

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELAINE PONTES BEZERRA

O DOCENTE ADMINISTRADOR NO ESTADO DO PIAUÍ:
Profissionalidade e saberes da prática docente

UBERLÂNDIA
2019

ELAINE PONTES BEZERRA

O DOCENTE ADMINISTRADOR NO ESTADO DO PIAUÍ:
Profissionalidade e saberes da prática docente

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de
Uberlândia - UFU como requisito parcial para
obtenção do Título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Saberes e práticas
educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Malusá (PhD).

UBERLÂNDIA
2019

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

B574 Bezerra, Elaine Pontes, 1981-
2019 O DOCENTE ADMINISTRADOR NO ESTADO DO PIAUÍ: [recurso
eletrônico] : Profissionalidade e saberes da prática docente /
Elaine Pontes Bezerra. - 2019.

Orientadora: Silvana Malusá.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-
graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2484>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Malusá, Silvana, 1965-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação.
III. Título.

CDU: 37

ELAINE PONTES BEZERRA

**O DOCENTE ADMINISTRADOR NO ESTADO DO PIAUÍ:
Profissionalidade e saberes da prática docente**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de
Uberlândia - UFU como requisito parcial para
obtenção do Título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Saberes e práticas
educativas.

DATA DA APROVAÇÃO: _____, _____

Profa. Dra. Silvana Malusá(PhD) - (Orientadora/Presidente)
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Profa. Dra. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda - (Membro Interno Efetivo)
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Prof. Dr. Roberto Bernardino Jr. - (Membro Interno UFU / ICBIN)
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Prof. Dr. José Petrucio de Farias Júnior - (Membro Externo Efetivo)
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Prof. Dra. Antônia Márcia Rodrigues Sousa - (Membro Externo Efetivo)
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação			
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 42/2019/232, PPGED			
Data:	Vinte e nove de novembro de dois mil e dezenove	Hora de início:	09:00	Hora de encerramento: 11:20
Matrícula do Discente:	11613EDU059			
Nome do Discente:	Elaine Pontes Bezerra			
Título do Trabalho:	"O DOCENTE ADMINISTRADOR NO ESTADO DO PIAUÍ: profissionalidade e saberes da prática docente."			
Área de concentração:	Educação			
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas			
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Docência Universitária: contradições e expectativas nas vozes dos docentes e nos documentos de regulação dos cursos de Administração de Empresas, Ciências Contábeis e Direito, em seis IES da região Centro-Oeste do Brasil"			

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G145, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: José Petrucio de Farias Júnior - UFPI; Antonia Márcia Rodrigues Sousa - UFC; Arlete Aparecida Bertoldo Miranda - UFU; Roberto Bernardino Júnior - UFU e Silvana Malusá - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Silvana Malusá, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu a Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(as) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do

Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Silvana Malusa Barauna, Presidente**, em 29/11/2019, às 11:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Antonia Márcia Rodrigues Sousa, Usuário Externo**, em 29/11/2019, às 11:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Arlete Aparecida Bertoldo Miranda, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/11/2019, às 11:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Roberto Bernardino Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/11/2019, às 11:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **José Petrúcio de Farias Júnior, Usuário Externo**, em 29/11/2019, às 11:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1722665** e o código CRC **6964796A**.

*Aos meus amados Julia, Lais e Assis Junior,
fontes de amor e fortaleza nessa jornada.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que tanto se esforçaram para oferecer-me uma educação de qualidade e me ensinavam todos os dias o real valor desta, com amor sem medidas.

Ao meu esposo Assis Júnior, que está ao meu lado desde as primeiras conquistas acadêmicas e profissionais quando ainda éramos tão jovens ingressando na Universidade, apoiando as minhas vitórias e sendo fortaleza nas minhas derrotas. Para este doutorado não foi diferente, ainda que tivéssemos tantas pedras no caminho.

A minha sogra, que cuidou com tanto amor dos meus bens mais preciosos, minhas filhas, Júlia e Laís, quando eu não podia me fazer presente por conta das atividades do doutorado.

A minha cunhada Thais, que foi aconchego e alegria para as minhas filhas.

A minha irmã Elane, pelo amor e atenção durante o doutorado.

Aos amigos Cristiane e Kelsen, por estarem sempre dispostos a me escutar e que tanto contribuíram com os seus conhecimentos.

A amiga e comadre Márcia, que enriquece a minha vida acadêmica com os seus ensinamentos e apoio constante nesta jornada da minha profissão docente, a quem tenho muito carinho e estima.

A amiga Darlene, que me incentivou a tentar o doutorado, quando eu já estava desacreditada em processos seletivos e que sempre me ajudou em momentos difíceis do curso.

A amiga Cristiana, que abriu mão do conforto das próprias filhas para me acolher em sua casa, durante as aulas em Picos, e tanto contribuiu com os seus conhecimentos pedagógicos para as atividades acadêmicas.

A minha orientadora, Profa. Dra. Silvana Malusá, que foi além de uma professora, foi acolhida, foi afeto, foi ensinamento. Grata aos momentos de vida compartilhados e as valiosas

contribuições através dos seus saberes docentes, que tanto me engrandeceram como pessoa, professora administradora e pesquisadora.

A amiga Josélia, ops! a irmã que ganhei no doutorado...que conseguia trazer leveza e alegria até nos momentos mais tensos, que comprava pão quentinho para o nosso café de todo santo dia, que transmitia sempre luz no percurso do doutorado, me auxiliava nas atividades acadêmicas e ainda me ensinava a didática.

Ao irmão da família Malusá, Igor, sempre disposto a discutir sobre a didática e a contribuir com os seus ensinamentos espirituais, pedagógicos e em tecnologias.

A amiga Conceição, por compartilhar das alegrias e tristezas vivenciadas durante o curso.

As amigas Monalisa e Regina que propiciaram momentos felizes à minha filha, diante da minha ausência física.

Aos professores Dr. Roberto Bernardino e Dra. Arlete Miranda, pelas importantes contribuições na qualificação

Ao professor Dr. Petrucio, por conduzir com sabedoria a coordenação do programa de doutorado.

Aos professores que fazem parte do Programa de pós-graduação em Educação da FACED, que com os seus ensinamentos através das disciplinas contribuíram para a minha profissionalidade docente.

Aos professores administradores das Universidades Públcas do Piauí, que participaram da pesquisa.

RESUMO

O curso de Administração trata-se de um dos cursos superiores mais ofertados no Brasil atualmente, o que gera uma demanda grande por docentes administradores nas Instituições de Ensino superior (IES). Estes ingressam na carreira sem uma preparação mínima adequada à docência, fazendo-se necessário que as IES e eles próprios compreendam os aspectos que conduzem a sua prática pedagógica, especialmente no que concerne a sua profissionalidade e saberes docentes. O estudo está ligado a Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas. A tese defendida foi a de que os docentes administradores compreendem a importância das categorias profissionalidade e saberes docentes para a sua profissão, sendo capazes de realizar uma prática pedagógica condizente com essas categorias e apresentou como objetivo geral: Investigar, estudar e compreender o grau de importância que os docentes bacharéis em administração das Universidades públicas do estado do Piauí atribuem às categorias de estudo de sua prática pedagógica: profissionalidade e saberes docentes. Os objetivos específicos foram: 1) Averiguar quais as ideações que os docentes bacharéis em Administração, das universidades públicas do Piauí possuem acerca da sua prática pedagógica; 2) Descobrir como o docente de administração contribui através de sua prática pedagógica, para o desenvolvimento das competências e habilidades instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de Administração, no discente. Trata-se de uma pesquisa exploratória, descritiva tipo *survey*, com abordagens quantitativas e qualitativas. O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário estruturado, desenvolvido na plataforma *Google Docs*, com questões fechadas dispostas em escala Likert de cinco pontos e outras abertas. Para a análise dos dados quantitativos utilizou-se a estatística descritiva e dos dados qualitativos foi a análise de conteúdo de Bardin. Obteve-se a participação de 51 professores dos cursos de administração das universidades públicas do estado do Piauí. Os resultados permitiram inferir que os docentes de administração consideram muito importante os aspectos da profissionalidade e saberes docentes de sua prática pedagógica, havendo destaque para o fato dos mesmos reconhecerem que há especificidades para a profissionalidade docente; assumirem que o contexto de trabalho afeta a sua profissionalidade; preocuparem-se com a formação profissional do aluno e admitirem a necessidade de saberem transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana. Sobre as ideações que os docentes pesquisados possuem a respeito da sua prática docente, foram constatadas principalmente as seguintes: contribuir para a formação profissional e humana do aluno; comprometer-se com a aprendizagem do aluno; conciliar teoria e prática. Descobriu-se ainda que o docente administrador contribui para o desenvolvimento das competências e habilidades nos alunos, principalmente através de práticas pedagógicas que ponderem: a relação teoria e prática; a contextualização das práticas pedagógicas; o ensino com ênfase no aluno.

Palavras-chave: Docente administrador. Profissionalidade docente. Saberes docentes.

ABSTRACT

The business administration course is one of the most offered higher education courses in Brazil today, which generates a great demand for teaching administrators in Higher Education Institutions (HEIs). They enter their careers without a minimum preparation suitable for teaching, making it necessary for the HEIs and themselves to understand the aspects that lead to their pedagogical practice, especially regarding their professionalism and teaching knowledge. The study is linked to the Research Line Knowledge and Educational Practices. The thesis defended was that the teaching professors understand the importance of the professionalism and teaching knowledge categories for their profession, being able to perform a pedagogical practice consistent with these categories and presented as general objective: Investigate, study and understand the degree of importance which the bachelors of administration professors of the public universities of the state of Piauí attribute to the categories of study of their pedagogical practice: professionalism and teaching knowledge. The specific objectives were: 1) To ascertain the ideas that Bachelors of Business Administration professors of public universities of Piauí have about their pedagogical practice; 2) Find out how the administration teacher contributes through his pedagogical practice, to the development of the competences and skills established by the National Curriculum Guidelines (DCNs) of the Administration course, in the student. It is an exploratory, descriptive survey research, with quantitative and qualitative approaches. The research instrument used was a structured questionnaire, developed on the Google Docs platform, with closed questions arranged in five-point Likert scale and open questions. For the analysis of quantitative data we used descriptive statistics and qualitative data was Bardin content analysis. The participation of 51 professors of the administration courses of the public universities of the state of Piauí was obtained. The results allowed us to infer that the administration professors consider very important the aspects of teaching professionalism and knowledge of their pedagogical practice, highlighting the fact that they recognize that there are specificities for teaching professionalism; assume that the work context affects your professionalism; concern themselves with the student's professional education and admit the need to know how to transform information into knowledge in daily life. About the ideas that the researched teachers have about their teaching practice, the following were found mainly: to contribute to the professional and human formation of the student; commit to student learning; reconcile theory and practice. It was also found that the managing teacher contributes to the development of students' competences and skills, mainly through pedagogical practices that consider: the relationship theory and practice; the contextualization of pedagogical practices; teaching with emphasis on the student.

Keywords: teaching administrator. teaching professionalism. teaching knowledge

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Instituições de Ensino Superior no Brasil (1980 – 2015)
26

Quadro 1 - Universidades Públicas que oferecem o curso de Administração no Estado do Piauí x Campus x Município
95

Quadro 2 - Universidades Públicas que oferecem o curso de Administração no Estado do Piauí x Campus x professores efetivos de Administração por campus
96

Quadro 03 - Referências das afirmativas para as categorias estudadas
97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	-	Distribuição da frequência de gênero
102		
Tabela 2	-	Distribuição da frequência das faixas etárias
102		
Tabela 3	-	Distribuição da frequência do ano de graduação em décadas
103		
Tabela 4	-	Distribuição da frequência do ano de especialização
104		
Tabela 5	-	Distribuição da frequência das áreas das especializações
106		
Tabela 6	-	Distribuição da frequência do ano do mestrado
107		
Tabela 7	-	Distribuição da frequência das áreas do mestrado
108		
Tabela 8	-	Distribuição da frequência do ano do doutorado
109		
Tabela 9	-	Distribuição da frequência das áreas do doutorado
110		
Tabela 10	-	Distribuição da frequência do ano do pós-doutorado
111		
Tabela 11	-	Distribuição da frequência das áreas do pós-doutorado
112		
Tabela 12	-	Distribuição da frequência do ano de outros cursos
113		
Tabela 13	-	Distribuição da frequência das áreas de outros cursos
114		
Tabela 14	-	Distribuição da frequência da atuação docente
115		
Tabela 15	-	Distribuição da frequência da atuação em outra atividade
115		
Tabela 16	-	Distribuição da frequência do tipo de atuação em outra atividade
116		

Tabela 17 - Profissionalidade docente é processo de características específicas	
118	
Tabela 18 - Profissionalidade docente tem intima ligação com a identidade docente	
119	
Tabela 19 - A profissionalidade docente é afetada pelo contexto de trabalho	
121	
Tabela 20 - A profissionalidade e suas influências	
122	
Tabela 21 - A profissionalidade está relacionada a competências e habilidades	
124	
Tabela 22 - Transmitir conhecimentos para a formação profissional do aluno	
126	
Tabela 23 - Estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem	
127	
Tabela 24 - Saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino	
129	
Tabela 25 - Saber apresentar o conhecimento de forma didática	
130	
Tabela 26 - Saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana	
132	
Tabela 27 - Matriz e correlação de Sperman entre profissionalidade e saber docente	
134	
Tabela 28 - Ser docente do Ensino Superior	
137	
Tabela 29 - Relação prática pedagógica e desenvolvimento de habilidades e competências	
150	

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANGRAD	Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração
CFA	Conselho Federal de Administração
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
DINTER	Doutorado Interinstitucional
DU	Docência Universitária
EASP	Escola de Administração de Empresas de São Paulo
EBAP	Escola Brasileira de Administração Pública
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
EUA	Estados Unidos da América
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDORT	Instituto Racional do Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
SPSS	Software Statistical Pacakage for Social Sciences
SUDS	Sistema Unificado e Descentralizado de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNB	Universidade Federal de Brasília
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: CENÁRIOS E DESAFIOS PARA SER PROFESSOR ADMINISTRADOR	20
2.1 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: PANORAMA HISTÓRICO	20
2.2 PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR	34
2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	52
3 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: PROFISSIONALIDADE E SABERES DOCENTES	54
3.1 PROFISSIONALIDADE DOCENTE	54
3.1.1 Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração à luz da profissionalidade docente	61
3.2 SABERES DOCENTES	72
3.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	88
4 PERCURSO METODOLÓGICO	90
4.1 ABORDAGENS DA PESQUISA	90
4.2 LOCAL DA PESQUISA	93
4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	95
4.4 INSTRUMENTO DE PESQUISA	96
4.5 COLETA E ÁNALISE DE DADOS	98
4.6 ASPECTOS LEGAIS	
100	
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	101
5.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA	101
5.1.1 Gênero	101

5.1.2 Faixa etária	102
5.1.3 Ano de Graduação	103
5.1.4 Ano de formação da Especialização	104
5.1.5 Área da Especialização	105
5.1.6 Ano de formação do Mestrado	107
5.1.7 Área do Mestrado	108
5.1.8 Ano de formação do Doutorado	109
5.1.9 Área do Doutorado	110
5.1.10 Ano de formação do Pós-Doutorado	111
5.1.11 Área do Pós-Doutorado	112
5.1.12 Ano de formação em outros cursos	112
5.1.13 Área de outros cursos	113
5.1.14 Área de Atuação Docente	114
5.1.15 Atuação em outra área	115
5.1.16 Área de outra atividade	116
5.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE	117
5.2.1 Profissionalidade Docente	117
5.2.1.1 A profissionalidade docente é um processo de constituição das características específicas da profissão docente	117
5.2.1.2 A profissionalidade docente tem íntima ligação com a identidade profissional	119
5.2.1.3 A profissionalidade docente é afetada pelo contexto de trabalho	120
5.2.1.4 A profissionalidade docente é influenciada pelas relações estabelecidas, o significado biográfico, o universo social e psicológico do professor	122
5.2.1.5 A profissionalidade docente está relacionada a construção de competências e o desenvolvimento de habilidades para a atuação docente	124
5.2.2 Saber Docente	125
5.2.2.1 O professor deve saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno	125
5.2.2.2 O professor deve saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem	127
5.2.2.3 O professor deve saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino	129
5.2.2.4 O professor deve saber apresentar o conhecimento de forma didática	130

5.2.2.5 O professor deve saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana	131
5.3 CORRELAÇÃO ENTRE PROFISSIONALIDADE E SABERES DOCENTES	133
5.4 QUESTÕES ABERTAS	136
5.4.1 Pedagogicamente, o que é ser docente do Ensino Superior?	136
5.4.1.1 Contribuir para a formação profissional e humana	137
5.4.1.2 Comprometer-se com a aprendizagem do aluno	139
5.4.1.3 Conciliar teoria e prática	141
5.4.1.4 Formar para criticidade	143
5.4.1.5 Ter compromisso social e político	145
5.4.1.6 Exercer o ensino, pesquisa e extensão	147
5.4.2 Como você, enquanto bacharel em Administração e professor universitário, atua em seu cotidiano de sala de aula, para o desenvolvimento das competências e habilidades instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Administração?	149
5.4.2.1 Relacionando teoria e prática	150
5.4.2.2 Contextualizando as práticas pedagógicas	152
5.4.2.3 Através do ensino com ênfase no aluno	154
5.4.2.4 Diversificando as práticas pedagógicas	156
5.4.2.5 Buscando formação docente	158
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	169
APÊNDICES	185
ANEXOS	190

1 INTRODUÇÃO

A Educação Superior no Brasil passou por uma série de transformações, dentre as quais destacam-se a criação da Lei de Reforma Universitária (Lei 5.540/68) e a instituição da Lei das Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) quase três décadas depois da primeira, o que ocasionou num aumento da oferta de cursos superiores nas diversas áreas.

Em se tratando do Ensino Superior em Administração, apesar da regulamentação da profissão de administrador ter ocorrido somente no ano de 1965, na medida em que o país se desenvolvia a partir da década de 30, com o advento da industrialização e o crescimento econômico e social, iniciou-se uma consequente necessidade por profissionais que administrassem as organizações públicas e privadas.

Com esse quadro, surgem os primeiros cursos voltados à Administração, os quais aumentam bastante nas décadas seguintes e hoje, inclusive, configura-se como um dos cursos superiores mais ofertados no país, com 2.170 ofertas em 2017, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Para este cenário, uma consequência é o aumento do número de professores de Administração, onde muitos ingressam na carreira acadêmica sem um preparo mínimo para a docência, evidenciando-se uma necessidade por parte das Instituições de Ensino Superior (IES) e desses próprios profissionais em compreenderem os aspectos que norteiam a sua prática docente, principalmente no que se refere a sua profissionalidade e saberes, para assim poderem atender com êxito aos anseios e indigências da sociedade contemporânea.

Estudar a prática docente na perspectiva da profissionalidade implica em perceber o professor como ator social que, num dado espaço institucional, constrói nessa atividade, sua vida e profissão. Para tanto, Tardif e Lessard (2005, p. 38) destacam que os professores são atores que “dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”.

Na atualidade, considera-se a discussão em relação à profissionalidade como um importante aspecto para a mudança educativa. Por meio dela, é perceptível uma necessidade de refletir sobre o aprofundamento dos modelos formativos e das políticas de aperfeiçoamento e fortalecimento da profissão docente.

Compreender a profissionalidade no âmbito da docência implica reconhecer que a mesma se constitui como consequência das práticas pedagógicas, individuais e coletivas, no contexto das relações de trabalho, por meio da interação entre essas práticas e os saberes docentes.

Muitos autores tem se dedicado a investigação da docência universitária, inclusive a respeito dos aspectos pedagógicos, como é possível verificar nos estudos de: Masetto (2015, 2012), Pimenta e Anastasiou (2014), Vasconcelos (2012), Fernandes (2012), Almeida (2012), Isaia (2006), Veiga (2006), Zabalza (2004), Malusá (2003), Cunha (2000), dentre outros.

A questão dos conhecimentos pedagógicos muitas vezes tem se mostrado como uma dificuldade para o docente do Ensino Superior e, principalmente, quando esse docente não teve uma formação pedagógica, como é o caso dos professores de Administração. Geralmente, a preocupação desses profissionais está voltada para o domínio dos conteúdos e esquecem dos aspectos pedagógicos do seu trabalho, dedicando-se especialmente em estudar as teorias de sua área específica e/ou em desenvolver pesquisas. Fato é que esses docentes além de não terem recebido uma formação pedagógica durante o período em que se formaram profissionalmente, também para que ingressassem na carreira acadêmica não lhes foram exigidos qualquer formação pedagógica.

Pimenta e Anastasiou (2014) dizem que na maioria das IES os professores, mesmo experientes e conhecedores de suas áreas, apresentam-se despreparados e sem conhecimento técnico acerca do processo de ensino e aprendizagem pelo qual são responsáveis no contexto educacional.

A profissionalidade e os saberes docentes emergem também nas atuais tendências investigativas sobre a docência, conforme constata-se nas pesquisas que abrangem o assunto: Tardif e Faucher (2010); André e Almeida (2010), Ambrosetti e Almeida (2009), Roldão (2005), Sacristán (1999) e sobre saberes docentes: Masetto (2012), Azzi (2005), Tardif (2002), Pimenta (2005), Foresti e Pereira (2000), Arroyo (2000), Gamboa (2003), dentre outros.

Diante o exposto, é relevante investigar sobre o grau de importância atribuído em relação à profissionalidade e saberes docentes pelos professores do curso de Administração – os quais se tornaram docentes sem formarem-se professores – buscando compreender e descrever as ideações que esses professores possuem acerca da sua prática pedagógica. As respostas servirão como um norte para orientar os docentes a compreenderem a complexidade e riqueza do seu trabalho, marcado pela articulação dos vários saberes.

Além disso, um dos aspectos relevantes no qual o professor administrador deve considerar na sua atuação, enquanto docente que forma o bacharel de Administração, são as competências e habilidades mínimas exigidas ao graduado em Administração, determinadas pelo art. 4º da Resolução CNE/CES nº 4 , de 13 de julho de 2005, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Curso de Graduação em Administração bacharelado e dá

outras providências a serem observadas pelas Universidades em sua organização curricular. O professor administrador deve, portanto, articular a sua profissionalidade e os saberes da sua prática docente com essas competências e habilidades.

Para Thurler (2002, p. 89) os desafios que os professores tem diante de si para o desempenho da docência são muitos, eles precisam “reinventar a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão”. Muitos serão obrigados a viver em condições de trabalho e em contextos profissionais totalmente novos, bem como assumir desafios intelectuais e emocionais muito diversos daqueles que caracterizavam o contexto escolar no qual aprenderam o seu ofício.

Por isso, terão de reinventar suas relações profissionais com os colegas e a organização do trabalho nas escolas. Esse pensamento traz a reflexão do quanto essas dificuldades apontadas pelo autor podem ser ainda maiores para os professores de Administração, os quais não tiveram a oportunidade de cursar na graduação as disciplinas destinadas a formação e prática docente.

É comum que o trajeto de uma pesquisa esteja vinculado ao trajeto do pesquisador e, com esta, não foi diferente. O despertar pelo tema deste trabalho surge ainda na graduação em Administração, quando era possível perceber em meus professores um grande domínio de conteúdo, mas que muitos não conseguiam transmiti-los de maneira comprehensiva em sala de aula e uma das grandes dificuldades minha, e percebida em alguns colegas, era a necessidade de entender aqueles conteúdos relacionando-os às práticas do administrador.

Na graduação, percebi que uma das formas para melhor compreender a Administração ensinada na Universidade era por meio de vivência prática. Acreditando nisso eu estagiei durante todo o curso, desde o primeiro semestre e ainda realizei pesquisas relacionadas ao estágio em Administração para a monografia e a dissertação, as quais indicavam a relevância dessa atividade para a aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional do estudante de Administração.

Quando me tornei professora do Ensino Superior deparei-me com a mesma questão, só que agora eu estava do outro lado da sala de aula, e como docente eu sentia dificuldade em buscar maneiras de transformar o conteúdo que eu dominava em aprendizagens e conhecimentos aos meus alunos. Havia ainda outras dificuldades da profissão por eu não ter uma formação específica para atuar como professora, como planejar aulas e avaliar os alunos, dentre outros, o que me fez decidir em cursar o doutorado na área de Educação.

A partir disso, iniciei os estudos sobre a docência universitária, os quais se intensificaram com a minha participação das atividades e leituras desenvolvidas com o grupo

de pesquisa *Desenvolvimento Profissional e Docência Universitária – Saberes e Práticas Educativas*¹, vinculado a linha de pesquisa “Saberes e Práticas Educativas” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/UFU), sob o registro no Parecer 043/11 e, também, certificado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob inscrição nº 1877760681965074.

Em meio às leituras, atividades e estudos, pude perceber a relevância da prática pedagógica para o ensino e que para a sua compreensão seria relevante, também, compreender sobre os aspectos da profissionalidade e saberes docentes.

Esta pesquisa aborda uma metodologia quantitativa e qualitativa, em que se prioriza não só a coleta de dados na forma de números percentuais e gráficos, mas atenta-se também às análises em forma de textos discursivos, valorizando a pesquisa subjetiva e a opinião dos sujeitos para que se responda quais as concepções de prática docente, a partir das categorias de estudo: profissionalidade e saberes docentes, dos professores universitários com formação inicial em Administração, lotados nas Universidades Públicas Brasileiras, que atendem todo o Estado do Piauí, sendo a distribuição dos campus que ofertam o curso de Administração: a Universidade Federal do Piauí (UFPI), em 4 de seus campus e a Universidade Estadual do Piauí (UESPI), em 04 de seus campus, totalizando então 08 campus, que possuem o curso de Administração, totalizando em 51 professores, a amostra da pesquisa.

Diante ao exposto, tem-se os problemas que norteiam a pesquisa: 1) Qual o grau de importância que os docentes bacharéis em Administração, das Universidades Públicas do Piauí, atribuem às categorias de estudo de sua prática pedagógica: profissionalidade e saberes docentes?, 2) Quais as ideações que os docentes bacharéis em Administração, das Universidades Públicas do Piauí possuem acerca da sua prática pedagógica? e 3) Como o docente de Administração contribui através de sua prática pedagógica, para o desenvolvimento das competências e habilidades instituídas pelas DCNs do Curso de Administração, no discente?

Direcionados pelos problemas da pesquisa, a investigação tem como objetivo geral: Investigar, estudar e compreender o grau de importância que os docentes bacharéis em

¹ O grupo de pesquisa “Desenvolvimento profissional e docência universitária – saberes e práticas educativas”, coordenado pela Prof. (a) Dra. Silvana Malusá, tem como eixo central as questões inerentes aos conhecimentos produzidos e veiculados na UFU, bem como as práticas ou fazeres que nela se materializam. O Grupo se apresenta enquanto um espaço de investigação científica, vinculado ao desenvolvimento de estudos e pesquisas que visem à produção de novos conhecimentos e à análise das diversas dimensões dos processos de ensinar e aprender no âmbito da realidade universitária. Visa à consecução dos objetivos mais amplos do PPGED/UFU. Tem como objeto de investigação a DU, pretendendo investigar como o docente do nível superior desenvolve-se profissionalmente e que saberes e práticas permeiam sua atuação no contexto da Universidade.

Administração das Universidades Públicas do Estado do Piauí atribuem às categorias de estudo de sua prática pedagógica: profissionalidade e saberes docentes, visando compreender e descrever as ideações que esses professores possuem acerca da sua prática pedagógica.

Como objetivos específicos esta pesquisa se propõe a: 1) Averiguar quais as ideações que os docentes bacharéis em Administração, das Universidades Públicas do Piauí possuem acerca da sua prática pedagógica; 2) Descobrir como o docente de Administração contribui através de sua prática pedagógica, para o desenvolvimento das competências e habilidades instituídas pelas DCNs do Curso de Administração, no discente.

Assim, este trabalho estrutura-se em quatro capítulos. O primeiro, *Docência no Ensino Superior: cenários e desafios para ser professor administrador*, tem como objetivos estudar e compreender o docente universitário de Administração em seu contexto histórico e social, apresenta e discute os aspectos gerais da docência universitária, descrevendo um panorama histórico do Ensino Superior geral e em Administração no Brasil, além de abordar sobre as perspectivas e desafios na docência do Ensino Superior.

O segundo capítulo, *Profissionalidade e Saberes Docentes*, tem como objetivo descrever e discutir sobre a profissionalidade e saberes docentes no Ensino Superior, aborda sobre as diversas conceituações da profissionalidade, adentra na discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Administração e disserta sobre os saberes docentes considerados essenciais para a docência no Ensino Superior e constituição da profissionalidade docente do professor administrador.

O terceiro capítulo, *Percorso Metodológico*, objetiva descrever sobre o delineamento da pesquisa empírica, apontando os caminhos metodológicos percorridos, as abordagens utilizadas, os locais e participantes da pesquisa, o instrumento de pesquisa elaborado, os meios para a coleta e análise dos dados, os aspectos legais e os procedimentos considerados.

O quarto capítulo, *Resultados e Discussões*, apresenta os dados da pesquisa de campo, tabulados e analisados com uma leitura analítica baseada no referencial teórico e expõe sobre as respostas aos objetivos propostos no início da pesquisa.

Espera-se com a investigação, contribuir com o aporte de novos conhecimentos sobre o tema e que seja capaz de incentivar processos formativos entre esses professores. Além dos docentes, as IES e a esfera política precisam estar cientes da importância em preparar os professores do Ensino Superior para exercerem uma prática pedagógica efetiva.

Ademais, percebe-se através das políticas educacionais dos últimos anos, que há a intenção em democratizar o acesso e a permanência de estudantes no nível superior, assim é necessário estudar sobre aspectos que venham a contribuir para o magistério superior público.

Diante disso, Melo (2006) defende que é importante reconhecer que a busca de melhoria no magistério superior público insere-se na luta pela defesa da educação como um todo, e ainda responde as demandas internas da Universidade e da sociedade frente as mudanças rápidas e complexas, porque passa uma economia capitalista globalizada. Ela ressalta ser necessário discutir, com visão crítica, um novo perfil profissional de docente do Ensino Superior, capaz de uma visão integrada de mundo, com atuação competente e comprometida com as problemáticas políticas, socioculturais, técnico-científicas, ecológicas, estéticas, de moral e ética, e outras.

2 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: CENÁRIOS E DESAFIOS PARA SER PROFESSOR ADMINISTRADOR

No contexto do Ensino Superior, mais especificamente na questão da Docência Universitária, vem ocorrendo mudanças, principalmente, depois da Reforma Universitária de 1968 e das transformações ocasionadas por políticas educacionais, pelo processo de globalização e os avanços das tecnologias. Os estudiosos Kerch (2017), Masetto (2015), Candau (2014), Behrens (2012), Fernandes (2012), Pimenta e Almeida (2011), Luiz Cunha (2007) Chauí (2003), dentre outros, tem evidenciado sobre os impactos desses aspectos para o Ensino Superior no país e, especialmente, para o docente universitário, o qual tem diante de si um cenário diversificado e desafiador para o exercício da sua profissão.

O professor administrador, nesse contexto, precisa perceber a docência universitária a partir do cenário histórico e social que o envolve, bem como as mudanças que afetam a sua função, para que o mesmo possa, inclusive, compreender o que é ser docente no Ensino Superior e estar preparado diante dos desafios que surgem nessa profissão. O que estimula a construção desta seção tem como objetivo estudar e compreender o docente universitário formado e atuante no curso de Administração, visando o seu contexto histórico social da sua gênese à atualidade.

2.1 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: PANORAMA HISTÓRICO

No Brasil, a educação superior é envolta por contextos e atores que no decorrer dos últimos séculos vem compondo, na história, circunstâncias acerca de seu desenvolvimento em paralelo com a sociedade, ajustando-se aos acontecimentos socioeconômicos e políticos da nação.

A história do Ensino Superior no Brasil é relativamente recente. A partir do século XIX que foram ofertados os primeiros cursos de graduação, através das Escolas Régias Superiores no ano de 1820, sendo os cursos de direito, medicina e engenharia. Surgem para atender as necessidades do Império, não enfatizando a perspectiva de desenvolvimento de novos saberes. Eram cursos direcionados à profissionalização, que formavam especialistas através de “um processo de ensino no qual conhecimentos e experiências profissionais são transmitidos de um professor que sabe e conhece para um aluno que não sabe e não conhece” (MASETTO, 2012, p. 10).

Nessa época, os professores universitários eram pessoas formadas em Universidades da Europa. O aumento dos cursos superiores demandou por profissionais de áreas de conhecimento distintas e para a contratação dos docentes considerava-se àqueles que tinham grande reputação em sua profissão (MASETTO, 2012).

Nos anos de 1843 a 1920 houveram tentativas de criação de entidades universitárias, mas sem êxito. Foi somente nesse último ano que se consolidou a implantação da primeira Universidade Brasileira, denominada de Universidade do Rio de Janeiro, posteriormente nomeada de Universidade do Brasil e em seguida de Universidade Federal do Rio de Janeiro (MENDONÇA, 2000).

O período posterior, de 1920 a 1968, abrange os anos mais críticos da história da Universidade brasileira, quando se efetivou a implantação das instituições no Brasil (MENDONÇA, 2000). Um marco desse período foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, no ano de 1930, conduzida por Francisco Campos, que no ano seguinte implementou reformas no ensino, as quais tratavam de:

(...) adaptar a educação escolar à diretrizes que vão assumir formas bem definidas, tanto no campo político quanto no educacional, tendo como preocupação desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho” (FAVERO, 2006, p. 23).

Iniciava-se uma certa preocupação em desenvolver um ensino que atendesse as modificações e avanços econômicos e sociais que aconteciam no país. Os esforços eram direcionados para a formação de uma minoria, denominada de elite, a qual era capacitada de acordo com as necessidades de trabalho, ficando a maioria sem acesso à educação. Os aspectos da formação pessoal e intelectual, por exemplo, imprescindíveis para a formação de qualquer profissional ainda não tinham relevância durante o processo formativo (FAVERO, 2006).

Segundo Ribeiro (2002), nessa época o Governo Federal criou dois dispositivos legais que foram decisivos para a reorientação e reorganização do Ensino Superior no país; o Decreto nº 19851/31 relacionado a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras, que estabelece os parâmetros de organização das instituições de Ensino Superior e o Decreto nº 19852/31, que é referente a organização da Universidade do Rio de Janeiro.

A partir de 1931, com a Reforma Educacional de Francisco Campos, surgiram faculdades direcionadas à formação de professores secundaristas, quando passou-se a exigir o Curso de Licenciatura aos docentes do ensino secundário. Nesse momento, também, se

desenvolvia o Movimento da Escola Nova, em favor de uma escola pública, gratuita e laica. Em 1934, efetiva-se a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras e, no ano de 1935, da Universidade do Distrito Federal (UDF), a qual perdurou por menos de quatro anos e teve seus cursos incorporados pela Universidade do Brasil, em 1939 (CHARLOT; SILVA, 2010).

Entre os anos de 1935 a 1945 cresce o número de Universidades, mas, conforme Favero (2006, p.28) “com predomínio da formação profissional, sem idêntica preocupação com a pesquisa e a produção do conhecimento”.

A situação que marca o país a partir de 1950 é de desenvolvimento, ocasionado pela industrialização e crescimento econômico. Nessa época acontece a tomada de consciência pelos diversos setores da sociedade com relação à situação de precariedade que se encontravam as Universidades brasileiras. Inicia-se um movimento pela modernização do Ensino Superior no Brasil, o qual atingiu o seu ápice com a criação da Universidade de Brasília (UnB), em 1961, a mais moderna Universidade da época em termos de suas finalidades e organização institucional. No mesmo ano, é criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/1961, que instituía, dentre outros aspectos, a descentralização do Ensino Superior (FAVERO, 2006).

Nos anos de 1950 a 1970, foram criadas Universidades por todo o país, pelo menos uma em cada estado, além das Universidades em âmbito estadual, municipal e particulares, demarcando o caráter descentralizado da educação superior no Brasil (PEREIRA; KERN, 2017).

Conforme Sousa (2008), o ano de 1968 ficou marcado pela Reforma Universitária. Foi aprovada pelo Congresso Nacional a Lei nº 540/68, a qual incentivou a privatização do Ensino Superior, deu origem a departamentalização, que pôs fim a cátedras e criou o regime de matrícula por disciplinas (RMD)². Pela referida Lei, ainda, foi adotado o vestibular unificado e classificatório, determinou-se a instituição regular de pós-graduação e proposta a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, permitindo com isso a transformação das Universidades Públicas em um ambiente de produção científica e tecnológica.

A partir da Lei nº 540/68, ficou determinado que as atividades a serem desenvolvidas pelo professor do Ensino Superior iriam além do ensino, envolvendo a pesquisa e a extensão

² Também conhecido por sistema de matrícula por créditos, é um regime no qual a IES oferece um elenco de disciplinas a partir das quais o aluno constrói seu curso. Este elenco de disciplinas é apresentado na forma de uma sequência de disciplinas organizadas com pré-requisitos.... Ver In: POULSEN, C. J.; BANDEIRA, D. L. Um estudo exploratório dos regimes acadêmicos adotados por instituições privadas de Ensino Superior no Brasil. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL* [recurso eletrônico]. Florianópolis, SC. Vol. 8, n. 3, (set. 2015), p. 305-326, 2015.

e, por meio destas, o professor poderia constituir uma carreira neste nível de ensino. No entanto, as transformações não aconteceram conforme o esperado, visto que esse processo é gradativo.

