



DORMI PROFISSIONAL, ACORDEI PROFESSOR: ESTUDO SOBRE O FAZER DIDÁTICO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

BRESCIANI, Sirlene Aparecida Takeda¹

KASSICK, Clóvis Nicanor²

TAKEDA, Fabiano³

SILVA, Gildete Evangelista da⁴

Resumo - A graduação forma profissionais em nível superior com conhecimento técnico - científico para atuar no mercado, dessa forma, não prepara profissionais para atuar na docência. A partir do apontamento das autoras Pimenta e Anastasiou (2005) de que os professores do ensino superior dormem profissionais e acordam professores, o presente estudo tem por objetivo compreender o fazer didático pedagógico do professor do curso de Administração ofertado por uma universidade privada do Noroeste Paranaense. A pesquisa foi qualitativa/descritiva, com o método de estudo de caso. Foram realizadas entrevistas gravadas em áudio com roteiro semiestruturado, com dados organizados em categorias de análise. Os resultados demonstraram que os professores adentram a docência sem ter escolhido ser professor; que ao longo de sua carreira docente buscam a formação pedagógica a partir de capacitação em cursos de formação continuada na própria instituição, cursos de pós-graduação lato e *stricto sensu* e suas práticas são fundamentadas na abordagem de ensino tradicional, geralmente na reprodução de ensino e avaliação de um professor que era considerado bom. Para os professores do curso de Administração, a abertura de espaços para a discussão sobre os saberes pedagógicos poderá contribuir para a construção e caminhos formativos. As experiências cotidianas vividas pelos professores poderão servir para contextualizar as diversas situações e, principalmente, para discutir os referenciais epistemológicos de Educação, buscando, em sua atuação como docente, a formação de profissionais-administradores com visão crítica da realidade social na qual se inserem.

Palavras-chave: Educação Superior. Administrador. Formação Docente. Prática Pedagógica.

¹Mestre em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina; Professora, Coordenadora do curso de Administração da Universidade do Estado de Mato Grosso; Coordenadora da IESA – Incubadora de Empreendimentos Sociais e Solidários do Vale do Arinos. sir_takeda@hotmail.com

²Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; Professor do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Sul de Santa Catarina; Professor Adjunto II (aposentado) da Universidade Federal de Santa Catarina; Pesquisador do grupo GTMC-UFSC, na pesquisa: Elaboração de Currículos Referência para os Cursos Técnicos da Escola Técnica Aberta do Brasil/ e-Tec Brasil, do E-TEC/SEED/MEC. kassick@uol.com.br

³ Atualmente é Coordenar Regional de Segurança do Trabalho da JBS *Foods*. Professor de Especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho. Doutorando em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC na linha de pesquisa em Ergonomia. takeda.f@bol.com.br

⁴ Doutorando em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional pela UNIDERP, Campo Grande-MS. Professor Assistente da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) na área de Finanças e Orçamentos. Consultor da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para monitoramento de Pólos de Apoio presencial do Sistema UAB - Universidade Aberta do Brasil. domgill60@gmail.com



INTRODUÇÃO

O que se tem constatado nas últimas décadas é que a educação superior tem se constituído, simultaneamente, em espaço para a requalificação profissional para que profissionais possam retornar e/ou pleitear postos de trabalho no mercado⁵ e, ele próprio, constituído em espaço de empregabilidade. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, Lei n. 9394, de 96), no artigo 66, assegura que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Porém, os programas de mestrado e doutorado têm como prioridade, na sua maioria, a formação de pesquisadores em campos específicos do saber. O docente, ao frequentar uma pós-graduação *stricto sensu*, constrói uma competência técnico-científica em seu campo de conhecimento e de formação profissional, permanecendo sem formação para o exercício da docência.

Buss e Reinert (2009, p. 232) ressaltam, em seu estudo sobre o curso de Administração, que

o que é válido atualmente é o treino técnico-científico, com a formação voltada profissionalmente para as necessidades do mercado [...] empresas, organizações e instituições de ensino, necessitam de profissionais que possuam muito mais que o conhecimento técnico; elas necessitam de formadores de opinião, com capacidade de comunicação oral e escrita, que saibam se relacionar e que possuam grande capacidade criativa [...].

