

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**EDUCAÇÃO (PPGE)**

**VANILDA MARIA ANTUNES BERTI**

**CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO**  
**DA FUCRI/UNESC**

**CRICIÚMA, MARÇO DE 2008**

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

**VANILDA MARIA ANTUNES BERTI**

**CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO  
DA FUCRI/UNESC**

Dissertação para a obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Tem como linha de pesquisa: Educação e Produção do Conhecimento nos Processos Pedagógicos.

Orientadora: Profa. Dra. Janine Moreira

**CRICIÚMA, MARÇO DE 2008**

**TERMO DE EXAME DE DEFESA**

**CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO  
DA FUCRI/UNESC**

Exemplar correspondente à redação final de Dissertação, defendida pela Vanilda Maria Antunes Berti, para obtenção do grau de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação (PPGE), da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), no Curso de Mestrado em Educação, na Linha: Educação e Produção do Conhecimento nos Processos Pedagógicos.

Criciúma, 26 Março de 2008

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Nério Amboni (Examinador Externo)

---

Prof. Dr. Paulo Rômulo de Oliveira Frota (Examinador Interno)

---

Profa. Dra. Janine Moreira (Orientadora)

## DEDICATÓRIA

Todo trabalho requer disciplina, coragem e força de vontade, porém, ao se embrenhar neste mundo, deixamos para trás momentos preciosos com os que amamos, por isso dedico este trabalho àqueles que mais amo e que são a razão da minha existência:

Meu pai Satiro Antunes e minha mãe Jovelina da Silva Antunes que aguardam ansiosos pelo meu desempenho.

Ao meu amado marido Jorge Luiz pelo apoio e carinho.

Ao meu amado filho Leandro pela coragem me dada.

A minha amada filha Débora, pela meiguice e compreensão.

A Prof<sup>ª</sup>. Dra. Fábila Liliã Luciano, por abrir a minha mente ao novo.

Em especial ao meu Mestre da vida Doutor Daisaku Ikeda, que me inspirou e me incentivou a realização deste Mestrado.

*Obrigado a todos por acreditarem em mim.*

## AGRADECIMENTOS

No mundo da educação somente pessoas corajosas lutam arduamente e destemidamente, neste percurso do Curso de Administração da FUCRI/UNESC, não pode-se esquecer de agradecer àqueles que deixaram parte de sua vida na construção do saber e da sua contribuição à Comunidade Criciumense e Região.

Aos professores, coordenadores e Diretores durante a sua trajetória nesta academia deixaram saberes, amizades e lindas lembranças àqueles que por aqui passaram.

Ao primeiro Coordenador do Curso, Dr. Benedito da Rocha (*in memoriam*), pela ética e bravura em tempos difíceis.

Às alunas e aos alunos que devotadamente se entregaram ao novo, acreditaram e estão presentes na história desse Município e Região, colaborando com seu crescimento e desenvolvimento.

Aos professores do PPGE em especial minha última orientadora, Dra. Janine Moreira pelo inesperado.

Um agradecimento especial, a minha filha do coração, Prof<sup>a</sup> Dra. Gisele Pereira, por me inspirar e acreditar que eu seria capaz em realizar este mestrado.

A todos que por aqui passaram - vocês são os verdadeiros desbravadores e a riqueza desse amado solo.

**Obrigado**

## RESUMO

BERTI, Vanilda Maria Antunes. **Concepções Pedagógicas do Curso de Administração da FUCRI/UNESC**. 2008. 97p Dissertação do Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). UNESC.

A presente pesquisa teve como objetivo geral conhecer as concepções pedagógicas que marcaram o processo ensino aprendizagem das turmas de 1975 do curso de graduação em Administração da FUCRI/UNESC e que marcaram a atualidade, turmas de 2005, primeiro e segundo semestres. Procurou-se enfatizar as questões de metodologia de ensino e avaliação. Como referencial teórico, utilizou-se de Andrade e Amboni (2004) e Martins (1986) como fontes primordiais, os quais enfatizaram as questões sociais, econômicas, culturais e políticas que contextualizaram o curso de Administração desde o início do curso até o presente. Ao caracterizar as concepções pedagógicas, foram privilegiados os autores Mizukami (1986), Saviani (1994a), Libâneo (1994a) e, quando necessário, Gadotti (1995). Este conjunto contribuiu para identificar as concepções pedagógicas presentes no processo ensino aprendizagem, bem como as influências nos docentes e discentes do curso pesquisado. Metodologicamente a pesquisa se caracteriza por ser quali-quantitativa, com abordagem descritivo-comparativa, no sentido de comparar os dados dos dois anos em questão (1975 e 2005). O instrumento de pesquisa foi a entrevista estruturada, sendo os sujeitos pesquisados 10 (dez) professores e 10 (dez) alunos das duas turmas ingressantes de 1975, e 10 (dez) professores e 10 (dez) alunos das duas turmas formadas de 2005. Após a criteriosa análise e interpretação dos dados, conclui-se a presença das concepções conservadoras, neste caso, a tradicional e a tecnicista, presentes desde a criação do curso até agora. Constatou-se também, que a maioria do corpo docente não possui formação pedagógica, mostrando a necessidade da capacitação continuada, pois a ação docente, normalmente, reflete e reproduz a proposta dos professores que atuaram em sua formação. Diante do conhecimento e da evolução acelerada nos diversos aspectos da sociedade, se faz necessária uma mudança na ação docente, uma vez que a prática pedagógica conservadora não atende mais às necessidades do contexto sócio-econômico atual, o que possibilitará atender a proposta do Curso de Administração, que é formar profissionais qualificados e capacitados nos aspectos técnicos e éticos, para a formação de cidadãos.

**Palavras chaves:** Curso de Administração. Concepções pedagógicas. Metodologia de Ensino. Avaliação.

## ABSTRACT

## ABSTRACT

BERTI, Vanilda Maria Antunes. **Pedagogical Concepts Course Management in FUCRI/UNESC** . 2008. 97 p. Master Thesis in Education – Postgrad Program in Education (PPGE). UNESC.

### ABSTRACT

This research aimed to know the general pedagogical concepts that marked the teaching learning of classes of 1975 students of graduation in Management FUCRI / UNESC and that marked the moment, class of 2005, the first and second semesters. We sought to emphasize the issues of methodology of teaching and assessment. As theoretical references, it was used Amboni and Andrade (2004) and Martins (1986) as primary sources, which emphasized the social, economic, cultural and political context that the current administration since the beginning of the course to date. To characterize the educational concepts, the authors were privileged Mizukami (1986), Saviani (1994a), Lebanon (1994a) and, when necessary, Gadotti (1995). This group helped to identify the pedagogical concepts in the teaching learning process and the influences on teachers and students of the course studied. Methodologically the research is characterized as qualitative and quantitative, with descriptive-comparative approach, to compare data from two years in question (1975 and 2005). The research instrument was a structured interview, the subjects being studied ten (10) teachers and 10 (ten) students from two classes of freshmen in 1975, and ten (10) teachers and 10 (ten) students from two classes formed in 2005. After careful analysis and interpretation of data, it is the presence of conservative ideas, in this case, the traditional and the technique, present since the creation of the course so far. It was also found that the majority of teachers do not have pedagogical training, showing the need for continued training as the teaching activities usually reflects and reproduces the proposal of the teachers who acted in its formation. Facing the knowledge and the accelerated development in various aspects of society, is a necessary change in teaching activities, since the practice does not meet most conservative educational needs of the current socio-economic, which will meet the proposed course of Administration, which is to form professionals qualified and trained in technical and ethical, to train people.

Key-words: Course Management. Pedagogical concepts. Methodology of Education. Assesment.



## LISTA DE TABELA

Tabela 1: Conceito de Educação para os docentes de 1975/2005 .....	67
Tabela 2: Conceito Educação para os discentes de 1975/2005.....	67
Tabela 3: Ser Professor/Educador para os docentes de 1975/2005 .....	69
Tabela 4: Ser Professor / educador para os discentes de 1975/2005.....	69
Tabela 5: Ser Aluno para os docentes de 1975/2005 .....	71
Tabela 6: Ser Aluno para os discentes de 1975/2005.....	71
Tabela 7: Tendência/abordagem pedagógica para os docentes de 1975/2005 .....	73
Tabela 8: Tendência/abordagem pedagógica para os discentes de 1975/2005 .....	73
Tabela 9: Educação Universitária para os docentes de 1975/2005 .....	75
Tabela 10: Educação Universitária para os discentes de 1975/2005.....	75
Tabela 11: Metodologia para os docentes de 1975/2005.....	77
Tabela 12: Metodologia para os discentes de 1975/2005 .....	77
Tabela 13: Teoria x prática para os docentes de 1975/2005.....	79
Tabela 14: Teoria x prática para os discentes de 1975/2005.....	79
Tabela 15: Avaliação para os docentes de 1975/2005.....	81
Tabela 16: Avaliação para os discentes de 1975/2005.....	81
Tabela 17: Perfil do administrador formado para os docentes de 1975/2005 .....	83
Tabela 18: Perfil do administrador formado para os discentes de 1975/2005.....	83
Tabela 19: Perfil do profissional administrador desejado para os docentes 1975/2005 .....	86
Tabela 20: Perfil do profissional administrador desejado para os discentes de 1975/2005 .....	87
Tabela 21: Relação professor x aluno para os docentes 1975/2005.....	88
Tabela 22: Relação Professor x aluno para os discentes de 1975/2005.....	89

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Cronologia do histórico dos cursos de administração no Brasil.....	33
Quadro 2: Cronograma da participação do CFA e Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração - ANGRAD no processo de melhoria da qualidade dos cursos de Administração no Brasil.....	34
Quadro 3: Quadro Comparativo das abordagens pedagógicas .....	57
Quadro 4: Quadro Geral de Análise/Categorias Docentes e Discentes 1975/2005 ..	64

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANGRAD - Associação Nacional dos Cursos de Administração  
BNDE - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico  
CEE - Conselho Estadual de Educação  
CEEAD - Comissão de Especialistas de Ensino de Administração  
CFE - Conselho Federal de Educação  
CFA - Conselho Federal de Administração  
CRAs - Conselhos Regionais de Administração  
DASP - Departamento de Administração do Serviço Público  
EAESP - Escola de Administração de Empresas de São Paulo  
EBAP - Escola Brasileira de Administração Pública  
ESAG - Escola Superior de Administração e Gerência  
ENAP – Escola Nacional de Administração Pública  
ESAN – Escola Superior de Administração de Negócios  
ESCSA - Escola Superior de Ciências Contábeis e Administrativas  
FEA - Faculdade de Economia e Administração  
FGV - Fundação Getúlio Vargas  
FUCRI - Fundação Educacional de Criciúma  
IES – Instituição de Ensino Superior  
JK - Juscelino Kubitschek  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
ONU – Organizações das Nações Unidas  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
SESU – Secretaria de Educação Superior  
UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina  
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina  
UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense  
UNESCO – Organizações das Nações Unidas  
UNIFACRI - União das Faculdades de Criciúma  
UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina  
USAID - Desenvolvimento Internacional do Governo dos Estados Unidos  
USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 PRESSUPOSTOS INTRODUTÓRIOS.....</b>	<b>14</b>
<b>2 SURGIMENTO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL.....</b>	<b>21</b>
2.1 Surgimento do Curso de Administração em Santa Catarina e na FUCRI/UNESC .....	28
2.1.1 Ordenamentos Legais e Pedagógicos.....	31
<b>3 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS.....</b>	<b>36</b>
3.1 Apresentação das Concepções Pedagógicas .....	38
3.1.1 As Abordagens Pedagógicas na Visão de Mizukami .....	40
3.1.1.1 Abordagem Tradicional .....	40
3.1.1.2 Abordagem Cognitivista .....	41
3.1.1.3 Abordagem Comportamentalista.....	42
3.1.1.4 Abordagem Humanista.....	44
3.1.1.5 Abordagem Sócio-Cultural .....	44
3.1.2 As Concepções Pedagógicas na Visão de Saviani.....	45
3.1.2.1 Escola Tradicional .....	45
3.1.2.3 Escola Tecnista.....	47
3.1.2.4 Concepções Crítico-reprodutivistas.....	48
3.1.3 As Concepções Pedagógicas na Visão de Libâneo .....	50
3.1.3.1 Tendências Liberais .....	50
3.1.3.1.1 Pedagogia Liberal Tradicional .....	50
3.1.3.1.2 Pedagogia Liberal Renovada Tradicional.....	51
3.1.3.1.3 Pedagogia Liberal Renovada Não-Diretiva .....	52
3.1.3.1.4 Pedagogia Liberal Tecnista.....	53
3.1.3.2 Tendências Pedagógicas Progressistas.....	54
3.1.3.2.1 Tendência Progressista Libertadora.....	54
3.1.3.2.2 Tendência Progressista Libertária .....	55
3.1.4 Desafios das Diretrizes Curriculares para o curso de graduação de Administração, tendo como base Andrade e Amboni.....	58
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>61</b>
4.1 Objeto de estudo e tipo da pesquisa .....	61
4.2 População do estudo e amostra.....	62

4.3 Instrumentos de Pesquisa .....	62
4.4 Análise dos Dados.....	63
<b>5 ANÁLISE E CONSIDERAÇÕES DOS DADOS OBTIDOS.....</b>	<b>65</b>
5.1 Análise por categorias da pesquisa com os docentes e discentes de 1975/2005	65
5.1.1 Categoria 01 - Perfil do Grupo dos docentes de 1975/2005.....	65
5.1.2 Categoria 01 - Perfil do Grupo dos discentes de 1975/2005.....	66
5.1.3 Categoria 02 – Conceito de Educação para os docentes/discentes de 1975/2005 .....	67
5.1.4 Categoria 02 – Ser professor/educador para os docentes/discentes de 1975/2005 .....	69
5.1.5 Categoria 04 – Ser Aluno para os docentes/discentes de 1975/2005.....	71
5.1.6 Categoria 05 - Tendência/Abordagem Pedagógica para os docentes/discentes de 1975/2005 .....	73
5.1.7 Categoria 06 – Educação Universitária para os docentes/discentes de 1975/2005 .....	75
5.1.8 Categoria 07 – Metodologia para os docentes/discentes de 1975 e 2005 .....	77
Tabela 11: Metodologia para os docentes de 1975/2005.....	77
5.1.9 Categoria 08 – Teoria x prática para os docentes/discentes de 1975 e 2005... 79	79
5.1.10 Categoria 09 – Avaliação para os docentes/discentes de 1975 e 2005 .....	81
5.1.11 Categoria 10 – Perfil do administrador formado para os docentes/discentes de 1975 e 2005 .....	83
5.1.12 Categoria 11 – Perfil do profissional administrador desejado para os docentes/discentes de 1975 e 2005.....	86
5.1.13 Categoria 12 – Relação professor x aluno para os docentes de 1975 e 2005	88
5.2 Apresentação do comparativo dos dados resultantes da pesquisa dos docentes e discentes de 1975 e 2005 .....	91
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>104</b>
APÊNDICE 01: TERMO DE CONSENTIMENTO E INFORMATIVO.....	105
APÊNDICE 02: ENTREVISTA ESTRUTURADA – ALUNOS .....	106
APÊNDICE 03: ENTREVISTA ESTRUTURADA – PROFESSORES.....	107
<b>ANEXOS .....</b>	<b>109</b>

ANEXO 01: PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO .....	110
ANEXO 02: PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO .....	136

## 1 PRESSUPOSTOS INTRODUTÓRIOS

A educação perpassa pelos séculos na construção constante do conhecimento. As universidades instauradas nos diversos campos da sociedade vieram contribuir de forma significativa ao contexto social, econômico, político e científico.

Criciúma, cidade ao sul do Estado de Santa Catarina, na década de 70 do século XX, em seu momento de crescimento econômico, vê a necessidade da criação de um curso técnico na área de Administração. Surge então o Curso de Graduação em Administração. O Curso de Graduação em Administração da UNESC teve suas atividades iniciadas em 1975, quando esta instituição ainda era designada por FUCRI. Este curso foi criado em um período em que a economia se encontrava segundo Goularti Filho (2007), em uma retomada do desenvolvimento e num grande impulso da industrialização. O estado de Santa Catarina apresentava nesta altura uma estrutura industrial diversificada, competitiva e concentrada devido à contribuição dos investidores catarinenses. Ocorreu então a necessidade de investir na capacitação dos gestores da comunidade empresarial, atendendo então a demanda de profissionais que apresentavam conhecimento empírico, porém, havia a necessidade de titulação. Diante do aumento das organizações que surgiam neste novo contexto, os cursos de administração, na época juntamente com o curso de Ciências Contábeis, contribuíram para diminuir a carência de profissionais desta área, necessários ao desempenho e desenvolvimento das organizações da região.

Diante dessa constatação, se fez necessária a criação do curso de administração, em atendimento ao crescimento sócio-econômico, porém, o mesmo surgiu dentro do paradigma que ora sustentava as questões políticas, econômicas e sociais. Segundo Andrade e Amboni (2003, p.10), “[...] dentro do modelo gerenciado por meio de valores e crenças que sustentavam o paradigma cartesiano/linear [...] com um currículo fechado, inflexível e mecanicista”.

A formação dos alunos, dessa feita, abrangia as práticas educativas tradicionais, vigentes na época, onde o aluno é mero expectador, depositário de informações, que visa à exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula, de automatismos denominados hábitos. Caracteriza-se por se preocupar mais com a variedade e quantidade de noções/conceitos/informações que com a

formação do pensamento reflexivo (MIZUKAMI, 1986). Também presente a concepção tecnicista, tendo como principal objetivo a formação de indivíduos eficientes com vistas à produtividade. A preocupação é a técnica – ensina serem mais objetivos e operacionais possíveis, segundo Libâneo (1994-b, p. 290), “[...] competentes para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas”. Tal concepção é marcada pela prática escolar em adequar o sistema educacional à proposta econômica e política do capitalismo, preparando mão de obra para o aproveitamento no mercado de trabalho. A tendência tecnicista tem seu início na década de 1960, porém, firma-se nos anos 70, alicerçada no princípio da otimização: racionalidade, eficiência e produtividade. Com uma organização racional e mecânica, visava corresponder aos interesses da sociedade industrial que ora se instalava no país.

As tendências pedagógicas conferem as características do ensino-aprendizagem, o que oportuniza ao educador condições de escolher qual a prática educativa mais adequada e qual caminho a seguir neste novo milênio. Para compreender e assumir a concepção pedagógica mais adequada cabe ao educador analisar suas relações com a educação escolar e com o processo histórico-social. A partir dessas noções pode-se reconhecer sua atuação e o que quer construir.

Nesta perspectiva que permeia o trabalho educacional, se apresentam as concepções pedagógicas, as quais estão ligadas a um tempo e a uma sociedade e estas condicionam as práticas do professor. De forma geral, duas visões sobre o processo ensino-aprendizagem podem ser destacadas para definir perspectivas pedagógicas: uma perspectiva de transmissão de conhecimentos e outra de construção do conhecimento (GADOTTI, 1999).

O ponto de vista que enfatiza a transmissão de conhecimentos tem como característica a reprodução, recorrendo à memorização, à aquisição de modelos pré-estabelecidos, com pouca margem para a dúvida e a diversidade de respostas possíveis. A perspectiva que privilegia a construção do conhecimento aponta para uma educação problematizadora, com ênfase nos desafios e na resolução de problemas; busca desenvolver a visão crítica, a curiosidade, a pesquisa e a criatividade. Ressalta a possibilidade de diferentes respostas para uma mesma questão. Essas perspectivas têm relação com diferentes visões de mundo, que estão na base das diferentes concepções pedagógicas.

O contexto social, político e econômico evoluiu, adentramos ao século XXI e o modelo vigente já não responde às transformações e necessidades do aluno. O acúmulo de informações decorrente das novas tecnologias, acarreta no educando anseios em compreender e se situar neste contexto de tanta rapidez. Neste momento, o papel do professor, de acordo com a sua prática escolar, deve direcionar o educando na construção de saberes que possam contribuir de forma significativa ao contexto do novo século.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em 2001 vêm dar novo direcionamento ao curso de Administração. Para Andrade e Amboni (2003), os cursos de Administração devem abandonar as características que o revestem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informação, para passarem a formação de um cidadão preparado às novas transformações da sociedade, mercado de trabalho e plenas condições para o exercício da profissão.

Porém, com as inovações das dimensões das diretrizes curriculares, o docente continuou com suas práticas pautadas no contexto tradicional e tecnicista, decorrente da sua formação. A mudança de postura no indivíduo é de difícil assimilação, havendo resistência ao novo, por isso a necessidade de ação da instituição no processo da educação continuada direcionada, em especial, aos cursos com concepção técnica, neste caso, incluso o curso de administração da UNESCO.

Assim, é de suma importância as práticas pedagógicas adotadas no processo ensino-aprendizagem, e dentre delas, o processo de avaliação e a metodologia, instituídos no Projeto Político Pedagógico (PPP). O curso prima pela formação de indivíduos para a condução da sociedade, elementos estes centrais no processo de desenvolvimento sócio-econômico, sendo os agentes catalisadores deste processo.

Na realidade, não basta que os conteúdos sejam bem ensinados, é preciso que tenham significação humana e social, e dessa forma, estar em consonância com as Diretrizes Nacionais presentes no PPP da UNESCO (2004, s.p.).

O Curso de Administração da UNESCO na sua proposta filosófico-metodológica tem como objetivo formar profissionais aptos a exercerem a ciência da Administração, aplicando-se nas mais diversas organizações, com o objetivo de torná-los instrumento para o benefício social e econômico do público envolvido.

Com os seus 30 anos de existência (1975-2005), o curso de Administração da UNESC esteve embasado em um processo pedagógico sujeito a alterações, quer seja pelas novas dinâmicas das relações de trabalho ou pelos próprios ordenamentos legais. Com efeito, este estudo se propõe a produzir um conhecimento das turmas iniciadas no ano de 1975 e das turmas finalistas do ano de 2005, sobre as concepções pedagógicas que fundamentaram antes e continuam a fundamentar o desenvolvimento do curso, com base em duas dimensões: metodologia de ensino e avaliação.

O estudo das concepções pedagógicas poderá proporcionar aos professores o entendimento da dimensão política que existe nas pedagogias que se adotam no ensino, pois sua atuação em sala de aula é o resultado dessas opções. Não existe postura pedagógica neutra, todas estão comprometidas com uma ou outra visão de mundo. Portanto, cabe um estudo mais detalhado acerca das concepções pedagógicas, o que poderá proporcionar uma escolha com maior clareza por parte dos professores, para que se possa desenvolver o ensino e a aprendizagem no curso de Administração dentro de objetivos previamente estabelecidos.

É importante que no decorrer do seu curso o aluno conviva com situações pedagógicas que o possibilite operar conscientemente sobre as mudanças determinadas pelo social, político, econômico e individual. Isto quer dizer que o curso irá exercer influência direta na sua atuação profissional. O que exercerá influência nos posicionamentos da sua ação administrativa. Tomar para si a reflexão das tendências pedagógicas que o formaram poderá ocasionar uma reflexão quanto à dimensão e a maneira de olhar e perceber o mundo, permitindo, dessa forma, uma análise mais profunda e um entendimento das suas decisões, dependendo da tendência adotada. E antes de tudo, refletir sobre as tendências pedagógicas poderá ser um instrumento reflexivo para o professor repensar a sua prática. A competitividade do mercado requer indivíduos com formação e requalificação constantes. É um desafio ao ensino, onde a técnica e o conhecimento têm fundamental importância.

A este respeito, (MIZUKAMI, 1986) refere que há várias formas de se conceber o fenômeno educativo, tanto à dimensão técnica, quanto à humana. Nessa última, valorizam-se as áreas cognitivas, emocionais, sócio-políticas e culturais.

Diante destas constatações, realizar este estudo implica em produzir subsídios para discussão e apreciação de um tema atual e relevante para a realização de uma análise do que ocorreu e ocorre em sala de aula, no curso em estudo, na formação de futuros profissionais.

A realização deste estudo foi motivada pelos seguintes aspectos:

- Por saber da presença das abordagens tradicional e tecnicista que marcava o ensino da época de criação do curso e por se perguntar se estas ainda continuavam presentes.

- Pela motivação pessoal da pesquisadora, integrante do quadro de professores do curso em estudo, por entender que a consciência crítica do professor sobre sua própria prática pedagógica influenciará no comportamento dos futuros profissionais.

A universidade é a fornecedora de matéria prima para o mercado de trabalho: é a educação que forma o cidadão crítico, participativo, fundamental para uma sociedade democrática e, nesse movimento, busca-se uma educação para formar pessoas a viverem em sociedade. Com o advento da tecnologia, as transformações tornaram-se rápidas, levando a necessidade de se definir novas técnicas de ensino e novos paradigmas, os quais levem a educação a atender as novas necessidades da sociedade (RIBAS, 2002).

Para Andrade e Amboni (2003, p. 71):

Práticas pedagógicas inovadoras devem ser implementadas como elementos de mudanças que garantam a qualidade pretendida para o ensino, através do acesso ao conhecimento socialmente acumulado. O processo de aquisição de conhecimento deve ser compreendido como decorrência das trocas que o aluno pode estabelecer na interação com o meio [...] cabendo ao professor exercer a mediação desse processo para articular as trocas, de modo que os envolvidos possam assimilar de forma crítica e ativa os conteúdos mais significativos para a sua formação.

No âmbito do curso de Administração da UNESC não se realizou, até o momento, qualquer estudo sistematizado e acadêmico em formato de Dissertação ou Tese sobre as práticas pedagógicas. Este trabalho poderá servir de referência e apreciação para a comunidade acadêmica da universidade. Pois é intenção da pesquisadora evidenciar situações que potenciem a qualidade do curso para um melhor atendimento aos alunos e contribuir de forma a conduzir o processo ensino aprendizagem do curso rumo ao contexto para os profissionais do século XXI.

Assim, a pergunta desta pesquisa é: **Que concepções pedagógicas caracterizaram a origem do curso de graduação em Administração da FUCRI/UNESC e quais caracterizam o processo pedagógico atual?**

O presente estudo tem como objetivo geral: Conhecer as concepções pedagógicas que marcaram o processo de ensino e aprendizagem das turmas de 1975 do curso de graduação em Administração da FUCRI/UNESC e que marcam a atualidade, turmas de 2005, primeiro e segundo semestres.

Objetivos Específicos:

- Contextualizar o surgimento do curso de Administração no Brasil e em Criciúma;
- Caracterizar, no conjunto da literatura, as concepções pedagógicas;
- Identificar as concepções pedagógicas que estiveram presentes no processo de ensino, correspondente às turmas de 1975 e 2005, nas dimensões: metodologia de ensino e avaliação;
- Estabelecer um comparativo sobre as concepções pedagógicas presentes nos dois períodos do curso.

Para analisar as questões centrais e atender aos objetivos apresentados será privilegiada uma abordagem qualitativa e quantitativa. Foram estudadas turmas do curso de Graduação em Administração iniciadas em 1975 e terminadas em 2005, primeiros e segundos semestres. Os sujeitos participantes no processo da coleta de dados incluem alunos e professores que estiveram ligados às turmas de 1975 e de 2005.

Esta dissertação está organizada em cinco (5) capítulos, sendo que o primeiro apresenta as informações de natureza introdutória (objeto de estudo, justificativa, objetivo geral, objetivo específico e a estrutura formal dessa dissertação).

No capítulo dois é apresentado o surgimento do curso de Administração no Brasil, em Santa Catarina e na FUCRI/UNESC e os ordenamentos legais e pedagógicos do mesmo, dando o suporte teórico necessário para a compreensão da trajetória do curso em estudo.

No terceiro capítulo são apresentadas as abordagens pedagógicas, apoiadas na perspectiva de Maria da Graça Nicoletti Mizukami, Demerval Saviani e

de José Carlos Libâneo. Estas abordagens<sup>1</sup> pedagógicas norteiam o processo ensino-aprendizagem na educação brasileira, sendo também o suporte principal desta dissertação e referência para a pesquisa nas dimensões metodologia de ensino e avaliação, quesitos presentes no PPP do curso estudado.

No capítulo quatro, faz-se uma apresentação da metodologia adotada no estudo. A descrição da metodologia inclui os seguintes tópicos: objeto de estudo e tipo de pesquisa; população do estudo e amostra; instrumento de pesquisa; coleta de dados e análise dos dados.

O capítulo cinco apresenta a análise dos dados coletados, confrontando as opiniões dos pesquisados de 1975 e 2005, docentes e discentes.

Ao final da conclusão, serão apresentadas algumas recomendações ao curso de Administração da UNESC.

Este estudo espera contribuir de forma significativa para uma reflexão do processo ensino-aprendizagem deste curso, tendo em vista as transformações presentes na sociedade.

---

<sup>1</sup> Abordagem = Tendência = Concepção = Escola.

## 2 SURGIMENTO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

A criação e a evolução dos cursos de administração na sociedade brasileira, conforme Souto Maior (1969), no seu primeiro momento, foram feitas no interior de Instituições Universitárias, fazendo parte de um complexo de ensino e pesquisa. Essas escolas transformaram-se em pólos de referência para a organização e funcionamento deste campo. Ainda Souto Maior (1969) assinala que na década de 1950 o país passa por um momento de desenvolvimento com a criação de fábricas de caminhões, tratores, automóveis, hidroelétricas, estradas e rodovias, expansão da indústria do aço e do petróleo, construção naval, construção de Brasília e outros, o que privilegiou o surgimento e expansão natural de grandes organizações para a execução desses projetos. Diante dessa demanda, as organizações presentes nestes projetos passaram a adotar em seus quadros profissionais qualificados. Gerando, dessa forma, o aproveitamento de administradores profissionais tanto quanto as escolas pudessem gerar, contribuindo para a expansão de novas escolas no país.

A formação do curso de administração no Brasil, segundo Andrade e Amboni (2004), surgiu na década de 1940, devido à necessidade de mão-de-obra qualificada profissionalizante no ensino brasileiro, em especial o profissional administrativo para atender o processo de industrialização, presente desde 1930. Este processo iniciou no Governo de Getúlio Vargas, com a contribuição e a participação do círculo empresarial, bem como a articulação de pessoas que ocupavam posições estratégicas no governo. Surge então, o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), criado em 1938, onde se elabora um documento para a criação de uma nova instituição.

A criação do DASP, segundo Martins (1989), deve-se ao estabelecimento de um padrão de eficiência no serviço público federal para o recrutamento e seleção de recursos humanos na administração pública, através de concursos de caráter universal e público. A reforma administrativa do serviço público da época exigia que os cargos fossem preenchidos por profissionais dotados de competência comprovada por escolarização, experiência testada em concursos públicos de títulos e provas.

Após a criação do DASP, o governo autorizou este departamento a constituir outra instituição, denominada Fundação Getúlio Vargas (FGV), em 1944 pelo decreto 6.933, a qual tinha como atribuição o estudo das organizações e da racionalização do trabalho para preparação de quadros profissionais em nível superior. Havia a necessidade do uso da técnica como solução dos problemas sociais, econômicos e políticos, isso determinou a necessidade da formação de uma burocracia técnica, não somente nas grandes organizações privadas, como especialmente na administração pública. O ensino voltava-se ao planejar, racionalizar, definir e estabelecer ações para um Estado crescente, atuante e participativo (MARTINS, 1989).