Na verdade, essa Reforma não só alterou significativamente o cenário do Ensino Superior no Brasil; mudou a estrutura do poder no interior da Universidade, extinguindo as cátedras, mas também concretizou a indissociabilidade: ensino, pesquisa e extensão e estabeleceu uma carreira docente, com progressão por titulação, simulando assim a qualificação dos professores (SOUZA, 2008, p. 122).

O professor do Ensino Superior, que passou a ter a perspectiva de desenvolvimento da carreira, poderia por meio da pós-graduação, regulamentada pela Lei supracitada, qualificarse e desenvolver-se na carreira docente. Desde essa época, ao cursar uma pós-graduação, o professor do Ensino Superior progride na carreira, mas questiona-se, ainda hoje, as reais possibilidades de qualificação docente em cursos de pós-graduação, os quais tem um foco mais voltado para a pesquisa, enquanto o ensino e a extensão são áreas mais desprezadas.

A realidade desses cursos diz que a formação do pesquisador é muito bem trabalhada, o que é necessário, inclusive, para a formação do docente. Mas a pesquisa volta-se, como é de esperar, para o aprofundamento de conteúdos e descobertas de aspectos inéditos de determinada área de conhecimento ou de tecnologias novas. O mestre ou doutor sai da pós-graduação com mais domínio em um aspecto do conhecimento e com a habilidade de pesquisas. Mas só isso será suficiente para afirmar que a pós-graduação ofereceu formação adequada para o docente universitário? (MASETTO, 2015, p. 199-200).

Os professores obtiveram a possibilidade de progresso na carreira, mas o avanço na sua formação e/ou qualificação docente através de uma pós-graduação gera questionamentos, mesmo na atualidade.

Adentrando para os anos da década de 1970, foram marcados pela denominada Universidade Funcional, em que a classe média despojada de poder poderia alcançar prestígio e ascensão social através do diploma universitário. A formação rápida de profissionais bem qualificados para o mercado de trabalho foi o objetivo do Ensino Superior nesse período. Com isso, os currículos, programas e atividades das IES foram modificados para assegurar o ingresso dos estudantes no mercado de trabalho. Um período marcado pela demasiada abertura de cursos superiores e em que o MEC subordinava-se ao Ministério do Planejamento (CHAUÍ, 2003).

Infere-se, portanto, que o Ensino Superior brasileiro já estava arraigado pelos interesses que circundavam o capital e o privado. A Universidade já abarcava responsabilidades que deveriam considerar questões além dos interesses acadêmicos, quando precisava formar os seus alunos considerando as condições do mercado e parcerias com empresas. Quanto à Universidade dos anos 80, esta apresentou duas questões importantes:

(...) a expansão para o Ensino Superior da presença crescente das escolas privadas, encarregadas de continuar alimentando o sonho social da classe média; em segundo lugar, a introdução da ideia de parceria entre as Universidade pública e as empresas privadas (...) as empresas deveriam não só assegurar o emprego futuro aos profissionais universitários e estágios remunerados aos estudantes como ainda financiar pesquisas diretamente ligadas a seus interesses. Eram os empregos e a utilidade imediata das pesquisas que garantiam à Universidade sua apresentação pública como portadora de resultados. (CHAUÍ, 2003, p. 71)

Os anos que abrangem as décadas de 1970 e 1980 demarcaram um período em que a Universidade voltou-se, principalmente, para atender aos interesses do mercado, inserido num país em desenvolvimento econômico e social. Época que intensificou-se a relação da Universidade com o setor privado.

A Universidade a partir da década de 1990, denominada de Universidade Operacional, é avaliada por sua produtividade e tem como base estratégias e programas de eficácia organizacional. Segundo Chauí (2003, p. 7) é “definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual (...). Onde à docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho (...”).

Em consonância com o pensamento de Chauí (2003), sobre a formação de profissionais dada na Universidade a partir nos anos 90, as autoras Pimenta e Anastasiou (2014, p. 169) relatam que “resume-se à transmissão rápida de conhecimentos, habilitação rápida para graduados que precisam entrar rapidamente no mercado de trabalho: busca-se restringir o papel da Universidade ao treinamento, adestramento (...”). Fala-se de uma época em que caberia ao docente universitário, disseminar conhecimentos em detrimento aos aspectos da formação intelectual, ficando a sua atuação subordinada às regras e exigências impostas pelo mercado de trabalho.

Em 1996, é decretada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN) nº 9.394/96, que em seu art. 52 concebe, de acordo com Carneiro (2012, p. 380), as “Universidades como instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de

nível superior de pesquisa, extensão e de domínio e cultivo do saber humano”. Dessa maneira, a finalidade geral da Universidade fica voltada à formação de profissionais aptos e capacitados a atuarem e contribuírem com a sociedade, a partir das ações de ensino, pesquisa e extensão.

A LDB assegurou algumas mudanças para a educação superior as quais, de fato, só se concretizaram a partir dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2003) e Lula (2003 - 2010):

Todas as medidas ali previstas – exame nacional de cursos, mestrados profissionalizantes, substituições dos currículos mínimos por diretrizes curriculares, cursos sequenciais, ensino a distância em todos os níveis – seguem diretrizes dos organismos internacionais, no sentido da privatização das políticas sociais, de favorecimento da expansão dos serviços privados, de diversificação e massificação do ensino e de reconfiguração das profissões (BOSCHETTI, 2008, p. 07).

Assim, demarcou-se um período em que havia uma corrida para o aumento da oferta de cursos superiores, a redução do tempo necessário de formação superior do aluno e uma reconfiguração dos modelos de cursos de graduação existentes.

Esses aspectos afetaram diretamente o trabalho do docente universitário, o qual, a partir de então, se viu diante de novas situações em sala de aula, precisando lidar com um público mais diversificado e em massa. Esse professor que se quer foi bem preparado para lecionar numa turma homogênea, agora precisava conduzir a sua profissionalidade de maneira a atender os anseios e necessidades diferenciadas dos novos perfis de graduandos e do mercado, que exigia um processo de formação cada vez mais rápido e dinâmico.

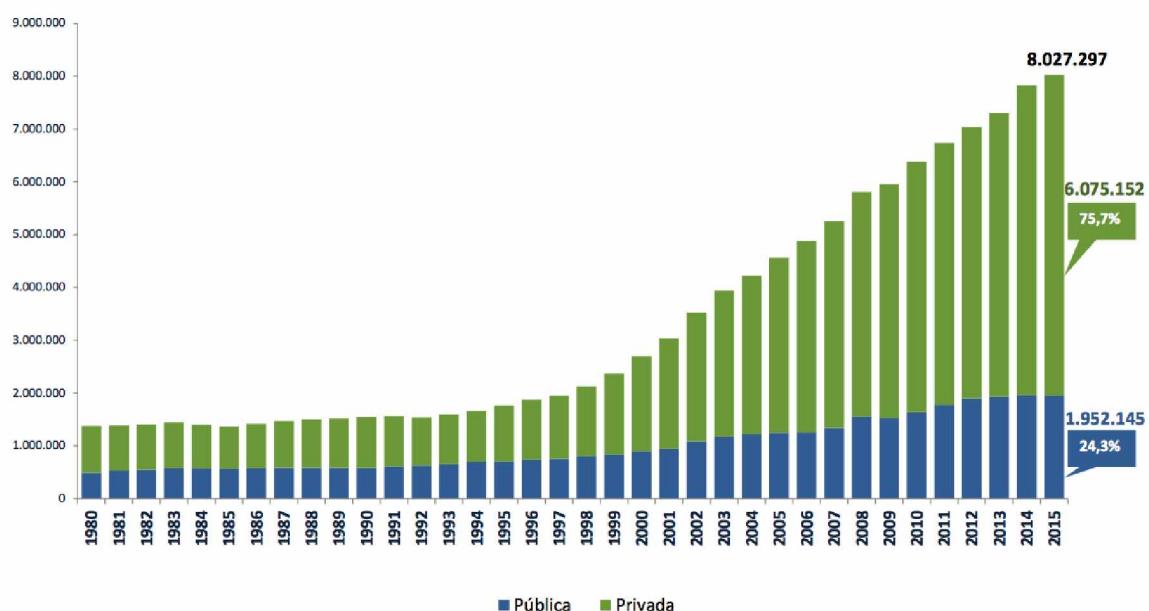
A Universidade Contemporânea, em interação com o ambiente globalizado, depara-se com novas possibilidades para o Ensino Superior. Delineiam-se inúmeras formas de comunicação e de novas tecnologias que são agregadas ao cotidiano das relações de ensino que vão demarcando essa Universidade, a qual tem se constituído em um meio com capacidade de “criticar seu próprio caráter institucional e suas perspectivas orientadoras na produção do conhecimento e na formação de profissionais (...) características como abertura, flexibilidade e reflexão constituem marcas do mundo acadêmico” (ALMEIDA, 2012, p. 45).

Diante disso, o professor universitário precisa estar constantemente atento ao meio político, social e econômico que o cerca, buscando as melhores formas de desenvolver a sua profissionalidade por meio de saberes docentes que o permita lidar com esta flexibilidade e reflexão essenciais à docência. Os discentes da Universidade Contemporânea estão

conectados instantaneamente aos acontecimentos globais e não mais se contentam com um ensino meramente tradicionalista em que o professor apenas repassa o que consta nos livros e materiais didáticos, sem uma análise crítica e construtiva desse conteúdo, sem uma conexão dos assuntos com a realidade local e global.

O aumento da quantidade de matrículas na graduação nas últimas décadas, categorizado no gráfico abaixo, e consequentemente a criação de cursos e IES, acarreta no ingresso de muitos alunos que possuem à sua disponibilidade um arsenal de informações e estão ansiosos por novos conhecimentos. Assim, Universidades e professores deparam-se com um contexto de desafios e questionamentos que se modificam constantemente, requisitando por parte destes que estejam atentos às permanentes mudanças presentes na contemporaneidade.

Gráfico 1 – Matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa (1980-2015)



Fonte: INEP, 2015.

O crescente número de vagas para a graduação no Brasil gera o consequente aumento da demanda por professores universitários e preocupações em relação ao preparo desse profissional para o magistério. Autores como: Pimenta e Anastasiou (2014); Almeida (2012); Masetto (2012); Gil (2011); Cunha (2005); Malusá (2003) tem realizado estudos e pesquisas que abordam a formação do docente universitário:

Na maioria das instituições brasileiras de Ensino Superior, incluindo as Universidades, embora seus professores, ou parte deles, tenham realizado

sua formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e possuam experiência profissional significativa e até mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o desconhecimento científico e até o despreparo para lidar com o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula (ALMEIDA, 2012, p. 64).

O desconhecimento e despreparo por parte de muitos docentes universitários ocorrem em razão de não possuírem conhecimento educacional pedagógico:

[...] o exercício da docência no Ensino Superior exige o domínio da área de conhecimento que se ensina associado ao conhecimento educacional pedagógico, o qual possibilita ao professor planejar, desenvolver e avaliar a ação educativa com critérios científicos e de acordo com um projeto educacional pretendido (MASETTO, 2003, p. 139).

Os professores universitários bacharéis, por exemplo, que para ingressarem na docência universitária, precisaram cumprir a exigência de possuírem apenas uma graduação que não necessariamente em área da educação e uma pós graduação, podem apresentar maiores dificuldades em planejar, acompanhar e avaliar as suas ações docentes.

Paralelo ao contexto de construção e desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil, o cenário do ensino no curso de Administração vai se constituindo. Conhecê-lo é essencial para melhor compreensão do professor administrador com formação inicial em Administração.

A crise de 1929, enfrentada pelos Estados Unidos gerou reflexos, inclusive no Brasil, que não podia mais contar com o seu principal comprador de café e, portanto, foi necessário transferir os seus investimentos para outros setores da economia, como o bancário, o de serviços e o comércio. Ademais, iniciaram-se os investimentos no ramo da indústria, que começava a crescer no país e se tornaria, pelos anos seguintes, o principal fator de desenvolvimento (PINTO; MOTTER JUNIOR, 2012).

Esse panorama demandava por profissionais que estivessem preparados em várias áreas de especialização e em novos métodos de trabalho. Para Nicolini (2004, p. 7) “eram necessidades criadas pelo crescimento econômico, pelo desenvolvimento de infraestrutura social e pela infraestrutura nascente de transportes, energia e comunicações”.

A Era Vargas (1930-1945), governo que se caracterizou pela construção de um estado forte e interventor na economia, com destaque para a industrialização e o desenvolvimento do país foi um marco para o abertura das bases do Estado Administrativo no Brasil (ROMUALDO, 2012; FAVERO, 2006; COELHO, 2006; NICOLINI, 2004).

A industrialização intensificou o processo de urbanização e impulsionou o Estado a investir na indústria de base nas políticas sociais, transporte, energia e infraestrutura de comunicações. Com essas mudanças, conforme Coelho (2006, p. 14), “seguiram-se a criação de ministérios, autarquias e sociedades de economia mista, transformando as feições da Administração Pública para o fomento do desenvolvimento econômico-social”. Nessa conjuntura a Administração desponta como atividade profissional e campo de ensino e pesquisa:

No âmago desse desponte do capitalismo industrial no país e da consequente (re)estruturação e expansão estatal é que a ciência da Administração começou a ganhar espaço, importância e *status* como atividade profissional e campo de ensino e pesquisa. Dentre as marcas desse início de valorização da racionalidade administrativa, destacam-se a criação no Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) e do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), ambos introduzindo no Brasil os princípios de Administração da escola clássica; o primeiro na organização industrial e o último na máquina governamental (COELHO, 2006, p. 14)

Covre (1991, p. 59) enfatiza que a partir do contexto de desenvolvimento do país “foram estabelecidas, assim, as condições e motivações para a criação de cursos com ênfase na gerência científica que formassem a burocracia especializada requerida para o desenvolvimento do país”. Essas circunstâncias deram motivos para que empresas e governo demandassem por administradores que fossem capazes de produzir e gerenciar as grandes e complexas organizações públicas e privadas. Nessa época o ensino de Administração ocorria:

(...) por imitação dos conhecimentos básicos – os ensinamentos tayloristas, fordistas e weberianos, a atividade de teorização ainda é extremamente limitada e a variância na implementação do ensino é alta, devido à mistura de campo de Economia e Administração (NICOLINI, 2004, p. 8).

Depreende-se que o formato de ensino de Administração na época ocorreu dessa maneira, tendo em vista que a condução desses cursos tinham a frente profissionais como contadores, engenheiros, advogados e economistas, e, portanto sofriam influências diversas advindas da formação destes. Claro que outros fatores, por exemplo, o modo de trabalho dos empresários estrangeiros que estavam à frente das grandes organizações também influenciava, pois eles demandavam por profissionais de Administração e muitas vezes ditavam as regras de trabalho em suas indústrias.

Através do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), em 1944, foi criada a Fundação Getúlio Vargas (FGV) com o intuito de preparar pessoal especializado para

a Administração Pública e privada (NICOLINI, 2003). Na percepção de Pinto e Motter Junior (2012), o objetivo da criação da FGV foi o de desenvolver pesquisa e ensino na área de Administração. Ou seja, só a partir daí se inicia as preocupações com o ensino dessa área no país, pois antes o foco estava em ter profissionais formados em Administração para atenderem as crescentes indústrias e esferas governamentais, enquanto que parece não ter havido maiores preocupações com relação a organização, estruturação e funcionamento desses cursos.

No ano de 1948, por conta de um acordo de cooperação técnica entre Brasil e Estados Unidos, alguns representantes da FGV realizaram visitas em IES dos EUA para conhecerem o funcionamento dos cursos de Administração. Dos encontros entre os representantes brasileiros e os professores norte-americanos, nasceu, em 1952, a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), no Rio de Janeiro, direcionada a formação de profissionais especialistas para a Administração Pública (NICOLINI, 2003).

Posteriormente, em 1954, a FGV criou a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), que segundo Nicolini (2003, p. 9) “destinou-se a formar profissionais especialistas nas modernas técnicas de gerência empresarial, atendendo assim as expectativas do empresariado local”.

O curso da EASP possuía duração de quatro anos, sendo os dois primeiros voltados às disciplinas introdutórias e instrumentais, predominantemente as ciências sociais, enquanto que os outros dois anos eram compostos pelas disciplinas funcionais de Administração. Nessa época, o ensino de Administração voltava-se à especialização, aspectos como multifuncionalidade e administrador generalista não eram tratados (BERTERO, 2006).

Pinto e Motter Junior (2012) destacam que a EBAP foi a primeira escola de Administração Pública do Brasil e da América Latina, enquanto a EASP contribuiu expressivamente com a formação de novos administradores, sendo até hoje referência na área de Administração.

Essa dinâmica impulsionou o ensino de graduação em Administração em outras IES, como na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 1951, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 1952, na Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 1959 e na Universidade de São Paulo (USP) em 1964 (ALCADIPANI, BERTERO 2012; NICOLINI, 2003). Portanto, a década de 1950 foi marcada por um expressivo avanço na oferta de cursos de Administração no Brasil.

No ano de 1959, o governo brasileiro e o americano firmaram um convênio instituindo o Programa de Ensino de Administração Pública e de Empresas, o qual beneficiou instituições como a EBAP, o DASP, a EASP e ainda as Universidades Federais da Bahia (UFBA) e do

Rio Grande do Sul (UFRGS). Percebia-se a necessidade de formar professores para o ensino de Administração Pública e de empresas, visando dotar o governo e a área privada de técnicos componentes para promoverem o desenvolvimento econômico e social (NICOLINI, 2003).

Através do convênio de 1959, entre Brasil e EUA, professores americanos vieram auxiliar na implementação dos programas de ensino e incorporaram, inclusive, o quadro docente nos primeiros anos dos cursos de Administração, o que aconteceu até 1965. Bolsistas brasileiros eram enviados aos EUA para cursarem pós-graduação e, posteriormente, formarem o quadro de professores de Administração das Universidades Brasileiras. Um dos resultados imediatos disso foi a criação dos cursos de Administração Pública da UFBA e da UFRGS (FISCHER, 1993).

Com o exposto, fica claro que, somente a partir de 1959, realmente iniciaram-se as preocupações com o preparo daqueles que seriam os docentes de Administração. Primeiramente, tinha-se pressa em atender indústrias e governo, posteriormente, em estruturar os cursos de Administração e por último, é que foram desenvolvidas ações em relação aos professores. O curioso é que, antes disso, como esperavam ter bons administradores sem haver uma maior preocupação com o preparo daqueles que ensinariam os aprendizes de Administração?

A formatação dos cursos de Administração no Brasil foi bastante influenciada pela ciência administrativa aplicada nos EUA e também pelos professores brasileiros em sua função docente (com formação inicial diversa da Administração), já que não realizaram cursos para formarem-se docentes de Administração, apenas cursaram uma pós-graduação no exterior, onde os cursos eram voltados para as práticas norte americanas, conforme evidenciado pelos autores anteriormente.

O Ensino Superior de Administração vai se configurando e se estruturando — assim como o Ensino Superior Geral — de maneira a atender as demandas mercadológicas do país, embora tenha havido a intenção de, através do intermédio do ensino de Administração, preparar uma classe que pudesse ser capaz de conduzir as instâncias governamentais e administrativas do Brasil.

Curiosamente, o Brasil é dos primeiros países, além dos Estados Unidos, a escolarizar a Administração, criando relativamente cedo escolas, cursos, departamentos e faculdades de Administração. O movimento pioneiro começa em São Paulo, para a Administração de negócios, e no Rio de Janeiro, para a Administração Pública (BERTERO, 2006, p. 4).

Os primeiros cursos de graduação em Administração, os anos que compreendem as décadas de 1950 e 1960, sofreram influência de profissionais de outras áreas que eram designados a ocupar cargos gerenciais, como contadores, engenheiros, advogados e militares reformados. Isso refletiu, inclusive, na organização do currículo dos cursos, marcado por conteúdos de racionalização de processos e arranjos lógicos de estruturas organizacionais. Ademais, estudava-se Administração baseado em generalizações através dos livros estilo manual, a partir das formulações gerais ou recomendações práticas, precedidos em aspectos gerais da doutrina administrativa dos clássicos da nova ciência (MATTOS; CARVALHO, 1993).

Um aspecto que pode ter contribuído para essa forma de estudar Administração na época, é que a sua área acadêmica se fazia muito recente no país. Praticamente não havia estudos e pesquisas de Administração em âmbito nacional que pudesse dar suporte a este ensino. Ademais, os cursos ainda tinham a sua frente os docentes que haviam sido preparados a partir desses meios – os professores de Administração americanos – e que os traziam para serem reproduzidos aqui.

Coelho (2006, p. 37) relata que por volta da década de 1960, os egressos da EBAP e do DASP “sem direitos e prerrogativas para exercerem seu ofício e preocupados com os contornos de seu mercado de trabalho – ocupado por bacharéis em economia e direito” se uniram aos seus professores e criaram a Associação Brasileira de Técnicos em Administração (ABTA), que tinha como propósito institucionalizar a profissão de Administrador no Brasil. Eles conseguiram, inicialmente, que o Governo Federal reconhecesse o curso de formação da EBAP, através do Decreto nº 1108, de 30 de maio de 1962.

Após três anos, a regulamentação da profissão de Técnico em Administração ocorreu através da Lei nº 4.769/1965. O exercício da profissão ficou restrito aos bacharéis em Administração Pública ou de Empresas e aos gestores atuantes (gestores com no mínimo o ensino secundário e cinco anos de atuação no campo profissional de administrador). Nicolini (2003, p. 46) destaca que “este foi o primeiro precedente para a regulamentação e a posterior expansão do ensino de Administração no Brasil”.

Em 08 de julho de 1966, o Conselho Federal de Educação (CFE), através do Parecer nº 307/66 determinou o primeiro currículo mínimo do curso de graduação em Administração, sancionando finalmente a profissão e o ensino de Administração no Brasil (COELHO, 2006). O que legitimou cursos e diplomas e conferiu maior credibilidade ao processo educacional de Administração (BUS; REINERT, 2007).

Com a regulamentação da profissão e ensino em Administração, além do ambiente econômico propício e das inovações tecnológicas por qual o país passava, havia bastante campo de atuação para esses bacharéis. Outro aspecto relevante da época foi a Reforma Universitária de 1968, que também propiciou a expansão dos cursos de Administração de empresas no Brasil (COVRE, 1991).

Embora a Reforma de 1968 tenha propiciado a expansão dos cursos de Administração (COVRE, 1991), é necessário destacar que também houveram consequências não tanto positivas ao ensino de Administração, conforme descrito por Romualdo (2012):

A Reforma Universitária de 1968, denominada Lei nº 5.540, garante que o Ensino Superior fosse oferecido por Instituições privadas e a formação e currículo contemplam a ideia de maior aproximação entre Instituição de Ensino Superior e setor produtivo, com características reducionistas como: ensino de caráter utilitarista, redução do tempo de formação, tendência de formação técnica a partir dos modelos norte americanos e outras (ROMUALDO, 2012, p. 11).

O primeiro currículo mínimo para o curso de Administração ficou vigente até 1993, quando o Parecer nº 433/93 determinou reformulações para o curso, o qual contemplava habilitações específicas. Os profissionais de Administração da época estavam ávidos por mudanças, portanto era necessário ajustar o currículo aos avanços das tecnologias e ciências disponíveis, propiciando uma formação mais generalista (SILVA; FISCHER, 2008; BRAGA, 2011; NICOLINI, 2003). Presume-se, por conseguinte, que o ensino de Administração daquelas décadas de 1950 e 1960, marcado por generalizações, conduzido por manuais e recomendações práticas, não mais caberia num ambiente de tantas mudanças.

Com a nova LDB nº 9.394/96 ficou determinado que todos os cursos de graduação deveriam se basear pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). As DCNs do curso de Administração foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Administração somente em fevereiro de 2004, pela Resolução CNE/CES nº 01/2004 (SILVA; FISCHER, 2008).

As novas determinações propiciaram uma grande proliferação de cursos de Administração com variadas habilitações, como em turismo, marketing, agronegócio, comércio exterior, produção e outros. Que na visão de alguns autores como Grave (2002) e Nicolini (2000), eram habilitações superficiais.

O Conselho Federal de Administração (CFA) juntamente com a Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD), no intuito de conterem o crescente número desses cursos com habilitação, encaminharam o pedido de retificação da DCNs do

curso de Administração ao MEC, que os atendeu. A nova DCNs instituída, em 2005, determinou a nomenclatura dos cursos para Bacharelado em Administração e alterou a organização curricular desses cursos, que não poderiam mais oferecer habilitações nas diversas áreas (SILVA, 2006). As DCNs trouxeram uma nova configuração ao curso de Administração, adaptando-o as novas demandas do país:

As DCNs trouxeram novos parâmetros para o ensino de graduação em Administração e os cursos por todo o país foram levados a promoverem adaptações no projeto pedagógico para atenderem as novas exigências. Essas mudanças foram uma tentativa de acompanhar as transformações produtivas, tecnológicas e sociais que acometeram o mundo e especificamente o Brasil, em termos de estabilidade e crescimento econômico (OLIVEIRA; LOURENÇO; CASTRO, 2015, p. 16).

Os professores de Administração, principalmente, precisam estar cientes com relação a essas diretrizes, conduzindo a sua função de maneira a atender não somente as determinações legais, mas por ser imprescindível que o mesmo conduza o seu trabalho em sintonia com as novas demandas da sociedade contemporânea.

O cenário marcado pelas transformações produtivas as quais ocasionam em maior abertura do mercado de trabalho e pelas mudanças nas políticas educacionais que facilitaram e incentivaram a abertura de cursos superiores, principalmente na iniciativa privada, oportunizaram um crescimento expressivo para o ensino de Administração (NUNES, 2007).

De acordo com o Ministério da Educação e do Desporto, em 1967 haviam 31 cursos de Administração e, em 1973, passam a ser 177 cursos ofertados. Em continuidade com as políticas de expansão do Ensino Superior, no ano de 1980, existiam 245 cursos (NICOLINI, 2003). Segundo o INEP, em 1998, o país já contava com 549 cursos de Administração.

A última sinopse da Educação Superior realizada pelo INEP, de 2018, mostrou que o Brasil possui 2.263 cursos de Administração, revelando que ainda há um expressivo crescimento da oferta de cursos no país. Em se tratando dos cursos de Administração em IES públicas, houve um aumento de quase 85%, apenas do ano de 2004 (160 cursos) para o ano 2018 (295 cursos).

Oliveira, Lourenço e Castro (2015) alertam que um contingente significativo de cursos de Administração faz emergir questionamentos sobre o tipo de formação que está sendo dada aos discentes. Os autores enfatizam que historicamente os cursos de Administração tem apresentado um resultado mediano nas avaliações do Ensino Superior realizadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e dizem:

Estes resultados medianos evidenciam que a expansão quantitativa não tem sido acompanhada de um alto nível de ensino. Os estudantes não tem se destacado no ENADE, e as Instituições de Ensino Superior (IES) também não tem oferecido cursos com diferencial suficiente para impulsionar o ensino desta profissão no país (OLIVEIRA; LOURENÇO; CASTRO, 2015, p. 15-16).

O professor administrador com formação inicial em Administração é um dos grandes responsáveis pela formação desses estudantes, o que torna fundamental refletir e trazer discussões e apontamentos sobre a relação desse professor com o seu trabalho e sobre as perspectivas que o rondam.

Assim, o cenário do Ensino Superior de Administração no Brasil é dinâmico e tem se expandido e desenvolvido exponencialmente desde o seu início no país, fazendo-se repensar sobre a prática do professor administrador e, por conseguinte, a sua profissionalidade, a qual está envolta por desafios.

2.2 PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

A docência no Ensino Superior está envolta por questões que vão desde as exigências legais para o seu exercício, passando pelas interferências do complexo contexto social, cultural, político e econômico, na qual ela se insere e é envolvida numa relação de interação constante entre os seus principais atores, professor e aluno. Com isso, há uma série de normas, características e demandas que permeiam o ser professor, apresentando-o num meio envolto por desafios.

Quando se investiga sobre o que seriam as atribuições inerentes ao docente, tem-se a partir da LDB nº 9.394/96 em seu art. 13, as seguintes incumbências:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Mas, como bem pontuado por Almeida (2012), Veiga (2006) e Zabalza (2004), os docentes do Ensino Superior vem desempenhando uma série de atribuições, além dessas instituídas pela LDB, o que traz mais complexidade a profissão docente e demanda por um maior comprometimento por parte desse profissional. Para Almeida (2012),

à docência universitária caracteriza-se por ser um conjunto de ações que pressupõe elementos de várias naturezas, o que impõe aos sujeitos por ela responsáveis um rol de demandas, contribuindo para configurá-la como um campo complexo de ação (ALMEIDA, 2012, p. 69).

Em convergência, Veiga (2006a) pontua que a docência incorpora funções que vem se tornando mais complexas e abrangentes:

No sentido formal, docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas. As funções formativas convencionais como: ter um bom conhecimento sobre a disciplina, sobre como explicá-la foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho (VEIGA, 2006a, p. 85).

O próprio tripé que abarca as Instituições de Ensino Superior, o ensino, a pesquisa e a extensão já coloca o docente universitário na condição de ter que assumir funções além do ensino. Inclusive, para que ele consiga progredir na carreira, precisa fazer jus a esses aspectos e em sua rotina de trabalho estar envolvido, por exemplo, com projetos de pesquisa e/ou extensão, fora da sala de aula. Para tanto, precisa elaborar projetos e submetê-los aos órgãos; selecionar, orientar e acompanhar bolsistas e voluntários; elaborar relatórios frequentes; dentre outras atribuições que vão carregando à docência de complexidade.

(...) o que alguns chamaram de *business* (busca de financiamento, negociação de projetos e convênios com empresas e instituições, assessorias, participação como especialistas em diversas instâncias científicas, etc.). E as relações institucionais (que são entendidas de diferentes maneiras: da representação da própria Universidade nas inúmeras áreas em que é exigida até a criação e a manutenção de uma ampla rede de relações com outras Universidades, empresas e instituições buscando reforçar o caráter teórico e prático da formação e, em alguns casos, seu caráter internacional) (ZABALZA, 2004, p. 109).

A área de Administração, por exemplo, precisa estar alinhada aos horizontes que permeiam o mundo organizacional em seu contexto. O professor deve levar para a sala de aula a realidade do meio organizacional, inclusive o local em que a Universidade se insere, e

isso muitas vezes envolve a necessidade de se estabelecer contatos, parcerias, convênios e relações com as organizações que a circundam (empresas, outras IES e escolas, institutos, associações, etc.). Consequentemente, as demandas por parte desse docente universitário de Administração se ampliam.

Com tantas atribuições ao docente e suas reconfigurações, Zabalza (2004) destaca que o seu papel na atualidade caracteriza-se a partir de três grandes dimensões: a dimensão profissional, a dimensão pessoal e a dimensão administrativa.

A primeira, a profissional, de acordo com Zabalza (2004, p. 106) é a “que permite o acesso aos componentes essenciais que definem a profissão: quais são suas exigências (retorno esperado pela atuação profissional)”. Envolve, portanto, aspectos como a construção da identidade profissional, os dilemas da profissão, necessidades de formação, dentre outros.

Quanto a segunda dimensão, a pessoal, conforme Zabalza (2004, p. 106), refere-se ao “tipo de envolvimento e compromisso pessoal (...) problema de ordem pessoal que costuma acompanhar o exercício profissional (*burn out*, estresse, desmotivação, etc.), fontes de satisfação e insatisfação no trabalho, a carreira profissional”.

Em relação a terceira dimensão, a administrativa, para Zabalza (2004, p. 106) é aquela que situa o docente “diante dos aspectos mais claramente relacionados com as condições contratuais, com os sistemas de seleção e promoção, com os incentivos, com as condições (carga horária, obrigações vinculadas ao exercício profissional, etc.)”.

Almeida (2012) advoga a mesma caracterização do papel docente, considerando a dimensão profissional, a dimensão pessoal e a dimensão organizacional, mudando apenas a nomenclatura desta última, mas que possui a mesma abrangência da dimensão administrativa considerada por Zabalza (2004).

Assim, o profissional docente está envolto por influências e atribuições que estão relacionadas para além daquelas citadas no art. 13 da LDB nº 9.394/96. Em sua função, para atender às demandas da atualidade, ele precisa fazer a conexão entre os aspectos da sua profissão, da sua identidade e das condições de trabalho.

A docência no Ensino Superior passou por um processo de ampliação do seu campo e deve ser considerada mediante a visão profissional, como uma atividade especializada, para Veiga (2007, p. 33) “ela requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade”.

A docência universitária na perspectiva profissional é, também, considerada por Masetto (2015), o qual infere que as competências específicas para a docência são: ser

competente em determinada área de conhecimento, dominar a área pedagógica e considerar a dimensão política no ensino. Para Masetto (2015, p. 41), essas competências “poderão se revelar como fundamentais para que o professor possa exercer com profissionalismo sua atividade docente”.

Fernandes (2012) pactua com as três competências colocadas por Masetto (2015), quando deixa claro que embora seja importante o docente universitário se aprofundar em seu campo científico, dominando o conteúdo da sua área de formação, é necessário:

(...) construir pontes que permitam travessias em outros campos de sua prática cotidiana, numa perspectiva dialética entre a dimensão epistemológica (a questão do conhecimento), a dimensão pedagógica (a questão de ensinar e aprender) e a dimensão política (a questão da escolha do projeto de sociedade e Universidade que se pretende) (FERNANDES, 2012, p. 97).

Sobre a primeira competência, apontada por Masetto (2015), ser competente em determinada área de conhecimento, trata-se do domínio dos conhecimentos básicos de uma área específica e experiência profissional de campo, o que para o autor pode ser alcançada através dos cursos de bacharelado e com o exercício profissional. Porém, para Masetto (2015) esse domínio cognitivo é insuficiente, pois:

(...) exige-se de quem pretende lecionar que seus conhecimentos e suas práticas profissionais sejam atualizados constantemente por /intermédio de participações em cursos de aperfeiçoamento, especializações, participação de congressos, simpósios e intercâmbios com especialistas, em acompanhamento de revistas e periódicos de sua especialidade, etc. Exige-se de um professor, ainda, domínio de uma área de conhecimento específico mediante pesquisa (MASETTO, 2015, p. 31).

É relevante para a docência que o professor mobilize todo o seu conhecimento adquirido em sua formação e na relação com os alunos, em favor da aprendizagem destes. O docente deve estar atento à necessidade de reelaboração de seus conhecimentos, pois os avanços tecnológicos e a velocidade das informações trazem novos contextos.

O docente precisa estar constantemente relacionando esses novos contextos as situações práticas ligadas à área na qual os alunos estão se formando. É importante a experiência profissional por parte do docente em sua área de conhecimento e a busca de meios que permitam a melhor integração entre os conhecimentos construídos na sala de aula junto aos alunos e as experiências profissionais concretas vivenciadas por eles.

Uma das funções do docente universitário, conforme Libâneo (2003, p. 09) é ser “um profissional que tem conhecimento da prática profissional referente ao curso, isto é, tem domínio do saber da prática profissional”.

Na verdade essa questão do conhecimento da prática profissional é complexa, na medida em que para se compreender de fato a prática, é necessário, principalmente, exercê-la. Nem todos os professores de Administração, por exemplo, tiveram a oportunidade de exercer a função de administrador, pois adentraram logo na carreira acadêmica, ficando a sua prática como administrador limitada à algumas atividades que possam ter exercido durante a graduação, como em projetos de extensão ou estágio, que na verdade nem podem ser consideradas realmente como tal, pois ainda eram aprendizes. Com isso, principalmente esse professor que não vivenciou o meio da Administração na prática, tem diante da sua profissionalidade docente o desafio de fazer os seus alunos compreenderem o que nem mesmo ele exerceu.

Para a segunda competência, considerada por Masetto (2015, p. 32), o domínio da área pedagógica, o autor relata que este é “o ponto mais carente de nossos professores universitários (...) seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para a sua atividade”.

Neste patamar, encontra-se o professor de Administração das Universidades Públicas, que é graduado em Administração, mas não teve a oportunidade do contato com a área pedagógica e não domina os aspectos que Masetto (2015) considera como o grande eixo do processo ensino-aprendizagem, os quais são:

(...) o próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, a concepção e gestão de currículo, a integração das disciplinas como componentes curriculares, a compreensão da relação professor-aluno, a teoria e prática da tecnologia educacional, a concepção do processo avaliativo e suas técnicas de *feedback*, o planejamento como atividade educacional e política.” (MASETTO, 2015, p. 32)

Zabalza (2004, p. 108) considera os conhecimentos pedagógicos importantes para a qualidade da docência ao mencionar que, atualmente, se tem a evidência de que a docência perpassa por desafios e exigências em que “são necessários conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente, ou, no mínimo é necessária a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade”. Vasconcelos (2012) também enfatiza a relevância da competência pedagógica para o docente universitário quando relata que:

É da competência pedagógica que surge, naturalmente, o comprometimento com as questões do ensino e da educação. É quando se trabalha a formação pedagógica do professor que se dá a ele o tempo, absolutamente inseparável, para pensar a educação; seus objetivos, seus meios, seus fins, seu raio de influência, seu envolvimento com a sociedade, seu compromisso com todos os alunos que pela escola passam (VASCONCELOS, 2012, p. 31).