Muitos dos atuais professores, conforme descrito, desconhecem o sentido de ensinar, de educar indivíduos e de formar profissionais críticos, criativos e dinâmicos para uma sociedade histórica e social. Assim, quando o estudante ingressa em uma graduação, visando uma profissão, os componentes importantes desse processo são, segundo Pimenta e Anastasiou (2005, p. 197), “os objetivos, o conceito de profissional e profissão, os conteúdos específicos, o ideal a ser construído, os objetivos sociais, a regulamentação profissional, o código de ética, o reconhecimento social e a participação de entidades de classe”. Uma formação com estas características e não na visão estrita da formação do profissional, nos faz concordar com Gallo (2000, p. 19), quando afirma que “[...] a educação não se resume à transmissão de

⁵Entendemos por “mundo do trabalho” a superação da formação estrita destinada a atender as necessidades pontuais do “mercado de trabalho”. A formação, na perspectiva do mercado de trabalho, está ancorada na concepção liberal e, conseqüentemente, na pedagogia tecnicista como base desta formação. Já, a perspectiva da formação para o “mundo do trabalho” traz consigo a concepção da formação omnilateral, que busca não apenas habilitar o indivíduo para um fazer específico, mas sobretudo, para sua inserção consciente e crítica em seu ambiente. Por decorrência, esta formação atrela-se as diferentes vertentes das pedagogias cognitivistas.



conhecimentos; uma pessoa de posse de tais instrumentos [apenas dos conteúdos] ainda não está apta a relacionar-se com o mundo e com a sociedade de maneira plena, autêntica e satisfatória”. Desse modo,

A docência universitária ainda é realizada sob o signo da “transmissão de conhecimentos”. Muitos dos professores universitários desconhecem, tanto o seu papel de professor da educação superior, quanto o papel da universidade e o significado do que venha a ser uma “educação superior” no atual contexto das demandas sociais. Na maioria das vezes ignoram a finalidade educativa do ensino neste nível e, portanto, nem sempre reconhecem que estão despreparados, didaticamente, para o exercício da docência (KASSICK, 2009, p. 37).

As instituições de ensino compreendem que, como pré-condição para ser professor, está a vocação – o que lhes isenta do investimento de formar, pedagogicamente, seus quadros, ou ainda, não realizam esse investimento pelo sentimento de capacitar um profissional que poderá, posteriormente, atuar em instituições concorrentes. Geralmente o professor universitário é convidado para atuar na docência por ser um profissional conhecido em sua área, dessa forma, se identifica pela sua área profissional, ou seja, como administrador, engenheiro, médico, advogado, arquiteto e outros (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005).

Em relação a falta de investimento na capacitação docente, “em verdade, quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores” (SAVIANI, 2009, p. 149).

Considerando os apontamentos, este artigo tem como objetivo compreender o fazer didático pedagógico do professor do curso de Administração de uma universidade privada do Noroeste Paranaense.

Quanto à metodologia de pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, com objetivo descritivo. A pesquisa qualitativa consiste na utilização de técnicas de interpretação para o fim de traduzir os elementos de um complexo sistema de informações e significados. Ou seja, a pesquisa qualitativa visa demonstrar o significado dos fenômenos do mundo social (NEVES, 1996). Já a pesquisa descritiva em seu estado puro tem natureza quantitativa; todavia, pode ter feição qualitativa caso represente descrição de amostra não probabilística, isto é, que a população a ser estudada sirva especialmente para comprovar o objeto de pesquisa, sem a precisão de resultados de uma amostra probabilística.



Quanto ao tipo da pesquisa, optamos pela bibliográfica, documental e estudo de caso. A pesquisa bibliográfica abrange todos os resultados relacionados a um determinado tema, ou seja, são fontes secundárias tornadas públicas a partir de publicação de livros, jornais, boletins, revistas, periódicos, dissertações, teses ou meios orais como rádio, televisão etc. Enquanto a pesquisa documental tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais, entre outros.

A unidade de pesquisa foi o quadro de professores do curso de Administração de uma universidade privada do estado do Paraná com mais de 30 (trinta) anos de atuação. O quadro é composto por 22 (vinte e dois) docentes especialistas, mestres e doutores. De posse dos contatos, todos foram consultados e convidados para a entrevista em local e horário escolhidos pelos mesmos. Destes, somente 09 (nove) aceitaram participar da entrevista.

A técnica utilizada foi a entrevista e o instrumento foi um questionário semiestruturado, cujas respostas foram gravadas em áudio. “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente de informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Seguidamente, foram transcritas as gravações de todas as entrevistas realizadas. As transcrições são os principais “dados” de muitos estudos de entrevista (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Por fim, para apresentar os resultados da pesquisa foram delineadas categorias de análises, a partir dos aspectos mais frequentes e relevantes nos depoimentos dos professores participantes, no intuito de facilitar a compreensão sobre o tema estudado.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DOCENTE

Para discorrer sobre a temática, como contribuição a esse pensar, buscamos estruturar um arcabouço teórico a partir de resultados de estudos destes temas, entre eles se destacam os estudos de Mizukami (1986), Masetto (1998), Becker (2001), Cunha (1998; 2007), Tardif (2005), Vasconcelos (2005), Pimenta e Anastasiou (2005), partícipes das reflexões sobre abordagens de ensino, epistemologia do professor, saberes docentes e formação profissional, docência no ensino superior e currículo.