Andrade e Amboni (2004) declaram que o ensino de administração no Brasil está relacionado ao de processo de desenvolvimento do país, marcados por dois momentos históricos distintos: primeiro no governo de Getúlio Vargas, (com a criação do DASP), tendo um caráter nacionalista, e o segundo no governo de Juscelino Kubitschek, com a abertura econômica internacional, abrangendo a importação da tecnologia norte-americana.

Para Gadotti (1995, p.110), declara que este período é marcado por uma “[...] educação do início do século [...] nitidamente elitista, cuja tradição vinha do Brasil Colônia. [...] escola instrumento ideal para a disseminação da nova ideologia desenvolvimentista posta em prática no período Vargas.”

Convém ressaltar, que este período, tem a presença da abordagem tradicional, como cenário da criação do curso de administração, assunto que será abordado no 3º capítulo deste estudo.

Porém, o Brasil não tendo experiência a respeito do funcionamento e organização dos cursos de administração, em 1948, representantes da FGV realizou visitas aos cursos de administração pública nos Estados Unidos, para conhecer o funcionamento dos mesmos. Decorrente dessas visitas oportunizou-se a realização de encontros com representantes da FGV com as escolas e professores americanos, os quais vieram ao Brasil para estudos de criação da Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), voltada à formação e treinamento de especialistas em administração pública (ANDRADE e AMBONI, 2004).

Foram realizados convênios de cooperação técnica e científica, que previam a manutenção de professores estrangeiros temporariamente no Brasil e o

fornecimento de bolsas de estudo para se promover o treinamento e o aperfeiçoamento de futuros docentes brasileiros no exterior.

Martins (1989) afirma que o ensino da administração no Brasil, desde o seu início, estabeleceu vínculos com o sistema de ensino americano, inclusive com a utilização de bibliografia, modelos curriculares e mesmo com a participação de professores americanos como docentes nos primeiros cursos aqui realizados.

A FGV e a criação da Faculdade de Economia e Administração de São Paulo (USP), segundo Andrade e Amboni (2004, p.3), “[...] marcaram o ensino e a pesquisa de temas econômicos e administrativos no Brasil.”

Vale ressaltar, que a preocupação com assuntos econômicos tem seu marco em 1943, no primeiro Congresso Brasileiro de Economia, realizado no Rio de Janeiro, que manifestava o interesse pela industrialização do país; pois estes estudos vinham sendo realizados basicamente nos cursos de Direito, na disciplina de economia, vista como ‘formação geral’ (MARTINS, 1989).

Seguiu-se, então, a criação/implantação da EBAP, na então Capital Federal, Rio de Janeiro em 1952, marcando formalmente o ensino de administração no Brasil, tendo como apoio a ONU e a UNESCO, oferecendo manutenção inicial (ANDRADE e AMBONI, 2004). Devido ao dispendioso estabelecimento de uma escola de nível superior, tanto a FGV, buscou junto aos governos federal e estadual e empresas privadas recursos para iniciar suas atividades; quanto a EAESP realizou junto à agência governamental americana - Desenvolvimento Internacional do Governo dos Estados Unidos (USAID), um convênio o qual se comprometia em manter junto a EASP uma missão de especialistas em administração de empresas, recrutados na Universidade Estadual de Michigan. Os especialistas dessa instituição tinham larga experiência na montagem de cursos de administração no exterior.

A FGV, segundo Andrade e Amboni (2004), promoveu então a criação da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), em 1954. Sendo a cidade de São Paulo escolhida por ser considerado o centro das atividades econômicas e produtivas do Brasil, tendo como objetivo principal ‘formar especialistas em técnicas modernas’, contribuindo para o processo de desenvolvimento econômico do país.

Por sua vez a FGV, devido ao convênio com a USAID, enviava docentes brasileiros para estudos de pós-graduação nos Estados Unidos, com a finalidade de gerar quadros docentes próprios e permitir o retorno dos professores americanos,

assim teriam sua tarefa concluída. Permitindo a este convênio a influência do ensino americano, por meio dos currículos e bibliografias, até o ano de 1965 (RIBEIRO, 1999).

Covre (1982), afirma que o ensino de administração está relacionado ao processo de desenvolvimento do país, tendo uma maior intensificação partir da década de 1960, com a expansão do ensino superior no país. Neste período, com a crescente industrialização e a importação de tecnologia norte-americana, gerada no período de Juscelino Kubitschek, conforme já mencionado neste estudo, as empresas equipadas com tecnologia complexa e o crescente grau de burocratização, passam a requerer mão-de-obra de nível superior para lidar com esta realidade.

A intenção era formar o administrador profissional, que teve a profissão regulamentada em 1965, por meio da Lei nº. 4.769, de 9 de setembro de 1965, período em que se exigia o acesso ao mercado profissional apenas dos portadores de títulos expedidos pelo sistema universitário, o que marcou uma demanda do curso no país e trouxe um vasto campo de trabalho para o profissional em administração decorrente às transformações ocorridas no plano econômico do governo de Juscelino Kubitschek (ANDRADE e AMBONI, 2004).

Segundo Brum (1999, p. 94):

Os objetivos principais do governo JK podem ser assim sintetizados: no plano econômico, para onde converge a ênfase maior, a promoção de um crescimento acelerado da economia, de modo a colocar o Brasil num novo patamar de desenvolvimento (industrialização); no plano social, a criação de novas oportunidades de emprego e elevação do nível de vida da população; e no plano político, a estabilidade política e a garantia das liberdades democráticas.

A instalação da indústria pesada no Brasil registra-se nesse período, tanto no setor de bens de produção quanto no setor de bens de consumo duráveis. As multinacionais, juntamente com o Estado, investiram em infra-estrutura como estradas, represas e telecomunicações, e também em indústrias de base, dessa forma, garantindo o desenvolvimento econômico das empresas nacionais. Com isso, as empresas nacionais foram beneficiadas pelo desenvolvimento econômico. As grandes unidades produtivas se expandiram tanto estrangeiras, quanto nacionais, havendo, dessa forma, a utilização crescente da técnica. As funções internas das organizações implicaram na necessidade de profissionais qualificados e treinados

para executar diferentes funções. As grandes empresas, decorrente da sua complexidade, passaram a adotar profissionais formados em seus quadros de trabalho (BRUM, 1999).

Segundo Souza (1980), outro fator que contribuiu de forma significativa para o processo de profissionalização foram às leis da Reforma do Ensino Superior. Estas leis estabeleceram claramente níveis de ensino tipicamente voltados às necessidades empresariais. Assim como permitiram o surgimento de instituições privadas para que, juntamente com as Universidades, pudessem corresponder à grande demanda de ensino superior desde a década de cinquenta.

As mudanças econômicas vieram contribuir de forma positiva para a profissionalização do administrador. Dessa forma, na metade da década de sessenta, pela Lei nº 4.769 de 09 de setembro de 1965, ficou regulamentada a profissão do administrador. A presente Lei, no seu artigo 3, afirma que o exercício da profissão de Técnico em Administração é privativo dos Bacharéis em Administração Pública ou de Empresa, diplomados no Brasil, em cursos regulares de ensino superior, oficial, oficializado ou reconhecido, cujo currículo seja fixado pelo Conselho Federal de Educação, nos termos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (ANDRADE e AMBONI, 2004).

Com a regulamentação do exercício da profissão, ainda Andrade e Amboni (2004), os órgãos legais, instituíram-se organismos para o controle do exercício da profissão, surgindo então, os Conselhos Regionais de Administração (CRAs), cuja função era fiscalizar o desempenho da profissão e expedir as carteiras profissionais. Dessa forma, podendo exercer a profissão, somente aqueles registrados nos Conselhos Regionais de Administração. Este organismo passaria a ter um forte controle sobre as condições de acesso à profissão. Com essa regulamentação, o exercício da profissão fica privativo aos titulares de bacharel em administração. Com a regulamentação da profissão do administrador houve um impulso ao ingresso em instituições que ofereciam os cursos de administração para obter a habilitação, bem como, regulamentar as funções que exerciam nas empresas. Neste contexto, um dos aspectos que merecem ser destacados na expansão dos cursos de Administração é a considerável participação da rede privada neste processo, ocorrida a partir do final dos anos sessenta. Após 1964 houve uma abertura significativa da iniciativa privada no ensino superior, visando atender a grande demanda ao acesso nos cursos superiores.

A universidade, segundo Silva Júnior (1996) é um lugar privilegiado de produção do conhecimento e formação de recursos humanos, vive o desafio de ampliar e diversificar a sua atuação na sociedade, no sentido de atender às urgências colocadas pela complexidade social.

Na era pós-industrial, o mundo vem sofrendo significativas mudanças a partir das últimas décadas do século XX, fruto da globalização econômica e da abertura comercial, gerando transformações profundas no mundo do trabalho, este cenário leva as organizações a um estado permanente pela busca da competitividade e manutenção na disputa por mercados. O conhecimento está, portanto, se transformando no recurso que mais agrega valor aos negócios e, por conseguinte, à economia (ALPERSTEDT, 2001)

Neste sentido, a formação e requalificação de profissionais para um mercado de trabalho reconfigurado e em constante transformação é um dos desafios a ser enfrentado pela universidade. A atividade de ensino na universidade se expressa na vinculação do trabalho do professor com a pesquisa e no caráter profissional, as necessidades apresentadas pela nova conjuntura exigem que a universidade incorpore adoção de novos desenhos curriculares, inovações de natureza tecnológica, conhecimentos instrumentais em estreita vinculação com as necessidades imediatas do mercado de trabalho (CHAMLIAN, 2003).

A prática pedagógica é fruto do envolvimento do educador com sua história, saberes, época, questões sociais, políticas e econômicas, bem como a sua experiência pessoal e subjetividade. Nesse sentido, o educador fará sua escolha, mesmo não intencional, da concepção pedagógica que norteará o processo ensino-aprendizagem, forjando a identidade da experiência educativa.

Pilotto e Schramm (2001) esclarecem que a tendência tradicional é marcada pela concepção do homem em sua essência, com a finalidade de dar expressão à sua própria natureza. A pedagogia tradicional preocupa-se com a universalização do conhecimento, o treino intensivo, a repetição e a memorização. Os alunos são agentes passivos, não sendo permitida nenhuma forma de manifestação. Os conteúdos são verdades absolutas, dissociadas da vivência dos alunos e de sua realidade social. Os métodos baseiam-se tanto na exposição verbal como na demonstração dos conteúdos, apresentados de forma linear e em uma progressão lógica, sem levar em consideração as características próprias do aluno. O professor é detentor do saber e deve avaliar o seu aluno através de provas

escritas, orais, exercícios e trabalhos de casa; este tipo de avaliação geralmente vem regado de um esforço negativo, com ameaças, punições e até mesmo redução de notas em função do comportamento do aluno durante as aulas. A pedagogia tradicional percebe-se, continua forte e persistente na grande maioria das universidades. Na questão do processo ensino-aprendizagem nos cursos de Administração, essa concepção está presente na maioria dos cursos e das salas de aula.

A concepção tecnicista foi introduzida na década de 1960 no país, vindo atender os objetivos da racionalidade, eficiência, produtividade, controle e operacionalidade presentes na Administração Científica, instaurada por Taylor – precursor da Administração Científica. Essa abordagem dá ênfase ao controle e gerenciamento aos objetivos propostos pela empresa. Na trajetória do curso de Administração, conforme Mello (1986), decorrente da demanda de mão de obra para trabalhar nas multinacionais implantadas no Brasil daquele período, forçou a importação do modelo de educação tecnicista americano. A reprodução das relações produtivas naquela etapa monopolista exigia a reprodução das idéias, ao mesmo tempo em que se justificava a educação pela racionalização. Os centros formadores que implantaram as medidas tecnicistas de ensino favoreciam a despolitização do indivíduo, segundo as conveniências ideológicas do país. No capítulo 3 serão focalizadas com detalhes as abordagens pedagógicas.

Com a economia em crescente expansão, Santa Catarina também foi marcada por uma economia complementar ajustada à dinâmica nacional. A participação da indústria catarinense apresentava índices acima do resultado nacional, proporcionando então, a expansão dos cursos de administração no Estado, para a condução dessas empresas (GOULARTI FILHO, 2007).

Diante desse clima favorável às novas fontes de trabalho e a necessidade de mão de obra qualificada para o desempenho de funções nas empresas catarinenses, tem início na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o primeiro curso de Administração do estado.

## **2.1 Surgimento do Curso de Administração em Santa Catarina e na FUCRI/UNESC**

A antiga Faculdade de Ciências Econômicas de Santa Catarina teve sua origem no Curso Superior de Administração e Finanças, na UFSC. Em 1965, a Congregação da Faculdade de Ciências Econômicas aprovou o relatório final de criação do Curso de Administração de Empresas e de Administração Pública, sendo então um curso autônomo.

Nesse período, segundo Andrade e Amboni (2004), os cursos de administração estavam vinculados às Faculdades isoladas que proliferaram dentro do processo de expansão privatizada na sociedade brasileira. As transformações ocorridas pelo Plano de Metas gerado pelo governo de JK, que promovia o aceleração econômico do país, gerando empregos e elevação do nível de vida dos brasileiros, contribuíram significadamente para a expansão dos cursos de administração por todo o país.

E é neste cenário que no Estado de Santa Catarina criam-se cursos de administração, atendendo a demanda da economia catarinense que, como em todo país, o crescimento econômico do estado encontrava-se acelerado, com a expansão das indústrias e o aumento da produtividade. Gerou-se dessa forma, a necessidade de pessoal qualificado e incentivo a capacitação na área de administração, motivados para a nova infra-estrutura que ora se instalava.

No ano de 1964 é criado o Centro de Ciências da Administração da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), tendo como objetivo principal a formação de pessoas para o seu quadro de servidores públicos, sendo uma engrenagem ao desenvolvimento econômico de Santa Catarina (UDESC, 2007).

Nesse mesmo período é criada a Fundação de Estudos Superiores de Administração e Gerência (ESAG), como centro de ciência de administração da UDESC. Fundado em 16 de outubro de 1964, nasceu com o principal propósito de formar gestores públicos, objetivando atender a demanda de um estado em franco desenvolvimento. A partir de 1979, a ESAG passou a fazer parte da UDESC, sendo uma das primeiras universidades multi-campi do país (UDESC, 2007).

Corresponde ao mesmo período (1960 a 1970) , a criação do curso de Administração pela Faculdade de Ciências Econômicas na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), localizada no sul do estado, decorrente do processo de

expansão privatizada das Faculdades isoladas na sociedade brasileira. Esta expansão, segundo Martins (1989), deve-se às transformações econômicas ocorridas em todo o país.

Segundo Muller e Loch (1999), Criciúma na década de 1970 passou por vários períodos de crescimento. Nesse período a indústria do carvão estava passando por 'altos e baixos', forçando então o Governo Federal a criar incentivos para o processo de mecanização nas minas de carvão, com isso, houve o aumento da produção do carvão mineral, contribuindo para suprir a crise mundial do petróleo. Com a mecanização das minas, houve uma crise social, causando desemprego dos mineiros que até então estavam vinculados às minas de carvão. Esse impasse fez com que o Governo Estadual iniciasse um processo de diversificação industrial, trazendo para a região novas indústrias, principalmente cerâmicas de pisos e azulejos, gerando um processo de expansão no município. A presença do BNDE – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico auxiliou para alavancar novos negócios através de empréstimos com carências diferenciadas e juros diferenciados.

Para Tambosi (1997), com a implantação de uma macroeconomia a nível nacional, nesse mesmo período (1970), houve o incentivo para uma base industrial forte, entre outras ações, a modernização do parque fabril do município. Com a mecanização implantada no período, a agricultura também sofreu modificações, direcionando um grande contingente aos centros urbanos. Criciúma, em franco desenvolvimento, atraiu emigrante, tanto dos municípios vizinhos, como de outras regiões e de outros Estados. O crescimento econômico do município era visível, gerando novos empregos e o aumento de um contingente considerável de trabalhadores responsáveis pela produção nas indústrias de extração de minérios, cerâmica, alimentos, vestuário e calçados. Este cenário favoreceu o crescimento econômico e político na região, havendo, portanto, necessidade de capacitação e qualificação de pessoal para suprirem a demanda de empregos nas indústrias instaladas no município.

O contexto emergente da região propiciou a criação da FUCRI, em 1968, como mantenedora de uma escola de nível superior no Extremo Sul de Santa Catarina, no Município de Criciúma.

Na década de 1970 então, inicia-se a necessidade de cursos que possam atender uma demanda de pessoas qualificadas e capacitadas, em atendimento ao

desenvolvimento econômico da região; neste contexto cria-se em 1975 o curso de Administração na FUCRI/UNESC, neste período ainda, fazendo parte da Escola Superior de Ciências Contábeis e Administrativas (ESCCA). Para o ingresso no curso foram apresentadas 50 (cinquenta) vagas, as quais foram preenchidas por pessoas que ocupavam cargos em empresas, porém, sem a titulação correspondente e alguns recém saídos do então segundo grau.

O curso de Administração da FUCRI/UNESC tem sua regulamentação em 14 de agosto de 1975, pelo Decreto do CFE n. 76.131 e reconhecido pelo Decreto n. 83.857 de 15 de agosto de 1979 e pela Portaria n. 198 de 03 de março de 1980, em 1979 pelo Decreto CFE no. 83.857. Entretanto, em 24.09.91 o Parecer no. 256/91 extingue as unidades de ensino da instituição, ficando o curso de Administração desmembrado do curso de Ciências Contábeis, de acordo com o Regimento Unificado da União das Faculdades de Criciúma – UNIFACRI.

O curso de administração da FUCRI/UNESC teve sua primeira matriz curricular construída no modelo da ESAG, segundo dados empíricos dos professores participantes do processo e que faziam parte do quadro docente, onde a maioria havia realizado sua formação naquela instituição, os dados estão presentes na entrevista realizada por esta pesquisadora e que faz parte deste estudo. Após esta primeira matriz curricular, houve a primeira alteração em 1994, seguida de uma segunda alteração em 2003. No transcurso da sua historicidade, no ano de 1997, o curso apresenta uma proposta de implantação da habilitação em Comércio Exterior, sendo que a primeira turma teve seu egresso no primeiro semestre de 1999.

Estas constatações históricas são de relevância a este estudo, levando em consideração um aprofundamento no processo ensino aprendizagem do curso, destacando o estudo das concepções pedagógicas, nas dimensões metodologia de ensino e avaliação, presentes desde a sua criação até o ano de 2005, tendo em vista as modificações ocorridas neste período. Este estudo será apresentado no Capítulo 3 desta dissertação.

### 2.1.1 Ordenamentos Legais e Pedagógicos

Os ordenamentos que legalizam o curso de administração estão presentes desde a metade da década de 1960, pela Lei nº. 4.769, de 9 de setembro de 1965 (CFA, 2003). Em seu artigo 3º, afirma que o exercício da profissão de Técnico em Administração é privativo dos Bacharéis em Administração Pública ou de Empresas, diplomados no Brasil, em cursos regulares de ensino superior, oficial, oficializado ou reconhecido, cujo currículo seja fixado pelo Conselho Federal de Educação, nos termos da Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Importante salientar, neste momento, a Nova LDB pela Lei no. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece modificações no Curso de Administração, decorrente contexto sócio-econômico e cultural, flexibilizando o ensino do curso em questão sendo mais detalhado após a apresentação dos Quadros 1 e 2, desta dissertação.

Após a regulamentação da profissão, por meio do Parecer nº. 307/66, aprovado em 8 de julho de 1966, o Conselho Federal de Educação fixou o primeiro currículo mínimo do curso de Administração, institucionalizando, dessa forma, a profissão e a Formação de Técnico em Administração. O currículo procurou agrupar matérias de cultura geral, objetivando o conhecimento sistemático dos fatos e condições institucionais, inserindo o fenômeno administrativo; matérias instrumentais, oferecendo os modelos e técnicas de natureza conceitual ou operacional e matérias de formação profissional. De acordo com o Parecer nº. 307/66, o currículo mínimo do curso de Administração, que habilita ao exercício da profissão de Técnico de Administração, seria constituído das seguintes matérias:

- Ø Matemática
- Ø Estatística
- Ø Contabilidade
- Ø Teoria Econômica
- Ø Economia Brasileira
- Ø Psicologia Aplicada à Administração
- Ø Sociologia Aplicada à Administração
- Ø Instituições de Direito Público e Privado (incluindo Noções de Ética Administrativa)
- Ø Legislação Social

- ∅ Legislação Tributária
- ∅ Teoria Geral da Administração
- ∅ Administração Financeira e Orçamento
- ∅ Administração de Pessoal
- ∅ Administração de Material

As disciplinas de Direito Administrativo, Administração de Produção e Administração de Vendas eram optativas, era realizado, também, estágio supervisionado de seis meses para obter o diploma.

No ano de 1993 a Comissão de Especialistas de Ensino de Administração (CEEAD) apresentou as diretrizes estratégicas com a atribuição em acompanhar e implantar o Currículo Mínimo dos Cursos de Administração no país. Deveria também, planejar, avaliar, acompanhar a expansão e promover a integração entre o Conselho Federal de Educação (CFE) e as Associações e Entidades da Classe de Administradores, entre outras entidades ligadas à educação (ANDRADE e AMBONI, 2003). A parceria estabelecida entre CFA, Associação Nacional dos Cursos de Administração - ANGRAD, Ministério da Educação e Cultura (MEC), Instituto Superior de IES e outras entidades, vieram possibilitar a participação da comunidade acadêmica de Administração, discutir sempre que necessário as constantes mudanças ocorridas na educação brasileira, no ensino superior, decorrentes da LDB.

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Administração tiveram suas propostas enviadas pelas IES para que fossem analisadas e condensadas pela CEEAD, conforme Edital da SESUs/MEC no. 04/97. Tal documento deveria seguir as seguintes diretrizes da estrutura pedagógica, definição: do perfil profissiográfico, competências e habilidades, campos de conhecimento, duração do curso, estágio supervisionado, reconhecimento de habilidades e competências extracurriculares, organização curricular, práticas pedagógicas, métodos de ensino-aprendizagem, sistemática de avaliação docente e discente e da interface do curso com a pós-graduação. Após a regulamentação, foram instituídos organismos para o controle do exercício da profissão de Administrador. Criaram-se então, os Conselhos Regionais de Administração (CRA), como intuito de fiscalização do desempenho da profissão e expedir as carteiras profissionais. Houve a contribuição também da Reforma do Ensino Superior pela Lei no. 5.540 (artigos 18 e

23), possibilitando o surgimento de instituições privadas para a crescente demanda ao ensino do terceiro grau e às necessidades empresariais (ANDRADE e AMBONI, 2004).

Com o objetivo de viabilizar e fornecer cronologicamente os dados históricos e as atividades da trajetória legal do curso de Administração, o Quadro 1 (Cronologia do histórico dos cursos de administração no Brasil); e o Quadro 2 (Cronograma da participação do CFA e Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração - ANGRAD no processo de melhoria da qualidade dos cursos de Administração no Brasil), são aqui apresentados.

**Quadro 1: Cronologia do histórico dos cursos de administração no Brasil**

<b>1941</b>	O ensino de Administração ganha identidade com a criação do primeiro curso, na Escola Superior de Administração de Negócios – ESAN/SP, inspirado no modelo do curso da <i>Graduate School of Business Administration</i> da Universidade de Harvard.
<b>1946</b>	É criada a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo - FEA/USP, que ministrava cursos de Ciências Econômicas e de Ciências Contábeis, onde eram apresentadas algumas matérias ligadas à Administração.
<b>1952</b>	É criada a Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, da Fundação Getúlio Vargas – EBAPE/FGV, no Rio de Janeiro. A primeira turma se formou em 1954.
<b>1954</b>	É criada a Escola Brasileira de Administração de Empresas de São Paulo – EAESP, vinculada à FGV, com a graduação da primeira turma em 1959, surgindo o primeiro currículo especializado em Administração, com o objetivo de formar especialistas em técnicas modernas de Administração. Este currículo foi uma referência para os outros cursos que surgiram no país.
<b>1960</b>	A partir da década de 1960 – A FGV passa a ministrar cursos de Pós-Graduação nas áreas de Economia, Administração Pública e de Empresas.
<b>1963</b>	A FEA/USP passa a oferecer os cursos de Administração de Empresas e de Administração Pública.
<b>1965</b>	É regulamentada a profissão de Administrador, com a promulgação da Lei nº. 4.769, de 9 de setembro de 1965.

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir do CFA – Conselho Federal de Administração, 2007

O Quadro 1 demonstra a importância da criação do curso de administração no Brasil, seguindo uma cronologia crescente, abrangendo as necessidades vigentes da época.

Destaca-se a participação relevante do CFA e da ANGRAD, nas discussões e direcionamentos para as melhorias dos cursos de Administração,

contribuindo de forma significativa à sustentação da qualidade e capacitação do curso, tendo em vista as mudanças ocorridas da sociedade no seu geral, oportunizando a presença do administrador em outras formas e campos organizacionais (ANDRADE e AMBONI, 2004). Diante desta realidade apresenta momentos distintos dentro da cronologia histórica do curso de administração.

**Quadro 2:** Cronograma da participação do CFA e Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração - ANGRAD no processo de melhoria da qualidade dos cursos de Administração no Brasil

<b>1966</b>	O Parecer nº. 307, de 08/07/1966, do então Conselho Federal de Educação, fixa o primeiro currículo mínimo do curso de Administração no Brasil, tendo como referencial a Lei n.º 4.769, de 09/09/1965, designando Administrador, por meio da Lei nº. 7.321, de 13/06/1985.
<b>1993</b>	C F E expede a Resolução nº. 2, de 4/10/1993, instituindo o currículo pleno dos cursos de graduação em Administração, podendo criar habilitações específicas,
<b>2003</b>	O Parecer CES/CNE nº. 134, de 7/06/03, dispõe sobre as Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Administração. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394, de 20/12/1996 -, pôs a termo os Currículos Mínimos Profissionalizantes, trazendo nova concepção para o ensino da Administração no país e oportunizou maior autonomia às IESs para criação de projetos pedagógicos.
<b>2004</b>	A Resolução nº. 1, de 2 de fevereiro de 2004, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado, e dá outras providências. Como resultado das reivindicações do CFA e da ANGRAD, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CES/CNE 023, de 03/02/2005, que trata da retificação da Resolução CNE/CES nº. 1, de 02/02/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado. Foi solicitada ao MEC que os cursos de Bacharelado em Administração sejam tão-somente denominados 'cursos de Bacharelado em Administração', como forma de conter a descaracterização dos cursos correlatos à ciência da Administração, podendo constar apenas no projeto pedagógico.
<b>2005</b>	O Ministério da Educação, por meio da Resolução nº. 4, de 13/07/2005, publicada no Diário Oficial da União de 19/07/2005, revoga a Resolução nº. 2/1993 e retifica a Resolução nº. 1/2004.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do CFA – Conselho Federal de Administração, 2007

O Quadro 1 e o Quadro 2 apresentam uma visão precisa dos momentos históricos e da trajetória do curso de Administração, possibilitando dessa forma, entender quando Andrade e Amboni (2003, p.16) afirmam:

Os cursos de Administração devem, assim, abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimentos e informações, passando a orientar-se de um lado, para formar sólidas competências na medida deste nível de ensino e, por outro, na medida da educação permanente, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições do exercício profissional.

Diante dessa realidade, destaca-se a revisão do Projeto Pedagógico do Curso de Administração da UNESC, contemplado pelo Parecer CES/CNE no. 134/2003, o qual apresenta sugestões de revisão pelos docentes das práticas pedagógicas do curso, metodologia de ensino e sistema de avaliação. Destacando, nesse momento, os dois últimos itens, metodologia e avaliação, como objeto de estudo dessa dissertação.

O PPP do curso de administração é um documento relevante a este estudo, porém, em seu interior não há concretamente um direcionamento às tendências pedagógicas para o seu processo ensino aprendizagem, por isso, o Capítulo 3, designado Concepções Pedagógicas, trará a apresentação das teorias dos consagrados autores brasileiros Mizukami, Saviani e Libâneo, conforme mencionados anteriormente neste estudo.

### 3 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

As concepções pedagógicas aqui apresentadas, representando o segundo eixo desse estudo, oportunizarão o embasamento teórico para analisar o processo ensino aprendizagem, nas dimensões de avaliação e metodologia, das turmas com ingresso em 1975 e de saída em 2005, pertencentes ao curso de administração da FUCRI/UNESC.

Conforme Andrade, D'Ávila e Oliveira, (2004), as concepções pedagógicas respaldam, no processo ensino-aprendizagem, as visões de sociedade, homem, mundo, conhecimento, função social, objetivo do ensino e do professor, que reflete na dinâmica social e o papel que a educação representa na sociedade.

Segundo Libâneo (1994b, p.16-17):

O trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social. A educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, preparar para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-los em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.

Para Saviani, (1994a) a universidade é o espaço privilegiado da produção, da conservação e transmissão do saber, do exercício da reflexão, do debate e da crítica, local de busca constante do saber. O autor destaca que as tendências pedagógicas acompanham posturas político-filosóficas sobre a sociedade, tendo o homem pautado seu desenvolvimento e interação com o meio em que vive e na sua produção de conhecimento, sendo os focos centrais de suas formulações. As diversas concepções sobre a educação são reflexos de diferentes compreensões do mundo.

Mizukami (1986) salienta que as concepções pedagógicas privilegiam os diversos aspectos da prática educativa; porém, para uma melhor compreensão

destas concepções, é necessária a articulação das dimensões técnica, cognitiva, afetiva e político-social.

Portanto, as diferentes formas de contextualizar a educação remetem os educadores à construção de suas práticas pedagógicas decorrente das experiências pessoais, subjetividades e dos diversos papéis sociais que a educação exerce. A esse respeito, é imprescindível que o professor perceba o contexto social, as rede de relações complexas de trabalho, cultura, política e econômico, estão intimamente conectadas às concepções pedagógicas na perspectiva de transmissão e de construção de saberes.

Diante deste contexto, Libâneo (1994b, p.12), afirma:

[...] o ensino é ajudar os alunos a se expressarem bem, a se comunicarem de diversas formas, a desenvolverem o gosto pelo estudo, a dominarem o saber escolar; é ajudá-los na formação de sua personalidade social, na sua organização enquanto coletividade. [...] proporcionar-lhes o saber e o saber-fazer críticos como pré-condição para sua participação em outras instâncias da vida social, inclusive para melhoria de suas condições de vida.

Ressalta-se, então, que ao se promover no processo para a aquisição de conhecimentos e habilidades, surge a importância da concepção pedagógica que norteará a prática educativa do educador.