Para Isaia (2006), essa competência pedagógica envolve os seguintes aspectos:

(...) atividades e valores traduzidos em sensibilidade ante o aluno; valorização dos saberes da experiência; ênfase nas relações interpessoais; aprendizagem compartilhada (professores e alunos); integração teoria/prática; e, também, o ensinar a partir do respeito à aprendizagem do aluno (ISAIA, 2006, p. 76).

Muitos dos aspectos dos conhecimentos pedagógicos são desprezados pelo professor de Administração, o qual não teve essa formação específica para a docência. Pessoni e Souza (2011, p. 3) ao se referirem sobre o professor de Administração dizem que “é um técnico preparando outro técnico sem as metodologias do ensino e da aprendizagem que asseguram a assimilação do conteúdo planejado e mais que isso, sem atentar para os aspectos da formação”.

Se por um lado muitos professores de Administração não vivenciaram a profissão de administrador – tendo em vista inclusive que para o ingresso na carreira docente não se exige qualquer tempo de exercício na área de formação – por outro, também, não tiveram a oportunidade de vivenciar as práticas da docência nem mesmo durante a graduação, enquanto aprendizes. Eles se quer puderam ter acesso aos diversos conhecimentos pedagógicos enquanto graduandos, os quais são oferecidos nos cursos da área de educação, pois não consta da grade curricular dos cursos de bacharelado as disciplinas ditas pedagógicas. O que torna ainda mais desafiante ser um bom professor de Administração.

Porém, Paiva (2005) acredita que existem meios nos quais os professores de Administração compensam a ausência dos conhecimentos pedagógicos.

Mesmo não conhecendo a fundo a ciência da educação e não se envolvendo em discussões sobre o ato de ensinar e aprender, os professores de Administração compensam suas deficiências pedagógicas ao longo do tempo, pela consolidação de seus saberes experenciais (PAIVA, 2005, p. 118).

É através da vivência cotidiana de sala de aula, do convívio nos diversos meios acadêmicos e troca de experiências e saberes com os colegas de profissão que esse professor pode amenizar a ausência dos conhecimentos pedagógicos no desenvolvimento da sua profissionalidade docente.

A competência pedagógica configura-se como essencial ao ser docente no Ensino Superior, porém, o que tem se apresentado nas Universidades é um quadro composto por muitos professores que se formaram nas mais diversas áreas específicas por meio de cursos de bacharelado, os quais não propiciam uma formação pedagógica a esses bacharéis. O professor de Administração que insere-se nesse meio, portanto, precisa buscar alternativas que o façam compreender e se utilizar dos conhecimentos pedagógicos em sua prática, tornando-a mais efetiva.

Quanto à terceira competência citada por Masetto (2015), a dimensão política no exercício da docência, deve ser considerada pelo docente, pois mesmo na função de professor ele não deixa de ser um cidadão, e que tem uma visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura e de educação. Essa visão pode gerar influências na formação e no exercício profissional dos alunos. Segundo Masetto (2015, p. 41), “os alunos precisam discutir com seus professores os aspectos políticos de sua profissão e de seu exercício na sociedade, para nela saber se posicionar como cidadãos e profissionais”.

Esse pensar à docência incluindo-a na perspectiva política, além da técnica e da pedagógica, é proposta por Corrêa *et al.* (2011, p. 85) quando relatam que a docência não “comporta apenas uma dimensão técnica, mas pedagógica e política, ou seja, o domínio dos saberes desses campos pode atuar como mola propulsora para o desenvolvimento do compromisso social pelo docente”. Uma forma na qual o docente pode considerar a dimensão política em seu exercício é por meio do ensino para a cidadania.

Kerch (2017, p. 11-12) defende que o professor deve conduzir o ensino de Administração baseado numa educação para a cidadania, o que possibilitará ao seu aluno que desenvolva “o seu potencial humano e uma visão política necessária para a vida em sociedade (...) para que, a partir daí ele possa ser um agente de transformação social e ajude a construir um mundo cada vez melhor e mais justo para todos”.

A prática docente em si constitui-se de atos políticos. As decisões sobre a forma de ensino, a maneira de abordar determinado conteúdo, os procedimentos didáticos, o tipo de relacionamento com os alunos, todos esses aspectos, dentre outros, que envolvem a profissionalidade docente são adotados pelos professores baseado em seus interesses,

ideologias e crenças. A educação na perspectiva de um compromisso político é considerada por Mizukami *et al.* (2002) quando ela fala das exigências para o atual professor:

Agora, exige-se do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza (MIZUKAMI *et al.*, 2002, p. 12).

Dessa forma, à docência no Ensino Superior requer um professor que esteja envolvido com os aspectos políticos que permeiam a sociedade, se insere e busque meios de conduzir os seus alunos a um posicionamento crítico e reflexivo diante desses aspectos, formando-os como agentes sociais e culturais.

Referindo-se a formação do administrador, Aktouf (2005, p. 156) enfatiza que “a formação em humanidades e o desenvolvimento de uma cultura geral contribuem igualmente para a ativação da sensibilidade dos alunos, o que me parece pelo menos tão importante quanto a aquisição de conhecimentos formais”. Ou seja, o professor administrador precisa estar atento aos aspectos das humanidades e cultura geral em sua prática docente.

É importante o professor administrador compreender sobre as necessidades emergentes da sociedade, conhecer as culturas diversas e levar esses aspectos em consideração para a docência. O futuro administrador deve ser capaz de perceber o papel dessa profissão para a sociedade, assim como, aprender sobre valores que o tornarão um profissional ético, comprometido com o social e não limitado aos interesses do capital.

O professor deve adaptar suas práticas às novas exigências da sociedade, para isso ele precisa, “no mínimo de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber utilizar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias” (LIBÂNEO, 2010, p. 10).

É necessário ao docente universitário ser consciente de que o seu conhecimento deve ser constantemente reciclado, ter uma postura de professor que transforma e sabe pensar, criticar, resolver problemas, refazer conceitos, questionar. Dessa forma, contribuindo em sua atuação docente no contexto globalizado.

Frente a sociedade da informação, o autor Behrens (2012, p. 63) entende que os educadores e/ou “os professores já não poderão oferecer a seus alunos a mesma prática pedagógica que foi oferecida a eles em sua formação. As inovações e mudanças afetam toda a comunidade, até mesmo, em especial, o meio acadêmico”.

As IES tem valorizado as experiências e conhecimentos da área de formação inicial dos professores (administração, medicina, engenharia, etc.) acima dos conhecimentos da

profissão docente e seus aspectos: métodos e técnicas de ensino, conhecimento pedagógico e outros. Espera-se que o profissional vá adquirindo-os no futuro, no decorrer da sua atuação docente.

Isso pode ser verificado quando um departamento consente ao seu docente realizar um curso de pós-graduação, que o propósito da pesquisa volta-se para sua área específica e com isso, de acordo com Fernandes (2012), o seu desempenho como docente fica:

sem uma reflexão sistematizada, que traga sua prática pedagógica como foco de análise, como sujeito dessa mesma prática (...) não se trata aqui de negar a importância de aprofundamento de seu campo científico, mas, sim, de construir pontes que permitam travessias em outros campos de sua prática cotidiana (...) (FERNANDES, 2012, p. 97).

Até mesmo a legislação educacional não estabelece qualquer critério de exigência com relação aos aspectos da formação pedagógica, para o ingresso na docência do Ensino Superior. A LDB cita em seu art. 66 que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996), fazendo-se entender que ao cursar uma pós-graduação, preferencialmente em nível *strictu sensu*, o docente estaria preparado para lecionar no Ensino Superior.

No entanto, existem outras interpretações para esse artigo supracitado, autores como Masetto (2015), Mantovani e Canan (2015), Pimenta e Anastasiou (2014) e Cunha (2000) afirmam que a pós-graduação não forma de fato para a docência, deixando a desejar sobre a formação pedagógica desse profissional.

Pimenta e Anastasiou (2014, p. 153), referindo-se ao art.66 da LDB, afirmam que “à docência no Ensino Superior será preparada (e não formada), preferencialmente, nos programas de pós-graduação *strictu sensu*”. As autoras ainda argumentam que esses programas são direcionados para a formação de pesquisadores em campos específicos, e não para a formação de professores, ou seja, “permanecem estes sem condições institucionais de se formar na docência” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 154).

Cunha (2000) coaduna com Pimenta e Anastasiou (2014) ao tratarem dos cursos de pós-graduação *strictu sensu*.

(...) os programas de mestrado e doutorado estão organizados a partir da perspectiva que concebe à docência como atividade científica, em que basta

o domínio do conhecimento específico e o instrumental para a produção de novas informações para que se cumpram seus objetivos (...) a formação do professor universitário se ergue atualmente sobre atividades de pesquisa (CUNHA, 2000, p. 45).

Ainda, quando os cursos de pós-graduação ofertam disciplinas de formação pedagógica, Mantovani e Canan (2015, p. 140) afirmam que “(...) essas disciplinas não dão conta do preparo específico para a docência, uma vez que estes cursos estão muito mais focados no desenvolvimento do conhecimento e do preparo de pesquisadores”.

No caso da pós-graduação em Administração, para Fisher (2006, p. 194), “todos os programas têm disciplinas voltadas à formação do pesquisador. Ainda assim, muito poucos têm disciplinas e outras práticas voltadas à formação do professor”.

Mesmo quando se oferece uma disciplina voltada aos aspectos da formação e prática do professor nas pós-graduações, ainda assim, a carga horária de apenas uma disciplina é insuficiente para se abranger tantos aspectos essenciais para a boa condução desta função.

Cada dia se formam mais mestres em Administração e grande parte desses alunos tornam-se professores em IES, com pouca ou nenhuma dedicação à pesquisa. Os cursos de pós-graduação primam pela produção intelectual, inclusive discente, pois precisam atender as normas dos órgãos que os avalia (MEC/CAPES) e não ofertam disciplinas ou estágios voltados à formação docente, o que evidencia uma formação metodológica voltada às questões que permeiam a prática da pesquisa (PATRUS; LIMA, 2012).

Dessa maneira, se os cursos de pós-graduação, inclusive os de Administração, têm como foco principal a pesquisa e os conhecimentos das áreas específicas, a formação pedagógica dos professores de Administração vai depender da sua conscientização, da importância e do seu interesse em apropriar-se dos conhecimentos pedagógicos. Embora, isso devesse fazer parte das políticas institucionais das IES, tendo em vista, que estas deveriam oferecer possibilidades para uma formação continuada de seus docentes.

Ademais, embora haja consciência e interesse do professor de Administração para busca por conhecimentos pedagógicos, o mesmo ainda vai se deparar com a escassez de tempo para dedicar-se a tal aprimoramento, pois como já enfatizado anteriormente, tem-se exigido uma carga enorme de responsabilidades e atribuições ao professor do Ensino Superior. Esse é mais um motivo para que as instâncias governamentais e sociais repensem sobre maneiras de qualificar os professores bacharéis para uma prática docente eficaz.

A formação docente não deve ser considerada com sua abrangência envolta apenas pelas questões das disciplinas e os atributos pessoais do professor, ela deve ser compreendida

na ótica dos conhecimentos pedagógicos, mas também, como um meio que desperte a busca por melhorias sociais e trabalhistas, e ainda como agente de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho (IMBERNÓN, 2004).

Conduzido pela formação, o professor deve perceber e compreender o que está no entorno da IES, de maneira que o mesmo seja capaz de despertar em seus alunos, através de uma visão crítica e reflexiva, o interesse em realizar intervenções nos diversos meios da sociedade que possam vir a contribuir com o meio social e político, independente da área de atuação profissional que vierem a exercer.

Essa formação que vai além da busca pela aquisição de competências específicas, propõe, segundo Donato (2007), a transformação das relações do professor e das suas formas de pensar, sentir e atuar.

Supõe adotar novas atitudes diante do fazer educativo, da inserção institucional e da função social, de modo tal que o profissional universitário se converta em profissional da docência, portador de uma atitude reflexiva e autogestora, que baseada na análise crítica, possa contribuir para a transformação educativa (DONATO, 2007, p. 130).

Além da formação inicial, o processo de formação do docente universitário percorre a denominada formação continuada ou permanente, a qual Alarcão (2003, p. 100) a concebe como “um processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, o professor vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional.” Essas exigências para a formação docente estão alicerçadas na compreensão de um profissional autônomo, atuante numa sociedade permeada por mudanças.

Em uma sociedade democrática, é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto (IMBERNÓN, 2004, p. 18).

Segundo Behrens (2012), para esse profissional contextualizado é essencial uma formação contínua fundamentada na reflexão sobre a e na ação docente, onde esse processo reflexivo indica caminhos para superar o “fazer pelo fazer” e direciona o “saber por que fazer”. Quando se reflete sobre as ações docentes e enquanto elas ocorrem é possível uma melhor compreensão das razões, que direcionam o fazer e gera-se uma continuidade no processo da formação docente.

Seguindo essa mesma proposta, Pimenta (2005, p. 28) propõe que a formação continuada deve ter como princípio “refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação”. Ou seja, a formação se dá através de um processo contínuo, deve ser pensada inicial e continuamente.

Atitudes de reflexão permitem que escola e professores mantenham sua função para com a sociedade, ajudando na resolução de problemas. Consoante, Alarcão (2003, p. 45) diz que “na escola, e nos professores, a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas”.

Estudiosos sobre a docência como: Alarcão (2011), Zeichner (2008), Pimenta (2005), Imbernón (2004), Contreras (2012), Freire (1996), Shon (1995) e Nóvoa (1995) abordam sobre os aspectos da reflexão na profissão, evidenciado a necessidade do professor ser capaz de refletir sobre a sua prática, conduzindo as suas ações de acordo com a realidade em que se insere.

Shon (1995) defende a formação do professor reflexivo, centrada na ideia de reflexão na ação. A prática reflexiva seria uma forma do professor questionar as suas ações de ensino, com a oportunidade de retorno e revisão dos acontecimentos e práticas anteriores. Nessa autorreflexão o professor busca explicações das suas práticas.

Dialogando com Shon (1995), Contreras (2012, p. 108) defende que a reflexão da prática por parte do docente acontece em situações nas quais as técnicas não são capazes de resolver. Com isso, ele “necessita refletir, confrontar seu conhecimento prático com a situação para qual o repertório disponível de casos não lhe proporciona uma resposta satisfatória”.

Nesse sentido, Freire (1996, p. 165) afirma “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Para o docente sem formação pedagógica, como é o caso do professor administrador com formação inicial em Administração, a reflexão das suas ações em sala de aula, a análise das consequências dessas ações no processo de ensino-aprendizagem entre ele e seu aluno, são atitudes que permitem melhorar a sua prática docente futura, assim como exercê-la de maneira mais consciente.

Para Alarcão (2011, p. 44), “o professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”. Assim, frente a situações incertas e imprevistas, o profissional atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

A reflexão sobre a própria prática pode ser entendida, inclusive, como condição de formação e de desenvolvimento profissional. A prática por si só não gera conhecimento. A

reflexão na prática, e sobre ela, vai contribuir para novas formas de atuação docente, individual ou coletivamente; neste último caso, quando há espaço institucional para tanto (ISAIA, 2006).

Um dos entraves para o professor de Administração apropriar-se da prática docente reflexiva, se encontra nos referenciais epistemológicos da ciência administrativa. Para Paiva (2005, p. 115), “os administradores, formados dentro de uma lógica tecnicista, expõem o dilema entre as concepções epistemológicas da Administração e do conceito de professor reflexivo”.

Isso ocorre, primeiramente, porque a racionalidade técnica elimina o pensamento crítico do professor e, em segundo, porque esse professor acaba pensando a sua prática docente relacionando-a com a ciência administrativa, o que acarreta em respostas técnicas para o que na verdade tem caráter subjetivo e qualitativo (PAIVA, 2005).

Mesmo diante do entrave para refletir a prática docente, a adoção da prática reflexiva entre os professores de Administração pode “produzir uma mudança extremamente necessária e salutar, aproximando-os de uma prática profissional partilhada e conduzida para a criação de saberes próprios às necessidades do ensinar e aprender em Administração” (PAIVA, 2005, p.121). Ou seja, à medida que refletem juntos sobre suas ações, constroem saberes da prática do ensino de Administração.

O professor de Administração que teve uma formação inicial baseada, principalmente, na racionalização técnica e, por isso, aprendeu a conduzir parte do trabalho baseado, fundamentalmente, na reprodução de modelos já existentes e de sucesso. É preciso se desprender dessa perspectiva mais racionalista e se permitir, em sua jornada docente, analisar as suas ações e decisões com criticidade, para assim o seu processo de formação e desenvolvimento docente ser mais consciente e progressivo. A reflexão o permitirá aprender e crescer como professor.

García (1992, p. 61) percebe a importância do compartilhamento de opiniões e experiências entre os docentes, pois o trabalho em conjunto permite a elucidação de questões não percebidas individualmente, “os professores reflexivos necessitam de comunicar e partilhar suas ideias com os outros colegas, o que sublinha a importância das atividades de trabalho e de discussão em grupo”.

Na verdade, muito se discute sobre a necessidade de preparo e formação eficiente do docente, porém não são proporcionados a esses profissionais momentos de reflexão sobre a situação enfrentada pelo mundo e pela educação. Isso tem se refletido na sua prática dentro da Universidade, e, perceptível na sala de aula.

Cunha (2005) e Behrens (2012) propõem que se desenvolvam projetos com os docentes, de maneira que possam ter a oportunidade de trabalhar coletivamente, compartilhando suas práticas e que possam refletir em conjunto.

Para Cunha (2005, p. 109) “quando existe uma estrutura de apoio ligada a um projeto pedagógico institucional, há muito mais possibilidades de ampliação do trabalho”. Ela também enfatiza que o trabalho coletivo, reforça “a possibilidade êxito das iniciativas individuais, a possibilidade da partilha, da troca de experiência, de reflexão conjunta, realimenta a disposição do professor que se dispõe a fazer a ruptura com a prática pedagógica dominante”.

Behrens (2012, p. 67) também sugere o desenvolvimento de “projetos que envolvam os docentes em encontros com espaço para que possam colocar suas dificuldades e coletivizar seus êxitos”. Salienta a importância da presença de pedagogos nesses momentos de reflexão coletiva, visando instigar os docentes universitários a refletir sobre sua prática e, ao mesmo tempo, propiciar discussões das teorias pedagógicas que embasem a prática docente.

Como os professores bacharéis não tem uma formação pedagógica, acabam apresentando dificuldades durante a docência e o seu processo de desenvolvimento profissional ocorre bastante através da troca de experiências com os seus colegas de trabalho, mesmo que esta seja uma profissão que se construindo de fato muito na individualidade.

Porém, quando existe o compartilhamento de pensamentos, ideias e experiências entre professores, ocorre a construção e/ou evolução de saberes entre os mesmos, pois ali eles irão refletir de maneira coletiva. As IES, portanto, precisam desenvolver ações que propiciem encontros constantes entre os seus docentes, para contribuir com a formação continuada destes e não deixar essa questão por conta de cada um.

Os autores: Pimenta e Anastasiou (2014), Franco (2013), Behrens (2012), Pimenta e Almeida (2011), Imbernón (2004), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Alarcão (2001) e Perrenoud (2000) defendem que para a formação docente propõe-se, também, o preparo do professor como pesquisador ou investigador da sua própria prática.

Formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas (...). Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona (ALARÇÃO, 2001, p. 6).

É preocupante o professor que não se questiona sobre as razões implícitas as suas decisões educativas e ao fracasso dos alunos, que não considera os seus planos de aula como pressupostos a serem evidenciados ou não, que não seja crítico ao interpretarem as propostas didáticas, que recebe e que não conteste sobre as funções da escola e como elas estão sendo desempenhadas. Esse professor deve inclusive ter a capacidade de diante de um contexto adverso “se questionar intencional e sistematicamente com vista a sua compreensão e posterior solução” (ALARCÃO, 2001, p. 6).

A partir desses questionamentos sobre os aspectos da sua prática docente, o professor tem a oportunidade de refletir criticamente sobre as suas ações, na medida em que busca alternativas para a solução das diversas intercorrências, que podem acontecer no ambiente educacional. Isso permite a aquisição de novos conhecimentos e uma melhor compreensão do contexto que o cerca.

O professor pesquisador também permite aos seus alunos que aprendam sozinhos por meio da pesquisa, conforme Malusá (2003):

Um educador pesquisador tem maior oportunidade de despertar em seus alunos a curiosidade pelos segredos da vida e do mundo. Por meio desse espírito de descoberta constante, o professor poderá fazer com que os educandos percebam a inexistência de respostas exatas em que os conceitos possam ser alterados em frações de segundos, mediante novas descobertas. Agindo dessa forma, o professor terá maior chance de desenvolver em seus alunos a capacidade de aprender por conta própria, através da pesquisa (MALUSÁ, 2003, p. 148-149).

A cada geração universitária esses preceitos por Malusá (2003) ficam cada vez mais difíceis na prática, visto que os universitários da atualidade, influenciados pelos avanços tecnológicos, tornam-se pessoas que buscam respostas prontas e imediatas, e seres menos pensantes e com capacidade crítica limitada. No entanto, trazer a pesquisa para sala de aula não é algo muito consensual, tendo em vista que, por sua história, essa prática esteve organizada por meio de pressupostos tecnicistas, onde:

A prática docente é uma sucessão de procedimentos metodológicos previamente prescritos e planejados e que devem ser executados pelo professor (...) uma situação que independe do sujeito que a realiza, organizada pela sequência de fazeres, que o professor deve adquirir de fora para dentro (...) o aluno é neutro, sem reações, e que aprenderá por ouvir e fazer o que o professor solicita. (FRANCO, 2011, p. 162-163)

Essa percepção da prática docente é arraigada pela racionalidade técnica que, embora ainda presente em muitos espaços universitários, parece estar ultrapassada, pois a atividade prática docente abrange aspectos além da sala de aula e ocorre inserida num contexto sociocultural, demarcado por condições institucionais, das quais o docente precisa considerar em sua prática.

Com essas circunstâncias, é essencial que o docente estruture a pesquisa em sua prática, e aliada à extensão tem possibilidades de “produzir novos significados para a formação de futuros profissionais. Essa prática integrada tem mais condições de mobilizar os saberes coletivos, dos alunos e dos docentes (FRANCO, 2011, p. 166). Desse modo, a pesquisa no ensino possibilita o desenvolvimento de professores e alunos mais críticos, compreensivos e resolutivos em relação ao contexto educacional.

Um outro aspecto relevante para a formação do professor universitário e que tem sido discutido nos estudos da docência pelos autores: Dias e Ramalho (2015), Pimenta e Anastasiou (2014), Vasconcelos (2012), Masetto (2012), Zabalza (2004) e Freire (1996) refere-se a necessidade desse profissional ter compromisso com o processo de ensino-aprendizagem, que envolve professor e aluno.

Para Azzi (2005, p. 56), “qualificado é o professor que possui conhecimento e o saber pedagógico e tem compromisso com o processo de ensino-aprendizagem”. A junção do uso do termo ensino-aprendizagem ocorre em função da crença de que o ensino só acontece de fato quando há aprendizagem, assim os termos não podem ser compreendidos separadamente, pois são complementares. Freire (1996) considera que não existe o ensinar sem o aprender:

Não temo dizer que inexiste validade no ensino que não resulta de um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi aprendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 1996, p. 26).

Se o processo de ensino-aprendizagem é vivenciado de forma autêntica, resulta-se numa experiência percebida na totalidade: política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética. É um processo que não está condicionado a transmissão de conteúdo, mas ao contrário, na verdadeira aprendizagem, em que o aluno transforma-se em real sujeito na construção do saber ensinado. Considera-se o aluno como indivíduo inacabado e sujeito da sua própria história, que permanece numa construção constante, portanto, não é determinado (FREIRE, 1996).

Em convergência, Zabalza (2004) defende que o ato de ensinar vai além da condução dos conteúdos através de demonstração, explicação e argumentação; e que ao se falar sobre o ensino é necessário reportar-se ao processo de aprendizagem, pois “ensinar é administrar o processo completo de ensino-aprendizagem que se desenvolve em um contexto determinado, sobre certos conteúdos específicos, junto a um grupo de alunos com características particulares” (ZABALZA, 2004, p.123).

O ensino é um reflexo das aprendizagens que o professor carrega durante a sua trajetória de vida, compreender como ocorre o processo ensino-aprendizagem permite desenvolver a sua profissionalidade docente de maneira mais consciente e construtiva. O objetivo central da formação do aluno deve ser a aprendizagem. Ao invés do professor, ao preparar uma aula, se questionar sobre o que ensinará a seus alunos, deve pensar na verdade em relação ao que esses alunos precisam aprender para tornarem-se cidadãos profissionais competentes na sociedade contemporânea (MASETTO, 2012).

Mais uma vez percebe-se a relevância do professor considerar em sua prática docente as condições do ambiente que o cerca. Ao invés de, limitar-se em apenas seguir, criteriosamente, os conteúdos propostos para as disciplinas, ele deve buscar maneiras de trabalhá-los conjugando com a realidade social, por exemplo, desenvolvendo projetos com os alunos junto as comunidades ou instituições, levando para sala a realidade do seu bairro, cidade ou país, a probabilidade de uma aprendizagem eficaz seria bem maior para ambos, professor e aluno.

Masetto (2003) recomenda que a ênfase no ensino deve ser substituída pela ênfase na aprendizagem e que haja comprometimento com o desenvolvimento do aluno não apenas em relação aos aspectos técnicos, mas em sua totalidade.

A ênfase na aprendizagem como paradigma para o Ensino Superior alterará o papel dos participantes do processo: ao aprendiz cabe papel central de sujeito que exerce as ações necessárias para que aconteça sua aprendizagem – buscar as informações, trabalhá-las, produzir um conhecimento, adquirir habilidades, mudar atitudes e adquirir valores. Sem dúvida, essas ações serão realizadas com os outros participantes do processo: os professores e os colegas, pois a aprendizagem não se faz isoladamente, mas em parceria, em contato com o outro e com o mundo. O professor terá substituído seu papel exclusivo de transmissor de informações para o de mediador pedagógico ou de orientador do processo de aprendizagem de seu aluno (MASETTO, 2003, p. 83).

Em concordância, Dias e Ramalho (2015) defende que o docente deve tirar o foco de sua ação do ensino para a aprendizagem do aluno já que sua tarefa vai além de ensinar, mas

realizá-la de maneira que o aluno aprenda. Com isso, o docente inclusive vai aprendendo a ensinar na medida que, ao invés de, preocupar-se apenas com o que ensinar, ele também dar relevância ao como ensinar. É preciso entender do processo de construção de saberes e conhecimentos por parte do aluno; “ser crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, inovador, questionador, articulador, interdisciplinar e saber praticar efetivamente as teorias que propõe a seus alunos. É preciso saber o que, a quem, como, para que ensinar” (DIAS; RAMALHO, 2015, p. 38).

O cenário atual exige que a missão do docente como transmissor de conhecimentos seja substituída pelo docente facilitador da aprendizagem dos seus alunos. Hoje é possível acessar o conhecimento e informações por muitos meios – livros, internet, documentos diversos – mas a decodificação, assimilação e melhor aproveitamento dessas informações na prática profissional só acontece quando o professor centra sua ação na aprendizagem (ZABALZA, 2004).

Presume-se, portanto, com o exposto, que quando o professor tem o compromisso com o ensino-aprendizagem e consciência de que o objetivo maior da formação do aluno é a sua aprendizagem, ele acaba por exercer uma prática docente mais concreta.

No que se refere a compreensão do professor, como um profissional que tem compromissos para além da sala de aula, pois, inclusive, atua como um agente social, os teóricos Candau (2014), Pimenta e Anastasiou (2014), Almeida (2012), Alarcão (2003), Chauí (2003), Cunha (2000) e Sacristán (1999) afirmam a necessidade que o processo formativo considere os aspectos socioculturais do contexto em que ocorre o ensino.

O trabalho docente e a formação de professores não devem estar desvinculados do contexto sociocultural em que estão imersos. Vive-se uma crise generalizada, com o surgimento de novos paradigmas no panorama político-social, científico, cultural e ético, que demanda por uma ressignificação do sentido da educação e, por consequência, do professor. Este precisa ser capaz de rever seus saberes, valores e práticas educativas, tornando-se capaz de apropriar-se da complexidade das sociedades multiculturais e desiguais em que está imerso, sendo assim um agente sociocultural (CANDAU, 2014).

Diante dessa perspectiva, para recriar o espaço educacional com uma identidade contemporânea é necessário uma redefinição da função do professor. Por isso, Candau (2014) define, os professores agentes socioculturais como,

profissionais que exercem uma função mobilizadora do crescimento pessoal e social que desafiam seus alunos a ampliar horizontes e experiências, a

dialogar com diversos conhecimentos e sentidos, a desenvolver valores e práticas sociais, a reconhecer os diferentes atores presentes no seu dia a dia, a valorizar as diferenças combatendo toda forma de preconceito e discriminação, assim como a construir vínculos interpessoais significativos com diferentes atores (CANDAU, 2014, p. 41).

Em consonância, Cunha (2000) defende que a docência precisa considerar o contexto no qual está inserida, refletindo numa nova profissionalidade do professor, para que as informações transmitidas sejam absorvidas com sucesso.

Defendemos que a ação de ensino não pode se isolar do espaço/tempo onde se realiza, pois está ligada de maneira intensa a determinações que gravitam em torno dela. Essa premissa recoloca a profissionalidade do professor. Ele não mais representa o tradicional transmissor de informações e conhecimentos – ação quase em extinção em função da revolução tecnológica –, mas assume uma nova profissionalidade de caráter interpretativo, sendo uma ponte entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura onde acontece o ato educativo (...) (CUNHA, 2000, p. 48).

Em se tratando dos aspectos da cultura, Aktouf (2005) acredita que perante as responsabilidades que recaem sobre o administrador para com a sociedade, o professor de Administração deve considerar a cultura geral para si e em seu ensino. Com a intenção de não se tornarem profissionais imitantes, e sim abertos aos novos saberes, os novos professores de Administração, conforme Aktouf (2005),

(...) deverão ter uma grande cultura geral. O professor de Administração tem, na verdade, a responsabilidade de formar pessoas que vão tomar decisões que trazem consequências para a natureza, para os seres humanos e para o futuro de nós todos. Essa responsabilidade não poderia ser plenamente assumida sem uma grande cultura geral (AKTOUF, 2005, p. 158)

Um mundo no qual se propaga que o tempo vale dinheiro, se estimula o consumo desenfreado e se evidenciam os desejos humanos acima das necessidades do meio ambiente. Um cenário propício para que indivíduos ajam de acordo com os interesses próprios em detrimento dos outros. Alunos de Administração estarão à frente das organizações que influenciam diretamente essas questões.

O professor administrador tem grande responsabilidade de ensiná-los sobre os aspectos sociais, culturais, políticos e éticos, fazê-los perceber as reais necessidades desse mundo tão individualista, diversificado e desigual, formando futuros administradores conscientes e questionadores de cada realidade.

Assim, à docência universitária caracteriza-se por ser um conjunto de ações que pressupõe elementos de várias naturezas, o que impõe aos sujeitos, por ela responsáveis, um rol de demandas, contribuindo para configurá-la como um campo complexo de ação.

2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir do que foi apresentado e discutido, revisando os objetivos propostos para esta sessão, infere-se que conhecer um pouco sobre o desenvolvimento do Ensino Superior Geral e de Administração no Brasil é essencial para uma melhor compreensão do contexto histórico e social do docente administrador.

Com o passar dos anos à docência no Ensino Superior tem assumido, ou na verdade tem sido imposta a ela, uma série de atribuições que demandam do professor atributos que ultrapassam o saber sobre os conhecimentos específicos de cada área. É necessário para a docência universitária que se desenvolva os conhecimentos pedagógicos e a dimensão política em sua prática docente.

A docência no Ensino Superior é uma profissão, a qual requer um processo formativo que envolva o docente em aspectos, tais como: reflexão individual e coletiva, formação continuada, ensino com pesquisa, conhecer o processo de ensino-aprendizagem e consciência sociocultural. O professor administrador precisa envolver-se com esses aspectos, os quais muitas vezes nem são conhecidos por ele.

Nesse contexto, o professor administrador, o qual não teve uma formação voltada especificamente para a docência, tem diante de si um cenário envolto por desafios e deve assumir à docência com profissionalidade.

Para uma melhor compreensão do ser professor administrador, é essencial conhecer sobre os saberes docentes que envolvem a sua profissionalidade. Portanto, serão abordados no capítulo seguinte os principais conceitos e abordagens que norteiam a profissionalidade e os saberes docentes.

3 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: PROFISSIONALIDADE E SABERES DOCENTES

Na sessão anterior foi apresentado e abordado os aspectos gerais da docência universitária, destacando o contexto histórico e social que envolve o professor administrador, um profissional que teve a sua formação voltada para ser um administrador, mas que tornou-se um professor. Assim, é relevante que esse professor administrador compreenda os aspectos que envolvem a sua profissionalidade docente e os saberes que a fundamentam, para que o mesmo possa exercer uma educação efetiva. É essencial perceber as especificidades que o caracteriza e o torna professor, entender sobre as práticas e valores da função docente. Ainda, é preciso que esse professor administrador tenha consciência dos saberes elementares a sua prática docente. A partir disso, decorreu a necessidade de se compreender sobre a profissionalidade e os saberes docentes, visando perceber os seus reflexos na formação e prática do professor administrador.

Para tanto, esta sessão objetiva descrever e discutir sobre a profissionalidade e saberes docentes no Ensino Superior, além de averiguar como o docente de Administração contribui, através de sua prática pedagógica, para o desenvolvimento das competências e habilidades instituídos pelas DCNs do curso de Administração.

3.1 PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Ser docente no Ensino Superior implica numa formação abrangente e continuada. Para tal formação, a constituição da profissionalidade docente no Ensino Superior é fundamental e tem sido tendência em muitos estudos e pesquisas nos últimos anos. A partir dos anos 90 surgem novos termos atrelados a profissão docente. O termo profissionalidade começa a aparecer em pesquisas ligadas a esses profissionais, associado à ideia de profissionalização. Trata-se de um conceito em desenvolvimento, utilizado em outras áreas de conhecimento, mas que a educação vem apropriando-se e, portanto, é relevante a sua compreensão. (AMBROSETI; ALMEIDA, 2009).

Roldão (2005) enfatiza que diante das mudanças sociais e constantes questionamentos, pelos quais vem passando a educação, o tema profissionalidade tem ganhado destaque nas políticas internacionais da educação e nas pesquisas. O destaque ocorre principalmente no Ensino Superior, nível que vem se evidenciando pela crescente complexidade do ato de ensinar e pelo aumento da quantidade de IES. Desse modo, Roldão (2005, p. 108), percebe a

profissionalidade como sendo “um conjunto de atributos, construídos socialmente, que possibilita distinguir uma profissão de outras, igualmente relevantes e valiosas”.

Em convergência, D'Ávila (2011, p. 60) afirma que “a profissionalidade se refere ao que há de específico em cada profissão e se constitui historicamente a partir das habilidades, destrezas e valores que se incorporam e materializam nas práticas profissionais”. Ou seja, distingue as profissões entre si e perante a sociedade.

Cada profissão tem as suas particularidades e exige do profissional habilidades, conhecimentos e destrezas que são inerentes aos próprios preceitos da ciência que norteia cada uma delas, mas também, estão associados às experiências de vida do indivíduo, às necessidades e mudanças sociais, dentre outros.

É o ensino que caracteriza o ser professor, ou seja, fazer com que o outro aprenda; essa atribuição o distingue das demais profissões. A função ensinar, para Roldão (2005, p. 11), “requer um vasto conjunto de saberes científicos, no campo da educação, e está longe de ser espontâneo ou resultar automaticamente do domínio do conteúdo a ensinar e da sua exposição”. Depende do modo como o professor se utiliza desses conhecimentos, dos conteúdos, para que os alunos se apropriem dos mesmos e aprendam.

Ensinar não é inato ao ser humano e o fato de se dominar algum assunto e/ou área específica não determina ao indivíduo ser um bom professor, nem mesmo as experiências vividas num meio profissional garantem um ensino efetivo, se não estiverem associadas aos saberes da profissionalidade docente.

Com o intuito de identificar o professor, a partir do cruzamento da investigação de vários pesquisadores, dentre eles: Sacristán (1999), Dubar (1997) e Nóvoa (1995), Roldão (2005), identificou os quatro caracterizadores de profissionalidade: especificidade da função, saberes específicos, poder de decisão ou controle do exercício e autonomia e sentimento de pertença a um corpo coletivo, os quais serão descritos a seguir.

(...) se a aprendizagem fosse automática, espontânea e passiva, o professor seria desnecessário. Se, para aprender, bastasse proporcionar informação, seria suficiente ter posto os livros nas mãos dos alunos ou disponibilizar lhes hoje tecnologias de informação. Mas é justamente porque aprender é um processo complexo e interativo que se torna necessário um profissional de ensino – o professor (ROLDÃO, 2007, p. 47).