Entende-se que pensar a educação, pensar os papéis fundamentais, envolve pensar o papel do estudante, do professor e da escola. Assim, necessita-se entender que em todos os graus de formação há o envolvimento do professor e do estudante, pois os dois exercem papéis fundamentais, um complementa o outro; um existe em decorrência do outro. Portanto, pensar a formação do professor é, ao mesmo tempo, pensar no profissional que se quer formar.

Em relação à Universidade, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 162) entendem a finalidade desta como local de exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Já para Cunha (1998), a Universidade é uma instituição educativa e, além de principal instituição de produção e distribuição do conhecimento, também tem sido o local de reprodução dos modos de fazer ciência, nem sempre explicitados entre aqueles que dela se ocupam.

Cunha (2007) em seus estudos aponta que o conceito de bom professor é ideológico, isso é construído socialmente e de acordo com o momento vivido, com objetivos pessoais do docente, com objetivos institucionais e, principalmente, com os valores que os próprios docentes atribuem ao seu papel. Os estudantes veem no professor toda a fonte de conhecimento e os professores se posicionam como tal, o estudante valoriza seu professor pela sua maneira de pensar, por seus valores e por sua postura, em maior proporção do que em relação ao seu conhecimento especializado. Os bons professores reconhecem influências significativas da família em relação a valores, a maioria dos professores afirma estar na docência por razões circunstanciais e não por primeira opção profissional. Todavia, gostam do que fazem, afirmam ter recebido influências da relação com ex-professores e, em muitos casos, essa influência se manifesta na tentativa de repetir atitudes consideradas positivas, ou ainda, em outros casos, a de não repetir atitudes consideradas negativas. Os bons docentes reconhecem ter recebido influência e aprendizado de colegas de trabalho, de estudantes e refletem sobre sua própria docência, reformulando sua forma de agir e de ser, referindo-se ao saber que constroem na própria experiência. Contudo,

A grande preocupação no ensino superior é com o próprio ensino, no seu sentido mais comum: o professor entra em sala de aula para transmitir aos alunos informações e experiências consolidadas por ele por meio de seus estudos e atividades profissionais, esperando que o aprendiz as retenha, absorva e reproduza por ocasião dos exames e provas avaliativas (MASETTO, 1998, p. 80).

O professor planeja suas aulas por meio de seus estudos em livros, artigos, periódicos e, principalmente, trazendo sua experiência profissional. Faz o planejamento de suas aulas e orienta os estudantes, com foco na avaliação do conteúdo da disciplina, isso é, preparam os



estudantes para que consigam reproduzir nas avaliações, o que o professor descreve. Diante desse apontamento, Masetto (1998, p. 80) afirma que este paradigma precisa ser “explicitado, analisado, discutido, a fim de que a partir dele possamos pensar em fazer alterações significativas em nossas aulas”. Para o autor, essa preocupação se apoia em três pilares. O primeiro refere-se ao currículo, “que privilegia disciplinas conteudísticas e técnicas, estanques e fechadas, transmitindo conhecimentos próprios da área”. O segundo diz respeito ao quadro de docentes, ao mesmo tempo que têm formação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, nem sempre têm competência para a área pedagógica. O terceiro pilar refere-se ao cumprimento do conteúdo da disciplina, isso é, em razão de o professor ter de dar conta de transmitir, de alguma forma, todo o conteúdo de sua ementa, as aulas acabam sendo, em sua maioria, expositivas. Diante deste quadro,

O professor ingressa em departamentos que atuam em cursos aprovados, com disciplinas já estabelecidas: recebe ementas prontas, planeja individual e solitariamente e é nessa condição que deve responsabilizar-se pela docência que exerce. [...] não recebe qualquer orientação quanto à processos de planejamento, metodológicos ou avaliativos, nem sequer necessita realizar relatórios – momento em que poderia refletir sobre a própria ação, como acontece nos processos de pesquisa (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 107).