Estas constatações levam este capítulo descrever as concepções pedagógicas, isto é, o fazer pedagógico do professor, na visão de Maria da Graças Nicolleti Mizukami, na sua obra: Ensino: as abordagens do processo (1986); também a visão de Demerval Saviani – Escola e Democracia (1994a) e de José Carlos Libâneo, Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos (1994a); na busca de uma reflexão profunda sobre a fundamentação da ação docente no curso de Administração da FUCRI/UNESC. Esta apresentação das concepções pedagógicas terá prioridades e consideradas as abordagens: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sócio-cultural, presentes na obra de Mizukami, correspondendo como ponto de partida, e apresentando as diferentes designações de Saviani e Libâneo.

### **3.1 Apresentação das Concepções Pedagógicas**

As concepções pedagógicas sofreram e ainda sofrem as influências dos movimentos educacionais, da mesma forma que expressam as especificidades de nossa história política, social e cultural a cada período em que são consideradas; esses determinantes influenciam a prática pedagógica associadas às expectativas da sociedade. Faz-se necessário o conhecimento de tais concepções, a fim de que o educador possa transformar seu fazer pedagógico, tornando significativo o seu processo ensino aprendizagem.

As transformações do mundo contemporâneo e as novas tecnologias fazem com que seja necessário repensar às questões emergentes, principalmente na área do conhecimento. Nesse momento a universidade com seus professores e acadêmicos, na busca de solução às questões que afligem o indivíduo, preocupam-se com as transformações do mundo contemporâneo e das novas tecnologias na definição 'do que fazer' e 'como fazer' o curso. Considerando que o curso de Administração em seu contexto histórico está pautado nas abordagens conservadoras (tradicional e tecnicista), onde o aluno é mero expectador e depositário de informações, predominado pela reprodução do conhecimento; este contexto não mais atende aos anseios do acadêmico, tendo em vista as informações constantes e o avanço da tecnologia presentes no seu cotidiano.

As reformulações presentes nos cursos de Administração ao nível nacional, referidas nos ordenamentos legais, tratadas no capítulo anterior, são algumas das reações que visam atender às urgentes necessidades geradas pela complexidade social de um mercado de trabalho volátil, porém com o rigor da qualidade acadêmica na construção do conhecimento; a LDB ressalta também, as orientações com vistas a assegurar a qualidade dos cursos, mediante revisão de toda a tradição que os burocratiza, dificultando-lhes a adequação às tendências contemporâneas de heterogeneidade de formação prévia, em nível de graduação (OLIVEIRA, 2005).

Segundo o Parecer 776/97 de 03 de dezembro de 1997, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação:

Os cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das Diretrizes Curriculares, a abandonar a características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica. Preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.

A história dos cursos superiores no Brasil se voltava à formação de profissionais para exercerem uma determinada profissão ou para atuarem como profissionais em uma área ou especialidade. Neste contexto, a nova resolução para os cursos de graduação de administração dá novas diretrizes, tendo em vista as transformações ocorridas no cenário social e econômico.

Para Masetto (1986), existe uma busca em superar tanto a condição de um professor que apenas ensina como a de um aluno que apenas aprende na reprodução copiada de conhecimento. Exige-se, ainda, o domínio da tecnologia educacional, o exercício da dimensão política (refletir criticamente como se pratica e se vive a cidadania) e o domínio na área pedagógica que requer o domínio do próprio conceito de processo de aprendizagem (clareza sobre o que significa aprender e como aprender de modo significativo); a percepção do professor em desenvolver, elaborar e organizar conteúdos, conhecimentos e informações de forma articulada e interdisciplinar; alterando o entendimento da prática de ensino-aprendizagem e se colocando como oportunidade, experiência para a reflexão, para o questionamento reconstrutivo e para a produção de conhecimento. A concepção de ensino fundamentada na prevalência excessiva de conteúdos tem encaminhado à prática docente à reprodução do conhecimento.

Oliveira (2005) argumenta que o processo da evolução tecno-científica tem moldado novas configurações de poder, cultura, produção e relações socioeconômicas, configurando novo panorama para as oportunidades ocupacionais. Daí a necessidade de novas competências ao profissional de administração. Sabe-se que muitas vezes o saber prático se distancia do saber pedagógico, predominando em grande parte, o conhecimento centrado na prática profissional. Essa questão ainda se torna mais acentuada na área de Administração, pela carência de formação pedagógica da maioria do quadro docente.

Diante do exposto, apresentam-se as concepções pedagógicas na visão de Mizukami, (1986), Saviani, (1994a), Libâneo, (1994a) e finalizando com o estudo

de Andrade e Amboni (2004), tendo como foco central mostrar os avanços e as vantagens das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2003.

### **3.1.1 As Abordagens Pedagógicas na Visão de Mizukami**

Maria da Graça Nicoletti Mizukami é Pedagoga, atua na área de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos - São Paulo. Especializada em Didática, Tecnologia Educacional e Prática de ensino pela República Federal da Alemanha. Mestre em Educação pela PUC do Rio de Janeiro em Métodos e Técnicas de Ensino. Doutora em Ciências humanas – Área de Psicologia educacional, também pela PUC do Rio de Janeiro.

Mizukami classificou as abordagens pedagógicas em tradicional, Comportamentalista, Humanista, Cognitivista e Sócio-cultural.

#### **3.1.1.1 Abordagem Tradicional**

Nesta abordagem, conforme Mizukami (1986), a educação é considerada como um produto. Os modelos estão preestabelecidos, o processo ensino aprendizagem está ausente. A avaliação é feita com base de o aluno decorar a matéria para depois reproduzi-la através de chamada oral ou prova, cujo objetivo primordial é constatar que o aluno assimilou o mínimo exigido, para poder passar para uma nova etapa do ensino.

Ainda Mizukami (1986), o objetivo deste tipo de ensino é o de formar um aluno ideal, predominantemente dedutivo. Em geral, há uma decomposição da realidade onde a intenção é a de simplificar o ensino. As matérias são dadas de forma isolada, não levando em consideração os interesses do aluno, da sociedade e da vida como um todo. Baseia-se na apresentação de dados sensíveis, onde o aluno observa e constrói a imagem em sua mente. Para a memorização é mostrado objetos, gravuras captadas pelos sentidos; o material concreto é mostrado, demonstrado, até mesmo tocado pelo aluno, mas não é repensado ou mesmo reelaborado pelo seu próprio pensamento.

A escola nesta abordagem é o local onde se raciocina, com um ambiente austero para que o aluno não se distraia. Considera o ato de aprender como uma cerimônia e acha necessário que o professor se mantenha distante do aluno; ocorre

uma relação vertical, onde o professor é considerado o detentor do saber e o aluno mero e passivo receptor. O processo ensino-aprendizagem, na abordagem tradicional, dá ênfase às situações vivenciadas em sala de aula, único local em que pode aprender e perpetuar as informações. Porém, este tipo de método propicia a formação de reações estereotipadas, sem valor educativo vital, desprovido de significado social, inútil para a formação da capacidade intelectual e para a formação do pensamento reflexivo. O desenvolvimento do raciocínio está reduzido à prática de memorização. A metodologia baseia-se com frequência em aulas expositivas e em demonstrações do professor, tendo como medida de avaliação da aprendizagem a reprodução do conteúdo pelo aluno. No caso de dúvidas em sala de aula, estas são sanadas individualmente, sendo que os demais alunos não participam nem do questionamento feito pelo aluno e nem da explicação dada pelo professor. A ênfase é dada ao professor para garantir a aquisição do conteúdo cultural do aluno (MIZUKAMI, 1986).

### **3.1.1.2 Abordagem Cognitivista**

A abordagem cognitivista, segundo Mizukami, (1986), está ligada aos processos organizacionais do conhecimento, suas formas, processamento, elaboração e tomada de decisão. Esta abordagem estuda cientificamente a aprendizagem como sendo um produto do meio ambiente, das pessoas ou de fatores externos ao aluno; apresenta certa preocupação com as relações sociais, contudo dá maior ênfase à capacidade do aluno absorver as informações e processá-las.

Para Mizukami, (1986) J. Piaget, considerado o expoente desta abordagem, considera a existência de duas fases para a aquisição do conhecimento: fase exógena (fase da constatação, da cópia, da repetição) e fase endógena (fase da compreensão das relações, das combinações). Acredita-se que o indivíduo adquire um determinado conhecimento quando ele está na fase endógena, ou seja, ele compreende, cria, tem pensamento reflexivo em relação ao conhecimento; é quando ele consegue coordenar as ações através de suas próprias atividades. Na verdade, não se aprende nada relativamente novo, tudo já existe, apenas não era conhecido, observado, compreendido ou assimilado pelo indivíduo.

Dentro desta tendência o aluno aprende por si mesmo a verificar a veracidade destas informações e que ao mesmo tempo pode fazê-lo repensar e as recriar de forma real. O objetivo da educação não é a transmissão de informação, verdades ou demonstração; tem como meta final a autonomia intelectual do aluno, assegurada pelo desenvolvimento de sua personalidade de instrumento lógico-racional. A escola deverá oferecer ao aluno a possibilidade de aprender por si próprio, de investigar individualmente um determinado fato, através da motivação intrínseca, ou seja, a fase endógena existe em cada um de nós.

A relação professor-aluno deve ser horizontal, ou seja, reciprocidade intelectual, cooperação moral e racional. Cabe ao professor evitar rotina, fixação de respostas e hábitos. As aulas devem ser dinâmicas, onde se propõe problemas sem, contudo, ensinar aos alunos às soluções; provocar desafios, porém, mantendo o autocontrole e a autonomia dos alunos; coordenar, orientar para que o aluno desenvolva suas capacidades da forma mais independente possível. Segundo Mizukami (1986), o aluno deve ser tratado de acordo com sua fase evolutiva e o ensino deve ser adaptado conforme o seu desenvolvimento mental e social. Cabe ao aluno observar, experimentar, comparar, analisar e levantar hipóteses, sempre com o professor orientando para que ele explore os problemas, sem, contudo, dar-lhes respostas. Nesta abordagem o aluno parte do senso comum e vai se estruturando, construindo seu saber.

### **3.1.1.3 Abordagem Comportamentalista**

A abordagem comportamentalista, segundo Mizukami, (1986), baseia-se no empirismo, primando pela observação do mundo real. O homem é visto como produto do meio e sujeito às contingências deste, o conhecimento derivado da realidade externa já estava presente e é uma descoberta. Para os comportamentalistas, também denominados behavioristas, a experimentação planejada é o alicerce do conhecimento, ou seja, a experiência determina o conhecimento. Segundo Mizukami (1986, p.19), “[...] a ciência consiste numa tentativa de descobrir a ordem na natureza e nos eventos”.

Esta abordagem tem B.F.Skinner como seu principal estudioso. Psicólogo americano, segundo Skinner (1974, *apud* Mizukami, 1986, p. 20), esclarece que, “[...] cada parte do comportamento é uma função de alguma condição que é

descritível em termos físicos, da mesma forma que o comportamento”, Para ele, o comportamento é resultante do condicionamento operante, onde uma resposta desejada torna-se mais provável ou mais freqüente quando reforçada. Para Skinner, o aluno é neutro e recipiente de informações, desenvolvendo modelos que implicam recompensa e controle, direcionados para os aspectos observáveis e mensuráveis da educação. Os comportamentalistas consideram que o ambiente pode ser alterado e, em consequência, alterar-se o comportamento.

Do ponto de vista educacional, na visão de Mizukami (1986) devem-se transmitir conhecimentos, habilidades, comportamentos por meio da experimentação. Os modelos são estruturados e controlados de forma a atingir os objetivos propostos; para que isso ocorra, são necessários os reforços que podem ser positivos de forma a condicionar o aluno a apresentar respostas ou comportamentos desejáveis, ou negativos, para levar à extinção uma resposta indesejável apresentada pelo aluno. O professor planeja estrutura e controla os meios pelos quais deseja atingir os objetivos propostos. Os reforços podem ser, por exemplo: notas, elogios, distinções e prestígio.

Uma forma de exemplificar a estruturação do ensino, nesta abordagem, Mizukami (1986), seriam os estudos programados, bastante difundidos em nosso meio. A divisão de temas abrangentes em pequenos módulos seqüencialmente aplicados levaria o indivíduo à aquisição de habilidades e comportamentos mais complexos. Busca-se aplicar os conhecimentos científicos à educação, tratando tecnologicamente, os objetivos a serem atingidos; pois pressupõem a determinação prévia do que se deseja ensinar, até que ponto se pretende que o aluno aprenda e quais condições se desejam o que o aluno responda. O processo ensino-aprendizagem não pressupõe a participação do aluno na decisão do que aprender e o controle dos meios; são totais por parte dos que decidem o que evidencia a posição de que e o que não foi planejado, não é desejado.

As interações do indivíduo com o meio, decorrentes de suas percepções, impulsos e outras situações não mensuráveis e observáveis, não são considerados. O ensino nesta abordagem pode ser individualizado, na medida em que se particulariza o evento reforçador para se obter o aprendizado planejado. A avaliação da aprendizagem é realizada através da observação da modificação do comportamento no sentido planejado (MIZUKAMI, 1986).

#### **3.1.1.4 Abordagem Humanista**

O enfoque central na abordagem humanista é o aluno. Os estudiosos que representam as idéias centrais dessa abordagem são Carl Rogers e A. Neill. Segundo Mizukami (1986), para eles a ênfase se dá às relações interpessoais e no crescimento que delas resulta centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo. O professor é um facilitador da aprendizagem, não transmite o conteúdo, porém, dá assistência. O conteúdo advém das próprias experiências dos alunos, assim o professor não ensina: apenas cria condições para que os alunos aprendam.

Ainda Mizukami (1986), Rogers afirma que a experiência pessoal e subjetiva é o fundamento sobre o qual o conhecimento é construído, no decorrer do processo de “vir-a-ser” da pessoa humana. Ao experimentar, o homem conhece, portanto, a experiência constitui um conjunto de realidades vividas por ele.

O papel do professor como facilitador da aprendizagem é a de suscitar a motivação do aluno, descobrir que desafios são reais para o jovem e proporcionar-lhe a oportunidade de enfrentá-los. A escola deve oferecer condições que possibilitem a autonomia do aluno, respeitá-lo tal como é para que ele possa se desenvolver. O processo de ensino para Rogers apud Mizukami (1986) irá depender do caráter individual do professor, como ele se inter-relaciona com o caráter individual do aluno. Não é possível especificar as competências de um professor, pois elas dizem respeito a uma forma de relacionamento de professor e aluno, que sempre é pessoal e única (MIZUKAMI, 1986).

#### **3.1.1.5 Abordagem Sócio-Cultural**

Mizukami (1986), constata que esta abordagem tem como seu representante mais significativo Paulo Freire. A abordagem sócio-cultural elimina pela raiz as relações autoritárias, onde não há escolas nem professor, mas círculos de cultura e um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo. O educador, cujo campo fundamental de reflexão é a consciência do mundo, cria, não obstante, uma pedagogia voltada para a prática histórica real. Segundo Freire (1975c, p.63) *apud* Mizukami (1986, p. 98), “[...] ninguém educa ninguém, ninguém se educa; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Segundo Mizukami (1986, p.99), “[...] a relação professor e aluno é horizontal e não imposta.” O homem

assumirá a posição de sujeito de sua própria educação e, para que isto ocorra, deverá estar conscientizado do processo. O professor procurará desmistificar e questionar com o aluno a cultura dominante, valorizando a linguagem e cultura deste, criando condições para que cada um deles analise seu contexto criando cultura. Somente através do diálogo será possível democratizar a cultura (MIZUKAMI, 1986).

### **3.1.2 As Concepções Pedagógicas na Visão de Saviani**

Demerval Saviani é Graduado e Doutor em Filosofia pela PUC – São Paulo, onde obteve o título de livre-docente em História da Educação (UNICAMP, 1986) e realizou “estágio sênior” na Itália. Atualmente é professor emérito da UNICAMP, pesquisador I-A do CNPq e Coordenador nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”.

As concepções pedagógicas de Saviani aqui apresentadas correspondem às Teorias não críticas, que vêem a educação como um instrumento de equalização social e de superação da marginalidade (pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista) e as Teorias crítico-reprodutivistas, teorias que entendem a educação como um instrumento de discriminação social ou um fator de marginalização (sistema de ensino enquanto violência simbólica; escola enquanto aparelho ideológico do Estado e escola dualista).

#### **3.1.2.1 Escola Tradicional**

A concepção Tradicional, segundo Saviani (1994a) é muito criticada, pelo fato de que centraliza na figura do professor ou do aluno a responsabilidade pelo ensino-aprendizagem.

Historicamente, a Teoria Tradicional surge das conquistas da Revolução Francesa que propõe a universalização do ensino para retirar os indivíduos da condição inferior de súditos e transformá-los em cidadãos esclarecidos. Nesse contexto, a marginalidade é entendida enquanto um fenômeno derivado do déficit intelectual, ocasionado pela ausência de instrução. Nesta concepção, o professor é o responsável pela transmissão dos conteúdos, é o centro do processo educativo.

Portanto, deve ter domínio dos conteúdos fundamentais e ser bem preparado para a transmissão do acervo cultural (SAVIANI, 1994a).

Segundo Saviani (1994a p.18):

[...] correspondia determinada maneira de organizar a escola. Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente.

O professor tem poder decisório quanto à metodologia, conteúdo e a avaliação. A escola é o lugar por excelência onde se raciocina e o ambiente deve ser convenientemente austero para o aluno não se dispersar. Os alunos deverão seguir o mesmo ritmo de trabalho, estudar os mesmos livros-texto, com o mesmo material didático e adquirir os mesmos conhecimentos. Aqui, a concepção de educação é caracterizada como produto, já que estão pré-estabelecidos os modelos a serem alcançados. São privilegiadas as atividades intelectuais. A escola difunde um ensino centrado e organizado em torno da figura do professor. As lições dos alunos são seguidas com disciplina e atenção, direcionadas pelo mestre. Ao aluno competia aprender para alcançar uma posição melhor na vida social, como se o fato de estudar bastasse para que isto se realizasse. Essa teoria foi caindo em descrédito devido às dificuldades de acesso de todos à escola e também em função do fracasso escolar, mesmo para os que conseguiam ingressar na instituição escolar. Nesta escola, o importante “era o aprender” (SAVIANI, 1994a, p. 18), coincidindo com a abordagem tradicional de Mizukami.

### **3.1.2.2 Escola Nova**

Na concepção Tradicional, conforme Saviani (1994a) não conseguiu tornar bem sucedidos todos que nela tiveram acesso, por isso, na nova concepção o marginalizado deixa de ser visto como o ignorante, e sim como excluído. O professor deixa de ser o centro do processo, dando o lugar ao aluno. O professor deixa de ser o transmissor dos conteúdos, passando a facilitador da aprendizagem.

Afirma Saviani (1994a p. 21):

[...] a organização escolar teria que passar por uma sensível reformulação. Assim, em lugar de classes confiadas a professores que dominavam as grandes áreas do conhecimento, revelando-se capazes de colocar os alunos em contato com os grandes textos que eram tomados como modelos a serem imitados e progressivamente assimilados pelos alunos, a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesse decorrentes de sua atividade livre.

Os conteúdos programáticos passam a ser selecionados a partir dos interesses dos alunos. As técnicas pedagógicas são os trabalhos em grupo, dinâmicas de grupo, pesquisa, jogos de criatividade. A avaliação deixa de valorizar os aspectos cognitivos, com ênfase na memorização, passando a valorizar os aspectos afetivos (atitudes) com ênfase em auto-avaliação (SAVIANI, 1994a).

Ovide Decroly e Maria Montessori foram os primeiros manifestantes desse movimento, baseavam-se no princípio da auto-educação. Esta escola surge na tentativa de equacionar os problemas gerados pela Concepção Tradicional. Nascida das experiências de educação com portadores de necessidades especiais se transformou numa proposta para o âmbito escolar como um todo (ARANHA, 1996).

À escola cabe a função de reintegrar o aluno ao grupo, tornando-o centro do processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo uma metodologia com atividades com a contribuição da biologia e da psicologia, estimulando a participação em um ambiente alegre, criativo e democrático. Esta concepção considerava que o “importante não é aprender, mas aprender a aprender” (SAVIANI, 1994a, p. 21).

### **3.1.2.3 Escola Tecnicista**

Nesta escola, o marginalizado passa a ser sinônimo de incompetente, ineficiente, improdutivo. A concepção tecnicista tem como principal premissa a eficiência, a racionalidade e a produtividade. O centro de ensino não é mais o professor, nem o aluno, mas as técnicas. O processo educativo é reorganizado no sentido de torná-lo objetivo e operacional. As escolas passam a burocratizar-se. Exige-se dos professores a operacionalização dos objetivos, como instrumento para medir comportamentos observáveis. Disseminam-se o uso da instrução programada (auto-ensino), das máquinas de ensinar, testes de múltipla-escola, do tele-ensino múltiplos recursos audiovisuais. Esta concepção surge na década de 1960, com a

função de contribuir para a superação do problema da marginalidade, na medida em que forma indivíduos eficientes, capazes de contribuir para o aumento da produtividade da sociedade, tendo a educação como meio para conseguir este objetivo (SAVIANI, 1994b).

Em Saviani (1994b, p.26) consta:

Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações.

Para a concepção tecnicista, o importante era “aprender a fazer” (SAVIANI, 1984, p.18). Esta escola surgiu da necessidade de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Constituindo dessa forma, a escola como instrumento acabado de reprodução das relações de produção do capitalismo. A industrialização foi pautada nos modelos taylorista e fordista. A concepção tecnicista emerge na década de 1970 com um conjunto de estudos que promove “a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional [...] pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 1994a, p.23).

Importante salientar que o curso de administração nesse período, estava em expansão, uma vez que a industrialização no país encontrava-se em franco desenvolvimento e a necessidade de pessoal capacitado para as frentes de trabalho, conforme já explanado no Capítulo 2 deste estudo, esta abordagem corresponde a abordagem comportamentalista de Mizukami.

#### **3.1.2.4 Concepções Crítico-reprodutivistas**

Estas concepções surgem no cenário educacional na década de 1970; tornaram-se conhecidas também como pessimismo pedagógico ou pessimismo ingênuo. O nome crítico-reprodutivistas advém do fato de, “uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais”, (SAVIANI, 1994a, p. 27). Nessas abordagens a marginalização é legitimada pela escola – a produção da marginalidade cultural – representando, dessa forma, o caráter seletivo da escola. Nelas existe a percepção de que a Educação, ao contrário do que pensam as teorias não-críticas, sempre reproduz o sistema social onde se insere e as desigualdades sociais. Seu nome, crítico-reprodutivo, advém do

fato se de perceber a determinação social da educação (críticas), e se considerar que esta mantém com a sociedade uma relação de dependência total (reprodutivistas). Para os crítico-reprodutivistas, a Educação legitima a marginalização, reproduzindo a marginalidade social através da produção da marginalidade cultural, advindo daí o caráter seletivo da escola. Não é, portanto, possível compreender a Educação, senão a partir dos seus determinantes sociais. Diferentemente das concepções não-críticas, as crítico-reprodutivistas não possuem uma proposta pedagógica; limitam-se às análises profundas da determinação social da Educação, e por este motivo não foram descritas neste estudo. Nestas concepções, segundo Saviani (1994a, p.28) as teorias que maior repercussão teve e que alcançaram um maior nível de elaboração são: “teoria do sistema ensino enquanto violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado (AIE) e teoria da escola dualista” (SAVIANI, 1994b).

A preocupação de Saviani (1994b) nas concepções Crítico-reprodutivistas é articular o processo ensino-aprendizagem com as camadas populares, viabilizando ao aluno reflexão e desenvolvimento de uma consciência crítica, além do acesso ao saber elaborado. Dessa forma, terá condições de fazer valer seus interesses, se fortalecendo politicamente, contribuindo para a transformação da sociedade. Saviani (1994a, p.41) afirma “[...] é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformadora intencionalmente pela ação humana”.

### **3.1.2.5 A pedagogia crítico-social dos conteúdos**

A pedagogia crítico-social dos conteúdos, defendida por Saviani, também conhecida como histórico-crítica, tem como características centrais a ênfase na transmissão/assimilação do saber socialmente produzido, de forma crítica, com a mediação do professor. As práticas de ensino, segundo essa perspectiva, devem possibilitar segundo Saviani (1994a, p.20):

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Assim, Saviani vislumbra no professor um agente social ativo, comprometido politicamente com as transformações da sociedade.

### **3.1.3 As Concepções Pedagógicas na Visão de Libâneo**

José Carlos Libâneo é Graduado em Filosofia, Mestre e Filosofia da Educação e Doutor em História e Filosofia da Educação, titulado sempre pela PUC de São Paulo.

Segundo Libâneo (1994a, p. 18), “[...] a educação é um fenômeno social. Isso significa que ela é parte integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade.” Libâneo, utilizando-se de critério e a posição adotada em relação aos condicionantes sócio-políticos da escola, classificou as concepções Liberais: Liberal Tradicional, Renovada Tradicional, Renovada Não-Diretiva, Liberal Tecnicista e Progressistas: Progressista Libertadora, Libertária, Crítico-Social dos conteúdos.

#### **3.1.3.1 Tendências Liberais**

O foco central destas tendências, segundo Libâneo (1994a, p. 22) “sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais.” O indivíduo precisa adaptar-se aos valores e normas vigentes na sociedade de classe, através do desenvolvimento da cultura individual. Devido a essa ênfase no aspecto cultural, as diferenças entre as classes sociais não são consideradas, pois embora a escola passe a difundir a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições (LIBÂNEO, 1994a).

##### **3.1.3.1.1 Pedagogia Liberal Tradicional**

A pedagogia liberal tradicional, na conforme Libâneo (1994a) se caracteriza por acentuar o ensino humanístico de cultura geral. De acordo com essa concepção tradicional, o aluno é educado para atingir sua plena realização através de seu próprio esforço. Sendo assim, as diferenças de classe social não são consideradas e toda a prática escolar não tem nenhuma relação com o cotidiano do

aluno. Na aprendizagem, o ensino consiste em repassar os conhecimentos para o espírito da criança, sendo que a capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, sem levar em conta as características próprias de cada idade. A criança é vista, assim, como um adulto em miniatura, apenas menos desenvolvida. O ensino é centrado na figura do professor, utilizando-se da oralidade para transmitir seus conhecimentos aos alunos e estes devem prestar atenção para aprender. Dessa forma, segundo Libâneo (1994a, p. 64); visa-se a, “[...] formação de um aluno ideal, desvinculado da sua realidade concreta.” O objetivo inicial desta abordagem é a formação geral do indivíduo, com um ensino meramente decorado, sem sentido, reduzido à simples memorização de conteúdos desconexos da realidade do aluno, correspondendo à abordagem tradicional de Mizukami e a Escola tradicional de Saviani.

#### **3.1.3.1.2 Pedagogia Liberal Renovada Tradicional**

Esta pedagogia está baseada na teoria de John Dewey, autor que acreditava na idéia da relação entre a teoria e a prática e na crença de que o conhecimento é construído quando compartilhada as experiências, num ambiente democrático. O principal objetivo desta concepção é formar o indivíduo para atuar no meio social. Segundo Libâneo (1994a, p. 25), “[...] adequar às necessidades individuais ao meio social.” Essa tendência acentua o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais; tem como característica a não centralização do ensino na pessoa do professor. O importante é o desenvolvimento das aptidões que cada um possui e uma especial adaptação de trabalho em grupo (LIBÂNEO, 1994a).

Ainda Libâneo (1994a), a escola continua, dessa forma, a preparar o aluno para assumir seu papel na sociedade, adaptando-o às necessidades do meio em que vive. Centrada no aluno, defende a idéia de “aprender fazendo”, valorizando as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, levando em conta os interesses do aluno. A aprendizagem se dá pela descoberta, auto-aprendizagem, sendo o ambiente apenas um meio estimulador. Só é retido aquilo que se incorpora à atividade do aluno, através da descoberta pessoal; o que é incorporado passa a compor a estrutura cognitiva para ser empregado em novas situações.

O professor, nesta concepção, Libâneo (1994a) tem a função de investigar o desenvolvimento da capacidade do aluno, pois, Libâneo (1994a, p.26) “não há lugar privilegiado para o professor; antes, seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo [...]”, sendo que o professor é amigo e não o conhecedor de tudo. A motivação depende de como eles levantam os problemas a serem resolvidos por eles mesmos. Dessa forma, a aula se torna sempre uma busca pelo novo, sempre está visando a novas descobertas dos alunos, esta concepção corresponde a escola nova caracterizada por Saviani.

### **3.1.3.1.3 Pedagogia Liberal Renovada Não-Diretiva**

A pedagogia liberal renovada não-diretiva teve como fonte inspiradora o psicólogo clínico Carl Rogers. A função da escola é a formação de atitudes, sendo que o enfoque dado neste processo está na ‘dimensão psicológica’ do aluno. Atribuiu-se pouca importância aos procedimentos didáticos, às matérias, às aulas e aos livros, pois o imprescindível é gerar um ambiente de auto desenvolvimento e realização pessoal (LIBÂNEO, 1994a).

Nessa tendência, Libâneo (1994a), enfatiza o papel da escola se dá na formação de atitudes, razão pela qual deve estar mais preocupada com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais. Espera-se uma mudança dentro do indivíduo, ou seja, a adequação pessoal dentro do ambiente. O aluno busca a uma constante auto-realização, a fim de de uma interpessoal, porém um ser nunca acabado, o qual deve buscar constantemente o crescimento. A escola desempenha papel fundamental para o desenvolvimento do caráter do indivíduo. Na concepção Liberal Renovada Não-Diretiva, os métodos usuais de ensino são desnecessários, o importante para essa concepção pedagógica é o professor que se esforça para desenvolver sua própria maneira de favorecer a aprendizagem do aluno. Para essa concepção o termo aprender deve ser entendido como algo capaz de modificar as próprias percepções, só se aprende aquilo que está invariavelmente relacionado com essas percepções. Nesse enfoque, privilegia-se a auto avaliação. O ensino é centrado no aluno, o professor é apenas um facilitador. Para Libâneo (1994a p.27): “O resultado de uma boa educação é muito semelhante ao de uma boa terapia.” Corresponde à abordagem humanista caracterizada por Mizukami.

#### 3.1.3.1.4 Pedagogia Liberal Tecnicista

Esta tendência está embasada, teoricamente, pela análise comportamental, que tem como teórico principal B. F. Skinner. A escola liberal tecnicista atua no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse principal é portanto, produzir indivíduos ‘competentes’ para o mercado de trabalho, não se preocupando com as mudanças sociais. O objetivo é transmitir ao segundo Libâneo, (1994a, p. 29), “produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas”.

Esta tendência pedagógica tem como base os conteúdos no conhecimento observável e mensurável, decorrente da ciência objetiva, suprimindo qualquer vestígio de subjetividade. Fazem parte desses conteúdos as informações, os princípios científicos e as leis, organizadas em uma seqüência lógica. Os recursos instrucionais utilizados encontram-se sistematizados nos manuais, nos livros didáticos, nos recursos audiovisuais, dentre outros. Os procedimentos de ensino são preparados em torno dos; “[...] procedimentos e técnicas necessárias ao arranjo e controle das condições ambientais que assegurem a transmissão/recepção de informação” (LIBÂNEO, 1994a, p. 29).