Em concordância com o primeiro caracterizador, citado anteriormente, Tardif (2002) considera que a docência trata-se de um ofício no qual somente o professor, denominado por ele de agente social, possui as condições de exercer, através de saberes específicos.

Mesmo que com o demasiado avanço da tecnologia, onde em milésimos de segundos seja possível obter informações e conteúdos à disposição, a figura do professor é essencial e imprescindível. As informações dispostas precisam ser interpretadas e compreendidas, para tanto, é o professor que, por meio de um ensino pautado em preceitos científicos e na sua relação professor-aluno, conduzirá o aluno ao processo de aprendizagem, apreensão dos conteúdos e vivências.

Partindo da condição que a atividade de ensino cabe ao professor, depreende-se que para exercer a docência é necessário haver um preparo, uma formação que seja específica para esta profissão, assim como, por exemplo, é necessário estudar a medicina para fazer cirurgias; estudar a engenharia para criar e assinar projetos de construção civil; estudar contabilidade para ser responsável juridicamente pela contabilidade de uma organização. Porém, a realidade é que muitos ensinam sem formação e o devido preparo para ser professor.

O segundo caracterizador da profissionalidade, o saber específico ou saber educacional, é considerado por Roldão (2005) como imprescindível para o desenvolvimento da atividade docente e sua natureza. No Ensino Superior, ainda centra-se muito no conteúdo do saber ensinado, quando deveria dar maior ênfase no saber educacional, pois:

(...) é este saber, propriamente educacional, que configura a especificidade profissional do docente, que lhe permite saber mobilizar modos de agir mediadores, entre o saber conteudinal em causa e sua apropriação pelos aprendentes para que com ele construam conhecimento novo (ROLDÃO, 2005, p. 122).

Em concordância, Saviani (2009) defende que para o exercício profissional docente em que exige-se os saberes do conteúdo e da forma de exercer à docência, é fundamental o domínio de um corpo de saberes específicos, saberes do domínio restrito a essa categoria de profissionais. No caso dos docentes, esses saberes centram-se nos conhecimentos pedagógicos (metodológicos, didáticos), curriculares, disciplinares e experienciais.

Nesse mesmo âmbito, Silva (2017, p. 99) diz que “ser professor do Ensino Superior relaciona-se com a aquisição de conhecimentos didáticos e pedagógicos que facilitam a realização dessa atividade profissional.” O autor complementa, ainda, que além de dominar o conteúdo, sua competência está bastante relacionada com os resultados alcançados por seu trabalho, tendo em vista que ele é sujeito da sua própria prática.

É necessário ao professor o domínio dos conteúdos específicos das diversas áreas, porém se apropriar dos saberes científicos que norteiam a prática docente como as metodologias de ensino, a didática, o processo de ensino-aprendizagem, dentre outros, é

imprescindível para que o mesmo consiga exercer à docência com profissionalidade e de maneira que permita aos alunos aprenderem novos conhecimentos. Uma prática docente, permeada pelos conhecimentos conteudinais e educacionais, associadas às experiências de trabalho e ensino, resultam no ensino eficaz.

Quanto ao terceiro caracterizador da profissionalidade docente, colocado por Roldão (2005), o poder de decisão ou controle do exercício e autonomia, está relacionado ao grau de autonomia e de tomada de decisão sobre suas ações no trabalho. Quando o professor decide sobre essas ações tem como base o saber e sua função.

Alves e André (2013, p. 6) reforçam que para o pleno exercício dos saberes específicos da docência “se faz necessária a aquisição e o domínio por parte desses profissionais, de certo poder de decisão quanto à forma de condução de seu trabalho”. Complementam que o professor precisa ter, mesmo que relativa, a autonomia em relação as decisões sobre com o que trabalha e como conduz o seu trabalho, inclusive, quando ele atua na esfera pública, que é “marcada por um controle burocrático, político e social”.

Ao assumir uma disciplina de empreendedorismo, por exemplo, qualquer professor de Administração de um determinado curso e Universidade Pública receberá a mesma ementa e, obrigatoriamente, deverá contemplar na disciplina os conteúdos que nela constam. Porém, cabe a este professor, baseado em suas experiências e conhecimentos, decidir sobre a forma de abordar e ensinar cada conteúdo.

Alguns podem levar ao conhecimento dos alunos casos de empreendedorismo de sucesso internacionais; outros podem convocar empreendedores da cidade para irem à sala relatar as suas experiências de empreendimento; outros podem propor aos alunos de analisarem aspectos da sociedade local que possam ser melhorados através de ações empreendedoras e envolve-los nessas ações; outros apenas repassarem as informações sobre empreendedorismo que constam nos materiais didáticos.

Dessa maneira, para uma profissionalidade docente eficaz, é necessário e relevante que o professor exerça com propriedade e segurança o poder de decisão e autonomia diante das suas ações docentes, mesmo conscientes de que esse poder e autonomia são limitados.

Roldão (2005, p. 111) alerta que os aspectos do poder e controle do professor sobre suas ações, quando limitados ao próprio grupo e ao poder que esse profissional possui em sala de aula, “constitui uma das limitações sérias ao estabelecimento social do seu estatuto como profissionais plenos”. Reforça, ainda, que o trabalho docente, o qual é individualizado, tem contribuído, historicamente, para o esvaziamento de um corpo coletivo, compreendido como comunidade de parceiros que garanta o saber próprio do grupo, as condições de acesso, o

controle assegurado sobre a ação profissional, etc. “Isso quer dizer que a qualidade de um profissional pleno só pode ser construída e regulada pelos próprios profissionais” (ROLDÃO, 2005, p. 119).

O professor do Ensino Superior ainda é percebido como alguém que pratica um saber que domina e que é circunscrito, trata-se de um “ensino que permanece individual e isolado, e escassamente alimentado por saberes pedagógicos” (ROLDÃO, 2005, p. 123). Quando os professores, em sua prática docente, saem da individualidade e expandem suas ações para além da sala, compartilham dos seus saberes profissionais e constroem com outros professores novos conhecimentos, estão colaborando para um reconhecimento social da função e propiciam, inclusive, o fortalecimento da sua categoria profissional, hoje fragilizada.

É necessário que os professores pensem e ajam de maneira coletiva, resguardem e valorizem o que é exclusivo do seu saber, defendam os preceitos que o formam e os mantém como integrantes de uma classe. Com os caracterizadores da profissionalidade por Roldão, percebe-se que ainda há muito o que ser discutido e investigado sobre os aspectos da profissionalidade docente no Ensino Superior, pois ainda existem vários fatores relacionados as formas de trabalho deste profissional, principalmente os que referem-se a condução dos saberes específicos para o pleno exercício da função.

Contreras (2012, p. 74) ressalta que a profissionalidade “refere-se às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”. Para tanto, não está voltada apenas ao desempenho do trabalho de ensinar, mas, inclusive, está relacionada aos “valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão”. Ou seja, a profissionalidade não limita-se ao ato de ensinar.

André e Almeida (2010) são ainda mais enfáticos sobre a amplitude da profissionalidade, que não relaciona-se apenas à prática:

(...) profissionalidade docente é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que compõem a competência do professor. Esses aspectos constituem a subjetividade profissional e são as experiências adquiridas e acionadas no cotidiano escolar. Trata-se de um saber fazer construído por meio de referentes externos, que, no entanto, se torna um saber próprio e único. É um saber que não se liga apenas à prática, mas à maneira de postar-se diante da profissão e entende-la nas suas dimensões interacionais, sociais éticas e políticas (ANDRÉ; ALMEIDA, 2010, p. 79).

A profissionalidade docente, dessa forma, tem uma amplitude além do ato de ensinar, depreende-se que ela está intimamente ligada à identidade profissional; é afetada pelo contexto de trabalho; influenciada pelas relações estabelecidas; é um processo de constituição

das características específicas da profissão docente e relaciona-se à construção de competências e o desenvolvimento de habilidades para a atuação docente, conforme proposto pelos autores descritos adiante.

Rocha (2014), André (2012), Morgado (2011), Tardif e Faucher (2010), André e Placco (2007) destacam que a profissionalidade tem relação muito próxima com a identidade profissional e, por consequência, com o desenvolvimento profissional.

Segundo Tardif e Faucher (2010) a profissionalidade é um processo contínuo, que ocorre desde a formação inicial docente e permanece ao longo da carreira, permitindo ao docente apreender-se das práticas, da cultura e dos valores da profissão. Assim, baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional.

Nessa mesma perspectiva, Paula Júnior (2012, p. 4) considera que “a profissionalidade é o aperfeiçoamento docente de um desenvolvimento profissional e pessoal”. Está além de uma formação continuada ou à busca dela, relaciona-se ao empenho do professor em adquirir novos conhecimentos, em crescer e ser reconhecido por seus colegas e sociedade. Essa busca depende muito do professor.

Rocha (2014) discorre sobre a relação da profissionalidade com a identidade profissional docente e ainda os saberes:

(...) a constituição da profissionalidade docente não pode ser concebida distante da construção da identidade profissional docente e da construção dos seus saberes, posto ser a identidade que lhe dá o sentido de pertença, que o faz sentir-se docente e, eles, os saberes, que especificam, dão o tom e a tintura que diferenciam o “ser e estar professor” (ROCHA, 2014, p. 83).

Muitos docentes, principalmente aqueles que não passaram por um processo de formação inicial voltado para a docência, como é o caso dos professores administradores, sentem dificuldade em identificarem-se como tal, mesmo sendo sua atividade principal ou exclusiva, ainda denominam-se como administradores. Mas, é durante o percurso profissional, ao depararem-se com os saberes, experiências, culturas e valores docentes, que os mesmos vão tornando-se conscientes das especificidades que os caracterizam, até reconhecerem-se como professores.

A profissionalidade está associada à identidade profissional, a qual vai sendo construída no contexto de trabalho dos professores. Na medida que desenvolvem suas ações, constantemente afetadas pelo contexto em que ocorre, vão se conhecendo e evoluindo na profissão, a partir das interações sociais (ANDRÉ; PLACCO, 2007). Ressalta-se que as relações estabelecidas nesse contexto de atuação da docência influenciam a sua

profissionalidade (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009; ROLDÃO, 2005; SACRISTAN, 1999).

Ambrosetti e Almeida (2009, p. 593) afirmam que os últimos estudos sobre a docência vêm abordando a constituição da profissionalidade embasada pelos contextos e processos, que envolvem a constituição do ser professor. Busca-se compreender à docência “em sua complexidade, como uma construção que se dá nas relações entre os indivíduos e os espaços sociais nos quais exercem sua atividade profissional”.

O docente constitui a sua profissionalidade e reproduz sua experiência, inventa e se reinventa como pessoa e profissional em seu contexto de formação e trabalho (DUBAR, 1997). Esse contexto, que é mutável, faz entender que a profissionalidade docente é um processo constante de construção, o qual deve ser compreendido inclusive a partir da realidade sociocultural e do momento histórico (ROCHA, 2012).

A profissionalidade docente se constrói a partir das influências geradas pelo meio social, cultural, político e econômico no qual o indivíduo fez e faz parte, caracteriza-se como um processo constante e que vai se moldando às condições e necessidades de cada local e tempo, é portanto, sucessivo e mutável. Os autores Gaeta e Masetto (2003); Contreras (2012); Roldão (2005); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003); Nóvoa (1999) e Sacristán (1999) defendem que a profissionalidade envolve um conjunto de requisitos profissionais e características específicas que constituem o ser professor.

Para Gaeta e Masetto (2013, p. 302) tem-se aderido ao termo profissionalidade nas discussões sobre as profissões, associado às competências, conhecimentos e experiências socialmente atribuídas ao exercício de uma dada função, ou seja, a profissionalidade é “a forma de uma pessoa exercer uma profissão, aquilo que precisa dominar para enfrentar situações cotidianas de trabalho”.

Em concordância, Sacristán (1999, p. 65-66) afirma que a profissionalidade remete para “o tipo de desempenho e saberes específicos da profissão docente: o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que corporizam a especificidade de ser educador”. Para o autor, é um conceito que está em constante transformação e deve ser considerado de acordo com o contexto social e histórico em que ocorre, pois envolve várias concepções e abordagens de ordem “sociológica, antropológica, histórica, ideológica, enfim, diversos olhares”.

Dessa forma, a profissionalidade é um processo constante na vida do professor, influenciada pelos valores, culturas e práticas que o circundam, caracterizando-o como um profissional do ensino. Consoante a esse pensamento, Nuñez e Ramalho (2008) apresentam:

O termo “profissionalidade” expressa a dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional. Por meio da profissionalidade, o professor adquire as competências necessárias para o desempenho de suas atividades docentes e os saberes próprios de sua profissão (NUÑEZ E RAMALHO, 2008, p. 4).

Pelo exposto, percebe-se que é comum atribuir a profissionalidade aos aspectos das competências. No pensar de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 51) é por meio da profissionalidade que o professor adquire os conhecimentos e saberes necessários à docência. “São os saberes das disciplinas e também os saberes pedagógicos. De posse desses saberes e na sua prática ele vai construindo as competências para atuar como profissional”.

Para esta pesquisa, portanto, depreende-se que a profissionalidade docente é específica do professor, o qual deve ser consciente dos aspectos que a constituem (valores, competências, habilidades) e dos saberes essenciais à sua prática profissional, buscando desenvolve-los em seu cotidiano, tanto individual como coletivamente e de maneira reflexiva. Essa profissionalidade é um processo permanente, que vincula-se ao desenvolvimento pessoal e profissional do docente.

Em se tratando da docência do professor administrador, é essencial que estes saberes estejam em consonância com as normativas instituídas pelas diretrizes curriculares nacionais do curso de Administração, principalmente o que determina em seu artigo 4º sobre as competências e habilidades para a formação profissional do Administrador.

No percurso de desenvolvimento da sua profissionalidade, o docente de Administração deve estar ciente do perfil estabelecido pelas DCNs do curso e, em especial, das competências e habilidades mínimas exigidas nessas diretrizes. Com isso, ele poderá realizar uma prática pedagógica condizente com estas, de maneira a contribuir para que os seus alunos consigam desenvolver com êxito as competências e habilidades mínimas. Isso permitirá uma formação mais consistente e qualificada ao discente, conforme será abordado a seguir.

3.1.1 Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração à luz da profissionalidade docente

Com o intuito de garantir a qualidade no Ensino Superior de Administração, em 02 de fevereiro de 2004, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração (DCNs), propondo uma revisão para tais cursos, de acordo com o Parecer nº 776/97, que tem o objetivo de:

Assegurar melhor qualidade dos cursos, uma vez que burocratizou os cursos, dificultando o acompanhamento das tendências contemporâneas e sua ligação do mercado de trabalho (profissionais), e tornou rígida a fixação detalhada dos currículos excluindo a liberdade da Instituição que organizava suas atividades de ensino (BRASIL, 1997).

Parte-se da concepção de que as DCNs intencionam melhorias na qualidade da Educação Brasileira em nível superior, um dos aspectos observados relaciona-se ao currículo mínimo, que inicialmente teve como objetivo facilitar as transferências entre as IES, garantir um mínimo de uniformidade e qualidade aos cursos profissionais. Porém, acabou por apresentar excessiva rigidez, ocasionando numa diminuição da liberdade para as instituições estruturarem suas atividades de ensino, resultando em muitas disciplinas obrigatórias e demora para a conclusão da graduação (BRASIL, 1997).

Andrade (2004, p. 16) menciona que os currículos mínimos exigidos “não mais permitiam o alcance da qualidade desejada, inibindo a inovação e a diversificação na preparação e formatação do profissional apto à adaptabilidade”. O mercado e as tendências da contemporaneidade exigiam um profissional preparado a encarar os desafios das mudanças da sociedade, fazendo com que o curso de Administração se configurasse em condições de oferecer uma formação inicial aos graduandos que atendessem as diversas demandas dessa contemporaneidade.

Portanto, do contexto educacional referente à formação do administrador, em nível superior, emerge a necessidade por novas posturas que possibilitem uma formação holística numa perspectiva de integração entre Universidade e sociedade. Pois, o paradigma do exercício docente se reveste de uma nova lógica que transcende do foco no processo de ensino para o processo de ensino aprendizagem com ênfase no aluno (MASETTO, 2012).

Todavia, a ruptura de um paradigma suscita demasiado dispêndio de forças, recursos e intencionalidade. E nesse sentido, as concepções de Masetto (2012) contribuem para a compreensão acerca da discussão sobre as DCNs, considerando o novo papel a ser assumido pelo docente frente aos novos rumos apontados na legislação.

A grande preocupação no Ensino Superior é com o próprio ensino, no seu sentido mais comum: o professor entra em aula para transmitir aos alunos informações e experiências consolidadas para ele por meio de seus estudos e atividades profissionais, esperando que o aprendiz retenha, absorva e reproduza por ocasião dos exames e das provas avaliativas (MASETTO, 2012, p. 80).

Diante das DCNs do curso de Administração, as IES passaram a enfrentar novos desafios que concernem à articulação do projeto pedagógico do curso, em consonância com as novas exigências da sociedade, partindo do pressuposto que o docente se configura como protagonista principal do novo cenário. Tendo em vista que, mesmo diante da mudança de paradigma, da ênfase no processo de ensino para ênfase no processo de aprendizagem, o professor precisará se revestir de novas concepções para construir a sua profissionalidade diante dos desafios que se apresentam no Ensino Superior de Administração.

Contudo, as DCNs do curso de Administração, atreladas a LDB nº 9394/96, visam propiciar uma organização curricular articulada com o projeto pedagógico do curso, e de acordo com o mencionado no Parecer nº 776/97:

Os cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como instrumento 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 do exercício do profissional (BRASIL, 1997).

Assim, infere-se que prevalece uma preocupação com a maneira na qual os cursos atuavam, indiretamente, recaindo sobre os docentes essa responsabilidade de racionalização técnica presente nas IES, pois são os professores que estão à frente do ensino. Nesse passo, as DCNs do Curso de Graduação em Administração pautam-se na perspectiva de flexibilização do projeto pedagógico, logo, uma mudança de práticas percepções sobre o processo formativo dos futuros profissionais administradores.

Nesse sentido, o professor ultrapassa a função de mero reproduutor de conhecimento, para mediador pedagógico do processo de aprendizagem. Nas palavras de Masetto (2012, p. 83), “da onde sua pergunta agora será: o que o meu aluno precisa aprender de todo o conhecimento que tenho e de toda a experiência que tenho vivido para que ele possa desenvolver sua formação profissional?”. Essa nova realidade reflete diretamente na forma como o professor constrói sua visão de mundo e, consequentemente, levará seu aluno a construir a sua própria percepção, por meio de sua intermediação.

De forma que, a partir das DCNs, todos os cursos tiveram que adaptar o seu projeto pedagógico em acordo com as novas deliberações, as quais precisavam atender as mudanças produtivas, tecnológicas e sociais, que propiciavam estabilidade e crescimento econômico no

mundo e no Brasil, incluindo aqui o curso de Administração com seus novos parâmetros (OLIVEIRA; LOURENÇO; CASTRO, 2015).

A Resolução CNE/CES nº 04, de 13 de julho de 2005, confere uma reformulação dos cursos de Administração, no que se refere à forma, concepção filosófica, a metodologia, a definição “do que fazer” e “como fazer” do curso. Tais princípios que emanam e configuram-se como referência de orientação para promover as adequações necessárias (BRASIL, 2005).

Essas diretrizes foram elaboradas com o propósito de flexibilizar o currículo mínimo dos cursos superiores e reduzir as habilitações, propiciando um direcionamento elementar e a definição da identidade de cada curso, que “contemplem as necessidades regionais e permitam a mobilização de competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento da profissão” (OLIVEIRA; LOURENÇO; CASTRO, 2015, p. 16).

Embora cada curso possa contemplar especificidades que os distinguem em alguns aspectos, a Resolução CNE/CES nº 1, de 2 de fevereiro de 2004, determina, através do seu art. 3º, o perfil desejado para os formandos dos cursos de Administração, obrigatoriamente deve abranger:

(...) 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, relevando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes e emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador (BRASIL, 2004).

Dessa forma, além de conhecer as técnicas específicas, o formando de Administração precisa conhecer os outros aspectos que envolvem o lado mais humanizado do profissional, comportamentos e atitudes os quais possam ser essenciais diante de situações diversas e adversas, nos vários campos de atuação profissional.

E nesse processo de formação profissional, o professor tem extrema relevância, pois é o protagonista na decisão e definição da sua prática pedagógica a partir de sua própria perspectiva educacional. Pois, no contexto universitário, o professor assume o principal comando das decisões, tornando essencial, conhecer e compreendê-lo como sujeito histórico, revelador de um contexto social e engajado, consciente ou não, em um projeto político (CUNHA, 2005).

Nos estudos de Cunha (2005, p. 34), “o bom professor relata e referencia resultados de suas pesquisas, mas pouco estimula o aluno a fazer as suas próprias. [...] ele tem dificuldade

de tornar vivo e relativo o conhecimento que é objeto de seu trabalho.” Assim, o professor administrador deve estar atento a esses aspectos, de maneira a buscar em sua profissionalidade preparo que o permita propiciar aos seus alunos a construção desses conhecimentos, competências e habilidades numa ruptura de paradigmas, com foco na aprendizagem e na emancipação dos partícipes desse processo formativo.

Diante disso, a ênfase dada pelas DCNs recai no tocante ao desenvolvimento de habilidades e competências mínimas para o exercício da profissão de administrador, e ao professor administrador cabe o papel de conhecê-las, internalizá-las e se apropriar destas para realizar uma prática pedagógica pautada nas demandas da sociedade, no mercado profissional e nas tendências educacionais que se configuram na atualidade.

De tal modo, para toda profissão é necessário que o processo formativo desenvolva habilidades e competências mínimas ao seu exercício efetivo, pontuadas pelas DCNs. No caso de Administração, a Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005 tem, em seu art. 4º, oito incisos que apontam as diversas habilidades e competências exigidas ao profissional dessa área.

No inciso I do artigo supracitado, habilidades e competências que requerem um grande esforço a partir de raciocínio lógico e analítico são apontadas: “reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão” (BRASIL, 2005).

As habilidades e competências ligadas ao processo de comunicação e relações com os demais encontra-se no inciso II: “desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais” (BRASIL, 2005). Para tanto, o docente administrador poderá recorrer a estratégias de ensino que permitam aos alunos aprenderem na coletividade com os seus colegas, inclusive de áreas distintas do seu curso, ou até no contato com profissionais de Administração. A interdisciplinaridade pode ser uma das estratégias.

Os aspectos ligados à compreensão e interpretação dos processos produtivos, apresentados no inciso III, não deixa de lado a criticidade: “refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento” (BRASIL, 2005).

No inciso IV, as competências e habilidades estão, também como no inciso I, ligadas ao desenvolvimento do raciocínio lógico e analítico, mas aqui há ênfase na criticidade e criatividade a ser trabalhada no aluno:

(...) desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais (BRASIL, 2005).

O professor de Administração precisa despertar em seu aluno o senso crítico, de maneira que o mesmo torne-se capaz de atuar com êxito nessa atual conjuntura organizacional, tão arraigada de transformações frequentes advindas da globalização e evolução das tecnologias e, portanto, onde também a criatividade é imprescindível para o bom desempenho na Administração das organizações.

As competências e habilidades inseridas no inciso V são menos técnicas, estão mais voltadas ao preparo do aluno como indivíduo, deve estar apto em relação às questões que são pessoais e até políticas: “ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional” (BRASIL, 2005). Aqui o papel do docente recai no seu compromisso em formar administradores na perspectiva social e política.

Nos incisos VI, VII e VIII, do mesmo artigo, constam competências e habilidades que convergem para a questão da aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos da vida cotidiana para a vida profissional. Para desenvolvê-las no aluno, o docente pode trabalhar as suas práticas pedagógicas de acordo com o contexto onde se insere Universidade, professor e aluno.

VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e

VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e Administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais (BRASIL, 2005).

O que se espera de um aluno graduado em Administração, segundo as DCNs, é que o mesmo desenvolva as habilidades e competências para sua atuação nos diversos ambientes e dimensões profissionais, nas relações interpessoais, com os colegas e, inclusive clientes, nos processos administrativos, operacionais e gerenciais. É relevante perceber que há preocupação,

também, com o processo de formação da criticidade, criatividade, adaptabilidade, iniciativa e ética, aspectos pessoais imprescindíveis para atuação numa sociedade tão diversificada e complexa.

Pressupõe-se a necessidade de compreender e admitir que os currículos dos cursos de Administração, diante das orientações curriculares postas, devem abranger conhecimentos e saberes fundamentais à constituição das competências presentes no perfil do graduado, implica a estruturação de um quadro docente condizente com o que se propõe para a formação do administrador. Por outro lado, vale ressaltar que há outros fatores relacionados ao atendimento da normativa em pauta, como, as condições de infraestrutura, recursos materiais e humanos, dentre outros, que somados são determinantes para a concretização de novas propostas pedagógicas.

Com este olhar, Paviani (2007, p. 49-50) defende que a aprendizagem dos estudantes deve ser conduzida, de acordo com o reconhecimento do perfil do graduando desejado, “visando ao desenvolvimento de habilidades e competências não apenas profissionais, mas também pessoais; não apenas imediata, mas também ao longo de suas vidas”. Nesse sentido, Polidori e Fonseca (2007) apontam que os profissionais da atualidade precisam ter:

(...) um perfil abrangente que envolva, além do domínio de conhecimentos técnico e científico específicos relacionado com a sua área, uma postura ética, comprometido com as questões sociais e com o desenvolvimento de competências que lhe permitam ser o que está estabelecido no perfil de um profissional competente, na sua respectiva área de ação (POLIDORI; FONSECA, 2007, p. 3).

Os postulados das DCNs explicitam a necessidade de uma formação ampla consolidada, a partir da ruptura da predominância de um perfil técnico e científico. Para o acompanhamento das exigências da sociedade informatizada, globalizada, emerge a necessidade de uma formação holística e transdisciplinar. No âmbito da formação dos futuros administradores, faz-se indispensável nutrir esse debate, discutir sobre o alcance das propostas e diretrizes curriculares, pensando sobre a formação e a profissionalidade dos agentes formadores.

Nessa dinâmica, é relevante que as práticas pedagógicas sejam revistas, bem como uma reorganização de estrutura e processual das IES. Nessa perspectiva, a indissociabilidade do tripé pesquisa, ensino e extensão consolida uma versão de prática de ensino e de aprendizagem geradora de vivências significativas e de reflexões sobre a ação docente,

possibilitando abordagens interdisciplinares (DEMO, 2017). Dessa maneira, a prática pedagógica torna-se espaço condutor da teoria.

Nesse viés, tem-se que são as transformações sociais contemporâneas determinantes para os processos de revisão e reestruturação dos espaços sociais e, consequentemente, das instituições educativas. Nesse panorama, a Universidade precisa ser pensada em atendimento aos novos perfis de egressos solicitados pela sociedade. Bechi (2011) destaca sobre a responsabilidade da Universidade mediante o preparo dos graduandos para o atual cenário, enfatizando a necessidade em formar profissionais competentes, independentes e flexíveis por meio de práticas pedagógicas diversificadas:

O ideal de Universidade a ser construído deve ter o propósito de promover o desenvolvimento de competências e de aprendizagem nos alunos, tornando-os aptos a visualizar e a solucionar os problemas de forma independente e flexível. A prática pedagógica voltada à pura e simples transmissão de conhecimentos deve ser substituída por um modelo pedagógico embasado na aprendizagem de novas técnicas, novos métodos e novos processos capazes de integrar as pessoas à sociedade. (BECCHI, 2011, p. 143)

Destarte, Universidade e professor universitário devem buscar o aprimoramento constante dos aspectos da sua profissionalidade docente, de maneira a possibilitar em seus alunos o desenvolvimento das competências, habilidades e aprendizagens, que são demandadas pela contemporaneidade. O docente pode realizá-lo, inclusive, por meio de novas técnicas, métodos e processos, os quais podem ser adquiridos quando ele possui os conhecimentos específicos da profissionalidade docente. As vivências e experiências do professor, também, contribuem para essa formação do discente. Essas mudanças redesenharam cabimentos ocupacionais, estabelecendo novas competências necessárias ao enfrentamento do contexto contemporâneo.

Essas indicações endossam a necessidade de pensar sobre os perfis profissionais desenhados nos cursos superiores, diante das requisições, para a realização eficaz das diversas profissões na contemporaneidade. Sobre essa relação, Masetto (2012) sinaliza que a redefinição de perfis profissionais, seguramente, acarretará em alterações, mudanças necessárias ao atendimento das requisições atuais.

Nesse contexto, o professor enquanto agente dessa formação precisa envolver-se tanto com a busca pela compreensão das transformações e demandas sociais, quanto com as implicações dessas ocorrências sobre seu papel docente no cenário universitário. Santos (2015, p. 48) salienta que o professor formador precisa “pensar a partir de novos referenciais,

de novas bases, envolve uma profunda mudança de mentalidade, o que não é uma tarefa fácil”. O autor ressalta que esse professor, o qual se propõe a mudar e buscar novas abordagens e conhecimentos com base em paradigmas inovadores, precisa de um “tempo para si mesmo, tempo para a assimilação e para a acomodação de novas práticas pedagógicas em suas estruturas mentais”.

No que tange o professor administrador, que não teve uma formação pedagógica, essa demanda requer um tempo ainda maior e desafiante, para si mesmo e para ajustar as diversas práticas pedagógicas em sua ação docente, ou muitas vezes ainda conhecer determinadas práticas e somente depois poder desenvolvê-las em seu cotidiano. Ele precisa ser consciente e buscar conhecer e/ou aprimorar os aspectos que envolvem a sua profissionalidade, para abandonar a prática tradicional de mero transmissor de informações e poder formar profissionais em sintonia com a sociedade e com as exigências colocadas pelas DCNs dos cursos de Administração.

A partir das habilidades e competências solicitadas nas DCNs do curso de Administração e o contexto presente nas Universidades, o professor administrador tem o papel de intermediar o processo da construção do conhecimento e avaliar competências do aluno em área específica do saber. Nos dias atuais as ações docentes determinam competências peculiares que abrangem não só formação e experiência profissional, mas, inclusive, competências específicas (MASETTO, 2012; DEMO, 2017).

Para tanto, as suas ações pedagógicas devem conduzir o aluno a mobilizar conhecimentos específicos, habilidades, linguagens, valores culturais e aspectos emocionais. Moreto (2001, p. 86), no seu discurso diz que “a formação de um administrador supõe o desenvolvimento da visão mais ampla do ser humano, analisando-o como ser bio-psico-sócio-histórico-político”.

Nesse direcionamento, os projetos pedagógicos dos cursos de Administração devem considerar essas habilidades e competências da Resolução CNE/CES nº 04/2005 na formação dos seus alunos. Embora, Polidori e Fonseca (2007) alertem que constar no projeto não garante que as mesmas, de fato, sejam trabalhadas com os alunos durante o curso. Para as autoras, um dos motivos de interferência no apoio ao desenvolvimento das habilidades e competências para o profissional, durante o curso, é a existência de dificuldade em “compreender o que realmente são as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas e como devem ser aplicadas de acordo com as DCNs” (POLIDORI; FONSECA, 2007, p. 4).

Na mesma linha de pensamento, Arantes (2017, p. 14) alerta que historicamente os instrumentos das DCNs tem sido atualizados com uma nova linguagem nos vários campos de conhecimentos, porém, as instituições de ensino nem sempre conseguem entender os seus reais sentidos e significados, “principalmente quando se busca um elo entre a atividade específica de mercado ou do trabalho e o universo acadêmico”. A autora reforça que isso ocorre, inclusive, no Ensino Superior de Administração, pois “é real a dificuldade dos docentes para identificar e descrever os elementos educativos na forma de competências e habilidades, com discernimento entre os saberes conceituais, procedimentais e atitudinais, por exemplo” (ARANTES, 2017, p.14).

Diante o exposto, é relevante apontar algumas concepções teóricas sobre competência, considerando que é importante para o professor administrador elaborar uma compreensão em torno desses conceitos, que passam a ser tomados no direcionamento de suas práticas de ensino, no percurso formativo dos futuros administradores, potencializando seu desenvolvimento como um profissional autônomo e intelectual.

De acordo com Machado (2009, p. 87) “a competência significa a capacidade de mobilizar o que se sabe para realizar o que se deseja, ou mais tecnicamente, de mobilizar recursos cognitivos para realizar o que se projeta”. Nesse sentido, trata-se de uma demanda cognitiva, é preciso um saber prévio.

Perrenoud (1999, p. 30) conceitua competência também considerando os recursos cognitivos, para ele é “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Ou seja, diante de situações específicas o indivíduo precisa ter a capacidade de mobilizar certos recursos cognitivos de maneira resolutiva, caracterizando o ser competente. Apenas possuir conhecimentos ou capacidades, não significa ser competente, o autor ressalta que a competência individual compreende a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 2000, p. 7).

Corroborando com o pensamento anterior, Le Boterf (2003, p. 48) salienta que “o profissional não é aquele que possui conhecimentos ou habilidades, mas aquele que sabe mobilizá-los em um contexto profissional”, o ser competente requer saber instrumentalizar saberes e capacidades, não se limitando a possuí-los.

Le Boterf (2003, p. 40) define competência como “uma disposição para agir de modo pertinente em uma situação específica”. Assim, o autor defende que a competência configura-se na ação e em qualquer contexto. O bom profissional precisa, além de dominar a técnica,

saber executá-la em qualquer contexto, seja favorável ou não. Reforça que “a competência emerge na junção de um saber e de um contexto” (LE BOTERF, 2003, p. 48).

Em se tratando da competência, associada ao processo de ensino-aprendizagem, Perrenoud (1999) diz que:

Se aceitarmos que competência é uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles, é preciso que alunos e professores se conscientizem das suas capacidades individuais que melhor podem servir o processo cíclico de Aprendizagem-Ensino-Aprendizagem (PERRENOUD, 1999, p. 7).

Na visão de Panizzi (2006), o desenvolvimento de competências, tão importantes na formação educacional, além de propiciar aprendizagens ao aluno, envolve conhecimentos, atitudes e comportamentos exigidos na sociedade. A autora enfatiza ser relevante incluir esses aspectos ao trabalho pedagógico na Universidade, compreendendo o que ela conceitua de pedagogia das competências, como sendo “a capacidade de um profissional de tomar decisões com base nos conhecimentos, nas habilidades e atitudes associadas à profissão, para solucionar os problemas complexos que se apresentam no campo de sua atividade” (PANIZZI, 2006, p. 38).

Zarifian (2008, p. 67) considera que a competência é individual e somente “[...] se manifesta na atividade prática, é dessa atividade que poderá decorrer a avaliação das competências nela utilizada”. Segundo o autor, o indivíduo constrói sua competência por meio da vivência, do contato com variadas fontes de conhecimentos, especialidades e experiências, por meio de seu autodesenvolvimento.

Diante das concepções supracitadas referentes a competência, tem-se ainda, numa perspectiva pedagógica, que a prática docente deve internalizar a competência, ou seja, domínio do conhecimento em área específica de conhecimento pela pesquisa, conforme sinalizam estudos de Masetto (2012), Demo (2017) e Cunha (2005). No exercício docente, o professor atualiza continuamente suas experiências e conhecimentos profissionais, podendo eleger atitude questionadora e reflexiva no cultivo

da competência de sujeito, agente de projeto próprio, teórico e prático (...) buscar superar ostensivamente tanto a condição de um professor que apenas ensina, como a de um aluno que apenas aprende, emaranhados na mediocridade da reprodução copiada de conhecimento (DEMO, 2017, p. 87).

Dada a complexidade do fazer docente, salienta-se que a postura crítica, diante das realidades experimentadas em suas vivências pessoais e profissionais, constituem processo de conscientização política. Além disso, esse profissional deve reconhecer a importância dos avanços tecnológicos e, consequentemente, construir aproximações com os domínios de seus produtos educacionais que, essencialmente, carece de segurança sobre os conhecimentos da área pedagógica. Nesse ponto, Masetto (2012), indica que é preciso definir um conceito de processo de aprendizagem, logo, poderá perceber-se autor e ator na construção do currículo do curso de formação superior se permitindo experimentar a articulação interdisciplinar entre as diversas áreas do conhecimento, que são elencadas no percurso formativo dos futuros profissionais.

Nesse sentido, diante do curso de Administração, o professor administrador, em sua prática docente, pode buscar alternativas que simulem situações que sejam o mais próximo possível daquelas vivenciadas no meio organizacional, assim facilitaria ao discente desenvolver competências. Deve inserir metodologias e/ou estratégias diferenciadas e, também, contribuir com a sua experiência, o que torna-se uma tarefa mais meticulosa pelo fato da ausência da formação didática.

Na literatura existem vários conceitos e abordagens relacionados à competência, mas neste trabalho tem-se o intuito de identificar a sua importância no contexto da docência do Ensino Superior, especificamente, no que se refere a sua relevância na constituição e condução da profissionalidade do docente administrador. Percebe-se ainda, com a discussão sobre a profissionalidade docente, na perspectiva dos autores abordados anteriormente, que a mesma se constitui como resultado das práticas profissionais, individuais e coletivas, nas circunstâncias das relações de trabalho – nesse caso as IES – através da intermediação entre as práticas dos professores em interação com os saberes docentes.