Pensando o paradigma sobre o qual o professor deve alicerçar sua prática, propõe-se que substitua a ênfase no ensino pela proeminência na aprendizagem, isso é, que o professor ao pensar sua aula, que a faça com foco no desenvolvimento do sujeito. Nesse sentido, é necessário que o professor considere os vários aspectos de personalidade dos estudantes, no desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, no desenvolvimento de habilidades humanas e profissionais, conforme as atuais necessidades e no desenvolvimento de atitudes e valores integrantes à vida profissional (MASETTO, 1998).

Para contribuir com a proposta de Masetto (1998), buscamos para esse estudo a obra de Mizukami (1986). A autora analisa diferentes fazeres didáticos de professores, estabelecendo e caracterizando, a partir deles, aquilo que define como “Abordagens de Ensino”. Classifica e denomina-os como abordagem tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural. São abordagens que fornecem diretrizes às ações docentes. Assim, para Mizukami (1986, p. 3) “o conhecimento humano, dependendo dos diferentes referenciais, é explicado diversamente em sua gênese e desenvolvimento, o que, conseqüentemente, condiciona conceitos diversos de homem, mundo, cultura, sociedade, cultura etc”.



Entender como se desenvolvem essas abordagens no meio educacional é de suma importância para que professores da educação superior adquiram saberes e conhecimentos, ante as possibilidades de criar alternativas de se pensar a docência, para torná-la eficiente em seus propósitos.

A maioria dos professores tem sua formação inicial em escolas tradicionais, onde a autoridade do professor em sala de aula muitas vezes se torna em autoritarismo. Assim, alguns professores têm tentado fugir desse padrão de educação e buscado outras formas de atuar em sala, sem recorrer a essa atitude. Dessa forma “ao buscarem afinidade com as novas tendências pedagógicas, afastam-se do papel de meros informadores e buscam a aproximação da figura professor-facilitador, mais próximo de seus alunos e aberto ao diálogo, papel para o qual, muitas vezes, não se sentem (e efetivamente não estão) preparados” (VASCONCELOS, 2005, p. 67).

Não basta expor ao estudante várias vezes o que é correto ler e escrever, pois a repetição nesse caso torna-se treinamento. Ao professor cabe o papel de estimulador, provocador de estímulos, desafiador, orientador e que propõe situações em que o estudante elabore novos problemas a partir de objetos de conhecimento, conduzindo ao processo de aprendizagem e à construção do conhecimento válido (BECKER, 2001).

O saber docente é definido como um saber plural, constituído por diversos tipos de saberes que se articulam. Entre eles, os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares ou sociais, os saberes curriculares e os saberes experienciais ou práticos. Os saberes da formação profissional são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de Ciências da Educação), esses ocorrem durante o período de sua formação (TARDIF, 2005).

Já os saberes disciplinares ou sociais são produzidos por grupos sociais com tradição cultural na área. São os saberes definidos pela universidade e incorporados pelos docentes, por meio da formação (inicial e contínua), através dos departamentos existentes na instituição (ex: matemática, química e física), independente do curso inicial de formação. Nessa perspectiva, há também os saberes curriculares, que são os saberes adquiridos ao longo da carreira docente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender aplicar. São saberes com os quais os professores constroem seu trabalho cotidiano e também no conhecimento de seu meio. Originam-se da experiência individual e coletiva e são por ela validados, transformando-se em *habitus* e habilidades de saber-fazer e de saber-ser.

Por fim, os saberes experienciais não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias, são saberes práticos e não da prática, pois eles não se superpõem à prática, mas se



integram e dela são partes constituintes enquanto prática docente. Esses saberes, fios para a constituição da cultura docente em ação, são formados a partir de como o professor interpreta, compreende e orienta sua profissão e sua prática cotidiana nas várias dimensões (TARDIF, 2005).

O FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Os profissionais que entram na área da docência na educação superior, na maioria das vezes, em razão de seu exercício profissional, trazem consigo uma bagagem de conhecimento de sua atividade cotidiana no mercado e/ou de sua área de pesquisa, porém, “na maioria das vezes nunca questionam sobre o que significa ser professor [...] assim, sua passagem para a docência ocorre “naturalmente” dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 104).

A pesquisa realizada junto aos professores corrobora as afirmações de Pimenta e Anastasiou (2005), pois dentre os participantes dessa pesquisa, apenas uma professora (PROFESSORA A) formada em Ciências Econômicas, havia cursado o magistério. Os demais professores adentraram por diferentes motivos, como por exemplo: o professor B aceitou a atividade de monitor durante a graduação, visando o desconto para pós-graduação e após 2 (dois) anos foi convidado para ser professor; O professor C é funcionário administrativo e disse que ficou surpreso ao ser convidado para a docência. A família do professor D entregou o currículo para um professor considerado amigo e este repassou para a instituição.