A função do professor é ajustar as respostas dos alunos aos objetivos instrucionais, visando a um comportamento adequado do estudante. O aluno não tem participação ativa no seu próprio processo de ensino-aprendizagem e o professor reproduz e transmite a verdade científica ao estudante. O professor “administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados de aprendizagem; o aluno recebe, aprende e fixa as informações” (LIBÂNEO, 1994a, p. 30).

A escola tecnicista, baseada na teoria de aprendizagem, vê o aluno como depositário passivo dos conhecimentos, que devem ser acumulados na mente através de associações. Corresponde a abordagem comportamentalista de Mizukami e a escola tecnicista de Saviani.

### **3.1.3.2 Tendências Pedagógicas Progressistas**

Segundo Libâneo (1994a, p. 32), “O termo ‘progressista’ [...] é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sócio políticas da educação”. Esta concepção tem por finalidade promover a diminuição das diferenças sociais, a aproximação das classes sociais, que promovam a mobilidade social. As concepções progressistas se constituem em mais um instrumento de luta dos professores para formação de profissionais críticos, reflexivos e questionadores.

Apresenta-se dividida em três tendências pedagógicas: Libertadora, difundida como pedagogia de Paulo Freire; Libertária, que agrupa os adeptos da autogestão pedagógica e Crítico-Social dos Conteúdos, que prima pelo confronto dos conteúdos com a realidade social (LIBÂNEO, 1994a).

#### **3.1.3.2.1 Tendência Progressista Libertadora**

Os pressupostos teóricos da concepção libertadora nasceram de Paulo Freire, que difundiu e aplicou suas idéias em vários países; tendo como principal característica a prática da aprendizagem na educação popular, dita não-formal. Essa vertente pedagógica exerce forte influência nos movimentos populares e sindicatos, embora Freire tenha idealizado para a educação de adultos, muitos professores têm procurado utilizá-la em todos os níveis de ensino.

A escola libertadora, também conhecida como a pedagogia de Paulo Freire, vincula a educação à luta e organização de classe do oprimido. Onde os conteúdos de ensino são retirados da prática de vida dos alunos, daí serem conceituados como temas geradores. Os conteúdos tradicionais e a transmissão de informações são abolidos dessa concepção; sendo importante o despertar a uma nova forma da relação com a experiência vivida; pois cada aluno possui níveis diferenciados de conhecimento, mesmo que rudimentares (LIBÂNEO, 1994a).

Os métodos de ensino empregados por essa abordagem pedagógica envolvem o diálogo e o despertar para a motivação política nos alunos. Valoriza-se a aprendizagem grupal, sendo possível, por parte do educando, autogerir o processo ensino-aprendizagem. A relação professor-aluno é horizontal, anti-autoritária e não-diretiva, embora, se necessário, o professor possa repassar informações

sistematizadas por meio da leitura de textos, elaborados pelos próprios educados com mediação do professor. Dessa maneira, a função do educador é de ser uma espécie de animador dos debates. O conhecimento que o educando transfere representa uma resposta à situação de opressão a que se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica (LIBÂNEO, 1994a), corresponde a abordagem sócio cultural caracterizada por Mizukami.

### **3.1.3.2.2 Tendência Progressista Libertária**

A tendência progressista libertária, na visão de Libâneo (1994a) parte da idéia de que qualquer forma de burocracia existente nas instituições compromete o crescimento pessoal do educando. Essa tendência valoriza a aprendizagem não-formal, o anti-autoritarismo, a experiência vivida e a aprendizagem grupal. Prioriza a escola como promotora da transformação da personalidade dos alunos, auxiliando-os para uma educação libertária e auto gestonária.

Outro ponto importante dessa concepção é o seu caráter político, com isso pretende, segundo (LIBÂNEO, 1994a, p. 36); “[...] ser uma forma de resistência contra a burocracia como instrumento da ação dominadora do Estado, que tudo controla (professores, programas, provas, dentre outros) retirando a autonomia.”

Para Libâneo (1994a), o mecanismo de ação da concepção libertária, a partir dos níveis subalternos, visa introduzir modificações institucionais que se disseminarão por todo o sistema. Os conteúdos de ensino são postos à disposição do aluno, porém, não são exigidos, pois o que se pretende é que o educando descubra as respostas para atender às suas necessidades e às exigências da vida social. Os conteúdos propriamente ditos são resultados dos interesses e necessidades apresentados pelo grupo. O método de ensino parte da vivência grupal e se divide em quatro momentos, sendo que no primeiro momento os alunos tem a oportunidade de realizarem contatos e relacionamentos; o segundo momento o grupo de organiza, podendo ser em cooperativas ou assembléias, podendo então todos participem e se expressem pela palavra, aqui, quem discordar da maioria entra em acordo ou se retira do grupo; em seguida, o grupo efetivamente se organiza e, no quarto momento executa o trabalho. O relacionamento educador e educando ocorre de forma não-diretiva. O educador integra-se ao grupo para, juntos, fazerem uma reflexão comum.

### 3.1.3.2.3 Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos

A tendência progressista crítico-social dos conteúdos acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais, visão de Libâneo (1994a). Onde a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, de forma organizada e ativa na democratização da sociedade. Segundo Libâneo (1994a, p.39), “se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade.”

Na visão da concepção dos conteúdos, o princípio da aprendizagem é significativo, partindo do que o aluno já sabe. A transferência da aprendizagem só se realiza quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora. A escola deve assumir o papel de inibidora da seleção social, tornando-se assim instrumento democratizador da sociedade. Os conteúdos aplicados são de uma forma geral, os que possam levar o indivíduo a conhecimentos que possibilitem a aquisição de conhecimentos individuais em relação à atividade humana, porém, são reavaliados face às realidades sociais. Estes conteúdos devem estar alinhados à sua significação humana e social. Com este cenário, a função da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições; fornecendo-lhe um instrumental por meio da aquisição de conteúdos e da socialização para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade. Os conteúdos de ensino nessa concepção são concretos, indissociáveis das realidades sociais. A postura assumida por essa concepção é a de fornecer ao aluno acesso livre aos conteúdos, que devem estar em sintonia com a sua experiência e proporcionar elementos de análise crítica que permitam ao educando superar as pressões da ideologia dominante (LIBÂNEO, 1994a).

O método de ensino empregado por essa concepção é de “uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora” (LIBÂNEO, 1994a, p. 40). O professor age como mediador do processo ensino aprendizagem e seu papel é insubstituível, embora seja fundamental a participação do aluno, deve também, despertar outras necessidades, acelerar e disciplinar os métodos de estudo, exigindo o esforço do aluno por intermédio dos conteúdos articulados às experiências vividas por este, incitando-o para uma participação ativa.

“Aprender, dentro da visão da pedagogia dos conteúdos, aprender é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência” (LIBÂNEO, 1994a, p. 42). Esta concepção volta-se a “uma avaliação do trabalho escolar, não de forma definitiva e dogmática, mas como uma comprovação para o aluno do seu progresso em direção a noções mais sistematizadas” (LIBÂNEO, 1994a, p. 42), corresponde à pedagogia crítico-social dos conteúdos de Saviani.

Conforme Libâneo (1994a), as concepções pedagógicas liberais, ou seja, a tradicional, a renovada progressivista, a renovada não-diretiva e a tecnicista, por se declararem neutras, nunca assumiram compromisso com as transformações da sociedade, embora, na prática, procurassem legitimar a ordem econômica e social do sistema capitalista. Convém ressaltar, que naquele período histórico em que elas se estabeleceram, o país passava por um processo de industrialização, sofrendo transformações estruturais decisivas, conforme colocado no capítulo 2. Para maior esclarecimento, o Quadro 3, demonstra as similaridades das abordagens desse estudo, dos autores presentes nesta dissertação.

**Quadro 3:** Quadro Comparativo das abordagens pedagógicas

<b>MIZUKAMI</b>	<b>SAVIANI</b>	<b>LIBÂNEO</b>
Abordagem Tradicional	Escola Tradicional	Pedagogia Liberal Tradicional
-	Escola Nova	Pedagogia Liberal Renovada Tradicional
Abordagem Cognitivista	-	-
Abordagem Comportamentalista	Escola Tecnicista	Pedagogia Liberal Tecnicista
Abordagem Humanista	-	Pedagogia Liberal Renovada Não-Diretiva
Abordagem Sócio-Cultural	-	Tendência Progressista Libertadora
-	Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos	Tendência Progressista crítico-social dos conteúdos

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora

### **3.1.4 Desafios das Diretrizes Curriculares para o curso de graduação de Administração, tendo como base Andrade e Amboni**

O curso de Administração no Brasil, segundo Andrade e Amboni (2004), passou por 3 (três) ciclos distintos diante da evolução e transformações de ordem legal, social, política e econômica. Relembrando esta evolução do curso de administração, Andrade e Amboni (2004 s/p; introdução):

[...] evolução do ensino de administração no Brasil, caracterizada pelos diferentes ciclos: 1º. Ciclo descreve o surgimento e o reconhecimento da profissão de administrador; o 2º. Ciclo caracteriza-se pela implementação do segundo currículo mínimo para os cursos de graduação por meio da Resolução no. 2 de 4 de outubro de 1993 do CFE; o 3º. Ciclo se concentra na Resolução no. 1, de 2 de fevereiro de 2004, que institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação, bacharelado, e no parecer CES/CNE no. 108, de 7 de maio de 2003 [...]

O último ciclo (3º Ciclo) é caracterizado pelas Diretrizes Curriculares, as quais vêm dar um novo direcionamento aos cursos de graduação em Administração com novas perspectivas para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem.

Andrade e Amboni (2004) entendem que os gestores e os segmentos envolvidos neste processo, norteados pelas Diretrizes Curriculares, deverão ultrapassar o paradigma linear-cartesiano, o qual é norteador por valores e crenças, tornando o curso inflexível e mecanicista. As Diretrizes Curriculares não contemplam matérias e disciplinas, porém, destacam a importância de um entendimento dos parâmetros norteadores do processo de desenvolvimento e implementação do projeto político pedagógico, contribuindo consideravelmente para a iniciativa e a criatividade dos gestores e os envolvidos neste processo.

A diversidade de visões sobre o mundo da atualidade pode-se chegar a um consenso e determinar as práticas sociais, porém, devem-se observar alguns parâmetros básicos, (ANDRADE e AMBONI, 2004, p. 88):

Os consensos sociais resultam desses discursos que, por sua vez, são oriundos das redes de conversação. Os argumentos racionais são úteis para iniciar conversações, mas, se insistem em permanecer lineares, significa que querem se manter como únicos 'verdadeiros', isto é, não respeitam a diversidade.

Diante desta constatação, Andrade e Amboni (2004) indicam que o pensamento sistêmico, se isolado, é insuficiente, havendo, portanto, a necessidade

de um desenvolvimento sustentado, vindo a dar base e estruturar para um pensamento complexo<sup>2</sup>. O pensamento complexo expressa a interligação entre pontos relevantes, trazendo benefícios e com a ajuda das Diretrizes Curriculares, o curso de administração poderá ser sustentado, conforme, Andrade e Amboni (2004, p.89), “[...] pelo paradigma e/ou da complexidade, com a formação de um cidadão, à responsabilidade social, ao qualidade de vida e ao meio ambiente e desenvolvimento sustentado.”

Andrade e Amboni (2004, p.91), salientam ainda que:

A nova LDB ressalta a necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos, dificultando o acompanhamento das tendências contemporâneas para que os cursos possam colocar no mercado profissionais com boa formação como uma etapa inicial da formação continuada.

Esta complexidade conduz a uma educação em um processo constante de construção e reconstrução, contribuindo para as transformações sociais, econômicas e políticas, tornando então o aluno consciente de seu papel no meio onde está inserido. Esta constatação implica na importância do PPP, o qual deve constatar no seu interior, uma concepção para que o docente tenha como diretriz e conjuntamente com o discente; formar cidadãos comprometidos com a profissão e sua importância no processo da comunidade onde está inserido.

Convém, neste momento, fazer uso da importância das Concepções Pedagógicas nos seus aspectos da atitude e comportamento do docente perante o discente, pois as concepções conservadoras, no atual contexto sócio-cultural e político, estão descompassados com o momento atual.

Ainda cabe lembrar, de acordo com Andrade e Amboni (2004), da relevância do estudo da teoria de Piaget – o construtivismo, tendo como base que aprender, bem como ensinar, é construir novo conhecimento, levando em conta as experiências e conhecimentos existentes, onde o discente é um ser ativo no processo. Neste processo, cabe também a teoria de Vygosty, que incorpora o conceito da ‘zona de desenvolvimento proximal’, Vigotski (1998a, p. 112 *apud* ANDRADE E AMBONI, 2004) define este conceito como sendo: [...] a distância entre

---

<sup>2</sup> O pensamento complexo se baseia na obra de vários autores, cujos trabalhos vêm tendo ampla aplicação em biologia, sociologia, antropologia social e desenvolvimento sustentado. (MARIOTI, Humberto. As paixões do ego: complexidade, política e solidariedade. São Paulo: Palas Athena, 2000 e; MATURANA, Humberto e VERDEN-ZOLLER, Gerda. Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano. Santiago (Chile): Instituto de Terapia Cognitiva, 1997 (ANDRADE E AMBONI, 2004, p. 87).

o nível do desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes [...], o qual enfatiza o desenvolvimento interno e externo, as relações com a linguagem e os aspectos interativos que o ser humano estabelece com o aprendizado.

A exposição das concepções pedagógicas apresentadas neste estudo, que tiveram os principais teóricos Mizukami, Saviani e Libâneo, dará oportunidade à reflexão sobre o processo ensino aprendizagem, no sentido de promover uma reflexão da educação contemporânea, do curso de Administração da UNESC.

As concepções pedagógicas aqui apresentadas mostraram o contexto da educação no cenário brasileiro, presentes no processo ensino aprendizagem; porém, em decorrência das Diretrizes Curriculares de 2003, aqui apresentadas, tendo como referência Andrade e Amboni, oportunizarão um repensar no aprofundamento da docência universitária, levando em consideração que o curso de administração da UNESC tem como objetivo a formação de profissionais éticos, cidadãos e comprometidos com o meio ambiente.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentam-se a forma de desenvolvimento da pesquisa, com detalhamento dos passos seguidos quanto à formulação, desenvolvimento do estudo realizado, coleta e análise dos dados.

Segundo Minayo (2000, p. 23) a pesquisa é considerada uma:

[...] atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

Diante de tal afirmação, o presente estudo foi delineado conforme os resultados obtidos e as argumentações realizadas.

### 4.1 Objeto de estudo e tipo da pesquisa

A pesquisa teve como objeto de estudo o processo ensino-aprendizagem do Curso de Administração da Universidade FUCRI/UNESC, observando principalmente os critérios da metodologia de ensino e avaliação nas turmas ingressantes no ano de 1975 e as turmas formadas em 2005 (primeiro e segundo semestres).

Utilizou-se da pesquisa quali-quantitativa. A abordagem qualitativa é o meio mais apropriado para garantir a interpretação mais adequada dos dados recolhidos, levando em consideração a necessidade da pesquisadora em captar as perspectivas dos entrevistados, aliada às categorias estabelecidas na entrevista estruturada.

Houve também uma análise quantitativa, uma vez que se procedeu a um registro da freqüência das respostas dos sujeitos da pesquisa. Esta análise se deu para garantir uma melhor interpretação dos dados, explorando as suas variáveis numéricas, ainda que a definição da amostra tenha obedecido ao critério qualitativo, ou seja, sem a necessidade de representação estatística, uma vez não ter comprometido com a generalização dos dados.

Quanto à abordagem descritivo-comparativo, oportunizou a análise concreta dos dados, havendo uma comparação dos dados dos anos pesquisados, distintivamente; ressaltando as similaridades e as diferenças das informações, descrevendo os fatos da realidade da pesquisa realizada.

#### **4.2 População do estudo e amostra**

A população pesquisada constitui-se por docentes e discentes do curso de graduação de Administração da FUCRI/UNESC dos anos de 1975 e 2005, dos primeiros e segundos semestres.

A amostra selecionada foi composta por 10 (dez) professores e 10 (dez) alunos das turmas de 1975 e 10 (dez professores) e 10 (alunos) de 2005, totalizando 40 sujeitos pesquisados. Optou-se por 10 (dez) sujeitos (docentes e discentes dos anos de 1975 e 2005), independente dos semestres, por entender que não havia diferenças entre eles, uma vez representarem igualmente o ano inicial do curso de 1975 e ano final, na ocasião da pesquisa 2005. Esta amostra foi considerada suficiente para representar o total dos sujeitos, pois contemplou docentes e discentes dos anos pesquisados, possibilitando uma generalização dos dados obtidos com as entrevistas, validando a interpretação da mesma.

Na definição dos docentes e discentes entrevistados a amostra foi aleatória. Sendo que foram entrevistados os que foram localizados e com disponibilidade de tempo para a realização da entrevista.

#### **4.3 Instrumentos de Pesquisa**

Como instrumento de pesquisa foi utilizado uma entrevista estruturada com o estabelecimento de categorias; Lüdke e André (1986, p. 48), afirmam: “o primeiro passo nessa análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas” para a organização dos dados, estabelecidas no esteio da entrevista.

As categorias, pré-estabelecidas, foram: perfil do grupo; conceito de educação; ser professor/ser educador; ser aluno; educação universitária; tendência/abordagem pedagógica: o que é/qual era; metodologia; teoria x prática; avaliação; perfil do administrador: formado e desejado; relação professor x aluno.

Quanto à entrevista estruturada, deu-se pela decorrência de apresentar como uma técnica eficiente para obter os dados em profundidade e onde os mesmos são suscetíveis à classificação e quantificação. No ato da entrevista, foi apresentado um Termo de Consentimento Informativo<sup>3</sup>, que todos assinaram e permitiram a divulgação dos dados obtidos a partir da mesma.

As informações quanto a nomes e contatos foram fornecidas pela Secretaria Acadêmica da UNESCO, facilitando o encontro com os pesquisados.

#### **4.4 Análise dos Dados**

Os dados qualitativos foram analisados com base nas categorias pré-estabelecidas.

Na análise dos dados, a pesquisadora procurou estabelecer articulações entre os dados obtidos e a fundamentação teórica, respondendo ao problema de pesquisa, tendo como base os objetivos propostos (MINAYO, 2000). Após a realização das entrevistas, sendo todas com total aprovação dos sujeitos pesquisados, foram gravadas e posteriormente transcritas. Com esta transcrição a pesquisadora realizou uma análise criteriosa, submetendo os dados relevantes para tabelas e em seguida articulou com a bibliografia.

A entrevista estruturada tratou das informações dos docentes e discentes, a qual possibilitou a percepção da expressão de suas concepções, valores, atitudes, sentimentos, crenças, relato de fatos, experiências e de seu comportamento no processo ensino-aprendizagem.

Para uma visualização detalhada dos questionamentos propostos aos docentes e discentes do curso e das turmas em estudo, foi elaborado o Quadro 4, descrevendo as categorias.

---

<sup>3</sup> Anexo ao estudo.

**Quadro 4:** Quadro Geral de Análise/Categorias Docentes e Discentes 1975/2005

Questionamentos	Categorias de Análise	No. de perguntas
1. Sexo 2. Tempo docência 3. Disciplinas 4. Formação 5. Formação Pedagógica 6. Formação Continuada	1. Perfil do Grupo	06
2. Como você conceitua educação?	Educação Conceito	01
3. O que é ser professor ou educador?	Ser Professor Ser educador	01
4. O que é ser aluno?	Ser aluno	01
5. O que entende por tendência ou abordagem pedagógica?	Tendência/Abordagem Pedagógica: o que é/o que era	01
6. Você considera importante conhecer as tendências/abordagens pedagógicas no exercício da docência?	Conhecer tendência ou abordagem pedagógica	01
7. Qual o objetivo da Educação Universitária?	Educação Universitária	01
8. Como docente do curso de Administração, qual a metodologia utilizada?	Metodologia	01
9. Há preocupação na aplicabilidade teoria e prática?	Teoria x prática	01
10. Explique as formas de avaliação utilizadas	Avaliação	01
11. Qual o perfil do profissional que o curso de administração formou em 1975/2005?	Perfil profissional do curso	01
12. Qual o perfil profissional que enquanto docente você desejou formar?	Perfil desejado pelo professor	01
13. Caracterize a relação professor-aluno no curso de administração.	Relação professor x aluno	01

**Fonte:** Dados da pesquisa

Após a apresentação do Quadro 4, o capítulo 5 realizará uma análise detalhada dos dados obtidos, bem como, serão realizadas as considerações dos respectivos dados havendo uma análise comparativa dos anos de 1975 e 2005, (docentes e discentes respectivamente) e finalizando com uma apresentação comparativa do resultado quanto às tendências pedagógicas docentes e discentes de 1975 e 2005.

## **5 ANÁLISE E CONSIDERAÇÕES DOS DADOS OBTIDOS**

Apresenta-se o resultado do estudo dos dados obtidos na análise das entrevistas realizadas com os docentes e discentes do curso de Administração da FUCRI/UNESC, totalizando 40 (quarenta) entrevistados. As entrevistas realizadas possibilitaram a articulação e discussão com o referencial teórico relativos ao tema em estudo. Inicialmente, serão expostas as categorias estabelecidas aos docentes e posteriormente, o mesmo processo será realizado com os discentes.

A forma de apresentação dos dados se dará por meio de tabelas, quando necessário, para melhor visualização dos dados, que trazem distintamente os anos de 1975 e 2005, a fim de elucidar as opiniões dos entrevistados, oportunizando a análise dos mesmos. Foram pontuados os aspectos considerados significativos em cada categoria, a partir do marco teórico desenvolvido pela pesquisadora. Importante considerar que alguns entrevistados fugiram totalmente do assunto em pauta, enquanto outros assinalaram mais de uma resposta para a mesma pergunta.

O PPP do curso de administração também possibilitou nortear os dados principais desta pesquisa, metodologia da pesquisa e avaliação consideradas marcos decisivos para este estudo.

### **5.1 Análise por categorias da pesquisa com os docentes e discentes de 1975/2005**

#### **5.1.1 Categoria 01 - Perfil do Grupo dos docentes de 1975/2005**

A pesquisa aos docentes de 1975 foi marcada pela presença exclusiva do sexo masculino, em um total de dez docentes e dez discentes, portanto um total de 20 (vinte) sujeitos pesquisados, conforme exposto no item 4.2, deste estudo.

Dos pesquisados de 1975, todos apresentaram especialização, sendo que um deles chegou a cursar mestrado na FGV, porém, como não apresentou a dissertação, ficou sem direito ao título. Quanto à formação pedagógica, todos receberam curso em Magistério pela UFSC (curso especial para formados em ciências aplicadas), entretanto, na época não havia processo de educação continuada formal e obrigatória aos docentes da instituição em estudo.

Os docentes entrevistados de 2005, decorrente da inserção da mulher no mercado de trabalho, tendo em vista as mudanças culturais, sociais políticas e econômicas, pois, passados 30 (trinta) anos do curso na Instituição; encontramos (04) quatro mulheres e (06) seis homens Os quais apresentaram títulos acadêmicos diferenciados, 02 (dois) doutores, 03 (três) mestres e 05 (cinco) especialistas. Apresentaram também formação pedagógica e participação na formação continuada, oferecidas pela própria instituição (UNESC), totalizando também uma amostra de 10 (dez) sujeitos entrevistados.

Diante destes dados é possível afirmar que os docentes de 1975 e 2005 eram titulados conforme estabelecido pela legislação para exercerem suas funções acadêmicas dentro do curso de administração. Importante considerar que no ano de 1975 não era obrigatório o percentual de 30% de mestres e/ou doutores no quadro docente.

### **5.1.2 Categoria 01 - Perfil do Grupo dos discentes de 1975/2005**

A pesquisa realizada junto aos discentes de 1975 apresentou o grupo com um perfil, onde a maioria dos entrevistados (06) do sexo masculino e (04) dos entrevistados do sexo feminino; neste sentido, o curso em estudo, por ser início de uma década perscrutada em conflitos devido aos avanços econômicos, a industrialização e entremeada pela Ditadura Militar, teve a presença do sexo masculino predominante em seu contexto.

Todavia, em 2005, ao contrário, o sexo feminino predominava, levando-se em conta que o século XXI abrange um novo contexto nos aspectos cultural, econômico, político e social, onde a mulher, decorrente da escolarização, avança no mercado de trabalho.

Neste aspecto Bruschini (2000, p. 21), salienta:

[...] esse aumento também é fruto de um intenso processo de modernização e mudança cultural observado no Brasil a partir dos anos 70, do qual faz parte a expansão da escolaridade, à qual as mulheres vêm tendo cada vez mais acesso.

O processo de urbanização e industrialização intensificou-se no Brasil, a partir da década de 1970, contribuiu para que houvesse transformações substanciais para a maioria das mulheres. Dessa forma, a vida na cidade propiciou novos

contatos, novos hábitos, novas relações e formas de trabalho, acesso às tecnologias facilitadoras das tarefas domésticas e aos serviços médicos, inclusive formas de controlar a fertilidade (SANTOS e GUIMARÃES, 2005).

### 5.1.3 Categoria 02 – Conceito de Educação para os docentes/discentes de 1975/2005

**Tabela 1:** Conceito de Educação para os docentes de 1975/2005

Docentes 1975		Docentes 2005	
Conceito Educação	Freqüência	Conceito Educação	Freqüência
Processo crescimento pessoal (física moral e intelectual)	2	Processo de crescimento pessoal e social	5
Interação professor x aluno	1	Troca de conhecimento	2
Formalizada e estruturada	1	Capacidade de executar tarefas técnicas e humanas	1
Relevante entre as funções do governo	1	Transmissão de conhecimento	3
Prioridade	1		
Formação de um cidadão capaz para ser livre	1		
Base da vida	2		
Aperfeiçoamento dos educadores	1		
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>TOTAL</b>	<b>11</b>

Fonte: Dados da Pesquisa

**Tabela 2:** Conceito Educação para os discentes de 1975/2005

Discentes 1975		Discentes 2005	
Conceito Educação	Freqüência	Conceito Educação	Freqüência
Fator importante	2	Base de tudo	2
Prioridade	1	Fundamental	2
Conhecimentos básicos	1	Mais preocupação do governo	2
Preparação para o trabalho	3	Importante para a profissional	1
Desenvolvimento pessoal	3	Desenvolvimento pessoal	3
Complicada	1	O que é transmitido para os demais	1
Parte da pessoa	1		
Comprometimento	1		
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>TOTAL</b>	<b>11</b>

Fonte: Dados da Pesquisa

O conhecimento é uma ferramenta com a intencionalidade de dar um sentido orientador para a existência humana. Nele está envolvido o fenômeno educativo, nas dimensões técnicas e humanas, valorizando as áreas cognitivas, emocionais, sócio-políticas e culturais (MIZUKAMI, 1986).

Tendo em vista que na década de 1970, Santa Catarina encontrava-se, segundo Goularti Filho (2007), em uma retomada do desenvolvimento industrial, ocasionando a necessidade de administradores para gerir a comunidade empresarial do Estado. Neste sentido, nota-se a relação do conhecimento com o universo social. Diante disso, a educação segundo as falas dos entrevistados, deve estar presente no seu contexto histórico-cultural, independente da época. Em resposta ao conceito de educação, os entrevistados (docente) de 1975 dizem: “[...] A educação para mim é à base de tudo na vida da gente, o ser humano se tem educação, ele tem um prosseguimento na vida, se ele não tem educação [...] não tem muita perspectiva de vida.” Outro entrevistado (discente) de 2005 enfatiza [...] importante para o profissional.

A década de 1975 é marcada pelo tradicionalismo e o tecnicismo, devido à necessidade de técnicos para o desenvolvimento industrial do país, onde imperava a racionalidade, a produtividade do trabalho com eficiência e eficácia.

Os conceitos de educação junto aos discentes de 1975 e 2005 apresentam entre si, semelhanças, tendo em vista que as falas correspondem a “[...] fator importante”; “prioridade”; “desenvolvimento pessoal”; “preparação para o trabalho e [...] importante para o profissional”, “o que é transmitido aos demais”. A presença da concepção conservadora em determinadas falas é perceptível, tendo em vista as respostas semelhantes demonstradas para a preparação ao trabalho.

Tendo em vista as colocações dos entrevistados, tanto docentes, quanto discentes, decorrentes, do contexto cultural, social, econômico e político, tanto concepções conservadoras<sup>4</sup> permanecem presentes em seus conceitos de educação.

---

<sup>4</sup> Concepções Conservadoras, entende-se como concepção tradicional e tecnicista

### 5.1.4 Categoria 02 – Ser professor/educador para os docentes/discentes de 1975/2005

**Tabela 3:** Ser Professor/Educador para os docentes de 1975/2005

Docentes 1975		Docentes 2005	
Ser professor/educador	Freqüência	Ser professor/educador	Freqüência
Facilitador/ orientador do conhecimento	1	Mediador	2
Dar-se e dedicar-se ao próximo	1	Agente formador de pessoas	1
Ter postura crítica	1	Estimular, desenvolver e orientar as aptidões do indivíduo.	1
Transmitir autoconhecimento	3	Transmissão de conhecimento	5
Ter o domínio e autoridade de ensino	1	Capacidade para lecionar específica ou geral para cada aluno	1
Capacitar para lidar com o conhecimento e mobilidade social	1	Comprometimento com a formação do cidadão	5
Dedicação de corpo e alma	1		
Segundo pai ou mãe	1		
Ser profissional	1		
Dificuldade para pesquisar	1		
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>TOTAL</b>	<b>15</b>

Fonte: Dados da Pesquisa

**Tabela 4:** Ser Professor / educador para os discentes de 1975/2005

Discentes 1975		Discentes 2005	
Ser professor/educador	Freqüência	Ser professor/educador	Freqüência
Transmite conhecimentos	4	Transmite conhecimentos	2
Mostra um mundo novo	1	Educa para a vida	2
Aquele que ensina	1	Leva o conhecimento	1
Aquele que ensina e aprende	1	Facilitador/orientador	2
Modelo	1	Contribui para a formação profissional	1
Complemento da profissão (bico)	2	Responsável pelo que está passando	1
		Pilar da família e da sociedade	1
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>TOTAL</b>	<b>10</b>

Fonte: Dados da Pesquisa

A prática docente, para Cunha (1992), se expressa de forma intencional ou implícita, tendo suas concepções sobre ensinar e aprender, de acordo com a visão de mundo, de sociedade e de ciência; estando essencialmente vinculada às formas de organização e distribuição do conhecimento em uma determinada

sociedade. É ainda uma prática social complexa que combina conhecimentos, habilidades, atitudes, expectativas e visões de mundo condicionadas pelas diferentes histórias de vida dos professores, os quais se influenciam, também, pela cultura das instituições. Na universidade, essa atividade situa-se no âmbito de uma instituição singular que se constituem por processos de diferenciação e convergências, relações formais e informais que se produzem no cotidiano. Nesse ambiente, os professores exercem a prática docente divididos entre os princípios da autonomia acadêmica, a lealdade à instituição a qual trabalham os princípios das suas disciplinas, os objetivos da instituição e as exigências da sociedade.