3.2 SABERES DOCENTES

Nas últimas décadas do século XXI, houve uma reestruturação capitalista, a internacionalização da economia, a globalização e o neoliberalismo privilegiando as relações de mercado, refletiu através de amplas reformas que atingiram vários países e, em especial a América Latina, onde os sistemas educacionais tiveram que passar por profundas transformações visando adequação à globalização da economia e aos anseios da sociedade contemporânea.

É nesse cenário de rápidas transformações que se situa o pensamento contemporâneo, cuja pluralidade de perfis e tendências toma como base o sistema econômico global, definindo assim, a finalidade e a relevância da educação, instala-se uma crise conceitual com relação às competências que o professor, em especial do Ensino Superior, deve possuir (MALUSÁ, 2005). O cenário hoje, mesmo passado mais de uma década, apresenta-se, ainda, com essa conotação.

A população brasileira presencia, em diversos níveis, o desenvolvimento tecnológico proporcionando uma maior facilidade no acesso de informações por meio dos recursos da informática e da telemática; somando a isto, a sensibilização da sociedade para os valores éticos, políticos e sociais fizeram com que todas as profissões se vissem obrigadas a rever as suas características profissionais, bem como a sua formação.

Paulo Freire (1996, p. 47), ainda na década de 1960, afirmara que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Nessa afirmativa, reside uma das questões mais discutidas no Brasil e no mundo, que na atualidade se mostra recorrente nas ciências da educação, trata-se da ampliação e a diversificação das fontes legítimas de saberes, bem como a necessária coerência entre o saber-fazer e o saber-ser pedagógicos.

Charlot (2005) esclarece sobre o quanto é arriscado falar do professor nas sociedades atuais, na medida em que a situação de ensino, dos sistemas escolares e dos próprios professores varia muito de país para país. No entanto, ressalta que existe um movimento de base, na escala do longo tempo na história, que afeta a situação de todos os professores, no mundo inteiro: a abertura do ensino a alunos, que antes não tinham acesso a ela, e, isto acontece nos diversos níveis, do infantil ao superior, em países ricos, pobres e em desenvolvimento, através do movimento que as organizações internacionais chamam de educação para todos. As diversas reformas ocorridas no ensino buscam acompanhar esse movimento e, a despeito dele, se deve pensar para compreender a profissão de educador em tempos de reformas.

No Brasil, nas últimas décadas, instituiu-se programas de incentivo e ações direcionadas à ampliação e desenvolvimento do Ensino Superior no país, como exemplo: o Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa Universidade para todos (PROUNI), os professores universitários passaram a lidar com um público mais diversificado e, portanto, com necessidades e conhecimentos variados, demandando desses professores diversos saberes docentes que precisam ser considerados para a sua formação e em sua prática.

De acordo com os propósitos desse estudo, segue-se aqui algumas questões sobre os saberes docentes elegendo a importância de saber ensinar, defendida por Masetto (2012), as interações interdisciplinares, imprescindíveis ao processo de ensino e de aprendizagem, sob a luz dos estudos de Tardif (2002) e Masetto (2012), a necessidade de tecer reflexão sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino, com base nos postulados de Arroyo (2000), Azzi (2005) e Gamboa (2003).

Outras questões tratam da devida abordagem didática dos conhecimentos a serem ensinados, conforme os estudos de Foresti e Pereira (1999), bem como a transposição de informações em conhecimento na vivência cotidiana sob a perspectiva de Pimenta (2005), Cunha (2010), e Masetto (2015).

Linearmente, pauta-se como marco para a discussão desta subseção o registro sobre a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, tendo em vista algumas nuances: o papel de quem ensina, sua formação e desenvolvimento pessoal e profissional, bem como determinantes organizacionais da profissão docente. Especificamente, a preocupação sobre as reflexões da prática pedagógica do professor administrador.

Zibetti e Souza (2007) ressaltam que um dos impulsionadores dos estudos sobre Saberes, para a realidade na qual exercia à docência aqui, foi o artigo de Tardif, Lessard e Lahayde, publicado no Brasil em 1991, *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*, onde os autores abordam o esboço da problemática dos saberes docentes, relacionando-os com a prática pedagógica, e ainda sobre as características e tipos de saberes, além da relação dos docentes com estes.

A discussão sobre os saberes docentes encontra-se com abalroamentos preocupados com a produção intelectual acerca da concepção teórico-metodológica, que resgata a própria história de vida do professor dando-lhe voz. Nessa perspectiva, Nóvoa (1995) situa que esta abordagem elege o professor como centro das observações, enquanto ser holístico que produz sua formação a partir da indissociabilidade entre ser pessoal e o profissional.

A formação e constituição do professor carregam a sua trajetória de vida alicerçada pelas suas experiências, atitudes e valores que moldam este profissional. Muitas vezes, a inspiração para o exercício da docência vem de um ex-professor que é considerado modelo ou até mesmo um membro da família que exerce essa função. Os aspectos pessoais vivenciados vão se entrelaçando às necessidades e práticas de formação profissional e constituindo o professor.

Nessa trilha, pontua-se que em seu trabalho o profissional professor vale-se de diversos saberes, logo, faz-se necessário reconhecer as tipologias de saberes implícitos na

prática docente, pois, para Növoa (1992, p. 27) “(...) é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual”.

A valorização das nuances didáticas e metodológicas ganha espaço no cenário dos estudos sobre os saberes docentes na formação do professor, em detrimento dos aspectos relacionados ao domínio dos conteúdos. Esse fato revela-se no rompimento da idealização de um modelo conceitual de formação de professores. Nesse sentido, Fiorentini *et al.* (1998, p. 314), entende que “(...) as pesquisas sobre ensino e formação de professores passaram a priorizar o estudo de aspectos políticos e pedagógicos amplos”.

Exercer uma boa prática docente envolve muito além de se dominar os conteúdos de assuntos específicos, os aspectos didáticos e metodológicos que embasam e norteiam o ensino são essenciais para se compreender como ele ocorre e, por conseguinte, desenvolvê-lo de forma eficaz.

Esta investigação apoia-se na concepção de que o professor é um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da sua prática, no confronto com as estruturas condicionantes de sua profissão. No cenário da Universidade, essa prática assume suas especificidades, logo à docência universitária demanda do profissional professor saberes muitos e diversos.

Em seus estudos, Gauthier *et al.* (2006, p. 28), esclarece que “(...) é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório (...)” no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino.

Considerando à docência como profissão, Gauthier *et al.* (2006) indica que os saberes docentes emergem para o trabalho ou no trabalho e são mobilizados conforme as necessidades das ações de ensino, das demandas contextuais do seu trabalho a partir de atitudes de reflexão sobre sua prática. Nesse curso, o trabalho do professor pauta-se no exercício elaborado e consciente de tomadas de decisões sustentadas em saberes que validam suas atitudes.

Assim, o saber do professor é racional, prático e legítimo, pois é produzido, validado, revisado e avaliado socialmente, nas interações pedagógicas multidimensionais, em determinado contexto histórico e político. Cada professor, expressa, em virtude da sua experiência de vida pessoal, saberes próprios que são influenciados por questões culturais e pessoais.

A docência na universidade, segundo os estudos de Masetto (2012, p.11), deve ser encarada com devido profissionalismo com domínio de competências específicas. O autor

postula que no cenário das universidades, há preocupação “(...) em torno de encontrar professores competentes para ensinar, sem dúvida, o aluno-aprendiz não se colocava fora dos horizontes deste ensino. Pretendia-se formar profissionais”.

O alerta reside no chamado para que o aluno seja o centro do processo de ensino e de aprendizagem, num processo mediado pela ação pedagógica do professor. Dessa forma, o trabalho docente carece de competências que possam favorecer essa compreensão. Sobretudo, vale ressaltar que os sujeitos sociais envolvidos nesse processo são essencialmente sociais e históricos.

Os professores universitários precisam eleger os conhecimentos a serem ensinados a seus alunos, logo, devem ser competentes a ponto de atender as demandas de aprendizagens. Dito de outra forma, cabe ao professor questionar-se o que deve ensinar, refletindo sobre o que os alunos precisam aprender.

Nas instituições de Ensino Superior, os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem compartilham situações que favorecem “(...) ao desenvolvimento dos aprendizes nas diferentes áreas do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, nas habilidades e nas atividades e valores” (MASETTO, 2012, p. 14).

Nessas linhas, os desafios da docência têm relação direta com os processos formativos dos profissionais professores. O cenário requer profissionais habilitados, competentes e atualizados, cientes de sua função de pesquisadores, críticos e reflexivos, à condução de um processo complexo. Esses profissionais devem adquirir o domínio na área pedagógica de conceitos essenciais como ensino e aprendizagem, gestão curricular, relação pedagógica e relação teoria-prática.

Infelizmente não é possível adquirir ou desenvolver tais conceitos quando se faz um curso de bacharelado ou até mesmo uma pós-graduação, muito menos são inerentes ao indivíduo. Portanto, a importância em se questionar e pesquisar sobre a profissionalidade dos docentes com formação inicial não relacionada a educação.

Por muito tempo à docência foi considerada como vocação, missão ou sacerdócio, e o professor visto como um reproduutor de conhecimentos, defensor da moral e dos bons costumes. A percepção do trabalho docente numa perspectiva sociopolítica é recente, conforme consta no pensamento de Luiz Cunha (2007):

É bastante recente a ideia do trabalho do professor ancorada numa perspectiva sociopolítica, entendida como parte integrante da estrutura de poder, explicitada pela organização da sociedade. Até boa parte do século XX esteve presente à compreensão da tarefa docente como uma missão,

acima dos interesses da base material da sociedade. Essa construção decorre da origem do magistério, ligada ao conceito de vocação, entendido como uma forma do sacerdócio (...). Sua tarefa identificava-se ainda com a dimensão moral e disciplinadora, extrapolando a condição da transmissão dos conhecimentos (CUNHA, L., 2007, p. 11).

Pimenta (2011) alerta para o reconhecimento do caráter formativo da docência na sociedade contemporânea, apontando para a necessidade de superação da ideia de docência como vocação e do professor como transmissor de conteúdos, ou enquanto reflexo da atuação profissional aliada à utilização de técnicas de ensino, nesse sentido enfatiza que:

(...) ensinar é uma ação bastante complexa, que requer compreender profundamente a área específica a ser ensinada e seu significado social; a organização do currículo como espaço formativo; o planejamento mais amplo no qual uma disciplina se insere, bem como o seu próprio planejamento; o método de investigação de uma área que sustenta o método de seu ensino, as ações pedagógicas; os recursos adequados para o alcance dos objetivos; os modos de relacionamentos com os alunos e destes com o saber; a avaliação dentre tantos outros (PIMENTA, 2011, p.08).

Diante desta complexidade que envolve o ensino, hoje existe, mesmo que timidamente, uma maior conscientização em considerar e valorizar um processo formativo para a carreira docente. Estado e IES devem estar atentos em como contribuir para este processo, visto que são fundamentais na transformação do novo ensino.

Na docência universitária, o professor convive com alunos bem informados, aptos a compartilhar informação e participar do processo de construção do conhecimento. Nessa interação, Masetto (2015, p. 14) afirma que “(...) os professores já se reconhecem (...) como um dos parceiros a quem compete compartilhar seus conhecimentos com outros e mesmo aprender com os outros, inclusive com seus próprios alunos”.

Nesse debate, a docência requer competências e habilidades que permitam articulações entre os conhecimentos que serão ensinados com intuito da formação profissional dos alunos, constituindo relações interdisciplinares essenciais no processo de ensino e de aprendizagem. Sobre essas relações, vale ressaltar que enfrentam o processo de disciplinarização curricular.

O professor deve atuar como intermediador entre a teoria e a aplicação prática dos conhecimentos no cotidiano do discente e futuro profissional, e a aprendizagem nesse contexto é o objetivo principal da formação deste, “o que é muito mais profundo e prioritário que a própria organização e apresentação da informação” (ZABALZA, 2004, p.157).

Contudo, na educação a busca por um currículo mais integrado, menos fragmentado, balizado pela interdisciplinaridade, há muito vem sendo defendida, embora se saiba que,

conforme Tardif (2002, p. 241-242), “(...) o ensino ainda é enormemente organizado em torno de lógicas disciplinares. (...). Essas disciplinas (...) não têm relação entre elas, mas constituem unidades autônomas fechadas sobre si mesmas e de curta duração (...”).

Na contramão dessa ótica, Lenoir (2011, p. 57) ao referir-se à interdisciplinaridade, apresenta a possibilidade desse método como solução para uma qualificação da prática docente, cujo funciona para o plano e ação didática, sem mudar a especificidade de cada disciplina, advoga que:

(...) a interdisciplinaridade curricular requer, de preferência, uma incorporação de conhecimentos dentro de um todo indistinto, a manutenção da diferença disciplinar e a tensão benéfica entre a especialização disciplinar, que permanece indispensável, e o cuidado interdisciplinar, que em tudo preserva a especificidade de cada componente do currículo, visando assegurar sua complementaridade dentro de uma perspectiva de troca e de enriquecimento (LENOIR, 2011, p. 57)

O referido autor conclui mais adiante, defendendo que a interdisciplinaridade curricular exclui toda tendência à hierarquização dominante, e requer a colaboração de diferentes matérias escolares em termos de igualdade, complementaridade e interdependência quanto as contribuições que podem dar, e que devem existir em um processo de formação. (LENOIR, 2011).

Fazenda (2011) enfatiza sobre a necessidade de um posicionamento interdisciplinar na educação, pois é nesse viés que as teorias são postas em voga numa perspectiva de ampliar os conhecimentos existentes.

É uma atitude coerente que supõe uma postura única diante dos fatos, é na opinião crítica do outro que se fundamenta a opinião particular. Somente a intersubjetividade, num regime de copropriedade, de interação, é possível o diálogo, única condição de possibilidade. Assim sendo, pressupõe uma atitude engajada, um comprometimento pessoal (FAZENDA, 2011, p. 11).

As relações interdisciplinares tomam lugar nos estudos sobre docência universitária, uma vez que os processos formativos se ampliam a cada dia no sentido de alcance das novas exigências, das constantes transformações dos cenários e dos seus participantes. Nessa dinâmica, o profissional docente precisa de habilidades para permitir o diálogo entre áreas distintas do conhecimento.

A prática interdisciplinar carrega em si uma necessidade de articulação da ação coletiva, logo, o docente precisa desenvolver habilidades para trabalhar em parceria, em movimento de ensino e de aprendizagem recíprocos. Conforme Masetto (2012, p 14), com o intuito de “desenvolver um saber integrando os conhecimentos de uma área específica com os de outras áreas, de forma interdisciplinar, voltada para os compromissos sociais e comunitários”.

Infelizmente, o que se percebe bastante nas Universidades brasileiras são professores presos a algumas poucas disciplinas, onde limitam a sua carreira acadêmica ao estudo e pesquisa destas. Isso pode ser positivo na medida em que há a possibilidade de aprofundamento dos conhecimentos sobre elas, porém, é imprescindível que se busque meios de interligar essas disciplinas às demais.

A docência universitária saberá alcançar as relações interdisciplinares à medida que o profissional professor conseguir ampliar sua visão sobre o processo de ensino e de aprendizagem, ocupando os espaços diversos do cenário da formação, sala de aula, laboratórios, bibliotecas, ambientes de interação virtual, dentre outros. Nessa concepção, Masetto (2012), entende que:

A docência poderá oportunizar a aquisição, elaboração e organização de informações, acesso ao conhecimento existente, relação entre o conhecimento que se possui e o novo que se adquire, reconstrução do próprio conhecimento com significado para si mesmo, inferência e generalização de conclusões, transferência de conhecimentos para novas situações, compreensão dos argumentos apresentados para defesa ou questionamento de teorias existentes, identificação de diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto, emissão de opiniões próprias com justificativas, desenvolvimento a imaginação e da criatividade, do pensar e do resolver problemas, desenvolver um saber integrando os conhecimentos de uma área específica com os de outras áreas, de forma interdisciplinar, voltada para os compromissos sociais e comunitários (MASETTO, 2012, p. 17)

O que pode ser conseguido através de ações coletivas junto aos outros professores de áreas distintas ou do mesmo curso; em parcerias com as comunidades e associações locais; na troca de experiências com profissionais de outras IES; etc. Isso permitirá ao professor inclusive perceber a disciplina a partir de ângulos diferentes dos seus e de forma mais crítica, tendo a oportunidade de pensar e realizar outras maneiras de ensino-aprendizagem além de apreender novos saberes, enquanto o aluno terá a oportunidade de perceber e compreender as disciplinas numa visão macro e inter-relacionadas.

Nesse panorama, a formação dos professores universitários indica alcance de um desenvolvimento na área do conhecimento que seja sistemático, atualizado, comprehensivo, crítico, reflexivo e criativo. Expandindo um saber integrando aos outros saberes, seja da área específica com os de outras áreas, de forma interdisciplinar. Nessa busca, a prática pedagógica promove uma aprendizagem cooperativa, solidária, de respeito.

Altet (2001) considera que os professores se utilizam de dois tipos de saberes, que são os saberes teóricos e os saberes práticos. Os primeiros, os saberes teóricos, são de ordem do declarativo e se subdividem em saberes a serem ensinados e saberes para ensinar, conforme a autora propõe:

Os saberes a serem ensinados são os disciplinares, os constituídos pelas ciências e os tornados didáticos a fim de permitir aos alunos a aquisição de saberes constituídos e exteriores; os saberes para ensinar incluem os saberes pedagógicos sobre a gestão interativa em sala de aula, os didáticos nas diferentes disciplinas e os saberes da cultura que os está transmitindo. Esses saberes teóricos são indissociáveis (ALTET, 2001, p. 29-30).

Quanto aos saberes práticos, Altet (2001) considera que são aqueles resultantes das experiências alcançadas no decorrer do exercício profissional, contextualizados e adquiridos em situação de trabalho, também tratados como saberes empíricos ou da experiência. A autora também os distingue em dois, sendo os saberes sobre a prática e os saberes da prática.

Os primeiros são, segundo Altet (2001, p.30) “os procedimentais, sobre o como fazer ou formalizados”. Já os saberes da prática são os resultantes de ações que tiveram êxito, da práxis, ou seja, ligados ao “(...) saber fazer em determinada situação” e os “(...) saberes da ação muitas vezes implícitos: situa-se nesse nível o saber do professor profissional que permite distinguir o novato do especialista.

Conforme Tardif (2002), os saberes docentes são arquitetados no transcorrer da sua profissionalização, em unidades nomeadas saberes experienciais, alcançados na prática da profissão; saberes profissionais, obtidos no âmbito da formação de professores; saberes disciplinares, oriundos da área do conhecimento e os saberes curriculares, apresentados nos programas escolares.

Em seus escritos, Tardif (2002) aponta que a questão do saber dos docentes não está desvinculada das outras dimensões do ensino, nem mesmo do estudo do trabalho realizado de forma específica e esta questão é mais ampla, voltando-se também para as situações de dentro da escola e da sociedade.

No âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2002, p. 11).

Na atualidade, emergem condições favoráveis para reflexões aprofundadas sobre a prática pedagógica, bem como formação docente. Essa ebullição mundana estimula novos desafios, logo, novos estudos são promovidos e novas práticas alcançadas. A ideia do novo é desafiadora, contudo, o trabalho docente pautado na integração e na interdisciplinaridade é uma exigência contemporânea, o processo de globalização requer visão geral de cada situação, já não faz mais sentido discutir conhecimentos compartmentados.

Segundo Tardif (2002, p. 18), “saber dos professores é plural, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”. A reflexão sobre a docência possibilita um repensar sobre o saber do profissional docente e de sua identidade para o campo da educação.

Tudo leva a crer que os saberes a socialização primária e, sobretudo quando da socialização escolar, tem um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber fazer e do saber ser saber que serão mobilizados e utilizados em seguida quando dá socialização profissional e no próprio exercício do magistério (TARDIF, 2002 p. 69).

Na eminência de reconstruir as percepções sobre formação e prática pedagógica, recomenda-se evitar reducionismos e polarizações. Sobre esse debate, Tardif (2002) defende que seja evitado os perigos do “mentalismo” ou do “sociologismo”. Aquele, conforme Tardif (2002, p. 11), “consiste em reduzir o saber, exclusivamente ou principalmente, a processos mentais cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos”. Enquanto que este, ainda segundo Tardif (2002, p. 14): “Tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores da construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo, independente do trabalho dos professores”.

Na articulação desses argumentos, este estudo pauta-se nas ideias de Pimenta (1999) ao tratar sobre formação e identidade docente, um processo de sedimentação das experiências e consolidação de saberes pela ação de um ser social, histórico e político. Nesse sentido,

Arroyo (2000) discutindo sobre a construção da identidade docente, recomenda que o ofício de mestre se organiza a partir de um imaginário no qual encontram-se sedimentos sociais, afetivos, religiosos e culturais.

Nessa sedimentação, a pessoa e profissional professor deve ter em mente que seu trabalho é essencialmente humano, contribui para a formação e transformação humana. Portanto, há necessidade de aprender a conviver com pessoas, sabendo acompanhá-las em suas complexidades humanas, observando os processos intrincados de formação, de produção e apreensão de saberes e valores adquiridos nas interações de ensino e de aprendizagem.

O pensamento da autora supracitada se encontra muito bem representado nas ideias de Paulo Freire (1996, p. 24), que, ao retratar a complexidade da atividade docente afirma que, “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade”.

Diante desses entrelaces, o docente precisa aceitar a necessidade de estar sempre inovando, criando e intervindo. Essa dinâmica requer saber refletir sobre sua prática, repensar sua nutrição teórica, fazer pulsar à docência, pesquisar, permitir-se descobrir. “A docência repetitiva de saberes fechados não estimula a pesquisa, nem a leitura e o embate, e torna-se um dos processos mais desqualificadores. Reduzir o professor e a professora a meros aulistas de saberes fechados é desqualificador” (ARROYO, 2000, p. 74).

O professor precisa estender as suas aulas para além dos muros da Universidade, fazendo constantemente o entrelace da teoria com a realidade em que o graduando enfrentará no exercício da profissão. Para tanto, é necessário que o professor seja ciente de que o seu processo de construção docente é contínuo e necessita de conhecimentos para além da área específica de ensino. Envolver os alunos com os aspectos políticos, sociais e econômicos é imprescindível. Com isso fica evidente que a docência exige saberes diversos e muitas vezes complexos.

Azzi (2005) explica que o trabalho docente consiste na práxis consolidada na relação entre teoria e prática, firmada na ação-reflexão-ação. Nesse sentido, trata-se do processo que insurge do estudo de sua constituição, suas categorias históricas, enquanto trabalho desenvolvido em contexto e cotidiano da escola produzindo conhecimento.

Dessa maneira, o trabalho desenvolvido na docência, requer a mobilização de saberes inerentes ao fazer e ser docente. Cotidianamente cada professor produz saberes que subsidiam suas ações, possibilitam efetivar relações pedagógicas que potencializam o ensino e a

aprendizagem. Aqui insere-se o saber pedagógico, que nas palavras de Azzi (2005) refere-se a um:

(...) saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua atuação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento (AZZI, 2005, p. 43).

Conforme a autora, verifica-se que o trabalho docente se ancora nas competências adquiridas na formação profissional inicial e continuada, nos saberes alcançados, assim como, nas experiências vivenciadas no exercício de sua prática social. Desse modo, é possível inferir sobre uma prática pedagógica qualificada, eficaz, desde que o exercício de reflexão seja habitualmente praticado na e sobre a ação, tomando-se como referência a pesquisa que subsidia o seu trabalho em sala de aula. Pois, para Azzi (2005, p. 57), “nenhum projeto pedagógico avançará na direção proposta se os professores forem vistos apenas como executores, pois um de seus objetos de trabalho é o aluno, que é também sujeito”.

Assim, os saberes docentes envolvem elaboração e reflexão, vivências, atravessamentos afetivos, sensibilidade, significações históricas que dão sentido ao conhecimento e às experiências vividas. Nesse sentido, Gamboa (1996), argumenta:

(...) dominar técnicas de ensino, ou processos didático-pedagógicos, ou mesmo conteúdos enciclopédicos não é suficiente. É necessário compreender a dinâmica da sociedade onde os processos educativos acontecem e dentro da qual tais processos têm sentido (GAMBOA, 1996, p. 143)

Freire (1996) enfatiza a importância da articulação dos conhecimentos teóricos e práticos, os quais devem ser trabalhados de forma conjunta:

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da Teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos (FREIRE, 1996, p. 48).

Na docência universitária, as transformações dos cenários e, consequentemente, das pessoas envolvidas, leva a ponderar-se sobre as demandas formativas diante dos propósitos que cada prática pedagógica elege como norteadora. No âmbito das práticas de professores

administradores, tem-se que a discussão sobre os saberes docentes é essencial para a provocação de reflexões sobre as lacunas formativas, bem como para emergência de novas posturas, ou posturas diferentes.

Em outra via, tem-se que os discentes carecem de uma significação dos conteúdos estudados na formação acadêmica, ou seja, uma relação social dos conhecimentos produzidos na Universidade às suas vivências cotidianas. No mundo moderno, de avassaladora produção de informação, exige essa dinâmica interativa, e nessa lógica, o aluno necessita perceber a relevância e aplicabilidade do conhecimento adquirido, admirando as dimensões filosófica, social, epistemológica, pedagógica e cognitiva (PEREIRA; FORESTI, 1999). Dito isso, evidencia-se que:

(...) o reconhecimento da incompletude dos saberes, de que estes não podem resumir-se às experiências, implicando na construção de instrumentos teóricos e metodológicos que permitam analisar a formação para além das vivências e/ou dos modelos preestabelecidos, e a percepção de que articular com profissionais de áreas diferentes amplia possibilidades e descontina ângulos não visualizados delineiam uma atitude interdisciplinar e um saber como uma construção plural e multideterminada (PEREIRA; FORESTI, 1999, p.165).

Os professores universitários, um número expressivamente significativo deles, não cursou uma licenciatura, logo, não tem formação inicial para a docência e muitas vezes, não alcançam essa formação nem mesmo em nível de pós-graduação. (FORESTI; PEREIRA, 1999). Desde o ingresso na carreira docente, o professor segue experimentando fazeres, de certo, os saberes didáticos são desenvolvidos ao tempo das necessidades da atuação.

Na medida em que vão exercendo à docência é que esses professores experimentam e vivenciam as diversas possibilidades de ensino-aprendizagem, no próprio contexto da sala de aula e demais ambientes educacionais, as necessidades das práticas de ensino vão surgindo e o docente vai se moldando a elas. Muitos saberes se constroem ali na prática, no contato direto com o aluno e às situações muitas vezes inesperadas.

No pensar de Pimenta (2010) a didática refere-se a uma subárea da pedagogia, a qual tem o ensino como seu objeto de investigação, sobre aquela a autora coloca:

Considerá-la como uma prática educacional em situações historicamente situadas, significa examiná-la nos contextos sociais nos quais se efetiva – nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades – estabelecendo-se os nexos entre eles. As novas possibilidades da didática

estão emergindo das investigações sobre o ensino como prática social viva (PIMENTA, 2010, p. 23).

Nessa perspectiva, destaca-se que o exercício da docência universitária lança mão dos saberes didáticos assumindo a premissa de que o profissional professor desenvolve competências e habilidades que lhe possibilitam abordagem dos conhecimentos numa perspectiva didática. Assim, Pimenta (2005) discorre:

O saber do professor se fundamenta na tríade saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência. É na mobilização dessa tríade que os professores desenvolvem a capacidade de investigar a própria atividade e, a partir dela, constituírem e transformarem seus saberes-fazeres docentes. (PIMENTA, 2005, p. 8)

Nos encontros cotidianos com os desafios da prática pedagógica, o docente tece caminhos que o conduzem à transformação das informações em conhecimento. Nas palavras de Pimenta (2005), nem sempre os estudantes de graduação atentam para o significado dos conhecimentos aprendidos na formação acadêmica em suas vidas, nas relações sociais na contemporaneidade.

Nesse curso, é relevante distinguir informação de conhecimento, de modo que seja possível refletir sobre a importância dos muitos conhecimentos no mundo do trabalho e na vida pessoal. Algumas das questões postas pela autora, Pimenta (2005, p. 21), são: [...] qual a relação entre esses conhecimentos? Para que ensiná-lo e que significados têm na vida das crianças e dos jovens (alunos dos quais serão professores)?”.

Esse diálogo contempla a formação e prática pedagógica de professores universitários diante do universo de transformações sociais que submerge as instituições e os seus agentes ativos e criativos. Nessa direção, Masetto (2012, p. 16) ressalta que na contemporaneidade tem-se a necessidade de profissionais professores atualizados, capacitados, “[...] profissionais intercambiáveis, que combinem imaginação e ação”. Esse perfil de professor inovador passa a ser uma exigência social.

Nas instituições de Ensino Superior, os profissionais carecem cada vez mais da conquista de habilidades inerentes à promoção do trabalho em equipe, a convivência e comunicação coletivas, atividades em espaços diversos, primando e enaltecendo atitudes e valores de solidariedade e cooperação, ou seja, práticas pedagógicas preocupadas com uma formação que transcende a dimensão técnica, pautadas na firmação de valores sociais, políticos e éticos.

Professores do Ensino Superior precisam condensar uma diversidade de saberes inerentes à área de sua atuação e/ou formação almejada pela sua prática educativa, sejam competentes em uma determinada área de conhecimento, tendo um domínio dos conhecimentos básicos numa determinada área. Esse saber é validado na ação educativa, no exercício da docência enquanto estar sendo professor, produzindo seu desenvolvimento profissional.

Os professores bacharéis, cuja formação inicial não abarca os aspectos dos saberes docentes, iniciam a carreira no magistério superior munidos dos modelos de professores que marcaram a própria trajetória escolar. Desde a inserção no contexto do exercício da profissão docente, vão experimentando os fazeres em exercícios que muitas vezes não são assistidos nem orientados pedagogicamente. Contudo, o investimento em sua formação continuada pode provocar desejo de atualizações e reflexões críticas sobre sua prática. Nessa perspectiva, Cunha (2008), salienta que:

A docência é uma atividade complexa. Só quando for reconhecida essa complexidade, poderemos avançar em processos de qualificação mais efetivos. Exige saberes específicos que têm um forte componente de construção na prática. Entretanto é uma prática que não se repete, é sempre única. Como tal exige capacidades para enfrentar situações não previstas (CUNHA, 2008, p. 466).

Seria pertinente que as Universidades tivessem programas permanentes de formação continuada que oferecessem qualificação e acompanhamento pedagógico aos seus professores. Muitos chegam à docência universitária e além de não ter os conhecimentos teóricos que abarcam a didática, tiveram pouca ou nenhuma oportunidade de vivenciar a prática dessa docência. Mesmo os profissionais mais experientes e/ou que têm mais conhecimentos pedagógicos, precisam estar em constante processo de reciclagem quanto aos aspectos da sua profissão, já que, sempre, é imposto a lidar com situações extremas e imprevisíveis ou nunca experimentadas.

No âmbito do ensino universitário, os domínios dos saberes pedagógicos ainda são tímidos diante das necessidades formativas do corpo docente. Entre alguns grupos de docentes, dependendo da formação inicial, há, inclusive, uma negação da importância desses saberes, muitos profissionais veem como desnecessário para suas atividades.

Na contramão desse posicionamento, registra-se que os saberes pedagógicos são tanto importantes quanto necessários à docência universitária, sobretudo porque o processo de ensino e de aprendizagem vislumbra, ou deveria vislumbrar o sucesso da aprendizagem dos

discentes. Com esse intuito, o profissional professor deve preocupar-se com a elaboração de sua prática pedagógica de forma minuciosa. As relações sociais, especialmente as pedagógicas, podem ser subsidiadas pelo auxílio nas atuações que conduzam às aprendizagens.

Ao analisar a especificidade da formação do professor do Ensino Superior, Almeida (2012, p. 69), ressalta à docência universitária enfatizando que esta “caracteriza-se por ser um conjunto de ações que pressupõe elementos de várias naturezas, o que impõe aos sujeitos por ela responsáveis um rol de demandas, contribuindo para configurá-la como um campo complexo de ação.”

Tomando como base diversos autores que discutem a formação do professor para o Ensino Superior, Almeida (2012) reflete sobre o papel docente caracterizando-o como envolvente da dimensão profissional, da dimensão pessoal e da dimensão organizacional. A autora afirma que:

(...) tomar à docência na tridimensionalidade apontada significa reconhecer que a sua sustentação envolve a construção da identidade do professor, o domínio dos elementos teóricos e contextuais necessários à sua prática e o domínio científico do campo específico. (ALMEIDA, 2012, p.70).

Sobre os alicerces da prática pedagógica no Ensino Superior, Cunha (2000) anuncia que o profissional não pode dissociar ensino, pesquisa e extensão, pois essa tríade constitui a natureza do ato pedagógico. Nesse intuito, é primordial um novo olhar sobre a Universidade e seus atores, assim como é urgente uma nova concepção de currículo acadêmico. Diante das demandas contemporâneas, a prática pedagógica na educação superior deve respaldar-se no ensino pela pesquisa associados às atividades extensivas. Nessa direção, Cunha (2000) orienta que:

(...) em nível do Ensino Superior, essa compreensão permeia e altera o entendimento das práticas tradicionais de ensinar e aprender, incluindo a definição de currículos, porque altera, em primeiro lugar, a perspectiva epistemológica da produção do conhecimento e o concebe como um fenômeno cultural (CUNHA, 2000, p. 20)

O equilíbrio no tripé pesquisa, ensino e extensão favorece avanços qualitativos às práticas formativas no âmbito da Universidade. O desafio reside na elevação dos processos de construção do conhecimento a partir de práticas investigativas, ou seja, a realização de pesquisas. Essa opção favorece o desenvolvimento de criticidade e autonomia de professores,

alunos e demais envolvidos. Nesse caminho, Fernandes (2012), discute sobre a responsabilidade pela formação do docente, afirma:

(...) a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, incluída na Constituição de 1988, permanece como o grande desafio da Universidade, principalmente na prática do ensino de graduação. Há a necessidade de reforçar a compreensão de que esse princípio-indissociabilidade- não se faz espontaneamente pela natureza de ações intrínsecas nos seus processos históricos e epistemológicos, mas, sim, pela intencionalidade de compreender o conhecimento, a ciência e o mundo numa relação dialética de sujeitos históricos,- professores e alunos que interagem construindo um novo conhecimento (FERNANDES, 2012, p. 98).

Do exposto, percebe-se a multiplicidade de saberes que deverão ser articulados para o desenvolvimento de uma ação educativa eficiente e eficaz, tendo em vista que o ensino, atividade característica do professor, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige opções éticas e políticas. A ação educativa requer do professor saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e por vezes violentas, das situações de ensino nos ambientes escolares e não-escolares.

É relevante destacar, tal como Zeichner (2008), que a formação de professores deve proporcionar a assunção de uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e as condições sociais que o influenciam. A defesa de uma perspectiva dos professores como práticos reflexivos e que tenham ampliada a sua capacidade de enfrentar as complexidades, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade.

3.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com o objetivo de descrever e discutir sobre a profissionalidade e os saberes, bem como, averiguar como o docente de Administração pode contribuir, através da sua prática educativa para o desenvolvimento das competências e habilidades estabelecidas nas DCNs para o Curso de Administração, à luz da discussão realizada, diante do que foi abordado na sessão, infere-se que: As discussões sobre a profissionalidade docente iniciou-se na década de noventa levando assim, a necessidade de uma melhor compreensão do termo que, a partir daí, passa a conquistar cada vez mais espaço nas políticas nacionais e internacionais.

A qualidade de um profissional pleno só pode ser construída e regulada pelos próprios profissionais, abarcando, não somente, os saberes específicos da docência, mas a autonomia

que se traduz em poder de decisão sobre o seu trabalho e de como melhor conduzi-lo, a coparticipação, o atendimento as DCNs que estabelecem normas no processo ensino aprendizagem, o atendimento as expectativas salariais, dentre outros fatores.

As DCNs vieram oportunizar, não somente, melhorias para o curso de Administração, no que se refere a uma melhor articulação do projeto pedagógico com o contexto social e mercadológico contemporâneo, em consequência, os discentes, também, são favorecidos na medida que serão formados para o conhecimento e aprendizagem de habilidades e competências mínimas, as quais irão necessitar em sua vida profissional e pessoal. Para tanto, o professor é o principal ator diante desse eixo.

O professor administrador, portanto, precisa considerar para a sua formação uma perspectiva educacional que lhe propicie capacidades e saberes, que o conduzam a formar alunos conscientes de seu papel atual e futuro na sociedade, de acordo com o perfil determinado pelas DCNs. As suas práticas pedagógicas devem oportunizar a estes alunos, uma formação holística e transdisciplinar.

A Universidade é um dos principais cenários onde professor e aluno estão inseridos, e nesse viés deve, através de suas propostas de trabalho e normativas, propiciar um ambiente que favoreça ao professor administrador a consciência e o desenvolvimento da sua profissionalidade docente, em consonância com as necessidades de formação para o aluno, que será preparado de acordo com as DCNs. Percebe-se, então, que todo o contexto educacional é afetado.

Constatou-se a multiplicidade de saberes que deverão ser articulados para o desenvolvimento de uma ação educativa eficiente e eficaz, tendo em vista que o ensino, atividade característica do professor, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige opções éticas e políticas, a ação educativa requer do professor saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e por vezes violentas, das situações de ensino nos ambientes escolares e não-escolares.