A formação em Administração é uma pré-condição para o exercício da docência, porém, pelas características iniciais desta formação, ao adentrar uma sala de aula, o administrador se vê diante da necessidade de buscar ferramentas que o auxiliem no desenvolvimento de sua atuação na docência. Dessa forma, os professores B,C e D frequentaram cursos de pós-graduação que ofereciam em sua grade curricular a disciplina de metodologia de ensino superior. Os professores A, B, E, G e H cursaram a especialização em Docência do Ensino Superior.

As professoras G e H são mestres em Administração, já a professora A é doutora em Administração e o professor I é doutor em Engenharia, ambos afirmaram que em sua formação não foi ofertado disciplinas voltadas para a docência. Os demais professores são especialistas em áreas correlatas do campo da Administração. Conforme afirmam Pimenta e Anastasiou



(2005), os cursos *stricto-sensu*, em sua maioria, preparam profissionais pesquisadores em seu campo de atuação, ou seja, não preparam para a docência.

Em relação aos saberes docentes postulados por Tardif (2005), os professores entrevistados apresentaram os diferentes tipos citados pelo autor. Os primeiros saberes são aqueles de que os professores se apropriaram durante o período formativo profissional, isso é, todos os cursos que os professores frequentaram para a sua formação profissional (ex: ensino médio, graduação, especialização). Em segundo lugar, aparecem os saberes disciplinares ou sociais que são definidos pela instituição e incorporados pelos professores através dos departamentos existentes na instituição, independentemente do curso de formação inicial. De forma complementar aparecem os cursos de formação continuada.

Além desses caminhos formativos, buscados por cada um dos professores, a universidade oferece um curso de capacitação docente, ofertado anualmente, em que o professor precisa cumprir uma carga horária anual de no mínimo 40 horas. Todos reconhecem a importância da participação, no entanto, a professora G afirmou que nos últimos 3 (três) anos não teve tempo para participar. Da mesma forma, os professores D e B pontuaram que não conseguem participar do curso por morarem em outra cidade, por trabalharem durante o dia em outra empresa e em função de terem uma carga horária de aulas que ocupa todas as noites. É interessante destacar a fala do professor C quando afirma que “os pedagogos falam de uma forma um pouco mais lúdica, aí fica complicado, porque eu vejo um pouco de dificuldade de aplicar algumas atividades na minha disciplina”. Enquanto que, o professor I participou de 85 horas no ano de 2009, sentiu falta do ensino de alternativas diferentes, de outros métodos que não fique na explanação e uso de lousa ou retroprojektor.

Após conhecer os caminhos formativos dos professores, buscamos saber se sentiram dificuldades no início da docência e se procuraram ajuda para superar isso, principalmente em relação à prática em sala de aula. Apenas a professora A não sentiu dificuldades, enquanto o B relatou que teve problemas por ser mais jovem que a maioria dos estudantes e isso afetava a transmissão de confiança em relação ao conhecimento. O professor C sentiu falta de um método para chamar a atenção dos estudantes e o D relatou que o principal obstáculo estava relacionado à disciplina ministrada. O professor E afirmou que se sentiu apreensivo com a elaboração da avaliação e também faltava carisma para conquistar os estudantes.

Ainda em relação às dificuldades enfrentadas no início da docência, o professor F afirmou que era reticente em relação ao planejamento e quantidade adequada de conteúdo para uma aula e ainda ouvia reclamações por falar rapidamente durante a aula expositiva. Os



professores G e I sentiram dificuldades por substituírem professores considerados bons. Já o H afirmou que sentiu insegurança por ter estudantes empresários e que conseqüentemente, tinham conhecimento prático das teorias de Administração.

A partir das respostas apontadas acima, podemos concluir que os professores sentiram medo no início da docência, principalmente pelo fato de não terem conhecimento pedagógico e citaram que, em algum momento, buscaram orientação com seus ex-professores. Outros buscaram orientação com a coordenação do curso. Esse fato corrobora o estudo de Tardif (2005), quando demonstra que os ex-professores, do agora docente, são fundamentais na construção dos saberes docentes. Esse fato é também confirmado nos estudos de Pimenta e Anastasiou (2005) quando pontuam que os professores de ensino superior adentram a sala de aula sem preparo e o seu fazer didático é a imitação de determinado professor que, no seu julgamento, era um bom professor.

