96.

LÜDKE, Menga; MOREIRA, Antônio F. B.; CUNHA, Maria Isabel. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 88, out. 2004, p. 727-756.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A Educação e os desafios das novas tecnologias. In:

FERRETTI, C. et alii (org.) *Novas tecnologias, trabalho e educação*. 2. ed., Petrópolis, Vozes, 1994.

_____. Modelo de competências e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. *Trabalho & Educação*. São Paulo: n.º 4, ago./dez. 1998, p. 79-95.

MANACORDA, Mario. *A história da Educação*. São Paulo: Cortez, 1999, 384 p.

MANDON, N. Um exemple de descricion dês activités et des compétences professionnelles: L'employ-type secrétaire de vente. In: CERREQ. *Lês analyses du travail, enjeux et formes*. Col. Des Études 54, 1990, p.153-159.

MARTINS, CARLOS BENEDITO. O ensino superior brasileiro nos anos 90. *São Paulo em Perspectiva*, Jan./mar. 2000, vol.14, n.º 1, p.41-60.

MARTINS, J., BICUDO, M.A.V. *A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Educ/Moraes, 1989, 96 p.

MASETTO, Marcos. T. *Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente*, in MASETTO, Marcos. T. (org.). *Docência na Universidade*. 6. ed. Campinas: Papirus, 1998, p. 9-26.

MINAYO, Maria C. S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Caderno Saúde Pública*. Rio de Janeiro - Fundação Oswaldo Cruz: n.º 9, jul/set 1993, p. 239-262.

MOREIRA, Antônio Fábio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994, 154 p.

MOROSINI, Marília C. (org.) *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, 80 p. Disponível em http://antigo.inep.gov.br/download/cibec/2000/titulos_avulsos/miolo-professor-do-ensino-superior.pdf Acesso em 25 de março de 2005

NOGUEIRA, Marco. A. Universidade, crise e produção do saber. In: BERNARDO, Maristela; STEFANINI, Maria C. B. (orgs.). *Pensando a educação: ensaios sobre a formação do professor e a política educacional*. São Paulo: Unesp, 1989, 170 p.

NÓVOA, Antônio. *Profissão professor*. 2. ed.. Porto: Ed. Porto, 1995, 191 p.

_____. *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, 158 p.

_____. Relação escola e sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel V. *et al* (org.). *Formação de professores*. São Paulo: Unesp, 1998, p. 19-39.

_____. Conclusões de Encontro sobre Formação Contínua de Professores, CIFOP, Universidade de Aveiro, 1992. In: MARTINS, Arsélio. *Notas para Intervenção*. I Encontro do CenFiCaPe – março 1995. Disponível em www.prof2000.pt. Acesso em junho 2005.

OLIVEN, Arabela C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria S. *A educação superior no Brasil*. Brasília: Unesco, 2002, 112 p. Disponível em http://unesco-ccs.unesco.org.ve/programas/nacionales/brasil/infnac_br1.pdf . Acesso em janeiro de 2006.

_____. A marca de origem: comparando colleges norte-americanos e faculdades brasileiras. *Cadernos de Pesquisas*. São Paulo – Fundação Carlos Chagas: vol.35, n.º 125, maio/agosto. 2005, p.111-135.

_____. *A paroquialização do ensino superior: classe média e sistema educacional no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1990, 117 p.

PEREIRA, Elisabete M. A *et al*. *Escola e universidade na pós - modernidade*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000, 247 p.

PERRENOUD, Philippe. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999, 96 p.

- PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa G. C.. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002. (coleção Docência em Formação v. 1), 279 p.
- PINTO, José Marcelino. Rezende. O Acesso à educação superior no Brasil *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 88, out. 2004, p. 727-756.
- PIRES, Raíssa P. *Políticas públicas e educação profissional em Minas Gerais: 1995 a 2000*. 2002. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- POLIT, Denise. F.; BECK, Cheryl T.; HUNGLER, Bernadete P. *Fundamentos de pesquisa em enfermagem*. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. 488 p.
- POMIAN, Krzysztof. A história das estruturas. In: LE GOFF, Jacques. *A nova história*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001, 318 p.
- PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classe*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1989, 198 p.
- RAMOS, Alberto G. *A nova ciência das organizações: uma reconceituação da riqueza das nações*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981, 209 p.
- RAMOS, Marise N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superficialidade dos documentos oficiais. *Educação e Sociedade*. Campinas: vol. 23, n. 80, set. 2002a, p. 401-422.
- _____. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002b, 320 p.
- ROPÉ, Tanguy. Dos saberes às competências. In: ROPÉ, Françoise. TANGUY, Lucie. *Saberes e competências*. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2004, para 69-101.
- ROPÉ, Françoise. TANGUY, Lucie. *Saberes e competências*. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2004, 207 p.