O professor administrador, diante dos aspectos expostos e, de acordo com os autores supracitados, deve em sua prática docente preocupar-se com a sua formação profissional; buscar meios de se trabalhar a interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem; refletir sobre as questões teóricas e práticas dos conteúdos ensinados, considerando, inclusive, a importância de formar o seu aluno com o perfil estabelecido pelas DCNs; abranger os aspectos da didática em sua ação docente; trabalhar com as informações correlacionadas com

a vivência cotidiana e aproveitar as aprendizagens da sua experiência para contribuir em seu ensino.

Em suma, o professor administrador precisa estar atento aos saberes que norteiam a sua prática docente, de maneira a conhecê-los ou ampliá-los, aprimorá-los e aplicá-los em sua rotina de ensino, pesquisa e extensão, para que se atinja o objetivo principal que é a aprendizagem do aluno, propiciando uma educação efetiva.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Nas seções precedentes foram apresentadas e discutidas questões teóricas sobre a docência no ensino superior, especialmente os aspectos relacionados ao docente administrador. Foi abordado, também, sobre profissionalidade docente, incluindo uma discussão das DCNs do Curso de Administração e, ainda, sobre os saberes docentes. Com o objetivo de associar a teoria à pesquisa de campo realizada, este capítulo tem a intenção de apresentar a trajetória metodológica realizada para este estudo.

4.1 ABORDAGENS DA PESQUISA

A pesquisa é um procedimento racional e sistemático que objetiva encontrar respostas aos problemas que são propostos. Gil (2017, p. 17) afirma que ela “é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos”.

O pesquisador, especialmente das Ciências Sociais, tem a necessidade de se posicionar epistemologicamente ante o objeto ou fenômeno que se propõe a estudar. A epistemologia tem importância crucial para o trabalho científico e está estreitamente ligada ao método, a metodologia e as técnicas a serem utilizadas no trabalho de pesquisa (RICHARDSON, 2017).

Quando se trata da pesquisa em educação, há algumas particularidades, pois o fato de se trabalhar numa relação estreita com o homem requer o envolvimento com elementos que fogem ao seu controle, principalmente, porque essa pesquisa está relacionada ao conhecimento do ser humano dentro de um sistema de relações sociais. Para Gatti (2007, p. 13), “a pesquisa educacional, tal como ela vem sendo realizada, comprehende, assim, uma vasta diversidade de questões, de diferentes conotações, embora todas relacionadas complexamente ao desenvolvimento das pessoas e das sociedades”.

Dessa maneira, quando o trabalho se propõe a compreender sobre os conhecimentos e práticas do docente, dentro de um contexto abrangente (que envolve suas relações exteriores ao ambiente universitário, sua profissionalidade e saberes, suas relações com o discente e os colegas de profissão, com a instituição, etc.), depara-se com uma multiplicidade de métodos de investigação e abordagens, que conforme alguns estudiosos da contemporaneidade como, por exemplo: Minayo e Sanches(1993); Bauer e Gaskell (2002); Gunther (2006); Gatti (2007); Chizzotti (2006), não se excluem, mas, na maioria das vezes se complementam.

Na visão desses autores, quando a pesquisa tem como objeto o homem nas suas relações, em um contexto complexo, tem havido uma tendência em se considerar diferentes abordagens para a pesquisa. Observa-se que nas últimas décadas a área educacional tem avançado em relação a associação de metodologias, o que permite maior compreensão entre os aspectos objetivos e subjetivos do fenômeno estudado.

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar, estudar e compreender o grau de importância que o professor administrador atribui às categorias profissionalidade e saberes docentes, em sua prática pedagógica. Em relação a abordagem utilizou-se os métodos qualitativos e quantitativos.

Para Flick (2009), o uso dos métodos qualitativos e quantitativos oferecem legitimidade aos resultados, viabilizando uma percepção da totalidade e não de reducionismo da realidade. Creswell (2007) denomina essa abordagem como método combinado ou misto e diz que o mesmo oferece uma maior integração dos dados e informações, o que permite visualizar o elemento investigado em sua totalidade.

Enquanto na pesquisa quantitativa, utiliza-se da linguagem matemática para a apresentação dos resultados e pressupõe-se a separação entre o sujeito investigador e o objeto investigado; na pesquisa qualitativa são explanados e discutidos os significados atribuídos a determinados eventos pelos pesquisados, existindo a junção entre o sujeito e o objeto (LUDWING, 2014).

Na visão de Nascimento e Cavalcante (2018, p. 259), as pesquisas na área de educação quando utilizam a abordagem quantitativa “potencializam a investigação e permite ao pesquisador melhor compreensão e maturação dos fenômenos investigados, possibilitando análises, interpretações e construção de novos conhecimentos de forma significativa dos assuntos pesquisados”.

A pesquisa quantitativa, para Richardson (2017, p. 70), “caracteriza-se pelo emprego de quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas”. Neste estudo serão utilizados os indicadores: questionário padronizado para a coleta de dados; caracterização de uma população específica; técnicas estatísticas descritivas (média, frequência, desvio-padrão) para análise e interpretação dos dados.

A pesquisa em questão visou averiguar com o docente administrador quais as suas ideações sobre docência universitária e como o mesmo contribui através de sua prática pedagógica para o desenvolvimento de competências e habilidades, instituídos pelas DCNs,

em seus alunos, segue, portanto, a proposição de Minayo (2016, p. 81) que considera ser a abordagem qualitativa uma “compreensão interpretativa da ação social”.

Bauer e Gaskell (2002, p. 57) alegam que os pesquisadores qualitativos são interessados em tipificar as diversas representações dos indivíduos em suas vivências. Pois, segundo o autor supracitado, “a maneira como as pessoas se relacionam com os objetos no seu mundo vivencial, sua relação sujeito-objeto, é observada através de conceitos tais como opiniões atitudes, sentimentos, explicações, estereótipos, crenças (...) hábitos e práticas”.

Na mesma linha, Sampieri *et al.* (2013) defende que num estudo qualitativo pretende-se compreender a percepção dos participantes com relação aos fenômenos que os cercam, as suas experiências, opiniões e perspectivas ligadas a sua realidade vivenciada.

Para Stake (2011, p. 41) quando um pesquisador se propõe ao uso de uma abordagem qualitativa, o mesmo não está em busca de causas, mas se dispõe a compreender o fenômeno e a investigação ocorre em nível mais específico, individual, “é interpretativa, baseada em experiências, situacional e humanística” e o mesmo poderá desenvolvê-la de diversas formas, embora quase sempre com grande ênfase na interpretação, sendo este um momento relevante da pesquisa, que apesar de lidar com objetos parecidos entre si, deverão ser tratados como únicos pelo pesquisador.

Na prática, o pesquisador tem motivos diversos que o induzem a escolher dentre as abordagens de pesquisa, ele, de acordo com Günther (2006, p. 207), “não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens qualitativas e quantitativas que se adequam à sua questão de pesquisa”. Esse foi o caso dessa pesquisa, a qual utilizou-se das abordagens quantitativa e qualitativa.

Para Minayo e Sanches (1993, p. 247) “o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa”. Essas abordagens são distintas, mas não incoerentes. Se a quantitativa procede em questões onde os dados apresentam-se aos sentidos, a qualitativa é pertinente para desvelar as questões ligadas aos fenômenos sociais.

Em consonância com Minayo e Sanches (1993), apresenta-se a proposição de Gatti (2007):

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mas ainda a combinação desse tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado (GATTI, 2007, p. 13).

Bauer e Gaskell (2002, p. 24) também defendem que os métodos quantitativos e qualitativos são complementares e não há quantificação sem qualificação, tanto é que existe a interpretação na análise estatística. Toda pesquisa numérica realizada apresenta problemas de interpretação. Visto que, segundo o autor, “os dados não falam por si mesmo, ainda que sejam processados cuidadosamente, com modelos estatísticos sofisticados”.

Para Demo (2004) quando o pesquisador perceber a necessidade de se analisar os dados estatísticos atrelados a uma realidade social, o mesmo deve mesclar os métodos quantitativo e qualitativo, como foi o caso desse estudo.

Portanto, pelas razões expostas nesta sessão, entende-se que a metodologia considerada, ou seja, o uso das abordagens quantitativa e qualitativa permitirá o alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa, atendendo as expectativas de um trabalho científico pautado em resultados de origem racional, estatística, intuitiva e real, colaborando para uma melhor compreensão das questões propostas com base em uma reflexão aprofundada dos dados.

Quanto à natureza, esse estudo caracteriza-se como exploratório, pois se propõe a conhecer mais profundamente sobre uma temática não muito explorada, profissionalidade e saberes da prática pedagógica do professor administrador. Para Malhotra (2011) utiliza-se desse tipo de estudo, se não existem informações suficientemente estruturadas para realizar uma pesquisa descritiva ou experimental, ou até mesmo para aprofundar-se sobre como um dado fenômeno ocorre, por meio das informações colhidas.

O estudo é também de natureza descritiva, tipo *survey*. Caracteriza-se como descritivo por buscar especificar propriedades, características e traços de uma população ou grupo com a finalidade de identificar determinadas relações entre as variáveis ou fenômenos. (SAMPIERI *et al.*, 2013; VERGARA, 2016). É um estudo que fundamenta-se de referenciais teóricos previamente estabelecidos para responder aos objetivos da pesquisa juntamente com os dados obtidos

4.2 LOCAL DA PESQUISA

Ficou determinado que o local de pesquisa seriam as Universidades Públcas do Estado do Piauí, que ofertam o Curso Superior de Administração. A escolha pelas Universidades de caráter público aconteceu em razão de possuírem um corpo docente estável, o qual ingressa por meio de concurso público e dessas instituições exigirem que um terço dos

seus candidatos a docente, uma desejável titulação de doutor ou mestre e dedicação à Universidade em tempo integral.

Tais aspectos podem ser constatados com a LDB nº 9394/96, em seus artigos 52, 66 e 67. Sobre a exigência de se ter nas Universidades um terço do seu quadro de professores dedicando-se em período integral, evidencia-se com o art. 52, no inciso III: “um terço do corpo docente em regime de tempo integral” (BRASIL, 2006).

Sobre a questão da desejável pós-graduação *stricto sensu*, encontra-se no art. 66, da referida lei, “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 2006).

E, finalmente, a forma de ingresso no sistema, no art. 67, no inciso I, estabelece que: “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público o ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 2006).

Vale ressaltar, se tratando da Educação Superior, Morosini (2000, p. 14) afirma que “um dos condicionantes mais fortes da docência universitária é o estabelecimento em que o professor exerce sua atividade”. A forma como o professor pensa e exerce à docência fica condicionada ao tipo de instituição em que ele atua.

Enquanto na Universidade se desenvolve o ensino, pesquisa e extensão, havendo autonomia didática, financeira e administrativa além de possuir professores com relevante titulação acadêmica de mestrado e doutorado, nos Institutos Superiores os docentes, geralmente, atuam em uma área do conhecimento e, conforme Morosini (2000, p. 14), “podem fazer ensino ou pesquisa, dependendo do CNE para expandir sua área de atuação”. Assim, à docência incorpora diferentes pressões e reflexos, de acordo com o seu tipo de instituição, a qual carrega uma cultura e política específicas.

Portanto, optou-se em trabalhar, apenas, com as Universidades, excluindo os Institutos Federais da pesquisa. A abrangência regional do trabalho foi o estado do Piauí por não ter sido encontrado nenhum estudo sobre o docente administrador no âmbito desta região, após averiguação em base de dados dos websites e bibliotecas virtuais como: ESBCO, SCOPUS, Portal da CAPES, Google acadêmico, SPELL, SCIELO, e outros.

Existem apenas duas Universidades Públicas que ofertam o curso de Administração no Estado do Piauí, sendo uma da esfera federal, a Universidade Federal do Piauí (UFPI) e a outra da esfera estadual, a Universidade Estadual do Piauí (UESPI), as quais, de acordo com a sua Pró-reitora de Graduação (PROGRAD) e informações que constam em suas páginas web, ofertam o curso de Administração nos campi conforme o quadro a seguir.

Quadro 1 - Universidades Públicas que oferecem o curso de Administração no Estado do Piauí x Campus x Município

Universidade Federal do Piauí - UFPI		Município
1.1	Campus Ministro Petrônio Portela	Teresina
1.2	Campus Ministro Reis Veloso	Parnaíba
1.3	Campus Senador Helvídio Nunes de Barros	Picos
1.4	Campus Amílcar Ferreira Sobral	Floriano
Universidade Estadual do Piauí - UESPI		Município
2.1	Campus Poeta Torquato Neto	Teresina
2.2	Campus Clóvis Moura	Teresina
2.3	Campus Prof. Barros Araújo	Picos
2.4	Campus Dra. Josefina Dennes	Floriano
2.5	Campus Uruçuí	Uruçuí*
Total de Campus pesquisados: 8		

Fonte: www.ufpi.br; www.uespi.br

Ressalta-se que foi identificado no decorrer da coleta de dados, e certificado através da Pró-reitora de Graduação da UESPI que, no momento da coleta de dados, o curso de Administração do Campus Uruçuí contava apenas com professores substitutos, não sendo esse o público alvo desta pesquisa, assim sendo, o campus foi excluído do estudo, constando 8 campus a serem averiguados.

4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Tem-se como população da pesquisa os docentes universitários efetivos, que lecionam no curso de Administração das Universidades Públicas no Estado do Piauí, na Universidade Federal do Piauí (UFPI) e na Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e que, necessariamente, tenham formação inicial em Administração.

Nas páginas web das Universidades identificou-se os nomes dos professores dos cursos de Administração. Com esses nomes, através do currículo lattes de cada um, foi possível verificar quais deles tem formação inicial em Administração. Os e-mails desses professores foram constatados através da busca de artigos publicados pelos mesmos em páginas de periódicos como: www.periodicos.capes.gov.br, www.scielo.br, www.ebsco.com, e outras.

Da população de 56 professores, enquadrados nos requisitos da pesquisa, 51 deles se disponibilizaram a responder as questões. Enfatiza-se que os outros 5 restantes tiveram conhecimento da pesquisa, pois além de e-mail recebido e confirmado foram contatados via

telefone, mas não quiseram responder o questionário, lembrando que tratava-se de uma pesquisa de livre consentimento.

Quadro 2 - Universidades Públicas que oferecem o curso de Administração no Estado do Piauí x Campus x professores efetivos de Administração por campus

Universidade Pública no Estado do Piauí			Município	Nº Participantes
1. Universidade Federal do Piauí (UFPI)				
1.1	Campus Ministro Petrônio Portela	Teresina	11	
	Campus Ministro Reis Veloso	Parnaíba	10	
	Campus Senador Helvídio Nunes de Barros	Picos	8	
	Campus Amílcar Ferreira Sobral	Floriano	7	
Total Sujeitos IES - 1				36
2. Universidade Estadual do Piauí (UESPI)				
2.1	Campus Poeta Torquato Neto	Teresina	8	
	Campus Clóvis Moura	Teresina	4	
	Campus Prof. Barros Araújo	Picos	6	
	Campus Dra. Josefina Dennes	Floriano	2	
Total Sujeitos IES - 2				20
Total Sujeitos IES 1 e 2				56

Fonte: www.emec.gov.br; www.ufpi.br; www.uespi.br

Deste modo, a presente pesquisa conta com a participação de 51 professores do curso de Administração das Universidades Públicas do Estado do Piauí. De acordo com os métodos para cálculo de amostra representativa (BARBETTA, 2014), para um nível de confiança de 95% com margem de erro de 5%, uma amostra representativa dessa população seria composta por 49 participantes. Assim, com o número de participantes desta pesquisa (51), pode-se afirmar que se trata de uma amostra representativa dos professores administradores das Universidades Públicas do Estado do Piauí, e desse modo, permitindo a generalização dos resultados para a população investigada (BABBIE, 2001).

4.4 INSTRUMENTO DE PESQUISA

Para a coleta de dados utilizou-se o questionário como instrumento de pesquisa, contendo questões abertas e outras fechadas dispostas em escala Likert de cinco pontos, que segundo Cooper e Schindler (2003) é a mais utilizada, pois consiste de afirmações que expressam atitudes favoráveis ou desfavoráveis, em relação ao objeto de interesse. Segundo Malhotra (2011, p. 266), é um tipo de escala “amplamente utilizada que exige que seus

entrevistados indiquem um grau de concordância ou discordância com cada uma de uma série de afirmações sobre o objeto de estímulo”.

O questionário (Apêndice A) estava estruturado em três partes: 1) “Dados gerais sobre o sujeito pesquisado” contendo informações pessoais e profissionais de uma maneira geral; 2) “Categorias a serem estudadas”, foram selecionadas duas categorias: profissionalidade docente e saberes docentes, em escala Likert com grau de concordância em cinco níveis: discordo totalmente, discordo parcialmente, indiferente, concordo parcialmente, concordo totalmente e 3) “Questões abertas”: Pedagogicamente, o que é ser docente do Ensino Superior?; Como você, enquanto bacharel em Administração e professor universitário, atua em seu cotidiano de sala de aula, para o desenvolvimento das competências e habilidades instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Administração? E, um espaço para comentários, caso julguem necessário.

Quadro 03 - Referências das afirmativas para as categorias estudadas

2 CATEGORIAS ESTUDADAS	
2.1 PROFISSIONALIDADE DOCENTE	
2.1.1	É um processo de constituição das características específicas da profissão docente: Roldão (2005); Ambrosetti e Almeida (2009); Contreras (2012); Libâneo (2015).
2.1.2	Tem íntima ligação com a identidade profissional: Libâneo(2015); Morgado(2011); André e Placco (2007).
2.1.3	É afetada pelo contexto de trabalho: Ambrosetti e Almeida(2009); Libâneo(2015); Morgado(2011); André e Placco (2007).
2.1.4	É influenciada pelas relações estabelecidas, o significado biográfico, o universo social e psicológico do professor: Sacristán (1999); Roldão (2005); Ambrosetti e Almeida (2009).
2.1.5	Está relacionada a construção de competências e o desenvolvimento de habilidades para a atuação docente: Morgado (2011); Libâneo (2015); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003).
2.2 SABERES DOCENTES	
2.2.1	Saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno: Masetto (2003).
2.2.2	Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem: Tardif (2002); Masetto (2015).
2.2.3	Saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino: Arroyo (2000, p. 74); Azzi (2005); Gamboa (1996).
2.2.4	Saber apresentar o conhecimento de forma didática: Foresti e Pereira (1999).
2.2.5	Saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana: Pimenta (2005); Masetto (2015); Cunha (2000).

Ressalta-se que a construção das categorias que compõe a segunda parte do questionário, profissionalidade e saberes docentes, se deu por meio de um levantamento bibliográfico com embasamento em fontes primárias e secundárias, em base de dados nacionais e internacionais identificados em fontes através de websites e bibliotecas virtuais como: SCIELO, ESBCO, SCOPUS, Portal da CAPES, Google acadêmico, SPELL, e outros. O quadro a seguir demonstra as referências das afirmativas para cada categoria.

O formulário foi desenvolvido na plataforma *Google Docs*, uma ferramenta que trata-se de um pacote de aplicativos online, a qual permite ao usuário criar e editar documentos, apresentações, planilhas e formulários, de maneira colaborativa com outros usuários em tempo real, tem ainda as vantagens de ser gratuito, poder ser acessado de qualquer lugar e não exigir qualquer licença de uso (ARAUJO JR, 2008; OLIVEIRA; PAIVA, 2011; SANTOS et al, 2014).

Com o intuito de melhorar a eficiência e precisão da pesquisa, o questionário precisa estar muito bem compreendido pelos respondentes. Dessa forma, antes de disponibilizar a versão final para a população da pesquisa, foi realizado um pré-teste com 3 professores administradores de Universidades Públicas Federais distintas, dois doutores e uma mestre, com o intuito de averiguar a clareza das questões e se haveriam dúvidas pelos respondentes.

4.5 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Em posse dos e-mails dos participantes, obtidos pela busca nas páginas web das universidades e em sites renomados que continham publicações de artigos da autoria destes, conforme já mencionado, o contato para a coleta de dados teve início através do envio de e-mail aos mesmos, a partir do dia 29/07/2018, ficando o questionário disponível na plataforma por 45 dias.

Durante a segunda semana solicitou-se novamente o pedido de respostas aos questionários, via e-mail. A partir da terceira semana, foram realizados contatos telefônicos (informação dada através da PROGRAD das Universidades) com a população, a fim de obter o retorno expressivo de participantes na pesquisa. Ao final dos 45 dias toda a população já havia sido contatada, e portanto, todos os dados coletados.

No que se refere a análise de dados, para o dados quantitativos, apresentados no questionário por meio das afirmativas relacionadas as categorias profissionalidade e saberes docentes e em escala Likert, foi utilizada a estatística descritiva, com as medidas de

centralidade (moda, média, mediana, percentis) e de dispersão (variância, desvio padrão, coeficiente de variação), através do *software* SPSS (versão 21.0).

Utilizou-se também da análise de correlação de Spearman, que segundo Field (2009, p. 643) trata-se de “uma medida padronizada da força do relacionamento entre duas variáveis que não depende das hipóteses de um teste paramétrico”. Uma análise de correlação averigua o grau de relação existente entre variáveis e fornece dado numérico que indica como essas variáveis se comportam juntas.

A estatística descritiva reúne regras e técnicas que condensam as informações obtidas de determinada amostra ou população (HUOT, 2007). Gera instrumentos como gráficos, quadros e indicadores numéricos resultantes da reunião, análise e interpretação de dados numéricos (REIS, 2008).

As medidas de centralidade caracterizam o que é típico no grupo, enquanto as medidas de dispersão permitem, conforme Mattar (2012, p. 200), “avaliar a confiabilidade de uma medida de tendência central numa amostra como parâmetro da população”.

Para Bussab e Morettin (2010) tem-se uma medida de tendência central quando se resume um conjunto de dados por meio de um valor representativo. De acordo com Guimarães (2008, p. 45) ela é utilizada para se obter uma “ideia acerca dos valores médio da variável em estudo”, já as medidas de dispersão oferecem uma “ideia acerca da maior ou menor concentração dos valores da variável em estudo”.

Para a análise e discussão das informações obtidas com as perguntas abertas do questionário, optou-se pelo uso da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), a qual envolve o uso de técnicas de análise das comunicações, com o propósito de alcançar, através de “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos as condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens” (BARDIN, 2016, p. 41).

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo ocorre em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados. Para esta pesquisa, durante a pré-análise foram estabelecidos os procedimentos a serem utilizados e organizou-se todo o material coletado para posterior análise; condensou-se todas as respostas colhidas e contidas no *Google Docs* dos 51 participantes em um único documento de fácil visualização, no Excel, e então iniciou-se a leitura dessas respostas.

A fase de exploração do material, nesse estudo, foi marcada por leituras mais aprofundadas das respostas obtidas e posterior elaboração das categorias. Na fase de

tratamento dos dados, as respostas foram categorizadas a fim de trazerem mais significância aos dados, preocupando-se em fazer sempre referência com o que foi estudado em referencial teórico, utilizando-se da inferência e da interpretação, conforme propõe Bardin (2016).

4.6 ASPECTOS LEGAIS

A pesquisa foi submetida ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e seguiu, portanto, todos os procedimentos legais estabelecidos pelo referido conselho.

Ao acessarem o link para responder ao questionário, os participantes tinham, primeiramente, acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual continha informações sobre quem são os pesquisadores responsáveis e seus contatos, os objetivos da pesquisa, informações sobre o instrumento e como respondê-lo, os prováveis riscos e benefícios da pesquisa; e finalmente é questionado se o participante alvo concorda em responder a pesquisa. Somente depois de concordarem, é que são apresentadas as questões a serem respondidas.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, os resultados das análises dos dados são apresentados, bem como, a discussão dos resultados encontrados com a pesquisa de campo realizada por meio eletrônico, através de instrumento apresentado anteriormente, os quais serão correlacionados com o referencial teórico abordado em seções anteriores a respeito da Docência Universitária, considerando o professor administrador em sua profissionalidade e saberes docentes.

Inicialmente, serão apresentados os resultados referentes aos dados quantitativos, realizando uma descrição detalhada acerca do perfil dos participantes desta pesquisa, sendo em seguida apresentados os resultados relacionados aos itens de profissionalidade e saberes docentes, e por fim os resultados referentes às questões abertas.

Para tanto, a seção foi dividida de acordo com as seguintes partes para cada etapa.

Parte I - Dados gerais sobre os participantes da pesquisa

Parte II - Categorias de análise: profissionalidade e saberes docentes

Parte III - Correlação estatística entre as categorias de análise

Parte IV - Questões abertas

Parte I

5.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta seção será apresentado o perfil do docente administrador das Universidades Públicas do Estado do Piauí que responderam à pesquisa. Desse modo, serão apontados os resultados das análises descritivas das variáveis sociodemográficas, além daqueles referentes a formação dos participantes.

5.1.1 Gênero

Em referência ao gênero dos participantes, pode-se observar uma distribuição quase equitativa de homens e mulheres. Do total de 51 participantes, 27 são do gênero masculino (52,9%) e 24 do gênero feminino (47,1%), conforme descrito na Tabela 1.

Esses dados estão relativamente equiparados a distribuição de homens e mulheres docentes das Universidades Públicas no Estado do Piauí, que são um total de 1.510 (48,76%) homens para 1.587 (51,24%) mulheres, segundo dados do INEP, em 2018.

Tabela 28 - Distribuição da frequência de gênero

Gênero	Frequência	Porcentagem
Masculino	27	52,9
Feminino	24	47,1
Total	51	100

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Apesar de, na área educacional, ser comum observar a predominância de mulheres, evidencia-se a formação inicial dos respondentes desta pesquisa em Administração e, portanto, é interessante perceber que as mulheres tem aumentado a representatividade em outras áreas de atuação, como na Administração, que conforme o Conselho Federal de Administração tem predominância de homens (CFA, 2015).

5.1.2 Faixa etária

Sobre faixa etária dos participantes é possível verificar que: 19 tem entre 40 e 49 anos (37,3%), 15 apresentam idade entre 50 e 59 anos (29,4%), 11 apresentam idade entre 30 e 39 anos (21,6%), 5 apresentam idade entre 60 e 69 anos (9,8%), e apenas 1 apresentou idade entre 70 e 79 anos (2,0%). A média de idade dos 51 participantes da pesquisa foi de 47,23 anos (mín. 30 anos; máx. 72 anos; DP 9,72). Partindo da idade, os participantes foram classificados em faixas etárias com intervalos de 10 anos, o resultado pode ser observado na Tabela 2.

Tabela 29 - Distribuição da frequência das faixas etárias

Décadas	Frequência	Porcentagem
De 30 a 39 anos	11	21,6
De 40 a 49 anos	19	37,3
De 50 a 59 anos	15	29,4
De 60 a 69 anos	5	9,8
De 70 a 79 anos	1	2,0
Total	51	100

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Além da idade média ter sido relativamente alta (47,23 anos), percebe-se que apenas 21,6% dos respondentes tinham abaixo de 40 anos, evidenciando um quadro de professores com um bom tempo de experiências de vida, o que para Tardif (2014) pode refletir em um professor que teve mais oportunidade de conhecer e desenvolver saberes, pois o saber docente

além de plural é temporal, “é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (TARDIF, 2014, p. 19).

5.1.3 Ano de Graduação

A maioria dos participantes (28) concluiu a graduação entre os anos 2000 e 2009 (54,9%), 9 entre os anos de 1990 e 1999 (17,6%), 7 entre os anos de 1980 e 1989 (13,6%), 4 entre os anos de 2010 e 2019 (7,8%) e 3 entre os anos de 1970 e 1979 (5,9%). Essas informações estão descritas na Tabela 3.

Tabela 30 - Distribuição da frequência do ano de graduação em décadas

Décadas	Frequência	Porcentagem
Entre 1970 e 1979	3	5,9
Entre 1980 e 1989	7	13,7
Entre 1990 e 1999	9	17,6
Entre 2000 e 2009	28	54,9
Entre 2010 e 2018	4	7,8
Total	51	100

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Mais da metade dos professores pesquisados graduaram-se no intervalo de 2000 a 2009 (54,9%), reflexo inclusive da ampliação da oferta da educação superior no país, propiciada pela LB DEN nº 9394/96 quando a mesma estabeleceu, por exemplo, o favorecimento da expansão dos serviços privados e a diversificação e massificação do ensino (BOSCHETTI, 2008).

Além disso, também foram instituídos os programas resultantes das metas acordadas entre o Governo Brasileiro, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, sendo eles: o PROUNI, o REUNI, o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), os quais instituíam medidas favoráveis ao crescimento do Ensino Superior Brasileiro (AGAPITO, 2017).

Um aspecto importante envolve este público graduado de 2000 a 2009, no ano de 2004, as DCNs para o curso de Administração foram aprovadas. Se os cursos de Administração tinham duração de 4 a 5 anos, somente formandos em 2008 e 2009, puderam ter acesso a uma formação baseada nas diretrizes, considerando que a sua instituição implantou as DCNs, imediatamente após aprovação. Se somados aos outros respondentes, que graduaram-se depois do ano de 2010, totalizam 8, representam um percentual de apenas 15,6

%. Assim sendo, pelo menos 43 (84,3%) dos professores pesquisados não puderam vivenciar em sua graduação, um processo de ensino-aprendizagem que considerasse as DCNs para organização do curso.

Infere-se que um docente administrador, o qual não teve a oportunidade de cursar sua graduação baseada nas DCNs, tenha que fazer um esforço ainda maior para, através da sua prática pedagógica, contribua com o desenvolvimento das competências e habilidades instituídas pelas DCNs do curso de Administração, no processo formativo discente. E nesta pesquisa, essa é a realidade de 84,3% dos respondentes.

5.1.4 Ano de formação da Especialização

Dos 51 participantes, 43 possuem especialização (84,3%). As distribuições da frequência, em década, do ano de conclusão da especialização estão descritas na Tabela 4. A maioria dos participantes (26) concluiu o curso de especialização entre os anos de 2000 e 2009 (51%), enquanto 7 concluíram entre 2010 e 2018 (13,7%), 5 concluíram entre 1990 e 1999 (9,8%), 3 concluíram entre 1980 e 1989 (5,9%), apenas 1 concluiu entre os 1970 e 1979 (2%). Além disso, um dos participantes (2%) concluiu um curso de especialização, entretanto não informou o ano.

Tabela 31 - Distribuição da frequência do ano de especialização

Décadas	Frequência	Porcentagem
Não possuem	8	15,7
Não informou o ano	1	2,0
Entre 1970 e 1979	1	2,0
Entre 1980 e 1989	3	5,9
Entre 1990 e 1999	5	9,8
Entre 2000 e 2009	26	51,0
Entre 2010 e 2018	7	13,7
Total	51	100

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Portanto, a maior concentração das especializações cursadas também está nos anos de 2000 a 2009, o que era de se esperar, pois foi o período com mais finalizações de graduações. Isso demonstra que a busca por uma pós-graduação pode ter sido imediata a conclusão do Ensino Superior, pois reconheciam a necessidade e/ou importância de uma formação continuada.

Ao desenvolver um estudo sobre a trajetória da pós-graduação *Lato Sensu* no Brasil, Medeiros (2010) aponta que o período demarcado pelos anos de 2001 a 2010 foi caracterizado como um momento de consolidação e regulação desses cursos denominados de especialização. O autor relata a instituição da Resolução CNE/CES nº 01/2001, onde foram estabelecidas normas para o funcionamento desses cursos e dos cursos *stricto sensu*, que seis anos depois foi revogada pela Resolução CNE/CES nº 01/2007, trazendo novas determinações para as especializações.

O intervalo de 2001 a 2008, segundo Medeiros (2010, p. 35-36), foi um dos momentos “mais dinâmico em termos de movimentações que resultam em alterações no ordenamento legal da pós- graduação *lato sensu* no Brasil”. Este momento está inserido no intervalo (2000 a 2009) o qual identificou-se o maior número de conclusão de especialização por parte dos respondentes desta pesquisa.

O total de 84,3%, ou seja, 43 dos 51 respondentes buscaram aperfeiçoamento através da especialização, é um percentual representativo. Pilati (2006) faz um relato sobre demanda por aprofundamento dos conhecimentos, justificando o aumento dos cursos de especialização, a partir do ano de 2000:

O aumento da demanda por esse tipo de aprofundamento dos conhecimentos – muitas vezes estimulado pelos planos de carreira de órgãos públicos, sistemas de educação estaduais e municipais, grandes empresas estatais e a competição no mercado de trabalho, além da necessidade de atualização de profissionais liberais diversos – fez com que muitas instituições públicas e privadas ampliassem a oferta de cursos de especialização (...) (PILATI, 2006, p. 18-19)

Cabe destacar que 8 professores mencionaram não possuir especialização ingressaram diretamente no mestrado e o concluíram nos anos de 2002 a 2012, podendo indicar que os mesmos já pretendiam seguir a carreira acadêmica e também são profissionais que buscam aprofundar seus conhecimentos.

5.1.5 Área da Especialização

As áreas de especialização dos participantes da pesquisa estão descritas na Tabela 5. A área com maior número de participantes é a de Recursos Humanos, com 10 (19,6%), seguida por Gestão Empresarial e Administração, cada uma com 8 (15,7%). Especializações nas áreas de Educação, Finanças e Marketing foram cursadas por 3 participantes (5,9%), em cada uma

delas, 2 participantes (3,9%) cursaram especialização em Contabilidade, um (2%) em Gestão Pública, além de 3 participantes (5,9%) que fizeram especialização em outras áreas. Houve 2 participantes (3,9) que afirmaram ter cursado especialização, mas não informaram a área. Além disso, como informado anteriormente, 8 participantes (15,7%) não apresentam especialização.

Tabela 32 - Distribuição da frequência das áreas das especializações

Área	Frequência	Porcentagem
Administração	8	15,7
Contabilidade	2	3,9
Educação	3	5,9
Finanças	3	5,9
Gestão Empresarial	8	15,7
Gestão Pública	1	2,0
Marketing	3	5,9
Recursos Humanos	10	19,6
Outros	3	5,9
Não informaram a área	2	3,9
Não possuem	8	15,7
Total	51	100

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Monteiro (2008), em seu estudo sobre a pós-graduação *Lato Sensu* em Administração, ressalta que há experiências bem sucedidas de Universidades no país, através dos cursos promovem a mediação entre a instituição de ensino e o setor produtivo, e por meio da disseminação de conhecimentos teórico-práticos, atividades de pesquisa, programas de intercâmbio tecnológico, contribuem com a capacitação e desenvolvimento de recursos humanos atendendo as demandas profissionais da sociedade, tornando oportuno repensar sobre essa pós-graduação que não tem recebido o devido reconhecimento e nem mesmo existem políticas de valorização.

Os cursos de especialização em Administração, conforme Lima (2012, p. 72) “propõem-se a desenvolver uma visão global sobre as principais práticas e métodos de gestão contemporânea, alia em sua metodologia conhecimentos teóricos de Administração às práticas dos negócios” e ainda estão ligados a áreas diversas que atraem um público variado.

Esta diversidade de áreas foi detectada nesta pesquisa, a qual apresentou onze áreas diferentes para um público de apenas 41 respondentes. Ressalta-se que para o item “outros” foram mencionadas três áreas distintas das demais, evidenciando o relato de Lima (2012).

Os professores pesquisados possuem saberes diversificados entre si, o que pode favorecer o enriquecimento e desenvolvimento de novos conhecimentos, caso trabalhem na perspectiva da coletividade e interdisciplinaridade. A sua prática docente é certamente enriquecida de uma percepção mais plural da sua profissão.

5.1.6 Ano de formação do Mestrado

Dos participantes, 49 (96,1%) afirmaram terem concluído o mestrado. No tocante ao ano de conclusão, na Tabela 6 está descrita a distribuição da frequência em décadas. Pode ser visto: 25 participantes (49%) afirmaram concluir o mestrado entre os anos de 2010 e 2018, 20 participantes (39,2%) entre o ano de 2000 e 2009, um (2%) participante entre os anos de 1980 e 1989 e outro (2%) entre 1990 e 1999. Além disso, 2 participantes (3,9%) afirmaram ter concluído o mestrado, porém não informaram o ano, e outros 2 (3,9%) afirmaram não terem cursado mestrado.

Tabela 33 - Distribuição da frequência do ano do mestrado

Décadas	Frequência	Porcentagem
Não possuem	2	3,9
Não informou o ano	2	3,9
Entre 1980 e 1989	1	2
Entre 1990 e 1999	1	2
Entre 2000 e 2009	20	39,2
Entre 2010 e 2018	25	49,0
Total	51	100

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Conforme a análise dos dados acima, verifica-se um percentual elevado dos docentes pesquisados (96,1%) formados, de acordo com a LDB no art. 66, onde é mencionado “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996), e possuidores da titulação para o exercício da docência no Ensino Superior.

De acordo com a LDB, portanto, a grande maioria dos docentes administradores pesquisados (49) estariam preparados para lecionar no Ensino Superior. Infelizmente, a pós-graduação é insuficiente na formação para a docência, pois ela não oferece uma formação pedagógica para este profissional, o que seria essencial para a atividade docente (CUNHA,

2000; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; MANTOVANI; CANAN, 2015; MASETTO, 2015).