Este processo, ainda segundo Cunha (1992), envolve múltiplos saberes e escolhas determinadas pela formação, área disciplinar, experiências pessoais e subjetividade dos professores e expressam, ainda que de forma não intencional, a sua concepção pedagógica. Pode-se então afirmar que a prática docente forja a identidade da experiência educativa.

Ao se analisar as Tabelas 3 e 4, notadamente a maioria dos entrevistados, estão vinculadas à concepção tradicional e tecnicista, quando os mesmos citam: “transmite conhecimentos”, “transmitir autoconhecimento”, “segundo pai ou mãe”, “aquele que ensina”, “transmite conhecimentos”, “aquele que ensina”.

Diante dessa afirmação, Gadotti (2000) esclarece que as ações do professor estão impregnadas no seu processo ensino-aprendizagem; seu relacionamento com os alunos, deriva da relação que ele tem com a sociedade e com a sua cultura, refletindo os valores e os padrões da sociedade vigente.

O processo ensino aprendizagem, para os professores, requer uma capacitação constante, ou educação continuada, para poder estar atento às mudanças constantes do mundo ao qual está inserido, havendo então, uma mudança de atitude e apropriação de novos conhecimentos subjacentes ao contexto da realidade e às dinâmicas do mundo contemporâneo.

### 5.1.5 Categoria 04 – Ser Aluno para os docentes/discntes de 1975/2005

**Tabela 5:** Ser Aluno para os docentes de 1975/2005

Docentes 1975		Docentes 2005	
Ser Aluno	Freqüência	Ser Aluno	Freqüência
Agente a ser mudado	2	Busca conhecimento	7
Consciência da importância de estudar	1	Querer estudar	7
Condição de sobreviver na vida	2	Aprendizado constante	2
Ser interativo	1	Participa com sua experiência na sala de aula	1
Busca de diploma	1	Espera informações para ter um caminho a seguir	1
Ter responsabilidade	1		
Participação ativa no desenvolvimento	2		
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>TOTAL</b>	<b>18</b>

Fonte: Dados da Pesquisa

**Tabela 6:** Ser Aluno para os discentes de 1975/2005

1975		2005	
Ser aluno	Freqüência	Ser aluno	Freqüência
Aquele que aprende	1	Aprender	4
Ter compromisso com o aprendizado e a nova cultura	2	Buscar conhecimento e se aperfeiçoar	3
Absorver o máximo possível	1	O professor aprende com o aluno	1
Ser idealista	1	Lutador	1
Valorizar o estudo	1	Aprendiz para a vida	1
Aluno de nível superior era algo inatingível (1970)	1		
Capacidade e vontade de aprender	1		
Ser aluno mudou bastante	1		
Havia necessidade de técnicos na época	1		
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>TOTAL</b>	<b>10</b>

Fonte: Dados da Pesquisa

Os movimentos sociais, culturais e políticos são as oportunidades de crescimento e interação do educando com o meio. Entretanto, essa reflexão e transformação somente são alcançadas com a participação ativa do educando no processo ensino-aprendizagem, constituindo-se como um meio de formação do aluno, porém mesmo assim, segundo Mizukami (1986, p. 31); “[...] nenhuma instituição de ensino superior, por mais eficiente que seja a prática pedagógica dos

profissionais que nela atuam e por mais articulados e consistentes que sejam seus currículos, pode fornecer a formação completa e definitiva.”

O resultado da pesquisa, docentes e discentes de 1975, aponta: “agente a ser mudado”, “condição de sobreviver na vida”, “aprendizado constante”, “busca de diploma”, “aluno de nível superior era algo inatingível (1970)”, “havia necessidade de técnicos na época” e apenas uma resposta que diz que o aluno deve “ser interativo”.

A década de 1970 foi marcada por uma educação racional, buscou minimizar as subjetividades, para não por em risco a eficiência (SAVIANI, 1994a).

Este contexto mostra a realidade da época, que destinava o processo de ensino aprendizagem à formação de profissionais, porém, destaca-se ainda a influência da tendência tradicional.

Entretanto, em 2005, apresenta: “busca conhecimento”, “querer estudar”, “aprender”, “buscar conhecimento e se aperfeiçoar”, “o professor aprende com o aluno”, “participa com sua experiência na sala de aula”; a constância das palavras ‘aprender’, ‘conhecimento’, indica a preocupação de ambos (docentes e discentes), sobre a importância da educação, sendo que, a importância da interação professor-aluno nesta construção não é destacada. Para tanto, Libâneo (2002), destaca a importância da educação que é um processo de desenvolvimento, onde o ser humano se transforma continuamente, sendo que a educação atua na configuração desse indivíduo de acordo com as suas condições internas.

O período de 1970, na comunidade cricumense e região ficaram marcados pela inserção do Ensino Superior, em especial o curso de administração, que foi um marco para as empresas instaladas na região. A necessidade de pessoal qualificado trouxe, segundo a pesquisa, um número expressivo de discentes capacitados, porém, sem a titulação adequada para exercerem suas funções em seus locais de trabalho. Situação que ainda impera nas empresas, por isso, o curso em estudo permanece na instituição com um número expressivo de discentes.

A expressão “lutador”; citada na entrevista tem uma relevância considerável, tendo em vista que a maioria dos discentes trabalhava e ainda continuam exercendo funções nas empresas no período diurno e no período noturno vem em busca da graduação acadêmica; este retrato permanece no cenário do discente.

### 5.1.6 Categoria 05 - Tendência/Abordagem Pedagógica para os docentes/discentes de 1975/2005

**Tabela 7:** Tendência/abordagem pedagógica para os docentes de 1975/2005

Docentes 1975		Docentes 2005	
Tendência/Abordagem Pedagógica (o que é/o que era)	Freqüência	Tendência/Abordagem Pedagógica (o que é/o que era)	Freqüência
Desenvolvimento de técnicas por educadores e filósofos	1	Forma de conduzir o processo de ensinar e aprender	7
Se o professor não souber, teria dificuldade no ensino.	1	Perspectivas, evoluções e aperfeiçoamento pessoal e profissional.	1
Metodologia para ensinar	4	Maneiras para tentar sair do tradicional pedagógico	1
Não havia concepção pedagógica	2	Linha a ser seguida através da tendência do curso, com a realidade do aluno e da época.	1
Linha atualmente adotada nas escolas modernas	1		
Linha como diferencial, aluno como agente de transformação.	1		
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>TOTAL</b>	<b>10</b>

Fonte: Dados da Pesquisa

**Tabela 8:** Tendência/abordagem pedagógica para os discentes de 1975/2005

Discentes 1975		Discentes 2005	
Tendência/abordagem pedagógica	Freqüência	Tendência/abordagem pedagógica	Freqüência
Saber aonde vai	1	Abordar o que tem que ser aplicada em sala de aula	1
Não lembra, não era discutido.	6	Não lembra, nunca ouviu falar	5
Forma de ensinar	1	Forma como é dada as aulas	1
Estilos de transmitir o conhecimento	1	Caminho da educação	1
Comportamento tradicional	1	Botar em prática o que aprendia	2
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>TOTAL</b>	<b>10</b>

Fonte: Dados da Pesquisa

As tendências pedagógicas, segundo Saviani (1994a) acompanham posturas político-filosóficas da sociedade, onde o homem pauta o desenvolvimento e interação com o meio em que vive e na produção de conhecimento. Dessa forma, as

diversas concepções sobre a educação, do homem, são os reflexos de diferentes compreensões do mundo.

Constata-se que, ao abordar sobre as tendências/abordagem pedagógica, não houve clareza na maioria dos entrevistados de 1975, tendo em vista que o curso de administração encontrava-se em seu início, sendo que os docentes eram professores recém-formados e exerciam funções nas empresas locais. Portanto, a abordagem utilizada era as que haviam sido apresentadas em sua formação acadêmica. Outro ponto a ser ressaltado, o curso, decorrente da própria formação dos seus diretores não houve este esclarecimento para se apropriar de uma linha pedagógica a ser seguida, uma vez que o interesse maior era a titulação dos que ali estavam presentes.

Entretanto, o mesmo não acontece com a maioria dos docentes de 2005, que com clareza definiram tendência ou abordagem como: “caminhos que norteiam e condizem às diretrizes que se deseja”, “processo de ensino que se propõe a fazer”, “linha a ser seguida através da tendência do curso, com a realidade do aluno e da época”. Porém, constatou-se durante as entrevistas que o curso de administração do ano de 2005 ainda não havia definido a tendência pedagógica, assunto este que veio a fazer parte do curso após a construção do PPP, o qual se encontrava em construção. Essa afirmação está presente na fala de alguns docentes quando dizem: “Não. Não deixava claro isso aí.”; outro ainda diz: “o curso de administração, em 2005, não dizia sua concepção pedagógica, eu sei que o curso de administração, tem o seu processo político pedagógico, na verdade ele é norteado pelo PPP da UNESCO, mas ele, isso nunca foi motivo de uma pauta ou preocupação do corpo docente esses pressupostos”.

Este contexto da pesquisa constata com clareza, as abordagens conservadoras em seu interior, nos anos estudados.

Cunha (1998) elucida que muitas vezes a universidade, pressionada pelas exigências de mudanças, convive com contradições e tensões as quais vão gerando novos espaços, onde se podem observar experiências inovadoras.

O professor é peça fundamental para o processo de mudança rumo às novas abordagens pedagógicas, favorecendo um ensino direcionado ao sócio-interacionismo, na busca constante na construção do conhecimento. Porém, para tanto deve haver uma internalização dos conceitos por parte dos dirigentes centrais do curso, para então provocar novas atitudes e posturas dos docentes.

### 5.1.7 Categoria 06 – Educação Universitária para os docentes/discentes de 1975/2005

**Tabela 9:** Educação Universitária para os docentes de 1975/2005

Docentes 1975		Docentes 2005	
Educação Universitária	Freqüência	Educação Universitária	Freqüência
Transformar o indivíduo em um agente multiplicador	3	Formar cidadãos e profissionais	6
Futuro do país	1	Conduzir o aluno para a liderança	1
Prosseguimento da vida	1	Local onde se concretiza um perfil que se deseja ser	1
Formação de massa crítica	1	Responsável pela formação de indivíduos comprometidos com uma sociedade mais justa e fraterna	2
Formação de futuros líderes	1		
Educação básica de qualidade	1		
Ocupar um destaque dentro da empresa	1		
Aquisição de título	1		
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>TOTAL</b>	<b>10</b>

Fonte: Dados da Pesquisa

**Tabela 10:** Educação Universitária para os discentes de 1975/2005

Discentes 1975		Discentes 2005	
Educação Universitária	Freqüência	Educação Universitária	Freqüência
Formar, especializar pessoas para o desenvolvimento pessoal e profissional.	4	Preparação para o trabalho	5
Conseguir melhores conhecimentos	3	Formar profissionais qualificados com capacidade mental e física	5
Maiores chances no mercado de trabalho	2		
Curso técnico é mais importante que graduação	1		
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>TOTAL</b>	<b>10</b>

Fonte: Dados da Pesquisa

A universidade é um local privilegiado de produção do conhecimento e formação de pessoas, tem como desafio ampliar e diversificar através de seus alunos, sua atuação na sociedade, atendendo às urgências colocadas pela

complexidade social, porém, é imperativo que tenha como sustentação a ética, a cidadania e a sustentabilidade do meio ambiente.

Nesta perspectiva, nas respostas dos entrevistados, pode-se perceber a importância dada à educação universitária no seu contexto social e individual. Os entrevistados, de 1975 e de 2005, listam a importância dessa educação no desempenho do indivíduo quando dizem: “transformar o indivíduo em um agente multiplicador”, “futuro do país”, “formação de massa crítica”, “responsável pela formação de indivíduos comprometidos com uma sociedade mais justa e fraterna”. Entretanto, houve também: “aquisição de título”, “ocupar um destaque dentro da empresa”, “formar cidadãos e profissionais”,

O conhecimento, segundo Severino (2002) é o elemento específico e fundamental na construção do destino da humanidade. A relevância e a importância da educação, processo mediante o conhecimento se produz e se reproduz, conserva, sistematiza, organiza, transmite e universaliza. Esta situação se caracteriza de modo radicalizado na educação universitária. No entanto, a tradição cultural brasileira privilegia a condição da universidade como lugar de ensino, entendido e, sobretudo praticado como transmissão de conhecimentos. Apesar da importância dessa função, não se deve deixar de entender a universidade como lugar de destaque para produção do conhecimento. Confirmando a importância da universidade na sociedade, a LDB em seu capítulo IV, art. 3 consta:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar na sua formação contínua;

Os discentes 1975 e 2005, afirmaram que a universidade serve para: “formar e especializar pessoas para o desenvolvimento pessoal e profissional”; “conseguir melhores conhecimentos”; “maiores chances no mercado de trabalho”. Porém destacam-se as afirmações: “maiores chance no mercado de trabalho”, e um dos entrevistados fez questão de deixar registrado que “curso técnico é mais importante que graduação”. Porém, uma os entrevistas de 2005, uma maioria consta: “[...] preparação para o trabalho”; “formar profissionais qualificados com capacidade mental e física”. As afirmações acima levam a constatar-se, mais uma vez, a presença das concepções conservadoras, perpetuada no cenário do curso de

administração, decorrente da necessidade da instrução técnica, alocada desde os seus primórdios.

### 5.1.8 Categoria 07 – Metodologia para os docentes/discentes de 1975 e 2005

**Tabela 11:** Metodologia para os docentes de 1975/2005

Docentes 1975		Docentes 2005	
Metodologia	Frequência	Metodologia	Frequência
Quadro e giz	1	Quadro e giz	1
Aula expositiva	5	Aula expositiva	7
Visitas às empresas	2	Viagens de estudo	1
Livros	1	Livros	1
Debates em grupos	1	Discussão dos conteúdos	2
Aulas práticas de projeto empresarial	1	Exercícios	4
Pesquisas bibliográficas	2	Seminários	4
Apostila	1	Apostila	1
Discussões dos conteúdos	2	Teoria e prática baseado em princípios e valores	1
Estudo de caso	2	Estudo de caso	3
Trabalhos individuais	2	Trabalhos em grupo	1
Interação do conteúdo com a atualidade da época	1	Ferramentas metodológicas (data-show, retro-projetor, transferências e cartazes)	3
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>	<b>TOTAL</b>	<b>29</b>

Fonte: Dados da Pesquisa

**Tabela 12:** Metodologia para os discentes de 1975/2005

Discentes 1975		Discentes 2005	
Metodologia	Frequência	Metodologia	Frequência
Aula expositiva	4	Aula expositiva	4
Apostilas	4	Apostilas	5
Quadro	5	Vídeo,	1
Palestras	2	Palestra	1
Livros	6	Trabalhos eventuais	1
Trabalho em grupo	1	Discussão com os alunos	1
Pesquisa bibliográfica	2	Seminários	1
Aplicavam as metodologias que tiveram	1	Professores mal preparado	1
		Trabalho no computador	1
		Jogos de empresas	1
		Ferramentas (retro-projetor e data-show)	1
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>TOTAL</b>	<b>18</b>

Fonte: Dados da Pesquisa

O processo ensino-aprendizagem apresenta um conjunto de métodos aplicados, designado de metodologia. A metodologia do ensino, um dos elementos primordiais desta pesquisa, apresentou no contexto geral dos dados recolhidos, pequena dissonância entre os entrevistados. A Tabela 11, relativa aos docentes, apresentou pequenas alterações no uso da metodologia. Pode-se salientar que em 2005 o uso de ferramentas para a metodologia de ensino (retro-projetor, data-show, transparências e cartazes). O docente ao promover a aprendizagem, deve ter como premissa apropriar os métodos e as técnicas apropriadas ao perfil grupo, previstas com antecedência, atendendo os objetivos do conteúdo. Devendo estar atento as transformações constantes do plano social, econômico, social e político e ainda atender a missão da Instituição onde está inserido, estabelecendo desta maneira, variadas formas no aprender juntamente com o discente.

A relação entre concepção de homem e sociedade é fundamental para a prática educativa, pois a compreensão clara deste fenômeno e a utilização do método apropriado na construção do saber determinam a compreensão do processo ensino aprendizagem, sendo concebido de várias formas. Portanto, a concepção pedagógica mais adequada ao aprendizado deve privilegiar os diversos aspectos, articulando as dimensões técnicas, cognitivas, afetivas e político social (MIZUKAMI, 1986).

A Tabela 12, dos discentes, apresentou uma incidência significativa aos itens de aula expositiva, uso de apostilas, para os anos pesquisados tanto de 1975 como para 2005. Porém, houve em 1975, a utilização de livros teve um destaque considerável, entretanto, este item não aparece no ano de 2005.

Salienta-se que os docentes e discentes, apresentaram em suas entrevistas que o uso da metodologia de ensino estava pautado no aprendizado que os docentes haviam tido na sua formação acadêmica.

O processo de ensinar, segundo Libâneo (1994a), existe dois grandes paradigmas, o autoritário/conservador e o democrático/alternativo. Há uma discussão sobre estas concepções, onde a base com princípios democráticos, mais coerentes com a formação do aluno pensante e cidadão, apoiada na teoria histórico-cultural (sócio-interacionismo).

Neste sentido, a sala de aula é o espaço onde professor e alunos realizam ações ou interações e desenvolvem juntos formas de expressão e comunicação, produzindo um processo de ensino aprendizagem no

desenvolvimento de habilidades e capacitando o aluno a executar tarefas e produzir novos conhecimentos (MASETTO, 2001).

### 5.1.9 Categoria 08 – Teoria x prática para os docentes/discentes de 1975 e 2005

**Tabela 13:** Teoria x prática para os docentes de 1975/2005

Docentes 1975		Docentes 2005	
Teoria x prática	Frequência	Teoria x prática	Frequência
O aluno tinha prática e o professor à teoria	1	Sempre teoria e prática	8
Basicamente teórica	1	Conteudista	1
Debates da economia brasileira com cuidado	1	Principal preocupação do professor	1
Não vê diferença entre teoria e prática	1		
Interagia teoria e prática	6		
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>TOTAL</b>	<b>10</b>

Fonte: Dados da Pesquisa

**Tabela 14:** Teoria x prática para os discentes de 1975/2005

1975		2005	
Teoria x prática	Frequência	Teoria x prática	Frequência
Muita teoria e pouca prática	6	Muita teoria e pouca prática	4
Usava teoria na prática da empresa	1	Havia preocupação em incorporar a teoria com a realidade	4
Sim, a turma era madura.	2	Não lembra	1
Teoria e prática preocupação dos alunos	1	Houve no final do curso	1
Com alguns professores	1		
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>TOTAL</b>	<b>10</b>

Fonte: Dados da Pesquisa

A resolução nº. 1, de 2 de fevereiro de 2004, do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração. Nela, está definido que o projeto pedagógico, dentre outras exigências, deve incluir modos de integração entre teoria e prática. Esta exigência prevê uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais. Porém, a educação foi historicamente construída pelo homem, e nesse momento requer como essência no seu desenvolvimento uma linguagem múltipla, capaz de abarcar diversidades. Travando, portanto, desafios que

fazem parte da formação profissional. Este processo implica em uma reflexão permanente sobre a natureza e os objetivos propostos, pois o indivíduo que se transforma ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências da profissão (GHEDIN, 2005).

A preocupação de desenvolver, na formação do profissional, a competência técnica associada ao espírito crítico, à capacidade de resolver problemas e assumir responsabilidades, trabalho em equipe e a participação de forma mais ativa no próprio processo de aprendizagem, requer um indivíduo comprometido, havendo dessa forma, uma transformação constante, caracterizado por um caráter integrador ao conhecimento, articulando teoria e prática (CUNHA, 1992).

As opiniões dos docentes e discentes de 1975 deram ênfase na questão da teoria, porém, apontado pela maioria dos discentes, que o curso apresentava muita teoria e pouca prática; já os professores relatam que os alunos tinham a prática, uma vez que a maioria deles estava buscando o diploma, conforme já relatado nesta dissertação, e o professor a teoria. Contudo, a maioria dos docentes, diz que 'interagiam teoria e prática'.

Quanto ao ano de 2005, houve uma divergência de opinião quanto aos docentes e discentes, os docentes na quase totalidade relatam que 'havia relação entre teoria e prática'; porém, os discentes discordam que havia 'muita teoria e pouca prática', com uma mesma incidência de respostas que 'havia preocupação em incorporar a teoria com a realidade'.

Este contexto, onde a teoria prevalece, é motivo de reflexão, uma vez que a teoria e a prática devem estar articuladas na aprendizagem, onde o discente estabelecerá relações nos diversos tipos de conhecimento para a construção no seu desempenho profissional. O uso de técnicas diversificadas, à formação do estudante deve estar relacionado à realidade do aluno, fornecendo subsídios para torná-lo crítico, criativo e na solução de problemas, construindo dessa maneira, competências para lidarem com entraves diversos, pois a técnica por si só não se sustenta, deve estar aliada a uma concepção onde haja a interação entre professor e aluno para a construção desse saber.

### 5.1.10 Categoria 09 – Avaliação para os docentes/discentes de 1975 e 2005

**Tabela 15:** Avaliação para os docentes de 1975/2005

Docentes 1975		Docentes 2005	
Avaliação	Frequência	Avaliação	Frequência
Prova dissertativa	4	Prova dissertativa	6
Prova individual	1	Prova individual	3
Prova objetiva	2	Prova objetiva	3
Prova com consulta	1	Prova com consulta	1
Trabalho de campo	1	Prova em dupla	1
Trabalho em equipe	6	Trabalho em equipe	4
Trabalho individual	3	Trabalho individual	2
Apresentação de trabalhos	2	Apresentação trabalhos	2
Participação em sala de aula	1	Seminário	4
		Participações (viagens de estudo, palestras e eventos)	3
		Plano de negócios	1
		Produção (resenha, resumos, discussão de filmes)	1
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>	<b>TOTAL</b>	<b>31</b>

Fonte: Dados da Pesquisa

**Tabela 16:** Avaliação para os discentes de 1975/2005

Discentes 1975		Discentes 2005	
Avaliação	Frequência	Avaliação	Frequência
Prova dissertativa	6	Prova dissertativa	4
Prova individual	4	Prova individual	3
Prova objetiva	2	Prova objetiva	5
Prova em dupla	2	Prova dupla	5
Prova com consulta	1	Trabalho individual	3
Trabalho individual	6	Trabalho em grupo	4
Trabalho em grupo	6		
Pesquisa bibliográfica	1		
<b>TOTAL</b>	<b>28</b>	<b>TOTAL</b>	<b>24</b>

Fonte: Dados da Pesquisa

A avaliação é parte integrante do ensino e da aprendizagem. Libâneo (1994) explicita que a avaliação é uma tarefa necessária e permanente ao processo ensino aprendizagem. É uma reflexão sobre a qualidade do trabalho do aluno e do professor, onde os resultados são coletados para a mensuração do aproveitamento escolar.

Tendo em vista o resultado dos entrevistados percebe-se a incidência da prova dissertativa, dos trabalhos individuais e em grupo como formas de avaliação;

apresentando também, outros instrumentos, demonstrando, dessa forma, a presença das tendências conservadoras (tradicional e tecnicista) neste período.

Em 2005, os resultados dos dados demonstram, além dos já mencionados de 1975, outros instrumentos como objeto de mensuração. Essa realidade constata que não houve mudanças significativas, carecendo uma melhor capacitação e esclarecimentos a respeito da avaliação frente às abordagens construtivista e sócio-interacionista. Convém questionar, se tais instrumentos avaliativos, quando na sua elaboração e utilização pelos professores, desempenharam papel punitivo, premeativo ou diagnóstico?

O processo de avaliação, para Masseto (2001), transcorre durante todo o trajeto da disciplina e não apenas ao final dela, sendo subsidiado pelo processo ensino aprendizagem. É uma ação orientada no sentido da aquisição, desenvolvimento, enriquecimento e aperfeiçoamento do conhecimento e competências, desenvolvendo desse modo, a capacidade de reflexão e de valorização para uma formação continuada, que se inicia já na universidade, prolongando-se por toda a vida.

Diante das constatações acima, observa-se que o instrumento de avaliação não implica em uma tendência específica, porém, cabe ao docente interar-se de novas atitudes frente aos discentes, oportunizando uma ação interacionista, contribuindo de forma global à construção do conhecimento, tanto do professor quanto do aluno.

### 5.1.11 Categoria 10 – Perfil do administrador formado para os docentes/discentes de 1975 e 2005

**Tabela 17:** Perfil do administrador formado para os docentes de 1975/2005

Docentes 1975		Docentes 2005	
Perfil do administrador: formado	Frequência	Perfil do administrador: formado	Frequência
Titulação dos profissionais	7	Profissionais para o mercado de trabalho	4
Informação jurídica para o dia-a-dia	1	Generalista	1
Acumular informações	2	Empreendedor	2
Profissional habilitado ao desenvolvimento de suas atividades cidadãos.	1	Gestores participativos	1
		Mais conteudista do que prático	1
		Seguir adiante	1
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>TOTAL</b>	<b>10</b>

Fonte: Dados da Pesquisa

**Tabela 18:** Perfil do administrador formado para os discentes de 1975/2005

Discentes 1975		Discentes 2005	
Perfil do administrador: formado	Frequência	Perfil do administrador: formado	Frequência
Consciente	1	Variados perfis	1
Conhecimento científico	1	Perfil teórico	3
Sem conhecimento exato da profissão	1	Conhecimento em várias áreas	1
Empreendedor	1	Liderar grupos e administrar empresas	1
Exercer a prática administrativa	3	Trabalhar em equipe	1
Vencedor	1	Capacitado	1
Formação superior	2	Especialista	1
		Era formar empreendedores, mas não conseguiram.	1
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>TOTAL</b>	<b>10</b>

Fonte: Dados da Pesquisa

A Universidade é o campo que permite a ampliação o debate sobre o ‘perfil’ do profissional que se pretende formar, trazendo para o centro da discussão o problema da formação geral e ou de uma formação específica.

O discente deve ter em sua formação profissional a competência técnica associada ao espírito crítico, capacidade de resolver problemas e assumir

responsabilidades, trabalhar em equipe e participar de forma mais ativa no processo ensino-aprendizagem. Este processo tendo um caráter essencialmente formativo determina não só aprendizagens científicas e conhecimentos técnicos, mas, também, valores e modelos de comportamento social (TORALEES-PEREIRA, 1997).

Cabe ao docente ter a preocupação em inserir conhecimentos especializados em áreas mais amplas do saber, sem a desqualificação dos conhecimentos ou dos conteúdos de cada área de estudo (CUNHA e FERNANDES, 1994).

Os entrevistados de 1975, na sua maioria deu ênfase à titulação, devido ao crescimento econômico e social por qual passava a região carbonífera, quanto à necessidade de profissionais capacitados para exercerem funções nas empresas. Em um grau menor de opinião destaca-se a importância em 'acumular informações', possuir 'informação jurídica' e 'profissional para o trabalho', dessa forma, verifica-se a forte presença da tendência tecnicista.

As informações dos discentes não diferem muito da opinião dos docentes, tendo maior incidência respostas para 'exercer a prática administrativa', 'formação superior', havendo uma variação de interpretações sobre o perfil do profissional da administração.

Em 2005, indicam que o perfil deve ser um 'profissional para o mercado de trabalho' e 'ser empreendedor', entre outras opiniões em ser 'generalista', 'gestor participativo', 'houve na sua formação mais conteúdo que prática'. Os discentes deram especial ênfase em um 'perfil teórico', sendo o item de maior relevância, porém, vale ressaltar as diversas opiniões como: 'vários perfis', 'conhecimento em várias áreas', 'liderar grupos e administrar empresas', 'trabalhar em equipe', 'capacitado', 'especialista' e o objetivo do curso 'era formar empreendedores, mas não conseguiram'.

Frente às diversas opiniões da pesquisa, cabe neste momento, lembrar de Demo (1999), para demonstrar a importância do mercado de trabalho, o qual vem mostrando-se cada vez mais exigente em qualquer área de atuação. Atualmente, não basta ter conhecimentos científicos elaborados e saber aplicá-los. Faz-se necessário demonstrar criatividade, sair do tradicional; tal aprendizagem está vinculada à universidade em desafiar seus alunos a vencer os limites da teoria com um ensino focado na aprendizagem de conteúdos procedimentais e atitudinais.

Neste propósito, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Curricular (1996), trazem ao curso de graduação de administração novos paradigmas, em uma perspectiva internacional, destacando a incorporação das tecnologias inovadoras, a flexibilização da produção e a interação entre os diversos setores. Passando os cursos de meros instrumentos de transmissão de conhecimentos e informações, para formar sólidas competências na medida deste nível de ensino; adotando a medida da educação permanente, proporcionando ao futuro Administrador um perfil com as habilidades profissionais necessárias para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições do exercício profissional, mudando suas características estabelecidas a partir dos anos de 1970. (CRA/RJ, 2007).

Conforme divulgação da CRA/RJ (2007):

Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração divulgou, em 1996, uma pesquisa que procurou traçar o perfil e habilidades do Administrador. Considera-se que os resultados dessa pesquisa são de grande importância na formação do Administrador, em virtude de refletirem uma realidade presente que pode direcionar o futuro desse profissional e da própria Administração. De acordo com a pesquisa, os itens que devem compor o perfil do Administrador são: Formação humanista e visão global que habilite a compreender o meio social, político, econômico e cultural onde está inserido e a tomar decisões em um mundo diversificado e interdependente. Formação técnica e científica para atuar na administração das organizações, além de desenvolver atividades específicas da prática organizacional. Internalização de valores de responsabilidade social, justiça e ética profissional. Competência para empreender ações, analisando criticamente as organizações, antecipando e promovendo suas transformações. Compreensão da necessidade do contínuo aperfeiçoamento profissional e do desenvolvimento da autoconfiança. Atuação de forma interdisciplinar. Além disso, vale salientar que todo Administrador, independente da área de atuação, do tipo e tamanho da empresa, exercita uma grande variedade de papéis para levar a organização a atingir seus objetivos.

Diante dessa constatação, fica implícito a tendência do aspecto cultural, social e político dos professores, presentes no processo ensino aprendizagem. Tendo em vista que cada docente tem suas próprias predominâncias, neste sentido, as discussões em torno da formação deste profissional estão em constante resignificação, conforme a Resolução de 2005.

Conforme as Diretrizes Curriculares, em seu texto, o processo ensino aprendizagem deve focar em um profissional, humanista, tendo uma visão global do cenário onde está inserido, com tomada de decisão diante da diversificação do mundo contemporâneo. Estas transformações promoverão neste profissional

criticidade, autoconfiança, ética profissional e responsabilidade social, ações presentes na atualidade, uma vez que o mesmo desempenhará funções diversificadas no campo administrativo.