SANTOS, Boaventura. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na modernidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001, 348 p.

SAVIANI, Dermeval. *A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação*. Disponível em <http://www.fae.unicamp.br/dermeval/texto2001-3.html>. Acesso em dezembro 2005.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*, 5. ed. São Paulo, Autores Associados, 1995, 174 p.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, D. A. *Educando O profissional reflexivo: o novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SGUISSARD, Valdemar. *Rumo à universidade competitiva*. In: I Fórum de Ensino Superior do Sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina: Compartilhando experiências de ensino, pesquisa e extensão. Pato Branco: CEPAD / Imprepel, 2002. p.21-38.

SILVA, Cristiane R.; Gobbi, Beatriz C.; Simão, Ana A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método *Revista Organizações rurais agroindustriais*. Universidade Federal de Lavras: vol. 7, n. 1, 2005, p. 70-81.

SILVA, Márcia T. *Correntes do pensamento administrativo*. Universidade de São Paulo USP: 2005, não paginado. Disponível em http://www.prd.usp.br/disciplinas/docs/pro2311-2005-Marcia_Roberto/CORRENTES%20DO%20PENSAMENTO%20ADMINISTRATIVO.pdf. Acesso em 20 de dezembro de 2005

SILVA, Marco. Educação, modernidade e pós-modernidade. *Perspectiva*. Florianópolis: n.º 18, 1995, p. 61-76.

SOARES, Vera L.; PESSANHA, Jorge A. O. *O Papel Social das IES: contribuição do Ensino Superior Particular*. 2003. Disponível em

STAKE, R. *Investigacion com estúdio de casos*. Madri: Ediciones Morata, 1995

STEINDEL, Gisela E. A extensão universitária uma contribuição na atuação da docência em biblioteconomia e documentação: um relato. *Revista. ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, v. 7, n. 1, 2002 51-58. Disponível em <http://dici.ibict.br/archive/00000377/01>. Acesso em 22 de dezembro de 2005.

STROOBANTS, Marcelle. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, Françoise. & TANGUY, Lucie. *Saberes e competências*. 5. ed. Campinas: Papirus, 1997, 207 p

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004, 325 p.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. Belo Horizonte: n. 13, 2000, p.5-24.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso inaugural dos cursos da Universidade do Distrito Federal. In: FAVERO, Maria de Lourdes A. *Universidade e poder*. 2. ed. revista. Brasília: Editora Plano, 2000, 260 p.

TERRIEN, Jacques. LOIOLA, Francisco A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. *Educação e Sociedade*. Campinas: n. 46, dezembro 1993, p. 408-418.

Thompson, Edward P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, 231 p.

TRIGUEIRO, Michelangelo G. S. *Reforma universitária e mudanças no ensino superior no Brasil*. Brasília: UNESCO, 2003, 77 p.

UFMG. Manual sobre a extensão universitária para o aluno da UFMG. 2005. Disponível em www.ufmg.br/proex/arquivos/Manual.pdf. Acesso em 23 de dezembro de 2005

_____. Revisão das áreas temáticas, linhas e ações de extensão. UFMG: 2004. disponível em <http://www.ufmg.br/proex/renex/arquivos/linhas.doc>. Acesso em 22 de maio de 2005.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, Marcos (org.). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 77-94.

VIDAL, Diana G. Anísio Teixeira, professor de professoras: um estudo sobre modelos de professor e práticas docentes. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba: n.16, v. 5, p. 293-314, set./dez. 2005

VILLAS BÔAS FILHO, Mauro Arruda. *O papel do currículo na formação do administrador de empresas: o caso do curso de administração de empresas da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES*. 2001. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Minas Gerais.

VOVELLE, Michel. A história e a longa duração. In: LE GOFF, Jacques. *A nova história*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001, 318 p.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, 344 p.