Assim, esses docentes administradores, na medida que estão exercendo à docência em sua prática da sala de aula e no compartilhamento dos seus saberes com os colegas de profissão e alunos, vão se constituindo como docentes do Ensino Superior e desenvolvendo a sua competência pedagógica. Paiva (2005, p. 118) reforça inclusive que “os professores de Administração compensam suas deficiências pedagógicas ao longo do tempo, pela consolidação de seus saberes experenciais”.

Embora a pós-graduação não possa garantir uma formação completa para a docência, no caso do professor de Administração, quando o mesmo ingressa num mestrado tem o primeiro contato com os aspectos da docência. Nessa pesquisa, apresentou-se um percentual relevante de 47% dos respondentes que concluíram o mestrado há mais de 10 anos (1980-2009), ou seja, pode-se afirmar que grande parte dos professores já vem experienciando sua função há muito tempo, com a oportunidade de aprofundar-se em suas práticas e saberes docentes.

5.1.7 Área do Mestrado

Na Tabela 7 estão descritas as áreas do curso de mestrado dos participantes. Dos 51 participantes, 24 possuem mestrado em Administração (47,1%), seguidos por 6 (11,8%) que possuem mestrado em Economia, 5 (9,8%) com mestrado em Educação, 3 (5,9%) com mestrado em Meio Ambiente, 2 (3,9%) com mestrado em Recursos Humanos, 1 (2%) com mestrado em Gestão Empresarial, 1 (2%) com mestrado em Marketing, 1 (2%) com mestrado em Políticas Públicas, ainda outros 4 participantes (7,8%) fizeram mestrado em outras áreas. Além disso, 2 participantes (3,9%) indicaram ter concluído o mestrado, entretanto não informaram a área, ademais, 2 outros participantes (3,9%) afirmaram não possuir mestrado.

Tabela 34 - Distribuição da frequência das áreas do mestrado

Área	Frequência	Porcentagem
Administração	24	47,1
Economia	6	11,8
Educação	5	9,8
Gestão Empresarial	1	2,0
Marketing	1	2,0
Meio Ambiente	3	5,9
Políticas Públicas	1	2,0

Recursos Humanos	2	3,9
Outros	4	7,8
Não informaram a área	2	3,9
Não possuem	2	3,9
Total	51	100

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Observa-se que dos 49 professores que possuem mestrado, a maioria (38) optou por cursá-lo em Administração ou em áreas afins, evidenciando não haver uma maior preocupação por parte desses professores em aprofundar-se em áreas voltadas ao ensino, como provavelmente foi o caso dos 5 (10,2%) que fizeram o mestrado em educação e acabam por representar um avanço para o exercício da docência em Administração, na medida que tiveram a oportunidade de aprimorar-se no campo educacional e estar em contato próximo com a área pedagógica, essencial para a docência e inclusive uma das condições para a melhoria da qualidade da atividade docente (ZABALZA, 2004).

O compromisso com os aspectos do ensino e da educação surgem da competência pedagógica (VASCONCELOS, 2012). Masetto (2015) acredita que muitos professores universitários não conhecem a área pedagógica, pela falta de oportunidade de contato com a área ou por não darem a devida importância em sua profissão.

Os dois professores, não mestres possuem especialização, mas, ainda assim estão em desacordo com a determinação da LDB em seu art. 66, que aborda sobre priorizar a formação docente através de curso *stricto sensu*. Levando em consideração o total pesquisado, esses profissionais representam a minoria (3,9%) que não possui o título de mestre.

5.1.8 Ano de formação do Doutorado

Em relação ao ano de conclusão do doutorado, 18 participantes da pesquisa (35,2%) indicaram serem doutores, desses 15 (29,4%) concluíram entre os anos de 2010 e 2018 e 2 (3,9%) concluíram entre os anos de 2000 e 2009, além disso um participante (2%) não informou o ano de conclusão. A distribuição da frequência pode ser observada na Tabela 8.

Tabela 35 - Distribuição da frequência do ano do doutorado

Décadas	Frequência	Porcentagem
Não possuem	33	64,7
Não informou o ano	1	2
Entre 2000 e 2009	2	3,9
Entre 2010 e 2018	15	29,4

Total	51	100
-------	----	-----

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

De acordo com o Sistema de Informações Georreferenciadas (GEOCAPES) da CAPES, no ano de 2010, haviam 49 programas de pós-graduação em nível de doutorado, sendo que na área de Ciências Sociais Aplicadas apenas 1, em 2017 esses programas já somavam 81 e, especificamente, em Ciências Sociais Aplicadas já haviam 7. Ou seja, para todas as áreas houve um grande aumento de 65% no total de programas de doutorado ofertados e, no caso da Ciências Sociais Aplicadas, esse aumento se apresentou ainda maior, foi de 700% (BRASIL, 2018).

Nobre e Freitas (2017) apresentam as razões para o crescimento dos programas de pós-graduação no Brasil, neste período:

Essa expansão se deve em grande parte às políticas de pós-graduação e pesquisa, por meio das agências da área (Capes, CNPq, Fundação de Amparo à pesquisa dos estados, etc.) e das universidades, principalmente as públicas, que atuam fortemente na criação de programas de pós-graduação e na efetivação do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (NOBRE; FREITAS, 2017, p. 32)

Em concordância, Silva e Bardagi (2015, p. 686) enfatizam que a expansão da pós-graduação é consequência das políticas públicas para o Ensino Superior, as quais propiciaram por conseguinte “maior distribuição de bolsas auxílio e alto índice de títulos de mestres e doutores”. A partir desses dados e informações, justifica-se a concentração de conclusões de doutorados, por parte dos professores pesquisados, no período de 2000 a 2018.

5.1.9 Área do Doutorado

A descrição das áreas do doutorado consta na Tabela 9. Dos que indicaram possuir doutorado, 6 (33,3%) são doutores em Administração, 4 participantes (22,2%) em Políticas Públicas, 3 (16,7%) em Educação, 1 (5,6%) em Gestão Pública, além de 4 participantes (22,2%) que fizeram doutorado em outra área.

Tabela 36 - Distribuição da frequência das áreas do doutorado

Área	Frequência	Porcentagem
Administração	6	33,3
Educação	3	16,7

Gestão Pública	1	5,6
Políticas Pública	4	22,2
Outros	4	22,2
Total	18	100

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Porém, por outro lado, observa-se que é comum o aluno permanecer nas mesmas áreas em seus cursos de pós-graduação, seja porque continuam no mesmo programa de pós-graduação, ou porque querem estender e/ou aprofundar suas pesquisas já realizadas, ou até pelo simples fato de querer realmente conhecer muito do seu campo específico.

E esse aspecto, também, é considerável para a docência universitária numa perspectiva profissional, quando se é competente em determinada área de conhecimento (MASETTO, 2015). É importante que o docente domine o conteúdo da sua área de formação, se aprofunde em seu campo específico (FERNANDES, 2012).

5.1.10 Ano de formação do Pós-Doutorado

Dos participantes da pesquisa, apenas um (2%) afirmou ter concluído pós-doutorado entre os anos de 2010 e 2018 na área de gestão de empresas, de acordo com a Tabela 10. Conforme a Tabela 8, dos 18 docentes que possuem doutorado, 15 concluíram entre o período de 2010 a 2018, portanto, um período ainda muito recente para que esse público já tenha buscado e concluído um pós doutorado.

Tabela 37 - Distribuição da frequência do ano do pós-doutorado

Décadas	Frequência	Porcentagem
Não possuem	50	98
Entre 2010 e 2018	1	2
Total	51	100

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Outro aspecto que justifica apenas um professor pesquisado ter pós-doutorado, está no plano de carreira para docentes do Ensino Superior, a modalidade de pós-graduação não agrega avanço ou mesmo qualquer melhora da remuneração. Os professores não se sentem, dessa forma, tão instigados a fazer um pós-doutorado. No cenário brasileiro, segundo Calvosa *et al.* (2011, p.101), o pós-doutorado trata-se de “uma tentativa de incrementar de forma

constante o desenvolvimento científico-tecnológico e da pesquisa, por meio da formação de recursos humanos com qualidade de alto nível”.

É uma modalidade de pós-graduação que também teve impulso com as políticas de expansão da pós-graduação nas primeiras décadas dos anos 2000. Uma das ações articuladas para a expansão dos programas de pós-graduação, inclusive, instituída no ano de 2010 pela CAPES, foi o Programa de Formação Doutoral Docente (Prodoutoral), o qual teve como seus objetivos, através do seu art. 1º: a) promover a qualificação dos docentes das Instituições de Ensino Superior, criar e consolidar os grupos de pesquisas em áreas estratégicas e prioritárias, além de criar e consolidar os programas de pós-graduação já existentes; b) atender a necessidade da formação doutoral em regiões ainda não supridas; c) desenvolver e implantar estratégias para melhorias do ensino, pesquisa e extensão e aprimoramento da qualificação docente (BRASIL, 2013).

5.1.11 Área do Pós-Doutorado

O pós-doutorado é um componente a mais na carreira do profissional em educação. Não deve ser visto como um curso de formação, mas como uma modernização dos pesquisadores da área. Nesse tempo, o professor tem espaço para interação com outros profissionais e com um novo contexto social, que pode contribuir para a formação de novos saberes e na direção de novas pesquisas. Na Tabela 11, verifica-se a descrição das áreas do pós-doutorado dos participantes.

Tabela 38 - Distribuição da frequência das áreas do pós-doutorado

Área	Frequência	Porcentagem
Gestão de Empresas	1	2
Não possuem	50	98
Total	51	100

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O pós-doutorado do único participante (2%) é em Gestão de Empresas, evidenciando o interesse do professor em aprofundar-se em conhecimentos da sua formação específica, o qual contribui para o exercício docente mais adequado (MASETO, 2015; FERNANDES, 2012; VEIGA, 2005). Visto isso, destaca-se que a presença de pós-doutores, no curso de Administração das Universidades Públicas do Piauí, não é representativa.

5.1.12 Ano de formação em outros cursos

Além da formação em Administração, perguntou-se aos participantes se eles possuíam graduação em outra área e 14 (27,5%) afirmaram o questionamento. Com referência ao ano de conclusão desse outro curso, 6 participantes (11,8%) concluíram entre 2000 e 2009, 5 participantes (9,8%) entre 2010 e 2018, 2 participantes (3,9%) entre 1980 e 1989 e um participante (2%) entre 1990 e 1999. Essas informações estão descritas na Tabela 12.

Tabela 39 - Distribuição da frequência do ano de outros cursos

Décadas	Frequência	Porcentagem
Não possuem	37	72,5
Entre 1980 e 1989	2	3,9
Entre 1990 e 1999	1	2,0
Entre 2000 e 2009	6	11,8
Entre 2010 e 2018	5	9,8
Total	51	100

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Assim como na graduação em Administração, a maioria dos respondentes concluiu a segunda graduação nos últimos vinte anos, presume-se o reflexo do aumento da oferta do Ensino Superior no Brasil nesse período, por meio do setor público e privado e pelos programas de incentivos (AGAPITO, 2017; BOSCHETTI, 2008).

É possível ratificar essa expansão da graduação, no Brasil, para o setor público e o privado, quando se averigua os dados pelo INEP (2015), no Gráfico 1, sobre a evolução das matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa dos anos 1980 até o ano de 2015, é perceptível o significativo aumento dessas matrículas, principalmente, a partir dos anos 2000.

5.1.13 Área de outros cursos

Na Tabela 13 estão descritas as áreas dos outros cursos. Dos que possuem outra graduação, 5 (7,8%) são formados em Direito, 3 (5,9%) em Pedagogia (5,9%), 2 (3,9%) em Contábeis, outros 2 (3,9%) em Economia, um (2%) em Meio Ambiente, um (2%) em Recursos Humanos e um (2%) em Comunicação Social.

Percebe-se que os 14 (27,4%) professores que possuem outra graduação, além de Administração, cursaram áreas bem distintas, ou seja, espera-se que esses profissionais possuam saberes mais diversificados, o que certamente contribui para uma prática docente mais plural e dinâmica, ratificando o pensamento de Fernandes (2012, p. 97) quando defende, embora seja importante se aprofundar num campo específico, o docente “precisa construir pontes que permitam travessias em outros campos de sua prática cotidiana (...”).

É fundamental para a docência, que o professor desenvolva um saber constituído por conhecimentos de área específica e conhecimentos de outras áreas, contribuindo para um ensino interdisciplinar (MASETTO, 2012). Este ensino interdisciplinar permite, inclusive, que se ampliem os conhecimentos já existentes (FAZENDA, 2011).

Tabela 40 - Distribuição da frequência das áreas de outros cursos

Área	Frequência	Porcentagem
Direito	4	7,8
Pedagogia	3	5,9
Contábeis	2	3,9
Economia	2	3,9
Meio Ambiente	1	2,0
Recursos Humanos	1	2,0
Comunicação Social	1	2,0
Não possuem	37	72,5
Total	51	100

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Pelo menos 27% dos professores pesquisados tem a possibilidade de desenvolverem a sua profissionalidade, através de uma prática pedagógica embasada pela integração de saberes diversificados, o que contribui para um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e efetivo.

5.1.14 Área de Atuação Docente

Acerca da área de atuação, enquanto docente, 24 participantes (47,1%) atuam somente na graduação, 23 participantes (45,1%) atuam tanto na graduação quanto em cursos *lato sensu*, 2 participantes (3,9%) atuam na graduação e no mestrado, um participante (2%) atua na graduação, em curso *lato sensu* e no mestrado e outro participante (2%) atua na graduação, em curso *lato sensu*, no mestrado e no doutorado. Essas informações estão descritas na Tabela 14.

Na Tabela 14, é evidente, quanto maior o nível do curso, menos professores atuantes existem. Justifica-se com a quantidade de programas de pós-graduação nessas universidades, que possuem menos cursos quanto mais se aumenta o nível.

De acordo com o último senso do Ensino Superior no Brasil, pelo INEP em 2018, há 42 cursos de Administração no Estado do Piauí, portanto, um número muito maior que o de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (INEP, 2018).

Tabela 41 - Distribuição da frequência da atuação docente

Atuação docente	Frequência	Porcentagem
Graduação	24	47,1
Graduação e em curso <i>lato sensu</i>	23	45,1
Graduação e mestrado	2	3,9
Graduação, em curso <i>lato sensu</i> e mestrado	1	2,0
Graduação, em curso <i>lato sensu</i> , mestrado e doutorado	1	2,0
Total	51	100

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A seguir, apresenta-se as outras áreas de atuação desses docentes, para identificar como o tempo desse profissional é preenchido, para sua performance na docência.

5.1.15 Atuação em outra área

Questionou-se aos participantes se, além da docência, eles atuavam em outras atividades. Dos participantes, 10 (19,6%) afirmaram desenvolver, paralelamente, outra profissão, enquanto 41 (80,4%) afirmaram que não. Essas informações podem ser observadas na Tabela 15.

Tabela 42 - Distribuição da frequência da atuação em outra atividade

Atuação docente	Frequência	Porcentagem
Sim	10	19,6
Não	41	80,4
Total	51	100

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

De acordo com o levantamento de dados, pode-se perceber que a maioria dos docentes pesquisados (80,4%) se dedica, especialmente, para o trabalho docente. Isso pode interferir, diretamente, na qualidade do serviço prestado, com professores disponíveis a pesquisas. Ou, de forma negativa, pela falta de experiências em outros contextos sociais. A seguir estará representada as áreas de atuação que a minoria (19,6%) registrou como atividades paralelas à docência.

5.1.16 Área de outra atividade

Com referência ao tipo de outra atividade exercida pelos participantes, 4 (7,8%) atuam como consultores, 2 (3,9%) atuam como empreendedores, um (2%) como advogado, um (2%) como diretor de uma instituição de Ensino Superior, um (2%) em atividade administrativa. As informações podem ser verificadas na Tabela 16. Apenas 9, dos 51 docentes pesquisados, exercem alguma atividade além da docência, o que pode estar relacionado ao fato de muitos docentes exercerem sua função na categoria de dedicação exclusiva (DE) na IES, ficando impossibilitados de realizarem outras funções formalmente.

O regime de contratação DE para docentes nas IES públicas teve um grande aumento principalmente, quando as universidades passaram a oferecer mais cursos superiores, demandando, por conseguinte, uma grande necessidade de contratação de docentes. Momento de expressivo aumento da oferta desses cursos foi após a instituição da LB DEN nº 9394/96 e dos programas de incentivo ao crescimento do Ensino Superior no Brasil, a partir nos anos 2000, como foi o caso do REUNI, instituído em abril de 2007, no Governo Lula (AGAPITO, 2017; BOSCHETTI, 2008).

Tabela 43 - Distribuição da frequência do tipo de atuação em outra atividade

Atuação docente	Frequência	Porcentagem
Não	42	82,3
Consultoria	4	7,8
Empreendedor	2	3,9
Advocacia	1	2,0
Diretoria IES	1	2,0
Administrativo	1	2,0
Total	51	100

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

É interessante perceber, dentre os docentes pesquisados, que no exercício de outra atividade apenas um atua em área distinta da Administração ou da própria docência, que é o caso do professor atuante na área da advocacia. Caso esse profissional use as experiências adquiridas em ambas atividades, alternadas em seus ambientes de trabalho, tanto o corpo docente, quanto o discente, saíra enriquecido.

Parte II

5.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Nesta subseção serão apresentados os resultados da análise do grau de importância atribuído pelos docentes administradores à sua prática pedagógica no Ensino Superior, a partir das categorias profissionalidade docente e saberes docentes. Inicialmente, serão descritos os resultados referentes a profissionalidade docente, logo após serão apontados os resultados alusivos aos saberes docentes, e por fim será apresentada a relação entre os dois construtos.

5.2.1 Profissionalidade Docente

As afirmativas referentes a profissionalidade docente foram avaliadas considerando uma escala de resposta do tipo Likert com grau de concordância em cinco níveis: (1) discordo totalmente, (2) discordo parcialmente, (3) indiferente, (4) concordo parcialmente, (5) concordo totalmente (COOPER; SCHINDLER, 2003). Os resultados estão apresentados de acordo com a ordem das questões descritas no instrumento de pesquisa (Apêndice A).

5.2.1.1 A profissionalidade docente é um processo de constituição das características específicas da profissão docente

Quanto a afirmativa “A profissionalidade docente é um processo de constituição das características específicas da profissão docente”, a média de concordância foi de 4,1 (mín. 2; máx. 5; DP 0,73). Na Tabela 17 é possível verificar que 26 participantes (51%) concordam parcialmente, 16 participantes (31,4%) concordam totalmente, 8 participantes (15,7%) nem concordam nem discordam e um participante (2%) discorda parcialmente.

Os dados indicam que a maioria dos participantes (82,4%) concordam em algum nível (parcialmente ou totalmente) sobre a profissionalidade docente ser um processo constituído das características específicas da profissão docente. O processo da profissionalidade, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 52), é composto por um “conjunto de características que distingue o trabalho docente”. O docente profissional é capaz de produzir, mobilizar e conduzir saberes próprios e peculiares da sua profissão.

Conforme André e Almeida (2017, p. 206), a profissionalidade refere-se aos “saberes próprios da profissão docente, englobando saberes disciplinares e saberes pedagógicos”. Assim, a profissionalidade docente se constitui de particularidades inerentes à docência. O professor profissional desenvolve as suas práticas pedagógicas considerando os saberes próprios da docência.

Tabela 44 - Profissionalidade docente é processo de características específicas

Escala	Frequência	Porcentagem
(2) Discordo parcialmente	1	2,0
(3) Indiferente	8	15,7
(4) Concordo parcialmente	26	51,0
(5) Concordo totalmente	16	31,4
Total	51	100

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

André e Placco (2007, p. 341) são bem enfáticos sobre a relação da profissionalidade com as características específicas da profissão quando mencionam que “Pensar em profissionalidade significa buscar aquilo que é específico da profissão, ou seja, conhecimentos, comportamentos, habilidades, atitudes e valores que definem o professor (...). Deixam claro que a profissionalidade está atrelada a características próprias, específicas do professor.

É inclusive a partir de uma das especificidades da função do professor, o ensino, que este profissional se distingue das demais profissões (ROLDÃO, 2009). Esta proposição de Roldão (2009) instiga a reflexão de que ensinar está para a docência, assim como administrar está para a Administração, sendo os representantes destas profissões, o professor e o administrador, respectivamente.

A pesquisa em questão envolve o professor de Administração, aquele que está na profissão professor, mas que formou-se administrador. Isso, certamente, justifica alguns

participantes da pesquisa (8) terem demonstrado indiferença com relação a afirmativa em discussão.

Reconhecer que a profissionalidade é um processo constituído de características próprias da profissão docente demonstra que este profissional é consciente sobre a existência de saberes, conhecimentos e atitudes que são específicos para a docência. Para Veiga (2005) e Masetto (2015), isto significa que o mesmo se reconhece enquanto profissional docente.

Espera-se que este professor busque maneiras de apropriar-se dessas especificidades docentes, já que o mesmo não teve uma formação inicial específica. Não somente se espera essa atitude da parte do professor, mas as IES podem e devem estar desenvolvendo trabalhos de formação continuada e, com isso, permitir que o professor ao longo do tempo adeque a sua formação de acordo com as exigências da atividade profissional (ALARÇÃO, 2003).

Diante ao exposto, a maior parte dos docentes administradores pesquisados (82,4%) compreendem que a sua profissionalidade é constituída de saberes que são próprios da docência, levando-os a se reconhecerem na profissão professor. E acredita-se que: os mesmos venham durante a sua carreira a apropriarem-se desses conhecimentos, essenciais ao exercício mais efetivo da docência.

5.2.1.2 A profissionalidade docente tem íntima ligação com a identidade profissional

No que se refere a questão “A profissionalidade docente tem íntima ligação com a identidade profissional”, a média de concordância foi de 4,3 (mín. 2; máx. 5; DP 0,73). Dos participantes, 23 (45,1%) concordaram totalmente, 22 (43,1%) concordaram parcialmente, 5 (9,8%) nem concordaram nem discordaram, e 1 (2%) discordou. Essas informações podem ser observadas na Tabela 18.

A profissionalidade docente baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional. Trata-se de um processo contínuo que começa pela formação inicial docente e perdura ao longo da carreira, carregada de suas práticas, valores e cultura da profissão (TARDIF E FAUCHER, 2010).

Tabela 45 – Profissionalidade docente tem íntima ligação com a identidade docente

Atuação docente	Frequência	Porcentagem
(2) Concordo parcialmente	1	2,0
(3) Indiferente	5	9,8
(4) Concordo parcialmente	22	43,1
(5) Concordo totalmente	23	45,1

Total	51	100
-------	----	-----

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Na mesma perspectiva, sobre a colocação docente, Morgado (2011, p. 799) ressalta que “a profissionalidade constrói-se de forma progressiva e contínua, baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, inicia-se na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira”. Isto posto, depreende-se que a profissionalidade docente se desenvolve na medida da progressão do professor na profissão e prossegue durante a sua carreira, tornando-se parte da própria identidade deste docente.

A profissionalidade tem uma relação próxima com a constituição da identidade profissional docente, há um vínculo desta com a formação do profissional e no momento que o indivíduo passa a se reconhecer na profissão, vai desenvolvendo a sua profissionalidade (D'ÁVILA, 2008). A profissionalidade está, inclusive, intimamente relacionada com a construção da identidade do professor (LESSARD; TARDIF, 2003).

Assim, na medida em que o professor vai se identificando e lidando com as especificidades da docência, ele vai se formando professor, expandindo a sua profissionalidade e consequentemente construindo a sua identidade docente.

Nóvoa (1995, p. 9) afirma que “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais, e muito exigentes do ponto de vista do empenhamento e da relação”, evidenciando, portanto, a existência do vínculo que há entre a identidade e a profissionalidade docente.

Os dados demonstram que a maior parte dos respondentes, 45 do total dos 51, concordam em algum grau sobre haver uma íntima ligação da identidade profissional com a profissionalidade. Isso infere que tais professores sentem-se pertencentes a profissão docente, se reconhecem nela, assumindo a sua profissionalidade. Na medida em que os professores se conhecem e se reconhecem diante da sociedade, enquanto profissionais, eles, segundo Silva (2017, p. 41) estão “aptos a melhor compreender e refletir sobre sua ação docente”.

O elevado grau de concordância para esta afirmativa demonstra que embora os participantes tenham uma formação inicial distinta da educação, isso não os impediu de serem capazes de se reconhecerem como profissionais da docência, cuja a sua profissionalidade é um aspecto intimamente ligado à sua identidade. Inferindo que estes profissionais são conscientes da sua prática profissional docente e identificam-se enquanto professores.

5.2.1.3 A profissionalidade docente é afetada pelo contexto de trabalho

Sobre a questão “A profissionalidade docente é afetada pelo contexto de trabalho”, a média de concordância foi de 4,2 (mín. 1; máx. 5; DP 0,92). Na Tabela 19, se verifica que 24 participantes (47,1%) concordam totalmente, 17 participantes (33,3%) concordam, 8 participantes (15,7%) são indiferentes, um participante (2%) discorda parcialmente e um outro participante (2%) discorda totalmente.

A profissionalidade docente não deve mais ser representada pela transmissão de informações e conhecimentos, precisa pautar-se de um caráter interpretativo. Para Luiz Cunha (2007, p. 16), é correto atuar “uma ponte entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura onde acontece o ato educativo, incluindo as culturas sociocognitivas do aluno”. O ensino não pode estar isolado do tempo e espaço onde ocorre, precisa ser contextualizado, pois está intimamente atrelado as determinações que giram em torno dele.

Tabela 46 – A profissionalidade docente é afetada pelo contexto de trabalho

Atuação docente	Frequência	Porcentagem
(1) Discordo totalmente	1	2,0
(2) Discordo parcialmente	1	2,0
(3) Indiferente	8	15,7
(4) Concordo parcialmente	17	33,3
(5) Concordo totalmente	24	47,1
Total	51	100

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Quaisquer informações e/ou conhecimentos abordados pelo professor precisam estar em acordo com uma realidade social e cultural, pois os indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (professor e aluno) são afetados por esta realidade, que perpassa por transformações constantes e vai modificando os mesmos.

A profissionalidade deve ser considerada a partir da perspectiva das circunstâncias em que acontece, ela é influenciada pelo contexto no qual se insere, seja ele histórico ou social (SACRISTÁN, 1999). Consoante, Mello (2002, p. 72) entende que “no seu ambiente de trabalho e no seu fazer diário, o professor está intensamente em contato com elementos que interferem na produção de sua prática”.

Alves e André (2013, p. 4) destacam, ainda, outros aspectos do contexto de trabalho, que afetam a profissionalidade, sendo: as condições de trabalho, os meios técnicos, o respeito, a remuneração, o prestígio e a atração exercida pela profissão, os quais “constituem um

conjunto heterogêneo de condições que na maioria dos países e em geral oscilam de acordo com suas condições de desenvolvimento econômico, social e histórico”.

Assim sendo, percebe-se que o professor sofre influência do contexto no qual se insere, em medidas e proporções que variam de acordo com a sua realidade social, política, cultural, econômica, etc. Por consequência, este professor também acaba por exercer uma docência pautada pelas transformações que sofreu nos seus diversos contextos de vida.

Ao analisar a distribuição da frequência nessa questão, verificou-se que as respostas para o nível “indiferente” foram em 8, dos 51 respondentes. Apesar de muitos estudiosos da área mostrarem como a profissão docente é afetada pelo contexto de trabalho, esses 8 professores apresentam-se indiferentes a este aspecto.

Infere-se que esta pequena parcela dos docentes administradores desenvolvem sua profissionalidade desconsiderando o contexto de trabalho na condução das suas práticas pedagógicas, exercendo uma docência limitada, desconexa com os ambientes e realidades externas as IES.

Porém, a média geral das respostas nesta questão foi alta (4,2), evidenciando que a maioria dos docentes administradores pesquisados percebem a importância de se considerar as múltiplas dimensões contextuais, que cercam as práticas de ensino, segundo Tardif (2014), são essenciais ao exercício profissional docente.

Assim, a maior parte dos professores pesquisados certamente desenvolve a sua profissionalidade pautada numa prática pedagógica condizente com o contexto no qual se insere o ensino, oportunizando a oferta de uma formação mais concreta ao aluno.

5.2.1.4 A profissionalidade docente é influenciada pelas relações estabelecidas, o significado biográfico, o universo social e psicológico do professor

Em relação à questão “A profissionalidade docente é influenciada pelas relações estabelecidas, o significado biográfico, o universo social e psicológico do professor”, a média de concordância foi de 4,39 (mín. 3; máx. 5; DP 0,69). Do total de participantes, 26 (51%) concordam totalmente, 19 (37,3%) concordam parcialmente e 6 (11,7%) são indiferentes. Essas informações podem ser observadas na Tabela 20.

Tabela 47 – A profissionalidade e suas influências

Atuação docente	Frequência	Porcentagem
(3) Indiferente	6	11,7

(4) Concordo parcialmente	19	37,3
(5) Concordo totalmente	26	51,0
Total	51	100

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Aqui se percebe uma polaridade, 26 (51%) para a alternativa concordo totalmente e 19 (37,3%) para a alternativa concordo parcialmente, demonstrando que os professores pesquisados conferem importância para as influências das relações estabelecidas, o significado biográfico, o universo social e psicológico do professor na profissionalidade docente.

O docente já vai constituindo a sua profissionalidade antes mesmo do seu ingresso na profissão, ela se inicia durante a sua trajetória pessoal e escolar, a partir das suas concepções e representações de docência, construídas em período anterior ao primeiro contato com a profissão (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009). Isso implica que as relações estabelecidas durante a vida escolar influenciam na constituição da profissionalidade docente.

Deste modo, a profissionalidade docente é arraigada por influências trazidas das relações vivenciadas pelos professores antes mesmo de se constituírem na profissão. O processo de constituição docente inicia-se muito antes dele tornar-se um profissional e perdura durante toda a sua carreira, não cessa.

Os educadores precisam ser percebidos como indivíduos “essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais”. É imprescindível considerar que convivem imersos em grupos carregados de cultura própria e que das suas relações “derivam seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo” (GATTI, 2003, p. 192).

Os professores são agentes sociais que carregam em suas ações docentes traços das suas situações e relações de vida passadas e presentes, das suas condições psicológicas, sociais e culturais. Não existe o professor separado do indivíduo que se tornou.

O ensino é uma prática social, por se concretizar através da interação entre professores e alunos e porque esses indivíduos “refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem”. A profissionalidade docente é pautada pela atividade docente, a qual “não é exterior as condições psicológicas e culturais dos professores” (SACRISTÁN, 2014, p. 67).

A profissionalidade considera, conforme Paula, Akamine e Azevedo (2016, p. 822), “os aspectos emocionais e psicológicos, bem como aspectos que envolvem o meio social a respeito da profissão”, o que a torna não permanente, pois pode ser modificada por esses diversos aspectos.

Os docentes administradores pesquisados, em maioria (45) são conscientes de que a sua profissionalidade se inicia antes mesmo do ingresso na docência, sofre influência da sua trajetória de vida e dos indivíduos que fazem parte do seu ciclo de relações, assim como de aspectos sociais e psicológicos que o circunda.

Professores conscientes cuja sua profissionalidade é afetada pelos aspectos considerados nessa assertiva, são docentes que consideram em sua prática pedagógica, além dos muros, das relações e das situações ao redor das IES e estão atentos aos seus aspectos psicológicos embutidos nas suas ações docentes.

Portanto, os docentes administradores pesquisados exercem uma docência mais contextualizada, dinâmica e consciente. É justamente pelo fato da profissionalidade estar relacionada a aspectos ideológicos, sociológicos, psicológicos, dentre outros, que o profissional docente está em constante transformação durante a sua trajetória (SACRISTÁN, 1999).

5.2.1.5 A profissionalidade docente está relacionada a construção de competências e o desenvolvimento de habilidades para a atuação docente

Sobre a questão “A profissionalidade docente está relacionada a construção de competências e o desenvolvimento de habilidades para a atuação docente”, a média de concordância foi de 4,6 (mín. 3; máx. 5; DP 0,60). Na Tabela 21, pode-se averiguar que 34 participantes (66,7%) concordam totalmente, 14 participantes (27,5%) concordam parcialmente e 3 (5,8%) são indiferentes.

Tabela 48 – A profissionalidade está relacionada a competências e habilidades

Atuação docente	Frequência	Porcentagem
(3) Indiferente	3	5,8
(4) Concordo parcialmente	14	27,5
(5) Concordo totalmente	34	66,7
Total	51	100

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Nesta assertiva não houve valorações de discordância sobre a relação existente da profissionalidade com a construção e desenvolvimento das competências e habilidades para a prática docente, enquanto uma pequena parcela se mostrou neutra (3). O maior indicativo das

respostas concentrou-se em algum nível de concordância (94,2%), retratando que os docentes pesquisados atribuem importância para esta relação.

É através da profissionalidade que o professor constrói as competências, habilidades e saberes próprios da profissão, e em sua prática vai constituindo-se como profissional (SACRISTÁN, 1999; NUÑEZ; RAMALHO, 2008; ANDRÉ; PLACCO, 2007). Libâneo (2015) considera a relação da profissionalidade docente com a construção das competências e desenvolvimento das habilidades para atuação docente, pois acredita que essa profissionalidade é caracterizada pelos conhecimentos, habilidades e atitudes fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, o que norteia o trabalho docente.

A profissionalidade ocorre progressivamente e de maneira contínua, com base no desenvolvimento das competências, é um processo que propicia ao professor apreender-se das práticas, culturas e valores da profissão (TARDIF; FAUCHER, 2010). Assim, para o docente administrador é do decorrer do desenvolvimento da profissionalidade, ao envolver-se com o processo de ensino-aprendizagem e no exercer das práticas pedagógicas arraigadas pelos princípios da docência, que o mesmo tem a oportunidade e a possibilidade de construir suas competências e habilidades para atuar como docente.

Grande parte (94,2%) dos docentes pesquisados concordam sobre haver relação da profissionalidade com a construção e desenvolvimento das habilidades e competências da docência. Infere-se que estes profissionais são conscientes, inclusive, dessas competências e habilidades docentes, o que os tornam profissionais atentos as suas próprias habilidades e competências a serem desenvolvidas e/ou melhoradas. Portanto, capazes de contribuir para uma formação mais eficaz de seus alunos e de realizar uma prática docente mais cautelosa e consciente.

5.2.2 Saber Docente

As assertivas referentes ao saber docente também foram respondidas por meio de uma escala de resposta do tipo Likert com grau de concordância em cinco níveis: (1) discordo totalmente, (2) discordo parcialmente, (3) indiferente, (4) concordo parcialmente, (5) concordo totalmente (COOPER; SCHINDLER, 2003). Destarte, os resultados serão apresentados de acordo com a ordem das questões descritas no instrumento de pesquisa (Apêndice A).

5.2.2.1 O professor deve saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno

Referente a questão “O professor deve saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno”, verificou-se uma média de concordância de 4,68 (mín. 1; máx. 5; DP 0,78). Em relação aos participantes, 41 (80,4%) concordam totalmente com a afirmativa, 7 (13,7%) concordam parcialmente, 1 (2%) foi indiferente, 1 (2%) discorda parcialmente e 1 (2%) discorda totalmente. Esses resultados podem ser observados na Tabela 22.

A maioria dos professores pesquisados (48) concordam sobre a responsabilidade em saber transmitir conhecimentos, considerando a formação profissional do aluno, inferindo que os mesmos consideram este aspecto importante para a docência.

Tabela 49 – Transmitir conhecimentos para a formação profissional do aluno

Atuação docente	Frequência	Porcentagem
(1) Discordo totalmente	1	2,0
(2) Discordo parcialmente	1	2,0
(3) Indiferente	1	2,0
(4) Concordo parcialmente	7	13,7
(5) Concordo totalmente	41	80,4
Total	51	100

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Muitas vezes, no final da sua formação inicial, os alunos encontram um modelo de exercício profissional diferente do que acontece durante o percurso formativo. É necessário, portanto, ao professor preocupar-se com a formação profissional do aluno:

(...) estar atento para o que se passa hoje no campo das profissões, para as suas transformações e a velocidade com que elas acontecem, para os novos perfis profissionais que estão se desenhando, para as exigências de uma era com novos recursos tecnológicos e propostas de globalização que trazem consigo o grande problema do desemprego das massas não qualificadas (MASETTO, 2015, p. 40).

A Resolução CNE/CES nº 1, de 2 de fevereiro de 2004, que trata das DCNs para o curso de Administração, ao aludir sobre o perfil esperado do formando, em seu art. 3º, considerar relevante os aspectos da formação profissional do aluno de Administração e,

também, uma abordagem conforme as transformações e contextos diversos de atuação profissional do administrador:

O Curso de Graduação em Administração deve ensejar, como 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, 2004).

É fundamental que o docente de Administração ao transmitir seus conhecimentos para os alunos, adote em seu exercício da função docente ensinamentos que venham a ser utilizados por esses alunos quando tornarem-se profissionais, os quais precisarão atender as demandas de ambientes profissionais diversos, complexos e dinâmicos. Ou seja, é preciso formar administradores de acordo com as exigências profissionais que enfrentarão.