O propósito das Diretrizes Curriculares é promover a interação da realidade organizacional atual, aliada aos conhecimentos implícitos do indivíduo, desenvolvendo dessa maneira um profissional em constante consonância com as situações abrangentes na dinâmica social, cultural, política e econômica.

### 5.1.12 Categoria 11 – Perfil do profissional administrador desejado para os docentes/docentes de 1975 e 2005

**Tabela 19:** Perfil do profissional administrador desejado para os docentes 1975/2005

Docentes 1975		Docentes 2005	
Perfil do administrador: desejado	Frequência	Perfil do administrador: desejado	Frequência
Empreendedor	2	Formar cidadão e profissional habilitado ao desenvolvimento das suas atividades	9
Bons profissionais	1	Formar um generalista, mostrando a importância de ser especialista.	1
Buscar o conhecimento	1		
Transmitir o que sabia	1		
Indivíduo crítico, autônomo, intenção de evoluir, novas lutas e pesquisar.	2		
Líderes com conhecimento técnico	1		
Envolvimento com a sociedade (humano) e conhecimento técnico	1		
Curioso, ousado e inovador.	1		
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>TOTAL</b>	<b>10</b>

**Fonte:** Dados da Pesquisa

**Tabela 20:** Perfil do profissional administrador desejado para os discentes de 1975/2005

Discentes 1975		Discentes 2005	
Perfil do administrador: desejado	Frequência	Perfil do administrador: desejado	Frequência
Administrador	6	Não, esperava mais	3
Ter a titulação	2	Liderança	2
Empreendedor	1	Conhecimento extra	1
Relacionamentos	1	Preferia administração acadêmica	1
		Trabalhar em equipe	1
		Capacitado	1
		Recursos Humanos	1
TOTAL	10	TOTAL	10

Fonte: Dados da Pesquisa

Segundo consta na Resolução nº. 4, 13/06/2005, em seu artigo 3º.,o perfil do administrador desejado deve atender:

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

A constatação acima mostra claramente o perfil do administrador desejado, entretanto, este perfil ainda não havia sido especificado no início do curso em estudo, por isso, tanto os docentes quanto os discentes naquele período (1970), tinham forte incidência do tecnicismo, devido à necessidade de profissionais para suprir as necessidades do mercado do trabalho. A política de governo impunha o objetivo de formar pessoas altamente qualificadas nos campos necessários ao desenvolvimento do país, o qual se conseguiria com a implementação da qualidade e expansão desse mesmo ensino.

Quanto ao tipo de administrador desejado, a pesquisa mostra que uma maioria conseguiu seu intento que era ser 'administrador', e outra para 'ter a titulação', devido à necessidade de técnicos e administradores para contribuir com a industrialização que ora expandia-se no município de Criciúma.

Para a maioria dos entrevistados de 2005 houve uma expansão de pensamentos, onde a maioria dos docentes em sua opinião acredita terem formado 'cidadão e profissional ao desenvolvimento das suas atividades' e apenas uma resposta em 'formar um generalista, mostrando a importância de ser especialista'. Entretanto, os discentes desse período divergem dessas opiniões, sendo que a maioria 'esperavam mais do curso', outros acreditam que foram para a 'liderança', havendo ainda uma variedade de constatações para os demais entrevistados.

Neste momento, destaca-se, a importância do curso em questão, adotar uma concepção pedagógica, sendo uma aliada no processo ensino aprendizagem, fornecendo indicativos de atitude, comportamento e ações do docente, formando então profissionais dentro de uma realidade a qual se faz presente e necessária ao novo contexto organizacional. Promovendo então, profissionais qualificados, capacitados conforme indica as Diretrizes Curriculares para este novo século.

### 5.1.13 Categoria 12 – Relação professor x aluno para os docentes de 1975 e 2005

**Tabela 21:** Relação professor x aluno para os docentes 1975/2005

Docentes 1975		Docentes 2005	
Relação professor x aluno	Frequência	Relação professor x aluno	Frequência
Interação na sala de aula com os assuntos que traziam de suas experiências profissionais	8	Interação pela reflexão	7
Negociava devido aos alunos serem mais velhos que o professor	1	Dificuldade de interação (excesso de alunos na sala de aula – 54 alunos)	1
Devido à idade (muito jovem) era muito questionado, depois excelente.	1	Tranquilo, objetivo e transparente.	1
		Relação de competição, o aluno enxerga o professor como inimigo, ou alguém que quer punir.	1
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>TOTAL</b>	<b>10</b>

Fonte: Dados da Pesquisa

**Tabela 22:** Relação Professor x aluno para os discentes de 1975/2005

Discentes 1975		Discentes 2005	
Relação Professor x aluno	Frequência	Relação Professor x aluno	Frequência
Passavam conhecimento prático	1	Interação	10
Diálogo	1		
Transmitia informações	1		
Formal	2		
Distante	2		
Respeito	2		
Não explorava a experiência do aluno	1		
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>TOTAL</b>	<b>10</b>

**Fonte:** Dados da Pesquisa

Toda instituição de ensino superior, por mais eficiente que seja a prática pedagógica dos profissionais que nela atuam e por mais articulados e consistentes que sejam seus currículos, não pode fornecer a formação completa e definitiva a seus alunos (MIZUKAMI, 1986).

O professor para desempenhar seu papel no espaço da sala de aula, não deve preocupar-se somente com o conhecimento através da absorção de informações, mas também pelo processo de construção da cidadania do aluno. Cabe ao professor transmitir informações, mas também ouvir as informações que estes trazem ao espaço da sala de aula. Deve estar aberto às novas experiências, procurando compreender, numa relação empática, também os sentimentos e os problemas de seus alunos e tentar levá-los à auto-realização (SILVA, 2007).

Neste sentido, Abreu & Masetto (1990, p.115), afirmam que:

É o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade.

O processo de ensinar e aprender implica em uma relação íntima no processo comunicativo. Neste sentido, não é apenas transmitir conteúdos, mas, sim, um processo de troca de experiências, organizadas e sistematizadas em função da aprendizagem. Existe um grupo de sujeitos envolvidos na solução de um problema ou no alcance de objetivos. O professor não pode se limitar apenas a uma relação unilateral de professor para o aluno. É importante que a relação entre ambos esteja

pautada em um ambiente de harmonia, possibilitando uma aprendizagem com mais facilidade, havendo maior rendimento e maior interação entre ambos.

Segundo Gadottil (1999, p.2): “o educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida”.

Ao se constatar esta relação, a posição dos entrevistados neste contexto, os docentes de 1975 abrigavam uma relação de respeito mútuo, tendo em vista que a maioria dos professores eram recém formados e apresentavam idade inferior aos seus alunos, onde consta: ‘devido à idade (muito jovem) era muito questionado, depois excelente’ e havia negociação e a grande maioria dos entrevistados constam da ‘interação na sala de aula com os assuntos que traziam de suas experiências profissionais. Pode-se constatar que neste momento, houvesse o conhecimento do sócio-interacionismo, mas devido às circunstâncias, da relação do professor recém formado com a prática profissional, entende-se que houve uma ‘ilustração’ do sócio-interacionismo, mesmo não havendo a intenção neste processo do uso dessa concepção.

Quanto aos discentes, se constata uma variedade de informações como: ‘passavam conhecimento prático’, ‘diálogo’, transmitiam informações’; ‘formal, ‘distante’, respeito’ e ‘não explorava a experiência do aluno’. Tem em vista a formalidade do ensino da época (1975), onde se aplicava o distanciamento entre o agente que ensina e o aprendiz que ouvia, atendendo as normas disciplinares vigentes e as quais estavam implícitas no comportamento e nas atitudes dos professores. Evidência-se, portanto, uma divergência entre os dados dos docentes em relação aos discentes, que tiveram uma visão diferenciada no processo de ensino aprendizagem.

Entre os docentes e discentes de 2005, a grande maioria relata ter havido uma relação de interatividade, ao declarem ‘interação pela reflexão’, porém destaca-se na opinião de um dos entrevistados ainda presente a concepção tradicional quando relatam: ‘dificuldade de interação (excesso de alunos na sala de aula – 54 anos)’ e ‘relação de competição, o aluno enxerga o professor como inimigo, ou alguém que quer punir’. Porém, quanto aos discentes desse mesmo ano, todos informaram que houve ‘interação’, nesta relação professor e aluno. Resalta-se, mesmo o curso em estudo, em seu PPP, não tenha direcionada a uma concepção

específica, há um esforço por parte dos docentes um ambiente de cooperação, troca, em muitos momentos deixando de ostentar a autoridade, tornando-se um facilitar e tentando promover o diálogo, usando da intuição para um melhor relacionamento e respeito mútuo. Silva (2007), o professor ao retirar de si a imagem de superioridade, promove uma relação de troca, em que ambos (professor e aluno) constroem e cooperam para um aprendizado onde todos são presenteados com o resultado.

Por último, gostaríamos de salientar que os cursos de Administração - e também da UNESCO - têm como característica importante seu corpo docente ser formado, em sua maioria, por 'profissionais administradores', que desempenham também – e não principalmente – a docência, ou seja, não são professores formados para este fim, com especificidade de formação pedagógica, o que pode explicar, em parte sua dificuldade no aspecto pedagógico.

## **5.2 Apresentação do comparativo dos dados resultantes da pesquisa dos docentes e discentes de 1975 e 2005**

Após a análise e comentários dos dados coletados, a frequência nas respostas tanto dos docentes como dos discentes dos anos pesquisados, identificou-se marcantes indícios das concepções conservadoras, tendo em vista que as questões sociais, culturais, econômicas e políticas fizeram parte deste contexto.

Tendo em vista as teorias apresentadas neste estudo, as concepções conservadoras se fizeram presentes no percurso do processo ensino aprendizagem desde a criação do curso em estudo até a atualidade. Segundo Saviani (1994a), historicamente a teoria tradicional surgiu da conquista da Revolução Francesa, que propôs a universalização do ensino com o intuito de retirar os súditos de uma condição inferior e transformá-los em cidadãos esclarecidos. A educação, nesta abordagem, era caracterizada como produto; os alunos seguiam atentamente os modelos estabelecidos e realizavam suas atividades com disciplina. O professor tinha o poder decisório dos conteúdos, da metodologia e da avaliação. A austeridade predominava no ambiente escolar, para não haver dispersão do aluno, que seguia as lições com disciplina e atenção, sempre direcionadas pelo professor. Porém,

esta abordagem foi alvo de críticas decorrente às dificuldades de muitos não terem acesso à escola e pelo fracasso escolar.

Fica explícito, portanto, que a concepção tradicional, com este contexto, para a formação do profissional em administração, está desconexa com a realidade que se apresenta neste novo século, repleto de informações e conexões globais.

Quanto à abordagem tecnicista, também se fez e se faz presente, concepção também identificada no contexto geral da pesquisa; a qual contém no seu interior a racionalidade, a produtividade, as informações objetivas e rápidas; onde a técnica e a operacionalidade predominavam no processo ensino e aprendizagem, estabelecendo o aluno como depositário passivo do conhecimento, sendo que o professor ajustava as respostas aos objetivos institucionais, reproduzia e transmitia a verdade científica ao aluno. Esta concepção estabeleceu-se no ensino na década de 1960, com objetivos claros e concretos na função de capacitar e qualificar indivíduos para o mercado de trabalho. Este procedimento decorreu do processo econômico da industrialização que se instalava no país naquele período, pautada nos modelos taylorista e fordista, tendo em vista a falta de profissionais técnicos para exercerem funções nas organizações que se estabeleciam no solo brasileiro (LIBÂNEO, 1994a).

O Município de Criciúma e arredores não se encontravam em situação diferenciada economicamente deste período fértil da industrialização. A década de 1970 destacou-se pelo desenvolvimento das indústrias cerâmicas, exploração do carvão, dentro outros. Naquele momento de expansão econômica, não havia pessoal qualificado para atender as prioridades funcionais das organizações. Com o intuito de atender o público carente de titulação e capacitar novos indivíduos, criou-se o curso de graduação de Administração da FUCRI/UNESC, atendendo então esta comunidade carente na formação de indivíduos para contribuir do núcleo produtivo na economia regional e estadual.

Porém, as mudanças são dinâmicas, o cenário econômico, juntamente com os avanços da tecnologia no século XX, protagonizou exigências pertinentes ao mercado do trabalho, bem como, no processo educativo. Andrade e Amboni (2004, p.12), alertam que [...] “precisamos educar para o desconhecido ante o mundo de complexidade crescente que se transforma rapidamente.”

As ações educativas, após a realização da pesquisa junto aos docentes e discentes (1975 e 2005), contextualizam que deve haver uma reflexão profunda da

docência, em especial nas dimensões metodologia de ensino e avaliação. A atitude docente requer uma constante atualização frente aos contextos sociais, seus princípios, valores e o respeito à missão e diretrizes da instituição. Para tanto, deve haver um comprometimento conjunto do corpo docente na construção do PPP, dinamizando o processo ensino aprendizagem dentro da realidade que cerca o curso em estudo, sem perder de vista a construção do saber.

## CONCLUSÃO

A Universidade é um local privilegiado para a construção do conhecimento, possibilita à comunidade acadêmica aprendizagens diferenciadas, onde a pesquisa está inserida no ensino revertendo, na maioria das vezes, em mudanças e benefícios para a sociedade.

É preciso entender a educação como processo que objetiva o desenvolvimento pleno das potencialidades do ser humano, privilegiando a formação de sujeitos autônomos, intelectualmente críticos e criativos, possibilitando o direito de exercer sua liberdade, perseguir seus ideais de felicidade individual e social, construindo referenciais éticos pautados na cooperação, no respeito e na solidariedade, refletindo em uma sociedade mais justa e digna.

Essas razões são fortes o suficiente para fundamentar a convicção de que o processo educacional é mais amplo que o simples fato de informar, pois deverá ser voltado para a formação integral do ser humano, permitindo o aperfeiçoamento profissional e o desempenho da cidadania. Os sujeitos envolvidos, bem como as relações vivenciadas, consistem em uma dinâmica de troca, onde as teorias buscam explicar e aprimorar as práticas utilizadas.

Diante desse contexto, o curso de administração da FUCRI/UNESC, em seus 30 (trinta) anos de existência (1975-2005), vivenciou momentos históricos na comunidade regional, tendo seu início marcado por um período de avanço econômico e se consolidando no decorrer dos anos, apresentando na atualidade um número considerável de acadêmicos na comunidade UNESC.

Estas constatações contribuíram para responder a problemática proposta para o estudo, que indagava: Que concepções pedagógicas estiveram presentes na origem do curso de graduação em Administração da FUCRI/UNESC (1975) e quais as concepções pedagógicas que predominam no processo pedagógico atual (2005)?

Os pressupostos teóricos e históricos estudados e analisados tiveram a contribuição valiosa de Andrade e Amboni e como suporte às teorias, a presença de Mizukami, Saviani, e Libâneo, contribuindo consideravelmente na identificação e

compreensão das abordagens presentes no contexto do curso de Administração pesquisado.

As concepções pedagógicas presentes no processo ensino-aprendizagem do curso em estudo foram inegavelmente a tradicional e a tecnicista, ainda que elas tivessem seu contexto nos anos 1970, permaneceram homogênicas até a atualidade, a despeito de concepções que emergiram neste intervalo de tempo.

Este estudo cumpriu o seu propósito em identificar as concepções pedagógicas que marcaram o processo de ensino e aprendizagem das turmas iniciadas em 1975 e finalizadas em 2005 do curso de graduação em Administração da FUCRI/UNESC, com a contribuição dos docentes e discentes das turmas estudadas. Com o resultado da pesquisa foi possível identificar as abordagens pedagógicas, as influências e os significados nas relações do processo ensino-aprendizagem do curso em questão. Após o detalhamento estudado das entrevistas, frente às convicções, princípios, valores dos pesquisados, evidenciou-se as concepções conservadoras presentes desde a criação do curso estudado até a atualidade.

Tendo como parâmetro o Parecer no. 776/97 do CNE consta que as “Diretrizes Curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial [...] visando desenvolver no estudante a capacidade de aprender a aprender.” Perante esta constatação, Andrade e Amboni (2004), constataam a importância em ‘identificar alternativas de ensino e criar atrativos para o curso’; esta ação permitirá ao curso inserir-se no mercado competitivo presente, bem como, apresentar diferenciais, propiciando a sobrevivência e condições de crescimento, frente às rápidas transformações; dessa forma, atenderá tanto às diretrizes da instituição como o cenário mercadológico, formando profissionais com condições plenas no exercício da profissão.

As concepções pedagógicas decorrem de elementos constituintes das transformações nos diversos segmentos da sociedade (social, cultural, político e econômico), por isso, a importância da reflexão do corpo docente frente às constatações desta pesquisa. Diante do resultado, sugere-se que gestores, docentes e discentes, devam realizar uma revisão profunda do PPP do curso e instituir estudos que fundamentem, em especial o corpo docente, subsídios sólidos para a reelaboração de um PPP que contribua com as competências, habilidades e atitudes vigentes nas Diretrizes Curriculares. A opção por linhas de formação

específica poderá possibilitar o rompimento com os paradigmas vigentes, segundo Andrade e Amboni (2004, p.106), [...] a educação é vista como um processo de construção e reconstrução na medida em que deve contribuir para transformar as relações sociais, econômicas e políticas, visando à formação de cidadãos conscientes de seu papel no meio.” Esta constatação vem oferecer ao curso pesquisado a possibilidade de promoção dos envolvidos no processo educativo do curso de administração, numa visão de outras concepções pedagógicas no que tange aos aspectos metodologia de ensino e avaliação, quesitos fundamentais deste estudo.

Como sugestão ao resultado da pesquisa, a pesquisadora recorre a Masetto, (2003, p. 27-28), que esclarece: [...] aprender de modo significativo, com eficácia e fixação, integrar neste processo o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, habilidades, formação de atitudes e como aprender a aprender permanentemente.” O professor, na concepção do aluno, passa a ser um aliado e não um obstáculo na sua formação, considerando-se sujeito do processo, tendo coerência entre o que exige e o que faz. O professor ao explorar novos ambientes, valorizando o processo coletivo da aprendizagem, utilizando-se de estratégias diversificadas, leva, portanto, a uma interatividade, proporcionando um ambiente inovador no processo ensino aprendizagem.

Quanto ao processo de avaliação é a oportunidade da realização do feedback, superando o clima de tensão e medo do aluno, sendo acompanhado continuamente, tanto nos acertos e nos erros como oportunidade de crescimento.

Andrade e Amboni (2004) declaram que o diálogo permanente favorece a troca de informações e a adoção de metodologias de ensino e alternativas nas formas de avaliação compatível ao perfil do aluno; devendo estar estabelecido no PPP do curso todas as informações desejáveis ao perfil do profissional de administração desejado. Ainda salientam a importância de um feedback de qualidade, gerando, dessa forma, um melhor aprendizado.

Diante das constatações das informações da pesquisa e do estudo da historicidade do curso de administração, bem como, das concepções pedagógicas aqui apresentadas; a pesquisadora acredita que este estudo é relevante à reflexão e no exercício da docência do curso estudado. Contribuindo de forma a atender o saber técnico com o saber pedagógico, construindo dessa maneira, um profissional que atenda as exigências desse novo século, na elaboração de fórmulas para o

sucesso, metas desafiadoras, autonomia, iniciativa, liderança sempre pautada na ética e no comprometimento com de suas ações.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Maria C. & MASETTO, Marcos Tarcisio. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

ALPERSTEDT, Cristiane. **Universidades Corporativas: Discussão e Proposta de uma Definição**. Revista de Administração Contemporânea (RAC), v. 5, n. 3, set./dez. 2001.

ANDRADE, Célio, D'ÁVILA Cristina, OLIVEIRA Fátima. **Um olhar sobre a práxis pedagógica do mestrado profissional em Administração da Universidade Federal da Bahia**. R B P G, v. 1, n. 2, p. 81-96, nov. 2004.

ANDRADE, Rui O. Bernardes e AMBONI, Nério. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Administração: como entendê-las e aplicá-las na elaboração e revisão do projeto pedagógico**. Brasília: Conselho Federal de Administração. 2003.

\_\_\_\_\_. **Gestão de cursos de administração: metodologias e diretrizes curriculares**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. revisada e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAUJO, José Carlos S. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma P. A (org.). **Técnicas de ensino: por que não?** 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Diário Oficial da União, Brasília, DF, publicado em 27 de dezembro de 1961, p. 38-41.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Lei n. 9 394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 134, no. 248, seção 1. 23 dezembro 1996, p. 27.834.27.841.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação. **Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2005**. Diário Oficial da União.

República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Imprensa Nacional. Superior. Edição no. 137 de 19, p. 27.834.27.841 julho de 2005.

BRUM, A. J. **O Desenvolvimento Econômico Brasileiro**. 21. Ed. Ijuí: Vozes, Petrópolis, RJ em co-edição com a Editora UNIJUÍ, 1999.

BRUSCHINI, Cristina. **Gênero e Trabalho no Brasil**: novas conquistas ou persistência da discriminação? (Brasil, 1985/95). In: ROCHA, Maria Isabel Baltar da (Org.). Trabalho e Gênero: mudanças, permanências e desafios. Campinas: ABEP, NEPO/UNICAMP, Ed. 34, 2000, p.13-58.

CFA. 2005. Disponível em: [www.cfa.org](http://www.cfa.org). Acesso em: 20 de Julho de 2007.  
CHAMLIAN, Helena C. **Docência na universidade: professores inovadores na USP**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, março de 2003, p. 41-64.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **A formação e a ideologia do administrador de empresa**. Petrópolis: Vozes, 1982.

CRA-RJ. **O perfil profissional do graduado em administração e sua projeção através da ola**. Artigo CRA-RJ, em 13 de dezembro de 2007. <http://www.cra-rj.org.br/site/biblioteca/art012.asp> acesso em 13.12.07.

CUNHA, Maria Isabel da. **O currículo do ensino superior e a construção do conhecimento**. Revista Iglu, n.3, p.9-18, 1992.

\_\_\_\_\_. FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. **Formação continuada de professores universitários: uma experiência na perspectiva da produção do conhecimento**. Educação Brasileira, Brasília, v. 16, n. 32, p. 189-213, 1. sem. 1994.

\_\_\_\_\_. **Aportes teóricos e reflexões da prática**: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASSETO, Marcos T. (org) Docência na Universidade. Campinas: Papirus, 1998.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. São Paulo: ed. Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

\_\_\_\_\_ e colaboradores. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GOULARTI, Alcides Filho. **Formação Econômica de Santa Catarina**. 2. ed. revisada, Florianópolis: UFSC, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 3 ed.1994.

LEAL, Regina Barros. **Planejamento de ensino: peculiaridades significativas**. Revista Iberoamericana de Educación, no. 31, abril, 2003. (ISSN: 1681-5653) Universidade de Fortaleza, Brasil.

LEOPARDI, Maria Tereza. **Metodologia da Saúde**. Santa Maria, RS: Palotti, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 8 ed. 1994a.

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994b.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Carlos Benedito. **Surgimento e expansão dos cursos de administração no Brasil (1952-1983)**. Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 41(7): 663,676, julho 1989.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1986.

\_\_\_\_\_. **Competência Pedagógica do Professor Universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MELLO, Guiomar Namó. (org.) **Escola Nova, Tecnicismo e educação compensatória.** São Paulo: Loyola. 2. ed.1986. p. 19-52.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde.** 7. ed. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2000.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As Abordagens do Processo.** E.P.U: São Paulo. 1986.

MULLER, Gilmará Julia, LOCH Carlos. **Análise das variantes de contorno ferroviário nas cidades de Criciúma e Jaraguá do Sul.** Periódico n.95, jan./abr. 1999, p. 3-25, 3, UFSC.

OLIVEIRA, Antonia Carlinda de. **O curso de administração à luz das diretrizes curriculares nacionais.** Sitientibus. Universidade Estadual de Feira de Santana – Dep. de CIS. Feira de Santana, n. 32, p.29-42, jan./jun. 2005.

PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte; SCHRAMM, Marilene de Lima Körting (orgs). **As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem da arte.** Joinville: Univille: 2001.

RIBAS, Laira Aparecida Machado. **O Professor do Século XXI: Desafios e Perspectivas atuais da Escola Pública do Paraná.** UFSC, Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis/SC, 2003. Disponível em [teses.epis.ufsc.br/result.asp](http://teses.epis.ufsc.br/result.asp), acesso em 25.07.2007.

RIBEIRO, Antonio de Lima. **A origem e a evolução do Ensino de Administração no Brasil.** Revista Brasileira de Administração RBA/CFA - Ano IX, nº. 25 de maio/1999 p.5-14.h

SANTOS, Aldevina Maria dos e GUIMARÃES, Celma Martins. **Uma história (in)visível: o protagonismo da mulher no mundo ocidental.** Anais. I Congresso Internacional sobre a Mulher, Gênero e as Relações de Trabalho. Universidade Católica de Goiás (UCG). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Saúde e Sociedade (NEPSS). Goiânia-GO 05 a 07 de maio de 2005.

SAVIANI, Demerval **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 6. ed 1994.a.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação e universidade**: conhecimento e construção da cidadania. – Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v 6, no. 10, p.117-24, fevereiro, 2002.

SILVA JÚNIOR, José dos Reis da. Tendências do ensino superior diante da atual reestruturação do processo produtivo no Brasil. In: CATANI, A. (org.). **A universidade na América Latina**: tendências e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1996.

SOUTO MAIOR, A. **História do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

TAMBOSI, Elmo Filho. **Estratégias de desenvolvimento concernentes com a relação sociedade e natureza: um estudo de caso**. UFSC, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis/SC, 1997. Disponível em [www.eps.ufsc.br/disserta97/tambosi/cap5.htm](http://www.eps.ufsc.br/disserta97/tambosi/cap5.htm), acesso em 17.07.2007.

TORALLES-PEREIRA, M. L. **Notas sobre Educação na transição para um novo paradigma**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v. 1, n.1, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Ed. Atlas, 1987.

TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

**UDESC**. Disponível em: [www.udesc.br/portal/temp/relatorio](http://www.udesc.br/portal/temp/relatorio). Acesso em: 20/10/2007

**UFSC**. Disponível em: <http://www.cad.ufsc.br/> Acesso em: 20/10/2007

UNESC. **Projeto de renovação de reconhecimento do curso superior de administração**. Resolução 01/2001/CEE – Decreto 2106, publicado no Diário Oficial do Estado n. 16.612, de 02.03.01. Disponível em <http://www.unesc.net>. Acesso em 22 de agosto de 2006.

UNESC. **Ata da Verificação 'in loco' do Curso de Administração.** União das Faculdades de Criciúma - UNIFACRI, 21 de outubro de 1995. Disponível em [www.unesc.net](http://www.unesc.net). Acesso em 22 de agosto de 2006.

VIGOTSKII, Lev Semenovich, LURIA, Alexander Romanovich e LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE 01: TERMO DE CONSENTIMENTO E INFORMATIVO

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador do CPF no. \_\_\_\_\_,  
concordo em participar voluntariamente sobre a pesquisa da Dissertação de  
Mestrado em Educação da UNESC: As Dimensões Pedagógicas (metodologia e  
avaliação) do Curso de Administração da FUCRI/UNESC nas turmas de 1975 e  
2005: Um Estudo de Caso. Concordo que as informações constantes na entrevistas  
e na gravação, desde que o meu anonimato seja garantido. Reservo-me, ainda, o  
direito de interromper a minha participação, quando julgar necessário e de não  
responder a qualquer questionamento que julgar não pertinente.

Criciúma, de \_\_\_\_\_ de 2007.

\_\_\_\_\_  
Orientadora: Janine Moreira  
3431-2584

Mestranda: Vanilda Maria Antunes Berti  
99 88 99 98 ou 3433-4053

## **APÊNDICE 02: ENTREVISTA ESTRUTURADA – ALUNOS**

A presente entrevista tem como objetivo identificar as concepções pedagógicas presentes no Curso de Administração da FUCRI/UNESC, junto aos ex-alunos e do curso em estudo, nos anos de 1975 e de 2005. Tendo em vista o estudo realizado para o conhecimento sobre as práticas educativas e suas variáveis em sala de aula. A Dissertação da mestranda Vanilda Maria Antunes Berti, vem pesquisar As Dimensões Pedagógicas (Metodologia de Ensino e Avaliação) do Curso de Administração da FUCRI/UNESC nas Turmas de 1975 e 2005.

### **1. PERFIL DO ALUNO**

- 1.1. Nome (opcional): \_\_\_\_\_
- 1.2. Sexo: Masculino (  ) Feminino (  )
- 1.3. Ano que foi acadêmico: (  ) 1975 (  ) 2005

### **2. PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM**

- 2.1. Como você conceitua educação?
- 2.2. Explique o que é ser professor e ser educador?
- 2.3 Para você o que é ser aluno?
- 2.4. O que você entende por tendência pedagógica ou abordagem pedagógica?
- 2.5. Você considera importante conhecer as tendências/abordagens pedagógicas do curso em que se formou?
- 2.6. Qual o objetivo da educação Universitária?
- 2.7. Como discente do curso de administração, qual a metodologia utilizada nas aulas?
- 2.8. Havia preocupação na aplicabilidade teoria x prática?
- 2.9. Explique as formas de avaliação utilizadas.
- 2.10. Qual o perfil do profissional que o curso de administração formou em 1975/2005?
- 2.11. Qual o perfil profissional enquanto discente você desejou se formar?
- 2.12. Caracterize a relação professor-aluno no curso de administração?

### APÊNDICE 03: ENTREVISTA ESTRUTURADA – PROFESSORES

A presente entrevista tem como objetivo identificar as concepções pedagógicas presentes no Curso de Administração da FUCRI/UNESC, junto aos ex-professores e professores do curso em estudo, nos anos de 1975 e de 2005. Tendo em vista o estudo realizado para o conhecimento sobre as práticas educativas e suas variáveis em sala de aula. A Dissertação da mestranda Vanilda Maria Antunes Berti, vem pesquisar As Dimensões Pedagógicas (Metodologia de Ensino e Avaliação) do Curso de Administração da FUCRI/UNESC nas Turmas de 1975 e 2005.