YIN, Robert. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001, 212 p.

ZARAFIAN, Philipe. *Objetivo competência: Por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001, 200 p.

ANEXO A

ENTREVISTA

Bloco de perguntas para coordenadores

1. Dados pessoais

Conte sua trajetória profissional até chegar a ser coordenador de administração. Formação acadêmica, cursos, seminários específicos para o cargo.

2. Atividades de Coordenação

Como se situa o coordenador de curso nesta instituição? Conte suas atividades rotineiras como coordenador. Responsabilidades para com a instituição, professores, alunos. Relação com a Diretoria, com a coordenação didático-pedagógica, com o colegiado e com o corpo docente. Quantos professores você coordena? Como se processam essas relações? Sistematizadas ou não? Dificuldades. Pontos fortes.

3. Admissão de Professores

Como são feitas a seleção e admissão de professores? Quais os saberes e as competências exigidas para que o professor seja profissional desta instituição? Quais as técnicas utilizadas para a avaliação? O que é realmente avaliado? Fale sobre o processo de avaliação. Quem coordena, quem executa. Normas e procedimentos. Fale sobre a história desse item. Dificuldades. Pontos fortes.

4. Trabalho Docente.

Como a formação pedagógica se expressa no trabalho docente? Como a instituição percebe e avalia isso? Quem acompanha? Como a instituição avalia esse item na visão dos alunos? Avaliação de desempenho do professor existe? Qual sua efetividade? Qual o sistema/processo? Resultados e como são utilizados. Dificuldades. Pontos fortes.

5. Competências docentes requeridas – Formação continuada

Fale das atividades da Instituição para treinamento e capacitação do professor: Reuniões de rotina; Reuniões de capacitação; Eventos externos e internos. Políticas. Diretrizes. Sistematização e acompanhamento. Envolvimento da direção. Principais dificuldades. Pontos fortes. Resultados.

Você concorda com a tipologia proposta por alguns autores que existem três tipos de competências docentes básicas: técnica, pedagógica e política? Por quê? Como cada uma delas é avaliada? Quando o profissional é formado em cada uma delas? Como adquire essas competências? Onde? A instituição considera essas competências igualmente necessárias? Há algumas que são características individuais trazidas pelo professor que não são desenvolvidas em formação?

6. Saberes práticos

Fale sobre as tarefas docentes exigidas por esta instituição: planos de ensino, provas, cumprimento de prazos...Como os professores fazem? Quem exige? Como os professores são assessorados: para uma escolha de procedimentos e recursos didáticos; no desenvolvimento de trabalhos técnico-científicos; na elaboração de instrumentos de avaliação, em processos de

auto-avaliação; na preparação dos planos etc? Quem avalia? Procedimentos, rotinas. Dificuldades. Pontos fortes. Resultados.

7. Participação Institucional

Fale sobre o conhecimento que o professor tem do projeto pedagógico, missão, filosofia da instituição. Como se processa esse conhecimento? Qual a consequência da falta desse conhecimento? Por quê? Como se reflete? Principais dificuldades. Pontos fortes. Resultados.

Colegiado. Existe? Objetivos. Funções. Processos. Efetividade. O colegiado tem participação e preocupação com a formação pedagógica? Como se dá? Avaliação? Acompanhamento? Dificuldades, pontos fortes.

8. Posicionamento

Fale sobre as características mais comuns dos professores em sala de aula, no que se refere a: relação professor-aluno; exigências, maneiras de dar aula, ensino-aprendizagem, interferência do coordenador: como e quando. Normas e procedimentos. Principais conflitos. Dificuldades. Pontos fortes. Resultados.

9. Relação ensino, pesquisa e extensão

As atividades de pesquisa e extensão têm relação direta com o ensino? Qual? Qual a sua opinião?

10. Corpo Docente

Descreva o seu corpo docente: competências, formação pedagógica, saberes, comprometimento/atitude em sala de aula, relação professor-aluno, relação com o

coordenador, relação com a direção. Principais características. Exceções e por que. Dificuldades. Pontos Fortes.

11. Perfil do aluno.

Descreva o corpo discente. Principais características. Principais dificuldades enfrentadas pelo professor. Como os alunos reagem. Como os professores resolvem, como atuam em relação a essa dificuldade. Posição da coordenação e da direção.