Foi possível confirmar nas falas dos professores a existência dos saberes curriculares, que se referem à experiência individual do professor, quando prepara o plano de ensino a partir de orientações das ementas das disciplinas. Nesse sentido, faz parte destes saberes o conhecimento dos objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aplicar no ensino-aprendizagem dos estudantes. O professor precisa conhecer o projeto político-pedagógico do curso e planejar as ações de acordo com as necessidades dos estudantes e ao perfil de profissional que se pretende formar. Esses saberes são adquiridos ao longo da carreira docente, construídos no cotidiano, pelas trocas entre pares e o conhecimento do meio.

Contudo, nas falas dos entrevistados caracteriza que essas trocas não acontecem entre todos os pares, ocorrendo somente quando algum professor tem dúvida e busca conhecer a prática de um determinado professor mais experiente. A fala da professora A exemplifica isso, quando afirma que as trocas e relatos de experiências que ocorriam entre seus pares, na sala dos professores, proporcionaram dicas importantes para sua prática em sala de aula. Lembra que, na época em que iniciou (há 30 anos), “a universidade não tinha o tamanho que ela tem hoje, também não era assim, eu não diria fria, é que hoje a própria corrida do tempo, faz com que as pessoas pouco permaneçam ali na sala dos professores”. Esta fala lembra a afirmação de Pimenta e Anastasiou (2005), quando citam que o professor da educação superior, na maioria das vezes, sente-se sozinho. Ainda buscando compreender essa questão, é importante lembrar que, entre os professores entrevistados, 5 (cinco) são contratados como horistas, portanto, exercem outras atividades ligadas à sua formação profissional, comparecendo à instituição de ensino somente na hora estabelecida para a aula.



Fazem parte deste quadro os saberes experienciais que são construídos a partir da prática cotidiana do professor, de como o professor interpreta, compreende e orienta sua profissão e sua prática nas várias dimensões. Tais saberes ocorrem a partir de situações concretas que exigem habilidade pessoal. Assim, o professor é, sobretudo, “formador de si mesmo”, pois a partir dessas experiências na e pela prática real, lhe permitirão enfrentar as dificuldades docentes (TARDIF, 2005). Percebemos que esses saberes são buscados pelos professores, principalmente em início de carreira e que, com o passar do tempo, ocorrem com menor frequência. Contudo, tem se constituído preocupação constante a aproximação da teoria com a prática, ainda que pela ênfase da reprodução do fazer técnico específico do profissional-administrador. Nesse sentido, é importante que o professor busque se aproximar dos conhecimentos pedagógicos, que deixe de ver o processo de educação superior sob a ótica de técnicas e fórmulas. Para isto, é necessário que se envolva com as discussões sobre como o estudante aprende e como se constrói o conhecimento. A educação superior necessita ser vista como um processo educativo, no qual o professor é um problematizador-mediador do aprendizado, o que exige dele uma didática adequada para sua ação.

Conforme Tardif (2005) existem alguns fenômenos que são utilizados pelos professores em seu cotidiano, que se tornam fonte de saberes. Nesse sentido, foi possível entender que os professores utilizam em sala de aula seus saberes pessoais e de sua formação profissional, como mostram os entrevistados, todos trazem exemplos vivenciados em sua profissão, como forma de auxiliar a compreensão da teoria. Alguns professores abrem espaço para que o estudante contribua com seus exemplos, decorrendo daí um espaço de aprendizagem, onde estudante e professor aprendem como resultado da interação.

Por outro lado, quando os professores entrevistados afirmam que o estudante só aprende a teoria quando a relaciona com a prática, legitimam o enunciado de Becker (2001, p. 147) quando diz que “a teoria legitima-se na prática, mas uma prática sem o constante aprofundamento teórico rapidamente perde a sua consistência”. Nesse contexto do processo de aprendizagem é de suma importância o fato de os estudantes terem oportunidade de testarem seus (pré)conceitos, confrontando-os com os pressupostos teóricos e com o corpo docente/discente do ambiente acadêmico. Nesse sentido, o professor pode possibilitar a cada estudante a aprendizagem de acordo com as necessidades de cada um, isso é, a partir do seu conhecimento prévio sobre o conteúdo discutido.

Neste estudo, no que concerne à questão do conhecimento, constatamos situação semelhante à que se refere Becker (2001), em que o tipo de conhecimento que predomina entre



os professores é o conhecimento empírico. Valendo-se de sua pesquisa, podemos afirmar que a maioria dos professores do curso de Administração expressa essa noção de conhecimento. Ainda, essa constatação leva a referenciar as palavras de Becker (2001) quando afirma que “pouco esforço foi necessário para detectar, nos depoimentos dos docentes, posições nitidamente empiristas. Nesse sentido, o empirismo é a forma que mais amplamente caracteriza a epistemologia do professor [...], postura mais claramente verbalizada”. As dificuldades epistemológicas fundamentais situam-se no acesso do sujeito ao objeto de natureza da consciência, de como o sujeito conhece ou pode designar o objeto.