#### 1.PERFIL DO GRUPO

1.1. Nome: (opcional) \_\_\_\_\_

1.2. Sexo: Masculino ( ) Feminino ( )

1.3. Ano de atuação: ( ) 1975 ( ) 2005

1.4. Tempo de docência na FUCRI/UNESC: \_\_\_\_\_

1.5. Disciplina que ministrou ou ministra:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1.6. Tempo de Diretor/coordenador: \_\_\_\_\_

1.7. Formação básica:

( ) graduação \_\_\_\_\_

( ) especialização \_\_\_\_\_

( ) mestrado \_\_\_\_\_

( ) doutorado \_\_\_\_\_

( ) pós-doutorado \_\_\_\_\_

1.8. Formação Pedagógica: \_\_\_\_\_

1.9 Formação Continuada: (cursos de formação na área da educação):

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## **2 PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM**

2.1. Como você conceitua educação?

2.2. Explique o que é ser professor e ser educador?

2.3 Para você, enquanto docente, o que é ser aluno?

2.4. O que você entende por tendência pedagógica ou abordagem pedagógica?

2.5. Você considera importante conhecer as tendências/abordagens pedagógicas no exercício da docência?

2.6. Qual o objetivo da educação Universitária?

2.7. Como docente do curso de administração, qual a metodologia utilizada nas aulas?

2.8. Há preocupação na aplicabilidade teoria x prática?

1.1. Explique as formas de avaliação utilizadas.

1.2. Qual o perfil do profissional que o curso de administração formou em 1975/2005?

1.3. Qual o perfil profissional enquanto docente você desejou formar?

1.4. Caracterize a relação professor-aluno no curso de administração?

## **ANEXOS**

## **ANEXO 01: PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO**

### **1. HISTÓRICO DO CURSO**

O Curso de Administração da UNESC, foi criado em 14.08.1975, pelo Decreto do CFE n. 76.131, e reconhecido pelo Decreto n. 83.857, datado de 15.08.1979 e pela Portaria n. 198, de 03.03.1980.

A primeira alteração de matriz curricular do curso ocorreu em 1994 e foi aprovada pelo parecer do CEE/SC n. 329/94 datado em 20 de dezembro de 1994.

No ano de 1995, durante o processo de transformação da UNIFACRI/União das Faculdades de Criciúma em UNESC/Universidade do Extremo Sul Catarinense, reconhecida pela Resolução 35/97/CEE/SC, conforme publicação no Diário Oficial em 04/11/1997 ocorreu a visita in loco do Curso de Administração da UNIFACRI, mantida pela Fundação Educacional de Criciúma – FUCRI.

A Comissão Verificadora, nomeada pela Portaria n. 077/95/CEE/SC, composta pelos membros: Prof. Fernando Fernandes de Aquino – Conselheiro Relator, os avaliadores Prof. Nério Amboni e Prof. Pedro Luiz Guilherme Kraus, que emitiram o seguinte parecer:

“A partir das considerações feitas, pode-se afirmar que o currículo do curso entendido na sua dimensão mais ampla, leva em conta o perfil do ingresso do aluno em curso e do egresso. Além disso, o corpo docente, a biblioteca e a infra-estrutura encontram-se adequadas para o bom funcionamento do curso. Todavia, a reciclagem docente deve ser constante quer através da participação de eventos e da produção científica. Dessa forma, recomendamos a continuidade do Curso de Administração (oferta das vagas) da União das Faculdades de Criciúma, mantida pela Fundação Educacional de Criciúma. Florianópolis, 22 de novembro de 1995.”

No primeiro semestre de 1999, foi implantada a habilitação em Comércio Exterior no período noturno, com 50 vagas semestrais. O curso foi reconhecido pelo Decreto nº 582, de 15 de agosto de 2003, Diário Oficial nº 15217 pelo prazo de 05 (cinco) anos, com base na Resolução nº 076 e no parecer nº 161, aprovado em 08/07/2003/CEE/SC.

Também no ano de 2003, ocorreu a mais recente alteração na matriz curricular, aprovada pela Resolução 82/03/CONSEPE de 28.11.2003, que promoveu significativas melhorias, culminando com a redução da carga horária para 3.124 h/a com duração mínima de 08 (oito) semestres.

Atualmente, o Curso oferece 150 (cento e cinqüenta) vagas anuais, com entrada semestral para o período noturno e com entrada anual para o período matutino.

Desde a criação do curso até 2004, já foram formados 1.502 (Hum mil, quinhentos e dois) administradores, que atuam nas mais diversas áreas, com foco principal na região sul de Santa Catarina.

Os últimos dados apontam que os cursos têm, em média, 640 (seiscentos e quarenta) acadêmicos matriculados por semestre, considerando as duas habilitações ofertadas.

Em pesquisa do egresso realizada em 2003 pela Comissão de Avaliação Institucional (COMAVI), constatou-se que 74,2% dos acadêmicos pesquisados trabalham na área de formação acadêmica e que 56,7% atuam em empresas privadas.

Em fevereiro de 2003, a Comissão Verificadora constituída pela Portaria n. 094/2003/CEE/SC, composta pelos professores: Dr. César Luiz Pasold (Presidente), Dr. Selvino José Assmann e Dra. Leda Scheibe para visita in loco na IES.

Os relatórios gerais da Avaliação são positivos e indicam a seriedade e confiança que a instituição tem demonstrado em relação aos coordenadores de curso e aos estudantes. Os gestores afirmaram que os diversos processos avaliativos têm contribuído para determinadas reorientações principalmente pedagógicas nos cursos de graduação da IES.

Em 2004, houve a renovação do credenciamento da UNESC pelo Decreto n. 2.338 de 12.08.2004 com base na Resolução n. 035 e no Parecer n. 168, aprovado em 29.06.2004, pelo prazo de 05 (cinco) anos, publicada no Diário Oficial em 12.08.2004.

## 2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

O Programa de Avaliação Institucional da UNESC (PAIUNESC) surgiu no contexto do debate nacional sobre Avaliação Institucional que deu origem ao PAIUB. Neste, defendia-se um processo de avaliação contínua e sistemática que desse maior

visibilidade às condições de ensino e ao mesmo tempo fornecesse elementos para o planejamento da gestão e do desenvolvimento da educação superior.

A Avaliação Institucional na UNESCO tem caráter pedagógico e busca subsidiar os gestores com dados qualitativos e quantitativos nas tomadas de decisão, buscando essencialmente a qualidade dos serviços prestados.

Uma das avaliações realizadas pela Avaliação Institucional da UNESCO é a do Ensino de Graduação. Nesta avaliação procura-se incorporar os elementos que estão intrinsecamente ligados ao seu desenvolvimento, ensino, pesquisa e extensão, bem como as condições de infra-estrutura. A pesquisa de avaliação do ensino de graduação é estruturada de forma a avaliar o desempenho do professor, do aluno e do coordenador. Propõe também questões para professores e alunos, de auto-avaliação, objetivando o entendimento do processo ensino-aprendizagem. Os resultados são encaminhados aos interessados, para que utilizem os dados para fins de planejamento pedagógico, podendo dessa forma reavaliar e reformular, com base em dados concretos.

No curso de Administração, a Avaliação Institucional do Ensino de Graduação vem acontecendo, sistematicamente, nos anos de 1998, 2000, 2001, 2002 e 2003.

Outra pesquisa feita pela Avaliação Institucional refere-se ao ex-acadêmico do curso Administração. Esta pesquisa teve como objetivo verificar o grau de satisfação do estudante egresso, quanto a sua formação profissional.

A pesquisa foi realizada em março de 2003 com estudantes que se formaram na UNESCO, entre o ano de 1997 e 2002.

### 3. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

As disciplinas do Curso de Administração estão dispostas por meio de uma matriz curricular. Esta matriz tem como objetivos gerais, além de atender as instruções normativas e os dispositivos legais, possibilitar uma visão sistêmica e integrada dos conteúdos ministrados ao longo do curso.

#### 3.1. COMPOSIÇÃO CURRICULAR DO CURSO

##### 3.1.1 Formação Geral:

As disciplinas de Formação Geral que compõe a atual Matriz Curricular do Curso de Administração são: Matemática para Administradores, Economia para

Administradores, Psicologia, Metodologia Científica, Atividade Física e Qualidade de Vida, Contabilidade para Administradores, Direito para Administradores, Estatística Aplicada a Administração, Produção e Interpretação de Textos, Matemática Financeira para Administradores, Direito Tributário, Economia Brasileira, Análise das Demonstrações Financeiras.

### 3.1.2 Formação Específica:

A Formação Específica do Administrador formado pela UNESC passa pelo conhecimento desenvolvido nas seguintes disciplinas: Pensamento Administrativo, Teoria Geral da Administração, Empreendedorismo, Gestão Ambiental e da Qualidade, Gestão de Pessoas, Análise Organizacional, Administração Mercadológica, Custo Gerencial, Mercado de Capitais, Gestão de Operações e Logística, Análise de Investimentos, Administração de Comércio Exterior, Administração Estratégica, Administração Financeira E Orçamentária, Pesquisa Operacional, Plano De Negócios, Estágio Supervisionado, Administração de Produção e Operações, Simulação Empresarial, Administração de Sistemas de Informação.

### 3.1.3 Optativas:

A matriz curricular do curso de Administração também prevê a oferta de disciplinas optativas conforme seguem: Inglês, Espanhol, Informática, Planejamento Estratégico, Relações Humanas, Administração De Pequenos Negócios.

A proposta com relação à oferta de disciplinas optativas é de aplicação de um instrumento de pesquisa que venha a elencar dentro do rol de disciplinas supramencionadas aquelas que sejam objeto de maior interesse por parte do corpo discente.

### 3.1.4 Atividades Complementares:

a) Atividades Interdisciplinares: As atividades interdisciplinares constituem-se no ponto chave da nova matriz curricular do Curso de Administração, sendo que, é prevista uma programação de seminários interdisciplinares através de leituras obrigatórias trabalhadas ao longo de cada semestre pelos docentes envolvidos. Com isso, pretende-se desenvolver além, do conhecimento e do hábito da Leitura, a habilidade de comunicação dos acadêmicos.

b) Atividades em Laboratório: A matriz curricular do Curso de Administração prevê o acesso aos laboratórios de informática nas disciplinas que requeiram o uso de softwares específicos, sendo que, o curso deve disponibilizar aos docentes os recursos necessários para o andamento eficiente destas atividades.

c) Atividades de Projeto: A matriz curricular é composta de disciplinas específicas de projetos como Planos de Negócios e Simulação Empresarial, confirmando a vocação de formação empreendedora do curso de Administração de Empresas.

d) Atividades de Campo: As atividades de campo no curso baseiam-se principalmente em visitas instruídas a empresas, afim de que os acadêmicos possam vivenciar as práticas amplamente discutidas em sala de aula.

e) Participação em Eventos Externos: Pode ser caracterizada como atividade complementar a participação dos acadêmicos em eventos como cursos, seminários, simposios congressos, work shops, palestras, promovidos por outras entidades de ensino, empresas ou associações de classe.

### 3.2 MATRIZ CURRICULAR DO CURSO

#### MATRIZ ANTIGA

Fase	Disciplinas	Créditos	H/A Sem.
1	Teoria da Administração I	4	60
	Matemática I	4	60
	Contabilidade I	4	60
	Economia	4	60
	Português Técnico	4	60
	Informática I	4	60
	Prática Desportiva I	2	30
2	Teoria da Administração II	4	60
	Matemática II	4	60
	Contabilidade II	4	60
	Informática II	4	60
	Metodologia da Pesquisa	4	60
	Filosofia (Ciências Sociais)	4	60
	Prática Desportiva II	2	30

3	Teoria da Administração III	4	60
	Direito	4	60
	Economia Micro e Macro	4	60
	Análise das Demonstrações Financeiras	4	60
	Estatística I	4	60
	Matemática Financeira I	4	60
4	Estatística II	4	60
	Matemática Financeira II	4	60
	Direito Social	4	60
	Direito Tributário I	4	60
	Psicologia (Aplicada à Administração)	4	60
	Administração Mercadológica I	4	60
5	Direito Tributário II	4	60
	Administração Mercadológica II	4	60
	Direito Administrativo	4	60
	Administração de Sistemas de Informação	4	60
	Economia Brasileira	4	60
	Custo Gerencial I	4	60
6	Custo Gerencial II	4	60
	Administração da Qualidade	4	60
	Mercado de Capitais	4	60
	Sociologia (Aplicada à Administração)	4	60
	Administração Estratégica I	4	60
	Seminários	4	60
7	Administração de Recursos Humanos I	4	60
	Organização Sistemas e Métodos I	4	60
	Administração de Rec.Materiais e Patr. I	4	60
	Administração de Investimentos	4	60
	Administração de Comércio Exterior	4	60
	Projetos Empresariais I	4	60
	Estágio Supervisionado I	4	60
8	Administração de Recursos Humanos II	4	60

	Organização Sistemas e Métodos II	4	60
	Administração de Rec.Materiais e Patr. II	4	60
	Pesquisa Operacional I	4	60
	Administração da Produção I	4	60
	Administração Financeira e Orçamentária I	4	60
	Estágio Supervisionado II	8	120
9	Projetos Empresariais II	4	60
	Pesquisa Operacional II	4	60
	Administração da Produção II	4	60
	Administração Financeira e Orçamentária II	4	60
	Administração Estratégica II	4	60
	Administração de Pequenos Negócios	4	60
	Estágio Supervisionado III	8	120
		240	3600

GRUPO S	MATÉRIAS	CARGA HORÁRIA	PERCENTUAL
01	Formação Básica Instrumental	1.080	30,5
02	Formação Profissional	1.260	35,6
03	Formação Complementar	900	25,4
04	Estágio	300	8,5
TOTAL		3.540	100,0

Mais 04 (quatro) créditos de Prática Desportiva – 60 (sessenta) horas/aula.

MATRIZ ATUAL

Carga Horária Obrigatória: 3.124 h/a

Total de Créditos: 168 - Duração Mínima: 08 Semestres

Turno: Matutino e Noturno

Disciplina	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Créd.	H/A
Pensamento Administrativo	4								4	72
Matemática para Administradores	4								4	72
Economia para Administradores	4								4	72
Atividade Física e Qualidade de Vida	4								4	72
Metodologia Científica e da Pesquisa	4								4	72
Contabilidade para Administradores		4							4	72
Direito para Administradores		4							4	72
Estatística Aplicada à Administração		4							4	72
Teoria Geral da Administração		4							4	72
Produção e Interpretação de Textos		4							4	72
Empreendedorismo			4						4	72
Gestão Ambiental e da Qualidade			4						4	72
Análise das Demonstrações Financeiras			4						4	72
Psicologia			4						4	72
Matemática Financeira para Administradores			4						4	72
Gestão de Pessoas				4					4	72
Análise Organizacional				4					4	72
Administração Mercadológica				4	4				8	144
Direito Tributário				4					4	72
Economia Brasileira				4					4	72
Custo Gerencial					4				4	72
Mercado de Capitais					4				4	72
Gestão de Operações e Logística					4				4	72
Análise de Investimentos					4				4	72
Administração de Comércio Exterior						4				
Optativa I						4				
Administração Estratégica						4			4	72
Administração Financeira e Orçamentária						4	4		8	144

Pesquisa Operacional					4		4	72
Plano de Negócios						4	4	72
Estágio Supervisionado						4	16	20
Optativa II						4	4	72
Administração da Produção e Operações						4	4	8
Simulação Empresarial							4	4
Administração de Sistemas de Informação							4	4
Subtotais								168
Atividades Complementares								3024
TOTAL								100
								168
								3124

Fase	Disciplinas	Créditos	H/A Sem.	Typo
1	Pensamento Administrativo	4	72	FP
	Matemática para Administradores	4	72	FQ
	Economia para Administradores	4	72	FB
	Atividade Física e Qualidade de Vida	4	72	EC
	Metodologia Científica e da Pesquisa	4	72	FB
2	Contabilidade para Administradores	4	72	FB
	Direito para Administradores	4	72	FB
	Estatística Aplicada à Administração	4	72	FP
	Teoria Geral da Administração	4	72	FP
	Produção e Interpretação de Textos	4	72	FB
3	Empreendedorismo	4	72	FP
	Gestão Ambiental e da Qualidade	4	72	FP
	Análise das Demonstrações Financeiras	4	72	FB
	Psicologia	4	72	FB
	Matemática Financeira para Administradores	4	72	FP
4	Gestão de Pessoas	4	72	
	Análise Organizacional	4	72	
	Administração Mercadológica	4	72	FP
	Direito Tributário	4	72	FB
	Economia Brasileira	4	72	FB
	Custo Gerencial	4	72	FP

5	Administração Mercadológica II	4	72	FP
	Mercado de Capitais	4	72	EC
	Gestão de Operações e Logística	4	72	FP
	Análise de Investimentos	4	72	FQ
6	Administração de Comércio Exterior	4	72	EC
	Optativa I	4	72	EC
	Administração Estratégica	4	72	FP
	Administração Financeira e Orçamentária I	4	72	FP
7	Pesquisa Operacional	4	72	FQ
	Plano de Negócios	4	72	EC
	Administração Financeira e Orçamentária II	4	72	FP
	Estágio Supervisionado I	4	72	EC
	Optativa II	4	72	EC
8	Administração da Produção e Operações I	4	72	FP
	Simulação Empresarial	4	72	EC
	Administração de Sistemas de Informação	4	72	FQ
	Administração da Produção e Operações II	4	72	FP
	Estágio Supervisionado II	16	288	EC
	Subtotal	168	3.024	
	Atividades Complementares		100	
	Total	168	3.124	

Optativas: Inglês, Espanhol, Informática, Análise de Investimentos, Segmentação de Mercado, Administração Estratégica, Relações Humanas, Administração de Pequenos, Orçamento, Gestão Ambiental e da Qualidade, Contextualização - Estudos de Caso

FQ (Formação Quantitativa e Científica) = 20 créditos – 360

FC (Formação Complementar) = 28 créditos – 504

FP (Formação Profissional) = 60 créditos – 1.080

FB (Formação Básica) = 40 créditos – 720

EC (Estágio Curricular) = 20 créditos - 360

### 3.3 EMENTÁRIOS E BIBLIOGRAFIAS

3.4 ESTÁGIO CURRICULAR Resolução 14/01/CONSEPE de 18.05.01 Regulamento Geral dos Estágios Supervisionados dos Cursos da Graduação

Resolução 03/03/CONSEPE de 11.03.03 Dispõe sobre procedimentos a serem adotados para a oferta de estágios curriculares não obrigatórios pelos cursos da UNESC

### 3.5 METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO: PROJETOS DE PESQUISA, TCCs E MONOGRAFIAS

Resolução 14/03/CONSEPE de 06.05.2003 Regulamento para elaboração e apresentação dos trabalhos de conclusão de curso de graduação da UNESC

### 3.6 CONVÊNIOS (ESTÁGIOS CURRICULARES)

Resolução 05/2002 do CONSEPE de 04.04.2002

Resolução 54/2003 do CONSEPE de 08.10.2003

Resolução 04/2005 do CONSEPE de 07.04.2005 Modifica o art. 6º - Resolução 05/02/CONSEPE

## 4 INFRA-ESTRUTURA

### 4.1 INFRA-ESTRUTURA E CONDIÇÕES ESPECÍFICAS DE ENSINO DO CURSO

O curso de Administração, utiliza-se no período matutino de 05 salas de aula situadas no Bloco O e, no período noturno, de 10 salas localizadas nos Blocos XXI – A e XXI – B.

O Curso dispõe também, do acesso às dependências e equipamentos existentes no Campus Universitário, de uso comum, tais como biblioteca e laboratório de informática, situado no Bloco XXI-C.

O departamento de Administração localiza-se no Bloco Administrativo, sala 204 e o atendimento aos professores e acadêmicos é realizado no horário vespertino e noturno, pela coordenação do curso (Coordenador, Coordenador Adjunto, Coordenador de Estágios e Coordenadora Pedagógica), Pessoal Técnico Administrativo (Assessoria Técnica para o Curso de Comércio Exterior) e três secretárias.

#### 4.2 LABORATÓRIOS ESPECÍFICOS DO CURSO

O Curso de Administração dispõe de laboratórios de informática exclusivos no período matutino e noturno. No período matutino são utilizados os laboratórios 18 e 21 localizados no Bloco XXI-C. No período noturno, os laboratórios são os de número 17, 18 e 19, localizados no mesmo bloco. A configuração de cada Laboratório do Curso de Administração está disposta no quadro abaixo:

Laboratórios	Estações de Trabalho	Processador	Memória
Laboratório XXI – C 17	24	Pentium 4	512 Mb
Laboratório XXI – C 18	24	Pentium 4	512 Mb
Laboratório XXI – C 19	24	Pentium 4	512 Mb

Descrevem-se adiante os recursos atualmente disponíveis nos laboratórios para uso do curso de Administração:

Ferramentas de Produtividade:

MS-Office – sistema integrado para windows, contendo processador de texto, planilha eletrônica, programa de apresentação gráfica e gerenciamento de banco de dados, sendo denominados de MS-Word, MS-Excel, MS-PowerPoint e MS-Access: MS-Office 97 e MS-Office 2000.

StarOffice – sistema contendo processador de texto, planilha eletrônica, programa de apresentação gráfica e gerenciador de banco de dados.

Sphink Plus / Sphinx Léxica – software estatístico para pesquisa científica, pesquisa de mercado e análise de dados.

Norton e Trend – software para detecção e remoção de vírus.

Power Translator – Pró-software para tradução de textos, e-mail, páginas Web, Inglês para Português e vice-versa.

Protect 99 – software de proteção para ambiente Windows 95.

Winzip 7.0/Easyzip 2000 – software para compactação e descompactação de arquivos.

MS Office 2000 e 97 – Contém processador de texto, planilha eletrônica, programa de apresentação gráfica e gerenciador de banco de dados.

Trend – software para detecção e remoção de vírus.

Protect 99 – Software de proteção para ambiente Windows 95 e 98.

Netscape Communicator – Software Navegador para internet.

Eudora – Software de correio eletrônico.

Maple – Software Matemático

Bernard Sistemas: SIND, SINCO, SADIND e SADCOS (sistema empresarial)

Softwares Exclusivos de Administração

LINDO – Simulação de Pesquisa Operacional

MS Project – Simulação de Pesquisa Operacional

BAV – Balanço da Agregação de Valores – Planejamento Estratégico

#### 4.3 LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA

A UNESC possui 22 Laboratórios de Informática no total de 520 estações, ligados à Internet, para o ensino de diversas disciplinas utilizando recursos de multimídia. Na maioria dos casos, os laboratórios estão equipados com 24 micros em média. A UNESC possui cerca de 1300 estações.

Todos os micros possuem kit multi mídia e estão conectados em rede à internet. Além destes específicos, os alunos contam ainda com outros espaços como os Laboratórios dos Centros de Prática Jurídica, Unesc Centro, Consultoria UNESC, Centro Acadêmico, Diretório Central dos Estudantes, Departamentos, Laboratório da Biblioteca, IPAT/UNESC (Instituto de Ciências Ambientais e Tecnológicas), Centros de Pesquisadores.

Estrutura dos Laboratórios de Informática:

BLOBO XXI – C	
Sala 08	24 Estações (computadores HP D325 com 512Mb de memória e monitor de 17")

	1 Gravadora de CD 1 Impressora 640C – Curso de Artes Visuais 1 Impressora 710C – PIC 1 Scanner – Curso de Artes Visuais 2 Ar Condicionado 1 GameShow com TV
Sala 09	24 Estações (computadores HP VL420 com 128Mb de memória e monitor de 15") 2 Ar Condicionado 1 GameShow com TV
Sala 10	24 Estações (computadores HP VL410 com 128Mb de memória e monitor de 15") 2 Ar Condicionado 1 GameShow com TV
Sala 11	24 Estações (computadores HP VL420 com 128Mb de memória e monitor de 17") 1 Scanner A3 – Curso de Geografia 1 Impressora 710C – Curso de Geografia 2 Ar Condicionado 1 GameShow com TV
Sala 12	24 Estações (computadores HP D325 com 256Mb de memória e monitor de 15") 2 Ar Condicionado 1 DataShow
Sala 13	20 Estações (computadores HP VL410 com 128Mb de memória e monitor de 15") 2 Ar Condicionado 1 DataShow
Sala 14	Sistema Betwin para 24 estações (computadores IBM com 64Mb de memória e monitor de 15") 2 Ar Condicionado
Sala 15	24 Estações (computadores HP Brio500 com 64Mb de memória e monitor de 15")

	2 Ar Condicionado 1 GameShow com TV
Sala 16	24 Estações (computadores HP Brio700 com 64Mb de memória e monitor de 15") 2 Ar Condicionado 1 Impressora 710C - CAP 1 DataShow
Sala 17	Sistema Betwin para 24 estações (computadores IBM com 512 Mb de memória e monitor de 15") 1 Impressora 692C 2 Ar Condicionado 1 GameShow com TV
Sala 18	Sistema Betwin para 24 estações (computadores IBM com 512 Mb de memória e monitor de 15" e 1 conjunto Toshiba) 2 Ar Condicionado 1 GameShow com TV
Sala 19	Sistema Betwin para 24 estações (computadores IBM com 512 Mb de memória e monitor de 15") 2 Ar Condicionado 1 GameShow com TV
Sala 20	24 Estações (computadores HP Brio500 com 64Mb de memória e monitor de 15") 1 Impressora 610C – Ciências Contábeis 1 Impressora Matricial – Ciências Contábeis 2 Ar Condicionado 1 GameShow com TV
Sala 21	24 Estações (computadores HP VL410 com 128Mb de memória e monitor de 15") 2 Ar Condicionado 1 Impressora Matricial – Ciências Contábeis 1 DataShow
<b>BLOCO XXI – A</b>	
Sala 01	24 Estações (computadores HP D325 com 256Mb de memória e monitor

	de 15") 2 Ar Condicionado 1 DataShow
Sala 02	24 Estações (computadores IBM com 256Mb de memória e computadores HP D325 com 256Mb de memória e monitor de 15") 2 Ar Condicionado
Sala 08	24 Estações (computadores HP D325 com 256Mb de memória e monitor de 15") 2 Ar Condicionado 1 GameShow com TV
Sala 09	24 Estações (computadores HP D325 com 256Mb de memória e monitor de 15") 2 Ar Condicionado 1 GameShow com TV
Sala 15	24 Estações (computadores HP Brio700 com 64Mb de memória e monitor de 15") 2 Ar Condicionado 1 GameShow com TV
Sala 16	24 Estações (computadores HP Brio700 com 64Mb de memória e monitor de 15") 2 Ar Condicionado 1 GameShow com TV
<b>UNESC/Centro – Tecnólogos</b>	
Sala 05	Sistema Betwin para 24 estações (computadores IBM com 512 Mb de memória e monitor de 15") 2 Ventiladores 1 GameShow com TV
<b>Laboratório de Ensino Médico</b>	
	24 Estações (computadores HP D325 com 256Mb de memória e monitor de 15") 2 Ar Condicionado 1 GameShow com TV

#### 4.4 INFRA-ESTRUTURA FÍSICA ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA (CAMPUS: CRICIÚMA)

O Campus Universitário da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC está localizado na Avenida Universitária, 1.105, Bairro Universitário – Caixa Postal 3.167 – CEP: 88806-000 – Criciúma - SC. Sua área física é de 128.512, 50 m<sup>2</sup>, dos quais 30.084,25 m<sup>2</sup> são de área construída, em 21 prédios.

#### 4.5 BLOCO DA BIBLIOTECA CENTRAL

A missão da Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC, é dar suporte aos serviços de informação bibliográficas, audiovisuais e virtuais, para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, enfocando a missão da Universidade.

O prédio onde a mesma está instalada possui uma área física de 1.127,20m<sup>2</sup>, assim distribuído: área de leitura 256,16m<sup>2</sup>, área de acervo 425,95m<sup>2</sup> e outros 445,09m<sup>2</sup>.

É de livre acesso às estantes e está aberta ao público de 2<sup>a</sup> a 6<sup>a</sup> feira das 7h30min. às 22h40min. e Sábado das 8:00 às 17:00h.

O acervo está armazenado em estantes de aço, tamanho padrão, o qual está arranjado por assunto de acordo com a Classificação Decimal de DEWEY 21<sup>a</sup>ed, e catalogado de forma descritiva, obedecendo o código de catalogação Anglo-Americano.

Para atender as necessidades dos nossos usuários, a Biblioteca dispõe de uma sala para estudo individual, com capacidade para 34 assentos e cinco salas para estudo em grupo, com capacidade para 31 assentos. As mesmas possuem ar-condicionado e iluminação adequada.

O acervo (livros, periódicos e multimeios) e os serviços (processamento técnico, consulta a base local, empréstimo, renovação, devolução e reserva) da Biblioteca Central Prof. Eurico Back, estão totalmente informatizados, pelo Programa PERGAMUM, programa este desenvolvido pelo Centro de Processamento de Dados da PUC/Paraná.

A Biblioteca disponibiliza 10 computadores para acesso a base de dados local e 7 para consulta a internet, possibilitando ao usuário o acesso a recursos de outras IES.

Oferece serviços de reprografia e disponibiliza cópia de documentos acessados em outras bases de dados.

Os programas de apoio oferecidos aos nossos usuários são: orientação quanto a normalização de trabalhos acadêmicos, capacitação para acesso às bases de dados local e virtual, catalogação na fonte e comutação bibliográfica. Para utilizar os serviços de comutação bibliográfica, esta Biblioteca encontra-se cadastrada no Ibict e na Bireme.

Participa:

Da Câmara Setorial de Bibliotecas do Sistema ACAFE, realizando intercâmbio com as demais Instituições de Ensino do Estado .

Do Grupo de Bibliotecários em Ciência da Saúde – GBICS.

Da Rede Brasileira de Psicologia – ReBaP, coordenado pelo Instituto de Psicologia da USP.

Da RAEM – Rede de Apoio a Educação Médica.

Do SINBAC – Sistema Integrado de Bibliotecas do Sistema Acafe.

Política de Atualização do Acervo: Para a atualização do acervo bibliográfico (livros, periódicos e multimeios), adota-se os seguintes critérios:	
PERIÓDICOS	A atualização se dá pela manutenção das assinaturas já existentes por meio de renovações. As assinaturas novas são feitas por indicação dos professores ou a seleção é feita pela Bibliotecária responsável e coordenador de departamento. A profissional habilitada só faz a assinatura direta quando consegue um exemplar de um referido periódico para um exame prévio, afim de verificar se o mesmo dispões de artigos de nível que irão contribuir consideravelmente, para o crescer cultural e técnico dos usuários.
LIVROS MULTIMEIOS	e A aquisição é feita semestralmente, com exceção das solicitações de urgência. A indicação parte do departamento que certamente recebeu solicitação das bibliografias adotadas no semestre por parte dos professores das respectivas disciplinas. Em

caso de lançamentos a Bibliotecária responsável pelo desenvolvimento das coleções, faz aquisição, e após a sua preparação técnica, automaticamente os mesmos são disponibilizados na internet, no espaço destinado as novas aquisições.

Serviços oferecidos:

Consulta a base local;

Empréstimo domiciliar a comunidade universitária;

Orientação bibliográfica;

Visitas orientadas;

Treinamento ao usuário;

INTERNET;

Comutação bibliográfica;

Serviço de alerta;

Levantamento bibliográfico;

Catálogo na fonte;

Empréstimo interbibliotecas;

Capacitação de acesso em base de dados.