12. Constituição do grupo

Comente como é a relação do professor no que se refere ao compartilhamento de saberes, troca de experiências. Participação na vida acadêmica Formas de participação. Razões para não participação. Dificuldades. Pontos fortes.

12. Avaliações Institucionais. Internas e externas. Em especial no aspecto didático-pedagógico. São realizadas? Como, quando, por quem? Resultados. Conseqüências. Importância que é dada? Priorizada ou não? A dimensão da avaliação INEP é contemplada? Resultados. Dificuldades. Pontos fortes.

13. Processo de desligamento. Fale sobre a demissão de professores: por que acontece, quais situações que levam a instituição a demitir um professor. Forma de comunicação, inclusive aos alunos. Principais dificuldades.

14. Observações. Comentários.

Como se dá a formação específica do professor para os cursos de graduação de Administração nos quatro níveis de formação: básica, profissionalizante, complementar? A exigência do

MEC (1/3 de mestres e doutores) tem a ver com a formação pedagógica? Com os saberes docentes? Com as competências docentes? Estes aspectos (saberes e competências docentes) são importantes para a instituição? Por quê? Como a instituição expressa essa importância? Na falta deles, quais as providências da instituição?

ANEXO B

ENTREVISTA

Bloco de perguntas para professores

1. Admissão de Professores

Como foram feitas a sua seleção e a sua admissão? Quais as competências e os saberes exigidos? O que foi avaliado?

2. Trabalho Docente.

Depois que você entrou na instituição, houve capacitação, treinamento? Houve apresentação institucional? Reuniões? Quais são as tarefas docentes, a questão do dia-a-dia na sala de aula, as tarefas que são exigidas pela instituição, provas, plano de ensino... Qual é a sua autonomia com relação a isso? Dificuldades. Pontos fortes.

Como é que você é assessorado nessas instituições? Na elaboração dos instrumentos de avaliação? Como é que se processa isso? Qual é a atuação do coordenador nesse sentido? De que forma ele ajuda/intervém no seu processo docente?

3. Competências docentes requeridas – Formação continuada

Você concorda com a tipologia proposta por alguns autores na qual, para o professor existem três tipos de competências básicas: técnica, pedagógica e política? Por quê? Como cada uma delas é avaliada? Quando o profissional é formado em cada uma delas, como adquire essas competências? Onde? Quais as fontes: Como se expressam? A instituição considera essas

competências igualmente necessárias? Há algumas que são características individuais adquiridas que não são desenvolvidas na atuação docente? Procura avaliar cada uma delas?

4. Participação Institucional

Fale sobre o conhecimento que você tem do projeto pedagógico, da missão, da filosofia da instituição. Como se processa esse conhecimento? Quem sistematiza: como e quando? Qual a consequência da falta desse conhecimento? Por quê? Como se reflete? Principais dificuldades. Pontos fortes. Resultados.

5. Posicionamento

Fale sobre as características mais comuns dos professores em sala de aula, no que se refere à relação professor-aluno; exigências, maneiras de dar aula, ensino-aprendizagem. Interferência do coordenador: como e quando. Normas e procedimentos. Principais conflitos. Dificuldades. Pontos fortes. Resultados.

6. Exemplos de bons professores

Existiu algum modelo de professor que você teve, que lhe serve de inspiração?

7. Perfil do aluno.

Descreva o corpo discente. Principais características. Principais dificuldades enfrentadas pelos professores. Como os alunos reagem. Como você resolve, como atua em relação a essa dificuldade. Posição do coordenador. Da direção.

8. Constituição do grupo

Comente como é a relação do professor com os outros professores no que se refere ao compartilhamento de saberes, troca de experiências. Dificuldades. Pontos fortes.

12. Avaliações Institucionais. Internas e externas. Em especial no aspecto didático-pedagógico. São realizadas? Como, quando, por quem? Resultados. Conseqüências. Importância que é dada? Priorizada ou não? Resultados. Dificuldades. Pontos fortes.

13. Desligamento

Processo de desligamento. Fale sobre situações de demissão: por que acontece, quais situações que levam a instituição a demitir um professor. Forma de comunicação, inclusive aos alunos. Principais dificuldades.

1. Observações. Comentários.

O que é ensinar no curso de Administração para você?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)