Contudo, o professor D revela, em sua fala durante a entrevista, aproximações da abordagem cognitivista e abordagem sociocultural, quando afirma que “ao aluno cabe construir seu conhecimento e que ao professor cabe o papel de direcionador, facilitador do ensino aprendizagem e que o conhecimento deve ser usado para a promoção do sujeito e para a transformação da realidade a qual está inserido”, ainda que não tenha exemplificado como seu trabalho, se pauta na teoria freiriana. Os professores I, A e H revelam em suas falas a concepção de conhecimento que mais se aproxima da abordagem cognitivista de conhecimento, porém ao cruzar com as outras questões, as demais respostas revelam suas posições empiristas.

Sobre o tema avaliação, ficou claro que todos os professores utilizam a prova escrita, conforme determinam as diretrizes do projeto político-pedagógico, porém todos responderam que não acham que esse método avalie o estudante. Responderam que em alguns momentos conseguem avaliar se o estudante está aprendendo através de sua participação na aula, fazendo perguntas ou trazendo alguma contribuição. No entanto, nem todos os professores abrem esse espaço. Alguns afirmam que sentem dificuldade de avaliar em função da quantidade de estudantes em uma sala, que são em média de 60 (sessenta) a 70 (setenta). Outros buscam formas diferentes de avaliar, como cobrar leitura, participação em fóruns de discussão *on-line* participação na plataforma de trabalho MOODLE (*software* livre de apoio à aprendizagem), participação em seminários, resolução de atividades, resolução de estudo de casos, entre outros.

Diante dessas respostas, concordamos com Masetto (1998) quando aponta que a avaliação deve ser vista como uma atividade que acompanha as outras, isto é, deve ser vista como a capacidade de refletir sobre o processo de aprendizagem. É como um *feedback*, onde o professor deve acompanhar a aprendizagem do estudante, para saber se estão atingindo os objetivos propostos no plano de trabalho. Dessa forma, “a avaliação tem importância fundamental sob o ponto de vista didático-pedagógico. No entanto, tal discussão só começará



a ter sentido na medida em que aquilo que constitui o objeto da avaliação estiver claro” (BECKER, 2001, p. 221).

Dando continuidade ao estudo, ainda buscamos saber como deve ser a atitude dos professores em sala de aula. É importante destacar que alguns respondem de uma forma contraditória, afirmando que o professor deve ser aquele que incentiva o estudante, que oferece liberdade para participar das discussões, para questionar, para interromper, porém, para o bom andamento da aula, o estudante deve saber que estão ali em posições diferentes e que o professor é quem deve conduzir as atividades. Nesse processo, a autoridade do professor conduzirá quase inevitavelmente o estudante a adotar mecanicamente suas explicações, sem a mediação de qualquer construção intelectual. Por outro lado, vejamos os apontamentos da professora A quando fala que “o professor deve respeitar o aluno em qualquer momento, para que ele seja respeitado por seus alunos [...], ele tem que ter conhecimento, porque o respeito dos alunos vem também quando eles observam e respeitam o saber, o conhecer do professor [...] acredito que venha do coração e do gostar do que faz”.

Em seguida, na análise, foi possível encontrar uma situação de prática do professor autoritário, inflexível, aquele que, dentro de seu domínio – a sala de aula – afirma suas regras e exige seu pleno e total cumprimento. “O professor, então instalado no centro do processo educacional, sente-se valorizado e respeitado, quando na verdade, é apenas temido. O autoritarismo do professor provoca subserviência, medo e ansiedade no grupo discente” (VASCONCELOS, 2005, p. 67). Essa situação, ao longo do processo de escolarização, constitui-se fator importante na formação da personalidade do indivíduo, que, via de regra, ratificará em suas ações sociais esse comportamento de repetição.

Para encerrar, buscamos apoiar-nos em Masetto (1998) quando propõe que o professor substitua a ênfase no ensino pela ênfase na aprendizagem, isso é, que o professor, ao pensar sua aula, que o faça com foco no desenvolvimento do aluno, no desenvolvimento de sua capacidade intelectual, no desenvolvimento de habilidades humanas e profissionais e desenvolvimento de atitudes e valores integrantes à vida profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os professores do curso de Administração, a abertura de espaços para a discussão sobre os saberes pedagógicos poderá contribuir para a construção e caminhos formativos. As



experiências cotidianas vividas pelos professores poderão servir para contextualizar as diversas situações e, principalmente, para discutir os referenciais epistemológicos de Administração e os referenciais epistemológicos de Educação, buscando, em sua atuação como docente da educação superior, formar profissionais-administradores com visão crítica da realidade social na qual se inserem.