Bibliotecários

Nomes	Registro	Regime/Trabalho
Maria da Silva Cabral Bousfield	CRB 069 14 <sup>a</sup>	42 h
Rosângela Westrupp	CRB 346 14 <sup>a</sup>	42 h
Tânia Denise Amboni	CRB 589 14 <sup>a</sup>	42 h
Flávia Caroline Cardoso	CRB 645 14 <sup>a</sup>	42 h

Funcionários

Nomes	Curso	Regime / Trabalho
Benta Sulair Souza Neto	Administração	

Edna da Silva do Amaral	2º grau	42h
Elisângela Just	Ciência da Computação	
Eliziane Martins Bernardo	Psicologia	
Filipe da Silva	Educação Física	
Gemima Dal-Bó Rodrigues	Fisioterapia	
Gisele Dagostin	Ciência da Computação	
Jadna Beatriz Pelegrin	Administração	
Maria Antunes Ronchi	Psicologia	
Michele Comim Grassii	Letras	
Naiane Savi Ghisler	Psicologia	
Rafaela Cristine da Silva	Direito	
Raphael Pezzi	Educação Física	
Selma L. Dassi	2º grau	
Talya Warmiling de Souza	Matemática	

#### Estagiários

Nomes	Curso	Regime/Trabalho
Aline Cecília da Silva	Psicologia	20h
Aline Mendes Loch	Geografia	
Ariel Silva da Cruz	Arquitetura	
Caroline Elise Schnack	Biologia	
Daiane Accordi Junkes	Letras	
Daniela Gomes Bardini	Letras	
Deise Alexandre	Educação Física	
Douglas Jung	Educação Física	
Eloiza Goulart Carlessi	Artes Visuais	
Érica Salvaro Jorge	Matemática	
Ester M. Tiete	Psicologia	
Fabiana Rocha	Matemática	
Fabício Sartor	Geografia	
Geovane Warmiling	Biologia	
Giovana Madeira Laureano	Psicologia	

Guilherme dos Santos De Luca	Biologia
Jamile Scaine Dutra	Educação Física
Jacqueline de Lima Pieri	Pedagogia
Jean Borges Betildo	Biologia
Lielson Feltrin Rosa	Geografia
Luiz Fernando Rocha Ugioni	Biologia
Marcio Gabriel Fidelis Silvestri	Educação Física
Mariana de Medeiros Dias	Educação Física
Silvana Gonçalves Mattiello	Artes Visuais
Tiago Nesi Trento	Biologia
Tiago Cardoso de Souza	Educação Física

#### Acervo e utilização

Acervo					
Geral			Específico		
Livros		Periódicos	Livros		Periódicos
Títulos	Volumes	Títulos	Títulos	Volumes	Títulos
59.900	102.483	397	18.432	37.195	218

Assinatura Corrente: 397

Periódicos (Doação): 787

Específico: 218

#### Estatísticas de utilização

Frequência: 59.303

Consulta: 25.652

Empréstimo: 101.687

#### Quantidade Total do Acervo

Discriminação	Acervo Geral	Acervo Específico
---------------	--------------	-------------------

Mapas	109	-
Fitas de Vídeo	972	243
Fitas Cassete	210	08
Slides	54	08
Discos	19	-
CD-ROM	876	142
Díquetes	122	64
Normas	355	-
DVD	30	02

## 5 CORPO DOCENTE

### 5.1 QUALIFICAÇÃO E REGIME DE TRABALHO DO CORPO DOCENTE

O corpo docente do Curso de Administração é constituído por profissionais habilitados ao exercício das atividades de ensino, pesquisa e extensão. São contratados de acordo com a legislação do trabalho e selecionados a partir das disposições contidas no Regimento Unificado, Estatuto da Mantenedora e Estatuto do Magistério Superior, bem como pelas normas do Conselho Estadual de Educação.

O docente enquadra-se-à em duas categorias, conforme o caso:

Professor do Quadro Permanente: Responsável;

Professor do Quadro Temporário: Substituto, Visitante, Colaborador.

O regime de trabalho na Instituição prevê, atualmente, a existência de professor horista, professor 20 horas e professor de 40 horas.

A Instituição oportunizará ao seu corpo docente capacitação profissional constante, de acordo com o Regimento Unificado da UNESC e o Plano de Capacitação Institucional de Recursos Humanos, conforme:

Anexo 18/CD

Resolução n. 21/04/CSA, 29.11.2004 Aprova o Regulamento da Capacitação

Profissional e de Concessão de Bolsa de Estudos da FUCRI/UNESC  
Resolução n. 01/05/CSA de 22.02.2005 Aprova o Regulamento da Capacitação Profissional e de Concessão de Bolsa de Estudos da FUCRI/UNESC, homologando a Resolução n. 21/04/CONSU  
Resolução n. 02/05/CSA de 07.03.2005 Altera redação do caput do artigo 26 do Regulamento da Capacitação Profissional e de Concessão de Bolsa de Estudos da FUCRI/UNESC, aprovado pela Resolução n. 21/04/CONSU e homologado pela Resolução n. 01/05/CSA

#### 5.1.1. FORMA DE INGRESSO – DOCENTE

A principal forma de ingresso dos docentes da Unesc é pelo processo Seletivo. Todas as vagas são disponibilizadas em Edital, na home-page da Unesc e em jornais de circulação regional e interestadual.

Para os docentes da Instituição que desejam ampliar sua carga horária poderão participar do Processo Seletivo Interno onde as vagas também são divulgadas em Edital.

#### 5.1.2. REGIME DE TRABALHO

Os docentes da Unesc são contratados pelo regime da CLT (hora/aula com horas dedicadas ao ensino, à pesquisa e à extensão. São enquadrados de acordo com o Regulamento do Quadro de Carreira do Magistério Superior.

### **6 FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR DA UNESC**

O “Programa de Formação Continuada para o Corpo Docente da UNESC” surgiu da análise dos resultados apontados nos relatórios da Comissão de Avaliação Institucional - COMAVI, realizados no decorrer do ano de 1997 e divulgados em 1998, identificando fragilidades na prática pedagógica, especialmente na metodologia de ensino e avaliação. Da forma como foi desenvolvido até 2004, o referido Programa atingiu 3.442 participações. A partir daí, com a criação do [Setor Pedagógico](#) em 2004, houve um redimensionamento desse trabalho, em seus aspectos teóricos e práticos, na diversificação de modalidades e na definição dos grupos a serem atendidos. Em 2005, o objetivo da equipe responsável pela tarefa é ampliar significativamente o número de participações, mantendo a parceria com a

COMAVI e os coordenadores para atender mais amplamente às demandas concretas da formação continuada.

O fato de estarmos vivenciando um momento de grandes mudanças de paradigmas em relação aos conceitos de ciência, conhecimento, avaliação da aprendizagem, planejamento e tantos outros, abriu um leque de possibilidades e também de necessidades no trabalho institucional, principalmente no que concerne à qualidade de ensino. Fazer com que essas possibilidades se tornem caminhos para o nosso crescimento será possível, conforme o Projeto Político-Pedagógico (PPP), se a instituição contar com um corpo docente que conheça em profundidade seu campo de saber; seja detentor de um senso crítico aguçado sobre a realidade que o cerca; faça uma análise criteriosa do conteúdo a ser socializado e seja pesquisador e produtor de novos conhecimentos.

A instituição, alicerçada nesse compromisso e nas ações que já desenvolveu para honrá-lo – (a) na memória da educação continuada que vem realizando de forma sistemática desde 1998; (b) nas avaliações feitas pelos professores e especialistas participantes; (c) nas análises conjuntas entre a equipe de formação e os consultores externos; (d) na revisitação às teorias e pesquisas produzidas na área, nos últimos anos –, vem se propondo a investigar, experimentar e aprender uma proposta de formação continuada que: (a) reconheça o professor como sujeito do seu próprio conhecimento profissional, com direito de propor, com os seus pares e especialistas, os conteúdos e a metodologia da sua própria formação vise constituir-se em espaço coletivo para que os professores possam estudar, refletir e discutir sobre os conhecimentos relativos ao exercício do magistério, de modo a potencializá-los em favor da qualificação no ensino de sua especialidade aos acadêmicos, à qual eles acorrem para constituir sua formação como profissionais.

Tal proposição visa romper com os modelos convencionais de formação continuada, que têm insistido em considerar o docente como um recurso humano a ser treinado para responder tecnicamente ao que se espera dele como profissional. O que pretendemos é oferecer ao professor a oportunidade para que reflita sobre a sua prática, estabeleça suas necessidades e, principalmente, que descubra o seu potencial transformador.

#### 1. Modalidades de formação em desenvolvimento:

O "Programa de Formação Continuada da UNESCO" objetiva propiciar espaço sistemático à reflexão dos professores e coordenadores de cursos sobre suas

práticas, promovendo o aperfeiçoamento das suas habilidades técnico-administrativo-pedagógicas, de modo a alcançar o enriquecimento das relações humanas e do processo ensino-aprendizagem, com base nos princípios filosóficos e éticos defendidos pela instituição.

As modalidades de formação atualmente em desenvolvimento são as seguintes: "Programa de Formação Continuada Geral" (PFCG), "Programa de Formação Continuada dos Coordenadores" (PFCC), "Programa de Formação Continuada Pontual" (PFPC) e "Programa de Formação Continuada dos Docentes Recém-Contratados" (PFCDRC), todas com periodicidade mensal, excetuando-se a primeira.

O "Programa de Formação Continuada Geral" destina-se a todos os docentes e gestores da UNESC. Seu objetivo é proporcionar-lhes um espaço de reflexão sobre temas de interesse geral, originários das suas necessidades e do contexto sócio-político-educacional da Universidade. Conferências, seminários, minicursos, oficinas, dentre outros, integram as ações dessa modalidade, ofertada tanto nos períodos de recesso quanto ao longo do semestre letivo. A partir do 2º semestre de 2005, em parceria com a Diretoria de Pós-Graduação, os responsáveis por esse programa promoverão o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu – Especialização: "Processo Investigativo na Construção da Autonomia do Educador", com vistas a oferecer aos professores mais uma oportunidade de formação continuada.

O "Programa de Formação Continuada dos Coordenadores" objetiva oportunizar-lhes uma reflexão sobre o seu engajamento no processo de formação continuada dos professores e o seu papel na melhoria das relações humanas no âmbito dos cursos que administram. A programação é composta por estudo de textos e casos, debates, reflexões, relatos, entre outras questões.

Como o próprio nome designa, o "Programa de Formação Continuada dos Docentes Recém-Contratados", com uma carga horária de 80 horas/aula, dirige-se aos professores ingressantes no corpo docente da UNESC. Visa otimizar a inserção desses docentes na dinâmica da Universidade, especialmente no que diz respeito a sua missão, diretrizes administrativas, pressupostos político-pedagógicos e humanos. Pretende-se que o recém-contratado não só se familiarize com as orientações da Instituição para incorporá-las as suas ações, mas que possa, pelo conhecimento (ou desconhecimento?), questioná-las e propor mudanças, contribuindo para aperfeiçoá-las.

O "Programa de Formação Continuada Pontual" é voltado a todos os docentes com necessidades pontuais no aspecto didático-pedagógico. Seu objetivo é proporcionar mais um espaço de formação aos docentes para que possam compreender, refletir e re-significar o seu fazer; continuar aprendendo a partir das próprias práticas, do diálogo com seus pares e com a assessoria e das produções na área da educação superior, em consonância com os avanços técnico-científicos das respectivas especialidades.

Objetivando, também, a formação dos docentes no que diz respeito ao uso das novas tecnologias em educação, incluíram-se, em todas as modalidades desenvolvidas, atividades virtuais acompanhadas pelo Setor de Educação a Distância.

### **Considerações Finais**

Entre as modalidades oferecidas no "Programa de Formação Continuada da UNESCO", destacamos a Formação Continuada para Docentes Recém-Contratados e a Formação Pontual como aquelas que mais representam o avanço significativo que obtivemos, não apenas no sentido da formação de nossos docentes, mas, também, no crescimento efetivo da equipe responsável pela coordenação do processo, inserindo a UNESCO no contexto das novas perspectivas teóricas de formação de educadores, tanto no que se refere à literatura especializada nacional como internacional.

Vale salientar que, para a equipe do Setor Pedagógico, esse movimento vem representando um grande desafio, tendo em vista que seus componentes estão se incorporando, gradativa e efetivamente, ao estudo e à investigação dessa área. Nossa perspectiva consiste em construir uma metodologia que possibilite romper com os atuais modelos existentes que, em nossa avaliação, não têm apresentado respostas tão satisfatórias quanto o necessário para a melhoria qualitativa da formação dos profissionais de todas as áreas do conhecimento e, de modo geral, para a melhoria da qualidade de ensino.

Nesse sentido, esclarecemos que a opção pelo referencial teórico explicitado nesta proposta não é definitiva e acabada. A equipe reconhece a necessidade de aprofundar a compreensão em relação a esse aspecto, mesmo que essa posição represente ou implique em contradizer ou reorganizar o referencial ora adotado. Por essa razão, afirmamos que nossa opção teórica ainda está em construção, é

passível de mudanças, porque, mais importante do que qualquer coisa, é encontrar os caminhos realmente construtivos para criar um ambiente de constante formação, justificando o empenho de cada um na consecução dos fins a que se destina todo o Programa.

A pesquisa nesta área, inclusive na UNESCO, até o presente momento, não tem apresentado dados objetivos, que permitam identificar e/ou precisar a contribuição desse trabalho na formação docente, tendo em vista a complexidade do processo e as inúmeras interferências que atuam sobre ele.

Apesar de toda a complexidade inerente a qualquer processo de formação humana, a análise dos relatórios da COMAVI nos permite afirmar que, no trabalho desenvolvido até o momento, o sentimento da maioria dos professores que participaram do Programa em 2004 é de que o mesmo vem atendendo às suas necessidades. Os professores ressaltam que a metodologia utilizada possibilitou a reflexão, participação e a interação do grupo, qualificando seus conhecimentos e práticas. Outro destaque refere-se às atividades nas salas virtuais, apontadas como desafiadoras e proveitosas, constituindo-se em estímulo para novas aprendizagens, incluindo-se as pedagógicas. Considerando as avaliações recebidas, vemos que os participantes reconhecem a importância do programa para a melhoria da qualidade do trabalho realizado na docência, o que nos anima a perseverar na linha adotada.

## **1 OBJETIVO GERAL**

Formar profissionais aptos a exercerem a ciência da Administração, aplicando-a nas mais diversas organizações com o objetivo de torná-los instrumento para o benefício social e econômico dos públicos envolvidos.

## **2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

O administrador habilitado deve ser capaz de:

- Planejar, organizar, dirigir e controlar a consolidação de empreendimentos;
- Identificar e discriminar problemas mediante a utilização dos princípios fundamentais da investigação científica como forma de apresentar/ recomendar soluções para os dirigentes da organização;
- Conceber, desenvolver, implementar e documentar novos sistemas de serviços para aplicações específicas;
- Utilizar amplamente os modernos recursos da ciência da Administração, enfocando na agilização, eficiência e eficácia dos processos administrativos e operacionais das organizações;
- Ter a capacidade de motivar equipes de trabalho;
- Saber promover o desenvolvimento e a harmonia necessárias para o sucesso de sua vida profissional, bem como da organização, pautado no mais profundo respeito ao ser humano e a ética profissional.

## **3 PERFIL PROFISSIONAL**

- Respeitar o interesse do capital e trabalho, harmonizando os objetivos de ambas;
- Ter espírito empreendedor, visando a descoberta de novas oportunidades no mercado para a implantação de novos negócios objetivando a geração de novos empregos, desenvolver a economia regional e contribuir na arrecadação de impostos em benefício da sociedade;
- Ter uma visão de economia globalizada, com a capacidade de inserir a organização neste contexto;
- Estar capacitado para conduzir a gestão organizacional (planejamento – organização – direção – controle), visando o mercado e a satisfação de seus clientes contextualizando a qualidade;
- Administrar os interesses da comunidade envolvida no empreendimento, buscando a perenidade da organização;
- Envolver-se no meio ambiente em que o empreendimento estiver inserido;
- Ter audácia, capacidade de utilização de recursos, sólida base humanística e familiaridade com os métodos e técnicas (instrumentos) administrativos.

## **4 CAMPOS DE ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL**

Uma das principais características do curso de Administração da UNESC é a formação generalista proporcionando aos acadêmicos uma ampla visão dos processos de transformação da sociedade, preparando-os para encarar os desafios utilizando as mais modernas ferramentas Administrativas. O profissional de Administração com esta formação tem um amplo mercado de trabalho com oportunidades de atuação profissional em várias áreas tais como:

### **1. Administração Financeira:**

Análise Financeira; Assessoria Financeira; Assistência Técnica Financeira; Consultoria Técnica Financeira; Diagnóstico Financeiro; Orientação Financeira; Pareceres de Viabilidade Financeira; Projeções Financeiras; Projetos Financeiros; Sistemas Financeiros; Administração de Bens e Valores; Administração de Capitais; Controladoria; Controle de Custos; Levantamento de Aplicação de Recursos; Arbitragens; Controle de Bens Patrimoniais; Participação em outras Sociedades - (Holding); Planejamento de Recursos; Plano de Cobrança; Projetos de Estudo e Preparo para Financiamento.

### **2. Administração de Materiais:**

Administração de Estoque; Assessoria de Compras; Assessoria de Estoques; Assessoria de Materiais; Catalogação de Materiais; Codificação de Materiais; Controle de Materiais; Estudo de Materiais; Logística; Orçamento e Procura de Materiais; Planejamento de Compras; Sistemas de Suprimento.

### **3. Administração Mercadológica/Marketing:**

Administração de Vendas; Canais de Distribuição; Consultoria Promocional; Coordenação de Promoções; Estudos de Mercado; Informações Comerciais - Extra – Contábeis; Marketing; Pesquisa de Mercado; Pesquisa de Desenvolvimento de Produto; Planejamento de Vendas; Promoções; Técnica Comercial; Técnica de Varejo (grandes magazines).

### **4. Administração da Produção:**

Controle de Produção; Pesquisa de Produção; Planejamento de Produção; Planejamento e Análise de Custo.

### **5. Administração e Seleção de Pessoal/Recursos Humanos:**

Cargos e Salários; Controle de Pessoal; Coordenação de Pessoal; Desenvolvimento de Pessoal; Interpretação de Performances; Locação de Mão-de-Obra; Pessoal Administrativo; Pessoal de Operações; Recrutamento; Recursos Humanos; Seleção; Treinamento.

### **6. Orçamento:**

Controle de Custos; Controle e Custo Orçamentário; Elaboração de Orçamento; Empresarial; Implantação de Sistemas; Projeções; Provisões e Previsões.

### **7. Organização e Métodos e Programas de Trabalho:**

Administração de Empresas; Análise de Formulários; Análise de Métodos; Análise de Processos; Análise de Sistemas; Assessoria Administrativa; Assessoria Empresarial; Assistência Administrativa; Auditoria Administrativa; Consultoria Administrativa; Controle Administrativo; Gerência Administrativa e de Projetos; Implantação de Controle e de Projetos; Implantação de Estruturas Empresariais; Implantação de Métodos e Processos; Implantação de Planos; Implantação de Serviços; Implantação de Sistemas; Organização Administrativa; Organização de Empresa; Organização e Implantação de Custos; Pareceres Administrativos; Perícias Administrativas; Planejamento Empresarial; Planos de Racionalização e Reorganização; Processamento de Dados/Informática; Projetos Administrativos; Racionalização.

### **8. Campos Conexos:**

Administração de Consórcio; Administração de Comércio Exterior; Administração de Cooperativas; Administração Hospitalar; Administração de Condomínios; Administração de Imóveis; Administração de Processamento de Dados/ Informática; Administração Rural; Administração Hoteleira; "Factoring".

## **5 PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO**

A organização didático-pedagógica do curso apresenta a matriz curricular abrangendo um tronco de disciplinas básicas, em harmonia com os elementos complementares que configuram o seu currículo pleno, propiciando a aquisição do saber de forma articulada.

A metodologia de Ensino Superior utilizada no curso, contempla o estudo de todas as variáveis que influenciam diretamente na atividade administrativa, sejam elas políticas, sociais ou econômicas. Enfatiza uma sólida formação intelectual, que estimule o senso crítico, o pensamento sistêmico e a mente analítica, visando preparar o educando para a variedade e volatilidade de informações que cercearão sua vida acadêmica e profissional.

A estratégia Pedagógica deverá abranger características que aperfeiçoem a comunicação interpessoal, desperte a importância da ética profissional e desenvolva a capacidade de adaptação do educando, dando a ele as ferramentas básicas para atuar no mercado de trabalho.

Através da utilização de aulas expositivas, estudos dirigidos, dinâmicas de grupo, contextualizações e seminários, associada à variedade de ferramentas de tecnologia Educacional, pretende-se possibilitar ao educando, o acesso rápido e objetivo aos conhecimentos básicos necessários à sua formação, contribuindo, dessa forma, com uma maior eficiência na socialização de informações durante o processo ensino – aprendizagem.

O envolvimento do acadêmico na aprendizagem, deve proporcionar a formação do profissional intelectualmente competente, capaz de trabalhar em equipe, comprometido com a responsabilidade social e educacional.

## **6 FORMAS DE INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR**

O currículo do curso de Administração está organizado em 8 semestres com uma entrada semestral no período noturno e uma entrada anual no período matutino, integralizando uma carga horária total 3124 horas/aula.

O processo de avaliação seguirá o que estabelece o Regimento Geral da FUCRI/UNESC e as instruções legais em vigência.

O curso de Administração deve ser ministrado em regime semestral, sendo que a interligação curricular será feita pelo sistema de créditos, equivalendo cada crédito a 18 (dezoito) horas de trabalho-aula ou atividade equivalente.

## **7 FORMAS DE COORDENAÇÃO DIDÁTICA DO CURSO**

O Departamento de Administração, de conformidade com o que prevê o Regimento Unificado do artigo 23 a 28, realiza a coordenação didática do curso, distribuindo as disciplinas semestralmente, aprovando pré-requisitos, conteúdos de ensino, processos pedagógicos como forma de garantir o alcance dos objetivos e finalidades do curso.

## **8 PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO**

O sistema de avaliação seguirá as normas estabelecidas no Regimento Geral da UNESC.

## **9 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO**

O Curso de Administração da UNESC foi criado em 14.08.1975, pelo Decreto do CFE n. 76.131, e reconhecido pelo Decreto n. 83.857, datado de 15.08.1979 e pela Portaria n. 198, de 03.03.1980.

A primeira alteração de matriz curricular do curso ocorreu em 1994 e foi aprovada pelo parecer do CEE/SC n. 329/94 datado em 20 de dezembro de 1994.

No ano de 1995, durante o processo de transformação da UNIFACRI/União das Faculdades de Criciúma em UNESC/Universidade do Extremo Sul Catarinense, reconhecida pela Resolução 35/97/CEE/SC, conforme publicação no Diário Oficial em 04/11/1997 ocorreu a visita *in loco* do Curso de Administração da UNIFACRI, mantida pela Fundação Educacional de Criciúma – FUCRI.

A Comissão Verificadora, nomeada pela Portaria n. 077/95/CEE/SC, composta pelos membros: Prof. Fernando Fernandes de Aquino – Conselheiro Relator, os avaliadores Prof. Nério Amboni e Prof. Pedro Luiz Guilherme Kraus, que emitiram o seguinte parecer:

“A partir das considerações feitas, pode-se afirmar que o currículo do curso entendido na sua dimensão mais ampla, leva em conta o perfil do ingresso do aluno em curso e do egresso. Além disso o corpo docente, a biblioteca e a infra-estrutura encontram-se adequadas para o bom funcionamento do curso. Todavia, a reciclagem docente deve ser constante quer através da participação de eventos e da produção científica. Dessa forma, recomendamos a continuidade do Curso de Administração (oferta das vagas) da União das Faculdades de Criciúma, mantida pela Fundação Educacional de Criciúma. Florianópolis, 22 de novembro de 1995.”

No primeiro semestre de 1999, foi implantado a habilitação em Comércio Exterior no período noturno, com 50 vagas semestrais. O curso foi reconhecido pelo Decreto nº. 582, de 15 de agosto de 2003, Diário Oficial nº. 15217 pelo prazo de 05 (cinco) anos, com base na Resolução nº. 076 e no parecer nº. 161, aprovado em 08/07/2003/CEE/SC.

Também no ano de 2003, ocorreu a mais recente alteração na matriz curricular, aprovada pela Resolução 82/03/CONSEPE de 28.11.2003, que promoveu significativas melhorias, culminando com a redução da carga horária para 3.124 h/a com duração mínima de 08 (oito) semestres.

Atualmente, o Curso oferece 150 (cento e cinquenta) vagas anuais, com entrada semestral para o período noturno e com entrada anual para o período matutino.

Desde a criação do curso até 2004, já foram formados 1.502 (Hum mil, quinhentos e dois) administradores, que atuam nas mais diversas áreas, com foco principal na região sul de Santa Catarina.

Os últimos dados apontam que os cursos têm, em média, 640 (seiscentos e quarenta) acadêmicos matriculados por semestre, considerando as duas habilitações ofertadas.

Em pesquisa do egresso realizada em 2003 pela Comissão de Avaliação Institucional (COMAVI), constatou-se que 74,2% dos acadêmicos pesquisados trabalham na área de formação acadêmica e que 56,7% atuam em empresas privadas.

Em fevereiro de 2003, a Comissão Verificadora constituída pela Portaria n. 094/2003/CEE/SC, composta pelos professores: Dr. César Luiz Pasold (Presidente), Dr. Selvino José Assmann e Dra. Leda Scheibe para visita *in loco* na IES.

Os relatórios gerais da Avaliação são positivos e indicam a seriedade e confiança que a instituição tem demonstrado em relação aos coordenadores de curso e aos estudantes. Os gestores afirmaram que os diversos processos avaliativos têm contribuído para determinadas reorientações principalmente pedagógicas nos cursos de graduação da IES.

Em 2004, houve a renovação do credenciamento da UNESC pelo Decreto n. 2.338 de 12.08.2004 com base na Resolução n. 035 e no Parecer n. 168, aprovado em 29.06.2004, pelo prazo de 05 (cinco) anos, publicada no Diário Oficial em 12.08.2004.

## **10 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**

O Programa de Avaliação Institucional da UNESC (PAIUNESC) surgiu no contexto do debate nacional sobre Avaliação Institucional que deu origem ao PAIUB. Neste, defendia-se um processo de avaliação contínua e sistemática que desse maior visibilidade às condições de ensino e ao mesmo tempo fornecesse elementos para o planejamento da gestão e do desenvolvimento da educação superior.

A Avaliação Institucional na UNESC tem caráter pedagógico e busca subsidiar os gestores com dados qualitativos e quantitativos nas tomadas de decisão, buscando essencialmente a qualidade dos serviços prestados.

Uma das avaliações realizadas pela Avaliação Institucional da UNESC é a do Ensino de Graduação. Nesta avaliação procura-se incorporar os elementos que estão intrinsecamente ligados ao seu desenvolvimento, ensino, pesquisa e extensão, bem como as condições de infra-estrutura. A pesquisa de avaliação do ensino de graduação é estruturada de forma a avaliar o desempenho do professor, do aluno e do coordenador. Propõe também questões para professores e alunos, de auto-avaliação, objetivando o entendimento do processo ensino-aprendizagem. Os resultados são encaminhados aos interessados, para que utilizem os dados para fins de planejamento pedagógico, podendo dessa forma reavaliar e reformular, com base em dados concretos.

No curso de Administração, a Avaliação Institucional do Ensino de Graduação vem acontecendo, sistematicamente, nos anos de 1998, 2000, 2001, 2002 e 2003.

Outra pesquisa feita pela Avaliação Institucional refere-se ao ex-acadêmico do curso Administração. Esta pesquisa teve como objetivo verificar o grau de satisfação do estudante egresso, quanto a sua formação profissional.

A pesquisa foi realizada em março de 2003 com estudantes que se formaram na UNESC, entre o ano de 1997 e 2002.

## **11 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR**

As disciplinas do Curso de Administração estão dispostas por meio de uma matriz curricular. Esta matriz tem como objetivos gerais, além de atender as instruções normativas e os dispositivos legais, possibilitar uma visão sistêmica e integrada dos conteúdos ministrados ao longo do curso.

### **11.1 COMPOSIÇÃO CURRICULAR DO CURSO**

#### **1. Formação Geral:**

As disciplinas de Formação Geral que compõe a atual Matriz Curricular do Curso de Administração são: Matemática para Administradores, Economia para Administradores, Psicologia, Metodologia Científica, Atividade Física e Qualidade de Vida, Contabilidade para Administradores, Direito para Administradores, Estatística Aplicada a Administração, Produção e Interpretação de Textos, Matemática Financeira para Administradores, Direito Tributário, Economia Brasileira, Análise das Demonstrações Financeiras.

## 2. Formação Específica:

A Formação Específica do Administrador formado pela UNESC passa pelo conhecimento desenvolvido nas seguintes disciplinas: Pensamento Administrativo, Teoria Geral da Administração, Empreendedorismo, Gestão Ambiental e da Qualidade, Gestão de Pessoas, Análise Organizacional, Administração Mercadológica, Custo Gerencial, Mercado de Capitais, Gestão de Operações e Logística, Análise de Investimentos, Administração de Comércio Exterior, Administração Estratégica, Administração Financeira E Orçamentária, Pesquisa Operacional, Plano De Negócios, Estágio Supervisionado, Administração de Produção e Operações, Simulação Empresarial, Administração de Sistemas de Informação.

## 3. Optativas:

A matriz curricular do curso de Administração também prevê a oferta de disciplinas optativas conforme seguem: Inglês, Espanhol, Informática, Planejamento Estratégico, Relações Humanas, Administração De Pequenos Negócios.

A proposta com relação à oferta de disciplinas optativas é de aplicação de um instrumento de pesquisa que venha a elencar dentro do rol de disciplinas supramencionadas aquelas que sejam objeto de maior interesse por parte do corpo discente.

## 4. Atividades Complementares:

**a) Atividades Interdisciplinares:** As atividades interdisciplinares constituem-se no ponto chave da nova matriz curricular do Curso de Administração, sendo que, é prevista uma programação de seminários interdisciplinares através de leituras obrigatórias trabalhadas ao longo de cada semestre pelos docentes envolvidos. Com isso, pretende-se desenvolver além, do conhecimento e do hábito da Leitura, a habilidade de comunicação dos acadêmicos.

**b) Atividades em Laboratório:** A matriz curricular do Curso de Administração prevê o acesso aos laboratórios de informática nas disciplinas que requeiram o uso de softwares específicos, sendo que, o curso deve disponibilizar aos docentes os recursos necessários para o andamento eficiente destas atividades.

**c) Atividades de Projeto:** A matriz curricular é composta de disciplinas específicas de projetos como Plano de Negócios e Simulação Empresarial, confirmando a vocação de formação empreendedora do curso de Administração de Empresas.

**d) Atividades de Campo:** As atividades de campo no curso baseiam-se principalmente em visitas instruídas a empresas, a fim de que os acadêmicos possam vivenciar a prática amplamente discutidas em sala de aula.

**e) Participação em Eventos Externos:** Pode ser caracterizado como atividade complementar a participação dos acadêmicos em eventos como cursos, seminários, simposios congressos, work shops, palestras, promovidos por outras entidades de ensino, empresas ou associações de classe.

# 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](#)