O bom professor da educação superior precisa entender que ele é um problematizador-mediador do conhecimento, e que o seu papel, nessa perspectiva, se caracteriza por propiciar condições para que, diante das informações, o estudante possa estabelecer relações entre elas, e/ou a partir delas estabelecer novas relações, avançando na construção do conhecimento sobre o qual estão trabalhando. O professor, ao evidenciar e tornar concreto e significativo o objeto de estudo, ou o objeto de conhecimento, permite e favorece que o estudante chegue a uma resposta, a uma conclusão por sua própria construção e não por simples reprodução.

O ensino não pode ser isolado da aprendizagem. Professor e estudante necessitam caminhar juntos, a partir dessa interação, o estudante vai construindo seu aprendizado. Cabe ao professor orientar essa construção, problematizando o conteúdo, lançando novos desafios, avaliando os resultados e propondo novos caminhos.

Diante do exposto e ao término desse estudo, fica a confirmação de que os professores da educação superior, na instituição pesquisada, buscam alternativas para melhorar seu desempenho docente, mas ao planejar e ao fazer a aula, avaliando os estudantes a partir da abordagem tradicional, nem sempre tal busca se efetiva.

A aproximação do tema pesquisado nos deu a certeza de que as instituições universitárias necessitam qualificar pedagogicamente seus professores, como condição para a qualificação do processo educativo, sob pena de verem, através dos mecanismos de controle estabelecidos pelo Estado, a qualificação profissional de seus egressos questionada e colocada em dúvida, como de resto vem acontecendo com Cursos e Instituições.

I SLEPT AS A PROFESSIONAL BUT WOKE UP AS A TEACHER: I STUDY THE EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL WORK OF ADMINISTRATION INSTRUCTOR

Abstract: The course trains professionals at higher level with technical - scientific knowledge to act on the market, therefore does not prepare professionals to work in teaching. From the appointment of the authors Pimenta and Anastasiou (2005) that higher education teachers sleep as professionals and agree as teachers, this study aims to understand the didactic and



pedagogical work of administration instructor offered by a private university of northwestern Paraná state. The research was qualitative / descriptive, with the case study method. Audio recorded interviews were carried out with semi structured script with data organized in categories of analysis. The results showed that teachers began teaching without having chosen to be a teacher and throughout his teaching career seek teacher training from training in continuing education courses within the institution or advanced graduate courses. Their practices are based on the traditional teaching approach, usually in the reproduction of teaching and assessment of a teacher who was considered good. For the Administration course teachers, opening spaces for discussion of pedagogical knowledge can contribute to the educational and training paths. The daily experiences of the teachers serve to contextualize the different situations and, especially, to discuss the epistemological frameworks of Education, seeking in his role as a teacher, the training of professionals-managers with critical view of the social reality in which they operate.

Keywords: Higher Education. Administrator. Teacher Training. Teaching Practice.

REFERÊNCIAS

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

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BIKLEN, SariKnopp; BOGDAN, Roberto C. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Portal do Ministério da Educação. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 out. 2015.

BUSS, Ricardo Niehues; REINERT, José Nilson. O humanismo na formação do administrador: caso UFSC. **Avaliação (Campinas, Sorocaba)**, v.14, n.1, mar. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 25 mar. 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. **Docência na universidade**. Marcos T. Masetto (org.). Campinas, SP: Papyrus, 1998.

_____. **O bom professor e sua prática**. 19 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar: Alves, Nilda e GARACIA, Regina Leite (orgs). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2000.



KASSICK, Clóvis Nicanor. Formação de Professores para a Educação Superior: necessidades e perspectivas. In: BASSI, Marcos E.; AGUIAR, Letícia. (Org.) **Políticas públicas e formação de professores**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

MASETTO, Marcos T. **Docência na universidade**. Marcos T. Masetto (org). Campinas, SP: Papirus, 1998.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

NEVES, José Luis. **Pesquisa Qualitativa**: características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisa em Administração. São Paulo, v.1, n.3, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.41, jan./abril, 2009. p. 143-155. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira, 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VASCONCELOS, Maria Lúcia. Docência e autoridade no ensino superior: uma introdução ao debate. **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. Antônio Teodoro, Maria Lúcia Vasconcelos (Orgs). 2 ed. São Paulo: Mackenzie, Cortez, 2005.

Recebido em: 2 de junho de 2016.

Aprovado em: 29 de junho de 2016.