Se o docente administrador considera em sua prática docente os aspectos da formação profissional do aluno, significa, inclusive, que o mesmo exerce a sua profissionalidade consciente dos diversos contextos que a cercam. Isso também foi atestado nesta pesquisa quando, para a questão anterior “A profissionalidade docente é afetada pelo contexto de trabalho”, apresentou-se uma média alta (4,2) de concordância.

5.2.2.2 O professor deve saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem

Quanto a questão “O professor deve saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem”, a média de concordância foi de 4,86 (mín. 4; máx. 5; DP 0,34). Na Tabela 23, nota-se que 44 participantes (86,3%) indicaram concordar totalmente e outros 7 participantes (13,7%) indicaram concordar parcialmente.

Nenhum professor pesquisado discorda ou é indiferente quanto a necessidade de se saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem e a média de concordância foi muito alta (4,86) para a afirmativa em discussão, evidenciando a importância atribuída pelos professores de Administração para tal aspecto.

A interdisciplinaridade, segundo Soares *et al.* (2014, p. 84), “no campo do ensino, constitui especial condição para a melhoria da qualidade, uma vez que orienta a formação

global do homem”. É necessário haver uma posição interdisciplinar na educação, é através desta que as teorias são trabalhadas, de maneira a estender os conhecimentos existentes e permite diálogos entre professores e destes com os alunos (FAZENDA, 2011).

Tabela 50 – Estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem

Atuação docente	Frequência	Porcentagem
(1) Discordo totalmente	0	0
(2) Discordo parcialmente	0	0
(3) Indiferente	0	0
(4) Concordo parcialmente	7	13,7
(5) Concordo totalmente	44	86,3
Total	51	100

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O cenário em constante transformação exige profissionais que dialoguem pelas áreas diversas do conhecimento. A prática da interdisciplinaridade ocorre através de articulações na coletividade, que levam o docente a estar em constante processo de ensino e de aprendizagem recíprocos (MASETTO, 2012).

O aspecto essencial do trabalho interdisciplinar concerne, de acordo com Gattás e Furegato (2006, p. 327), na “troca de conhecimentos que se estabelece no interior das interações, enriquecendo os conhecimentos, ampliando os campos de visão dos profissionais envolvidos”. Seja este trabalho de concepção teórica ou prática.

É válido ressaltar que a forma, inicialmente, estabelecida de ensinar a Administração, a partir de uma perspectiva mecanicista exaltada pela ciência moderna, já não coube mais com a complexidade apresentada no meio organizacional, que passou a ser afetado pelo contexto global e de mudanças econômicas, principalmente, a partir do séc. XX (CEZARINO, 2013).

Com uma nova conjuntura, as empresas necessitam por um novo modelo de gestão capaz de gerir trabalhadores, que se aproximem do conhecimento sobre seu saber fazer (GUSDORF, 2006). Os cursos de Administração, portanto, precisam formar alunos com pensamento crítico e sistêmico, buscar novas técnicas e métodos de ensino. A interdisciplinaridade surge como uma alternativa para tal (CEZARINO; CORRÊA, 2015).

A interdisciplinaridade é considerada pelas DCNs, instituídas para os cursos de Administração, constante na Resolução CNE/CES nº 1/2004, quando em seu art. 1º, § 1º, consta que o planejamento pedagógico do curso deve abranger “formas de realização da interdisciplinaridade”. É essencial que a interdisciplinaridade esteja inserida na matriz curricular dos cursos de Administração, por sua praticidade e importância na formação do

administrador. Através dela é possível “operacionalizar espaços e projetos para que os alunos relacionem os conteúdos” (CEZARINO; CORRÊA, 2015, p. 761).

Assim, além da interdisciplinaridade ser um aspecto exigido legalmente para os cursos de Administração, aproxima áreas de conhecimentos diferentes, favorece a coletividade em ambiente educacional, diversifica e amplia os conhecimentos que agregam aos conteúdos das disciplinas, o que enriquece o processo de ensino aprendizagem de professores e alunos. O professor de Administração deve, portanto, buscar formas de realizar a interdisciplinaridade em sua prática docente.

Em se tratando de docente com formação inicial distante da área educacional, a interdisciplinaridade pode inclusive favorecer que o professor conheça e/ou reconheça formas distintas de ensino-aprendizagem, através das várias possibilidades de articulações no ambiente universitário com os profissionais de áreas e saberes distintos dos seus. Isso gera ainda um ensino com mais qualidade e a possibilidade de conceder uma formação mais plural ao discente.

5.2.2.3 O professor deve saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino

Em relação à questão “O professor deve saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino”, a média de concordância foi de 4,9 (mín. 3; máx. 5; DP 0,36). Dos participantes, 47 (92,2%) concordam totalmente com a afirmação, enquanto 3 (5,9%) concordam parcialmente e um (2%) é indiferente, como pode ser visto na Tabela 24. Os dados evidenciam que os docentes administradores são conscientes da importância em saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo ministrado.

Tabela 51 – Saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino

Atuação docente	Frequência	Porcentagem
(1) Discordo totalmente	0	0
(2) Discordo parcialmente	0	0
(3) Indiferente	1	2,0
(4) Concordo parcialmente	3	5,9
(5) Concordo totalmente	47	92,2
Total	51	100

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Irigon (2009, p. 65) percebe a importância da reflexão da teoria e prática por parte do professor ao enfatizar que a sua formação deve possibilitar que o mesmo reflita e produza

“tanto os seus saberes quanto os seus valores (...). O desenvolvimento da capacidade de resolver problemas que surgem na ação contribui para que o professor vá transformando a sua prática”.

A reflexão da atividade docente permite que o professor torne-se consciente do “seu próprio conhecimento teórico ou prático, favorecendo a reelaboração e a construção de conhecimentos”. É na própria prática que esse profissional tem a fonte de aprendizagem e pode “articular diferentes conhecimentos teórico-científicos e experenciais para a construção de seus saberes profissionais e de uma verdadeira práxis educativa” (IRIGON, 2009, p. 73-74).

Nogueira e Bastos (2012, p. 226) atentam-se para a importância sobre a reflexão dos aspectos teóricos e práticos dos conteúdos de Administração, quando defendem que tanto os momentos dentro da sala de aula, quanto os externos a esta devem ser “um espaço para reflexões, desenvolvimento e aquisição de conhecimentos e habilidades imprescindíveis a formação de administradores”.

Santos *et al.* (2016) consideram que a união da teoria com a prática no ensino de Administração é um desafio, e quando não ocorre causa insatisfação nos alunos, pois os mesmos sentem necessidade em compreender a utilização dos conteúdos das disciplinas nas atividades de atuação do administrador.

Embora seja um desafio para a docência, diante o exposto, é indispensável que o docente administrador reflita sobre os conteúdos teóricos e práticos das suas disciplinas. A partir disso, ele se permitirá ser consciente dos seus conhecimentos, assim como produzir novos conhecimentos e saberes da prática profissional. Além de aprender com a prática, ele transformará a sua prática docente.

Os professores pesquisados consideram relevante, para a sua prática de ensino, saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino, o que favorece a existência de um ambiente de aprendizagem mútua entre professor e aluno de Administração, e de satisfação para ambas as partes.

5.2.2.4 O professor deve saber apresentar o conhecimento de forma didática

Referente a questão “O professor deve saber apresentar o conhecimento de forma didática”, a média de concordância foi de 4,86 (mín. 4; máx. 5; DP 0,34). Na Tabela 25, é possível observar que 44 participantes (86,3%) concordam totalmente com a afirmação e outros 7 participantes (13,7%) concordam parcialmente com a afirmação. Em razão da

totalidade dos docentes administradores pesquisados concordarem em algum grau sobre o compromisso em saber apresentar o conhecimento de maneira didática, evidencia-se o consentimento destes sobre a importância da didática para o ensino.

Tabela 52 – Saber apresentar o conhecimento de forma didática

Atuação docente	Frequência	Porcentagem
(1) Discordo Totalmente	0	0
(2) Discordo Parcialmente	0	0
(3) Indiferente	0	0
(4) Concordo parcialmente	7	13,7
(5) Concordo totalmente	44	86,3
Total	51	100

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Os aspectos didáticos e metodológicos são mais relevantes que os aspectos conteudistas, os profissionais docentes precisam considerar esta perspectiva em sua formação, inclusive (FIORENTINI *et al.*, 1998). No caso dos professores pesquisados nesse estudo, os mesmos possuem formação inicial em Administração, a qual não oferece qualquer base sobre a didática. Conforme descrito no perfil destes, apenas três possuem também a formação inicial em pedagogia, o que já os permite conhecerem a didática, mas é uma parcela bem pequena frente à totalidade (51).

Para a prática docente, além de dominar o conteúdo, é necessário conhecer como se deve ensinar esse conteúdo (SHULMAN, 2005). Isso é um desafio frequente para os professores, pois exige destes uma sistematização dos aspectos pedagógicos, articulando teoria e prática. É essencial o saber sobre a didática para trabalhar os conteúdos com os alunos (FORESTI; PEREIRA, 1999).

Pimenta (2014, p.1) defende a proposta de uma didática multidimensional, considerada numa perspectiva mais ampla e complexa, que “toma como objeto de estudo não apenas os atos de ensinar, mas os processos e as circunstâncias que geram aprendizagem [...].” O professor precisa muito mais do que planejar os conteúdos a serem ensinados, deve propor situações que permitam aos alunos a aprendizagem, construir conhecimentos de maneira autônoma, dentro de um contexto social e político no qual se inserem.

A didática, segundo Pimenta (2014, p. 4), requer uma fundamentação pedagógica e propõe-se a “respaldar educadores e educandos na reconstrução dos saberes ensinados”. A falta de conhecimento e desempenho da didática é um obstáculo para o sucesso da docência no Ensino Superior (MOROSINI, 2000). O curso de Administração apresenta-se com

características essencialmente técnicas, o que torna ainda mais desafiante ao seu professor, que exerce uma docência considerando os aspectos da didática.

Pela relevância da didática para o ensino, não é suficiente apenas que o docente tenha ciência disso, mas, principalmente, no caso do professor com formação inicial Administração, que o mesmo busque meios de se conhecer e aprender sobre a didática, essencial para o reestabelecimento dos seus saberes ensinados. Ademais, o mesmo contribuiria mais em sua prática pedagógica para a oferta de um ensino mais completo e rigoroso.

5.2.2.5 O professor deve saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana

Por fim, no que se refere a assertiva “O professor deve saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana”, a média de concordância foi de 4,8 (mín. 3; máx. 5; DP 0,34). Na Tabela 26, os participantes, 43 (84,3%) concordam totalmente com a afirmação, 6 (11,8%) concordam parcialmente com a afirmação e 2 (3,9%) são indiferentes.

Tabela 53 – Saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana

Atuação docente	Frequência	Porcentagem
(1) Discordo Totalmente	0	0
(2) Discordo Parcialmente	0	0
(3) Indiferente	2	3,9
(4) Concordo parcialmente	6	11,8
(5) Concordo totalmente	43	84,3
Total	51	100

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A média de concordância muito alta (4,8), para esta afirmativa, demonstra que os professores de Administração pesquisados atribuem importância em lidar com as informações, na sua docência, de maneira que elas sirvam para a vivência do cotidiano do aluno.

Na atualidade, principalmente, onde a tecnologia permite o acesso mais fácil e rápido às informações ligadas a qualquer área, torna-se um desafio selecionar àquelas informações que, de fato, contribuirão para o cotidiano do indivíduo. O professor deve ser capaz de identificar e transformar as principais informações, conteúdos, conhecimentos científicos e

acadêmicos de modo que representem conhecimentos essenciais na vivência habitual dos seus alunos.

Exercer uma prática pedagógica em que haja uma relação dos saberes científicos com a realidade vivida pelos discentes favorece um ambiente de aprendizagem criativo, agradável e contextualizado. Franco (2013, p. 163) reforça sobre a necessidade das Universidades em “formar jovens capazes de pensar com autonomia e produzir ideias próprias, com rigor e criatividade”. Ressalta que a prática docente deve estar embasada pela ciência, mas também precisa considerar as demandas de profissionalização da atualidade.

Considerar os aspectos da vivência cotidiana do aluno para a docência implica em contextualizar o ensino, ou seja, para Kato e Kawasaki (2011, p. 39), “aproximar o conteúdo formal (científico) do conhecimento trazido pelo aluno (não formal), para que o conteúdo escolar torne-se interessante e significativo para ele”.

Na percepção de Bolzan e Isaia (2006, p. 494), o docente deve fazer o “exercício da transposição didática no ato educativo”, por meio do qual se enseja “a passagem do conhecimento científico para o acadêmico e deste para o profissional”. Para tanto, é preciso dominar os conhecimentos da sua área, os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos profissionais.

Aqui mais uma vez encontra-se um desafio ao docente administrador sem formação inicial em educação, o qual deverá recorrer a uma formação complementar que lhe forneça os conhecimentos pedagógicos pertinentes, tornando-o capaz de contribuir para um processo de ensino-aprendizagem eficaz entre professor e aluno.

A articulação com profissionais de áreas distintas pode também ser um meio favorável ao professor para se trabalhar com o ensino contextualizado (PEREIRA; FORESTI, 1999). Portanto, o professor de Administração pode estar se relacionando, trocando experiências com os professores dos demais cursos nas IES, não limitar-se ao ciclo de professores de sua área ou áreas afins.

Frente ao exposto, se a maior parte dos docentes administradores acha importante considerar a relação das informações com os conhecimentos da realidade vivida pelos discentes, espera-se que os mesmos estejam exercendo uma prática pedagógica dentro dessa perspectiva. Posteriormente será possível verificar se tal aspecto ocorre, a partir das questões subjetivas nesta pesquisa.

Parte III

5.3 CORRELAÇÃO ENTRE PROFISSIONALIDADE E SABERES DOCENTES

Com o intuito de identificar relações entre as questões referentes a profissionalidade docente e os saberes docentes, procedeu-se com a correlação de Spearman para medição da intensidade da relação (dependência) entre as mesmas, através do SPSS versão 22.0. O valor de referência de significância considerado foi o de 5%. As afirmativas são denominadas de item, na vertical são os saberes docente, e na horizontal, são relacionados a profissionalidade; e o resultado da análise pode ser observado na Tabela 27.

No tocante a correlação entre os itens de profissionalidade e saberes docentes, verifica-se a existência de correlação positiva e, estatisticamente, significativa entre o Item 3 (contexto de trabalho) de profissionalidade com o Item 2 (relações interdisciplinares) de saber docente ($\rho = 0,36$; $p < 0,05$) e com o Item 4 (didática) de saber docente ($\rho = 0,27$; $p < 0,05$).

Infere-se, portanto, quanto mais os respondentes concordam que a profissionalidade é afetada pelo contexto de trabalho, mais concordam, também, que os saberes docentes envolvem as relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem e a apresentação dos conhecimentos de forma didática.

Tabela 54 – Matriz e correlação de Spearman entre profissionalidade docente e saber docente

		Profissionalidade				
		Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5
Saber docente	Item 1	0,18	0,25	0,10	0,07	0,06
	Item 2	0,23	0,23	0,36**	0,31*	0,36**
	Item 3	0,15	0,22	0,17	0,35**	0,33*
	Item 4	0,15	0,15	0,27*	0,40**	0,36**
	Item 5	0,01	0,05	0,15	0,24	0,32*

Nota: * A correlação é significativa no nível 0,05;

** A correlação é significativa no nível 0,01; teste bicaudal.

O Item 4 (relações estabelecidas, o significado biográfico, o universo social e psicológico) de profissionalidade apresenta correlação positiva e estatisticamente significativa com o Item 2 (relações interdisciplinares) de saber docente ($\rho = 0,31$; $p < 0,05$), com o Item 3

(reflexão) de saber docente ($\rho = 0,35$; $p < 0,05$) e com o Item 4 (didática) de saber docente ($\rho = 0,40$; $p < 0,05$).

Isso indica que quanto mais importância é atribuída pelos professores pesquisados ao aspecto da profissionalidade ser afetada pelas relações estabelecidas, o significado biográfico, o universo social e psicológico do professor, mais eles atribuem importância aos aspectos dos saberes docentes estarem vinculados às relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem, à reflexão do conteúdo de ensino e à apresentação do conhecimento de forma didática.

Por sua vez, o Item 5 (competências e habilidades) de profissionalidade apresenta correlação positiva e estatisticamente significativa com o Item 2 (relações interdisciplinares) de saber docente ($\rho = 0,36$; $p < 0,05$), com o Item 3 (reflexão) de saber docente ($\rho = 0,33$; $p < 0,05$), com o Item 4 (didática) de saber docente ($\rho = 0,36$; $p < 0,05$) e com o Item 5 (vivência cotidiana) de saber docente ($\rho = 0,32$; $p < 0,05$).

Evidencia-se, então, o seguinte: à medida que os docentes pesquisados concordam que a profissionalidade é um processo de constituição das características específicas da profissão docente; mais eles concordam que os saberes docentes estão ligados às relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem, à reflexão do conteúdo de ensino, à apresentação do conhecimento de forma didática e à transformação das informações em conhecimento na vivência cotidiana.

Apenas os Itens 1 e 2 de profissionalidade não apresentaram correlação estatisticamente significativa com algum item de saber docente, bem como o Item 1 de saber docente não apresentou correlação estatisticamente significativa com algum item de profissionalidade. Conforme exposto, das 25 correlações estabelecidas entre as afirmativas de profissionalidade e saberes docentes, 9 foram estatisticamente significativas. Esse quantitativo permite inferir que os docentes administradores pesquisados compreendem dependência entre um número considerável de afirmativas para as duas categorias.

A profissionalidade está intrinsecamente ligada aos saberes da profissão. É comum encontrar na literatura autores que consideram os entrelaces da profissionalidade com os saberes docentes e/ou que acreditam que os saberes são integrantes da profissionalidade docente. Para Sarmento (1998, p. 3) a profissionalidade docente trata-se do “conjunto maior ou menor de saberes e de capacidades de que dispõe o professor, no desempenho de suas atividades [...]”.

Brzezinski (2002), também, reconhece esse entrelace da profissionalidade com os saberes no desenvolver da função docente, ao defender que a profissionalidade engloba a

totalidade de saberes e capacidades que se desenvolvem ao longo do desempenho do seu trabalho e em dado momento histórico. A profissionalidade concerne às capacidades e à racionalização dos saberes estruturados e mobilizados durante a prática da profissão (LESSARD; TARDIF, 2003).

Ser professor requer uma “formação docente especializada”. Mas os saberes docentes demandam além disso, pois envolvem os saberes aplicados pelo professor em sua rotina de trabalho cotidiana durante o desenvolvimento das suas atribuições e “embora se originem também da prática, os saberes se desenvolvem em contextos de múltiplas interações” (TARDIF, 2002, p. 48-49).

Compreende-se os saberes docentes “como componentes nucleares de sua profissionalidade”. O docente mobiliza em seu trabalho um repertório de conhecimentos profissionais, que envolve tanto os conhecimentos concebidos “por investigadores especializados nas diversas áreas afins à educação e à disciplina que ministra como por aqueles conhecimentos elaborados, individual ou coletivamente, pelos próprios professores no processo de reflexão sobre suas práticas” (LOPES, 2010, p. 37-38).

É no decorrer do exercício da profissão que o professor vai adquirindo e desenvolvendo saberes da sua prática docente e construindo a sua profissionalidade. A partir das suas vivências cotidianas de sala de aula, na relação com o aluno e colegas de trabalho, na interdisciplinaridade para o processo de ensino aprendizagem, na reflexão da prática, na aplicação da didática e na medida em que se considera o conhecimento da vivência cotidiana.

Parte IV

5.4 QUESTÕES ABERTAS

Nesta subseção serão abordados os resultados das respostas para as duas questões abertas do estudo, dadas pelos participantes da pesquisa. Para tanto, estas foram analisadas de acordo com a técnica de análise de conteúdo temática (BARDIN, 2011). A seguir, serão apresentados os resultados em função das questões, sendo indicadas as categorias que as compõe.

Todos os 51 participantes, aqui denominados de “P” responderam as duas questões, entretanto, é valido ressaltar, por se tratar de um assunto complexo, alguns deles expressaram opiniões que podem ser compreendidas como duas ou mais unidades de sentido. Deste modo, a soma da frequência das subcategorias ultrapassa a quantidade de participantes, uma vez que

no processo de análise são destacadas as unidades de sentido de cada resposta, para posterior reagrupamento em categorias (BARDIN, 2016).

De acordo com Bardin (2016, p. 133), decodificou-se os “dados brutos do texto por meio de recorte, agregação e enumeração”, de forma a favorecer a percepção de novas interpretações a respeito das ideações do docente administrador sobre a sua prática docente, e de como ele atua em seu cotidiano para o desenvolvimento das competências e habilidade, instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Administração.

5.4.1 Pedagogicamente, o que é ser docente do Ensino Superior?

Com a primeira questão subjetiva, “Pedagogicamente, o que é ser docente do Ensino Superior?”, busca-se compreender sobre as ideações que os docentes administradores possuem acerca da sua prática pedagógica. A análise tem como base as concepções sobre ser docente do Ensino Superior, profissionalidade docente e saberes docentes.

Após o agrupamento das respostas para a categoria “Ser docente do Ensino Superior”, para melhor compreensão, foram identificadas seis (6) subcategorias, as quais estão descritas na Tabela 28, em ordem decrescente de frequência, com os, respectivos, participantes relacionados.

Tabela 28 – Ser Docente do Ensino Superior

Subcategorias	Frequência	Participantes
1. Contribuir para a formação profissional e humana	14	P-4 P-21 P-33 P-14 P-30 P-42 P-24 P-39 P-31 P-41 P-44 P-15 P-34 P-18
2. Comprometer-se com a aprendizagem do aluno	13	P-36 P-37 P-38 P-46 P-13 P-16 P-50 P-2 P-25 P-32 P-43 P-5 P-6
3. Conciliar teoria e prática	8	P-11 P-17 P-19 P-27 P-28 P-29 P-1 P-23
4. Formar para a criticidade	8	P-34 P-45 P-8 P-10 P-18 P-19 P-28 P-29
5. Ter compromisso social e político	6	P-5 P-6 P-40 P-7 P-9 P-26
6. Exercer ensino, pesquisa e extensão	6	P-3 P-22 P-48 P-20 P-32

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Em seguida, cada subcategoria será apresentada em seus aspectos, individualmente, nas subseções abaixo.

5.4.1.1 Contribuir para a formação profissional e humana

Esta subcategoria, que teve a maior frequência nas respostas para a questão, foi apontada por 14 participantes da pesquisa, seguem-se alguns dos seus relatos:

É um formador da consciência profissional, pessoal e humana do cidadão. (P-4)

Ser um cidadão que contribui com a formação profissional e desenvolvimento pessoal de outrem. (P-30)

É poder, através da comunicação e conhecimento na área, contribuir para a formação pessoal e profissional do aluno. (P-14)

É contribuir para a formação de profissionais comprometidos com os aspectos humanos de forma autônoma e reflexiva com vistas a construir uma atuação ética e responsável. (P-33)

É contribuir para formação profissional do aluno, incentivar a aprofundar seus conhecimentos e estimular a alcançarem seus anseios. (P-21)

Esses professores consideram que ser docente é, através da sua prática pedagógica, contribuir não apenas para a formação profissional do aluno, mas também para a sua formação enquanto ser humano, o que está de acordo inclusive com o conceito de Universidade proposto na LB DEN nº 9394/96, em seu art. 52, a concebe como sendo uma instituição que deve formar profissionais com “(...) domínio e cultivo do saber humano” (BRASIL, 1996).

O docente administrador pode, através de uma educação voltada para a cidadania, desenvolver no aluno, além de uma visão política, o seu potencial humano, o que contribuiria para o seu convívio em sociedade (KERSH, 2017).

Na proposição de Aktouf (2005), formar o aluno de Administração para humanidades juntamente com o desenvolvimento de uma cultura geral é tão importante quanto a educação em conhecimentos formais, sendo assim uma maneira de ativar a sensibilidade do mesmo.

Estas são alternativas propostas pelos autores mencionados, mas há outras formas de se preparar o aluno para uma formação humana, como por exemplo, envolvendo-o em atividades de extensão e pesquisa, que estejam atreladas às questões sociais, ambientais,

políticas, etc. Santos (2015) propõe que a formação do administrador deve considerar questões acadêmicas e humanas:

O processo formativo-educacional do administrador não deve prescindir da formação acadêmica para fazer frente aos desafios do desenvolvimento, nem deve renunciar às questões mais íntimas da condição humana, como é o caso da humanização do homem. Ao contrário, a conjugação de formação acadêmica e formação humana pode auxiliar o ente a se humanizar e a encontrar sentido para a sua vida (SANTOS, 2015, p. 34).

Formar o aluno para os aspectos humanos é desafiante. Até mesmo para os professores que se formaram pedagogicamente, os quais obtiveram conhecimentos das metodologias, da natureza e da sociedade a ensinarem, mas não obtiveram em sua formação como ensinar e aprender a serem humanos (ARROYO, 2000).

A realidade é que o professor tem como objeto de trabalho o ser humano e, conforme Tardif (2002, p. 30), muito do seu trabalho “é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções [...].”

Assim, embora o professor não tenha obtido em sua formação a possibilidade de aprender e ensinar sobre humanidades, ele precisa exercê-la enquanto professor e ser humano, diante das circunstâncias diversas de vida e trabalho.

É relevante que tantos professores pesquisados, os quais possuem uma formação advinda de uma Ciência Social Aplicada, compreendam que a sua prática pedagógica deva propiciar uma formação profissional e, ao mesmo tempo, humana aos seus alunos. Fica claro, os professores exercem sua função considerando aspectos que superam a racionalidade técnica.

5.4.1.2 Comprometer-se com a aprendizagem do aluno

Ao tratar da subcategoria, “Comprometer-se com a aprendizagem”, obteve-se a seguinte abordagem: do universo de 51 professores administradores pesquisados, 13 deles fizeram referência ao compromisso docente, destacando a relevância desse aspecto à aprendizagem dos alunos. Nas respostas destes docentes, quanto à categoria em estudo, sobressaíram-se as seguintes afirmativas:

É estar preparado para participar ativamente do processo ensino-aprendizagem. (P-37)

Ser um facilitador do processo de ensino-aprendizagem. (P-38)

É entender que somente o aprender e possível, se ensina para quem quer apreender. (P-46)

É estar preparado para ser um facilitador da aprendizagem do aluno. (P-13)

É saber reconhecer o que deve ser transmitido ao aluno levando em consideração não só questões teóricas, mas sobretudo dentro dessa teoria o que realmente vai gerar impacto positivo e aprendizagem significativa. (P-36)

[...] tornar as aulas ambiente de ensino aprendizado. (P-16)

Com essas afirmações, os docentes demonstram a noção que é necessário um envolvimento com o processo de ensino-aprendizagem, no sentido de reunir esforço em torno da melhoria da aprendizagem dos discentes, algo que revela o compromisso com a profissão professor, bem como com os aspectos sociais que envolvem a formação do administrador.

Esse mesmo ponto temático, abordando a questão da aprendizagem do aluno, está presente na LB DEN nº 9394/96, art. 13, que trata das incumbências postas ao docente, o qual em seu inciso III consta “zelar pela aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 1996). Portanto, pressupõe-se que todo professor deva considerar como parte das suas responsabilidades, o cuidado e atenção para com a aprendizagem dos discentes.

Nessa perspectiva, pensar no ensino implica refletir, agir sobre o processo de ensino-aprendizagem, havendo uma articulação concreta destas duas dimensões, pois elas se complementam e seguem de forma interdependentes. O ensino não existe sem a aprendizagem (ZABALZA, 2004; FREIRE, 1996). É preciso, como diz Isaia (2006, p. 76), “[...] ensinar a partir do respeito à aprendizagem do aluno”. A formação discente deve ter como objetivo primordial a sua aprendizagem. Deve-se transpor a ênfase no ensino para a ênfase na aprendizagem (DIAS; RAMALHO, 2015).

Masetto (2015) e Azzi (2005), vão ainda mais além, defendem que o professor deve possuir as denominadas competências pedagógicas, abrangentes dentre outros aspectos, a compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Ensinar, para além do processo cognitivo envolvido, constitui-se como prática social concreta.

Ao docente administrador, que não teve formação na área pedagógica e possivelmente não possui, também, a competência pedagógica, compete-lhe um grande desafio: o de

oferecer um ensino com qualidade, o qual segundo Zabalza (2004), só é possível quando se comprehende o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, mesmo quando não se domina os conhecimentos pedagógicos, o professor de Administração deve buscar meios para compreender e intermediar através da sua prática pedagógica o processo de ensino-aprendizagem. Ele precisa se inteirar e utilizar das diversas possibilidades de metodologias e recursos em seu trabalho, como por exemplo, os métodos e as técnicas de ensino-aprendizagem e os recursos tecnológicos.

Para Gil (2018, p. 80), a aprendizagem na educação é “um processo de aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e mudança de atitudes em decorrência de experiências educativas, tais como aulas, leituras, discussões, pesquisas, etc.”.

Em vista disso, o docente administrador preocupado com a aprendizagem do seu aluno tem a opção de se utilizar das estratégias de ensino para o processo de ensino-aprendizagem. Dentre elas, tem-se como exemplo constante nas salas de aula dos cursos de Administração: o estudo dirigido, o estudo de caso, os jogos empresariais, os seminários, os casos para ensino, a pesquisa de campo etc.

Tendo em vista que muitos dos participantes da pesquisa (13) compreendem que ser professor universitário é ter compromisso com a aprendizagem dos seus alunos, depreende-se que os mesmos estejam exercendo a sua docência a partir de práticas de ensino que consideram a relevância do processo ensino-aprendizagem.

Certamente esses docentes administradores planejam e desenvolvem as suas ações de ensino em interação com os alunos e com o intuito de que alcancem a aprendizagem. Depreende-se que, desse modo, há sim a concretização de um envolvimento comprometido com a docência. De acordo com Freire (2007, p. 15), “compromisso seria uma palavra oca se não houver a decisão lúcida e profunda de quem o assume”.

5.4.1.3 Conciliar teoria e prática

Para esta subcategoria, obteve-se uma frequência nas respostas de 8 participantes da pesquisa. Para eles, ser docente do Ensino Superior é considerar em sua função os aspectos da teoria e prática que cercam o fazer docente, conforme verifica-se nas seguintes respostas:

Dotar o aluno de conhecimentos teóricos e práticos, competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento da profissão. (P-11)

É alinhar a prática profissional a teoria e desenvolver os alunos em sala de aula, para mais tarde lança-los no mercado, com competências, habilidades e conhecimentos para atuarem como excelentes profissionais. (P-17)

É saber transmitir conhecimentos teóricos e práticos preocupando-se com o desempenho do aluno no mercado de trabalho. (P-27)

É aliar a teoria à prática e, ao mesmo tempo, dar autonomia ao discente para que ele possa construir coletivamente o conhecimento e o senso crítico. (P-19)

Conciliar teoria com prática, além de provocar a reflexão e senso crítico dos alunos. (P-29)

A teoria se distingue da prática, mas elas são dependentes entre si, inseparáveis e imprescindíveis à experiência humana. Para Saviani (2007, p. 108), “sem a teoria à prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana”. O professor deve trabalhar os conhecimentos teóricos e práticos de forma conjunta, sendo Freire (1996, p. 48), seu “discurso sobre Teoria deve ser exemplo concreto, prático, da Teoria”.

Nas respostas dos participantes P-17 e P-27 é possível verificar que ao mencionarem sobre a junção da teoria e prática na docência, eles reforçam sobre a importância em formar o aluno de maneira que o mesmo esteja preparado para o mercado, ou seja, considerar a realidade na qual o futuro profissional atuará, conforme Libâneo e Pimenta (1999) defendem.

Na educação, é essencial integrar teoria e prática, e o docente precisa considerar a realidade que o circunda. Conforme Libâneo e Pimenta (1999, p. 267), “é difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais”.

É importante que o docente administrador se aproprie das teorias específicas da área da Administração, mas ele, também, deve estar atento às práticas cotidianas exigidas ao administrador. Em suas aulas, é imprescindível desenvolver estratégias de ensino que permitam ao seu aluno compreender a relação das teorias com a prática profissional. Quando o aluno consegue assimilar esse tipo de relação, ele aprende (ZABALZA, 2004).

Santos *et al.* (2016) sugerem que o docente administrador pode estabelecer a relação da teoria e prática em seu ensino através dos estudos de casos empresariais, levando os seus alunos a saírem dos muros da universidade e a realizem visitas em organizações para conhecerem de perto o seu funcionamento.

A integração teoria/prática faz parte das competências pedagógicas do docente (ISAIA, 2006). O docente administrador, que possivelmente não domina essas competências,

pode além do uso das estratégias de ensino, contribuir para esta integração com o uso de exemplos trazidos de suas outras práticas profissionais fora da universidade, conforme é ressaltado por Cunha (2004), quando discute os resultados de sua investigação ligada ao “Bom Professor”, realizada com professores universitários e de escola técnica:

O domínio do conteúdo é um valor ressaltado pelos professores e está bastante relacionado com a prática profissional fora da escola ou da universidade, pois é ela que define a possibilidade de relacionar a matéria de ensino com a prática. Ajuda a dar exemplos e favorece a maior instrumentalização do aluno para trabalhar com a realidade. (CUNHA, 2004, p. 128).

Os alunos também percebem relevância nessa relação teoria e prática. Moraes e Paim (2015) realizaram uma pesquisa com formandos de Administração para saber, dentre outros aspectos, sobre suas opiniões em relação às práticas pedagógicas realizadas pelos seus docentes. Os resultados apontaram que esses alunos julgam necessário adotar para o ensino de Administração atividades práticas. Alegam que isso permite relacionar a teoria com as eventualidades cotidianas, favorecendo com que eles consigam aplicar os conhecimentos adquiridos em sala nos seus trabalhos e alcancem um maior desempenho profissional.

Nas respostas dos participantes P-19 e P-29, ficou evidente que a relação teoria e prática deve, ainda, estar associada à criticidade, um aspecto relevante na docência do Ensino Superior e que será abordado mais especificamente na próxima sucessão. Com a análise e discussão para esta subcategoria, infere-se que os docentes administradores se preocupam com e exercem uma prática docente fazendo o uso da conciliação entre teoria e prática.

5.4.1.4 Formar para criticidade

A subcategoria “Formar para a criticidade” também apresentou frequência 8 nas respostas dos professores pesquisados. Estes acreditam que ser docente é formar alunos de maneira a despertá-los para o senso crítico, como consta nas seguintes respostas:

Ser capaz de despertar o senso crítico dos alunos para as questões da cotidianidade, fazendo-o refletir para tomar decisões práticas no âmbito profissional [...]. (P-34)

É tratar dos temas em sala de aula de forma profissional estimulando o senso crítico dos alunos. (P-8)

Contribuir com a construção do pensamento crítico. (P-10)

Colaborar efetivamente para a formação profissional de um aluno, despertando nele a capacidade crítica. (P-18)

É ter consciência que o conhecimento deve ser construído de forma hermenêutica (crítica e reflexiva). (P-45)

Diante desse mundo com tanta riqueza de informações, Alarcão (2011, p. 14) diz ser essencial ao indivíduo desenvolver um “grande espírito crítico, competência que inclui o hábito de se questionar perante o que lhe é oferecido”. Destarte, o professor tem como um de seus maiores desafios o de auxiliar no desenvolvimento do espírito crítico dos seus alunos, e isso para Alarcão (2011, p. 34) “faz-se no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se autocriticar”.

Assim, o professor universitário deve a partir das suas práticas pedagógicas, conduzir diálogos e levantar discussões que envolvam os seus alunos em questões cotidianas, orientando-os a refletirem e a se posicionarem de forma questionadora mediante as informações e conhecimentos que recebem frequentemente. Ademais, para exercer o papel de formador para a criticidade, esse professor deve ainda se perceber e refletir sobre as suas ações docentes de forma crítica.

Ao pensar com criticidade as suas práticas anteriores e presentes, o professor tem a possibilidade de melhorar a sua prática futura (FREIRE, 1996). O professor evolui na sua prática docente com o pensamento crítico e, consequentemente contribui para a evolução do seu aluno também.

É refletindo na prática e sobre ela, que o professor vai descobrindo novas formas de atuação, se forma e se desenvolve profissionalmente (ISAIA, 2006). Logo, o docente administrador sem formação pedagógica tem na reflexão crítica da sua prática uma possibilidade de desenvolver a sua profissionalidade docente.

A reflexão crítica permite ao adulto apreender-se de novas visões e conhecimentos, “discutir alternativas para o exercício de sua profissão, dialogar sobre os valores embutidos nas soluções técnicas apresentadas, analisar as perspectivas do mundo social e político” (MASETTO, 2015, p. 62).

Portanto, mesmo numa formação em que o tecnicismo se faz presente, como em Administração, o docente administrador ao exercer a reflexão crítica da sua prática docente e permitir ao seu aluno o despertar para o senso crítico, estará contribuindo para formar administradores mais humanos.

Nesse contexto, Paiva (2005, p. 47) acredita que o docente administrador reflexivo vem a colaborar para uma formação mais íntegra do discente, pois “em Administração a simples reprodução do conhecimento pode preparar técnicos para as funções rotineiras dentro de empresas, mas não forma seres humanos completos na acepção da palavra: críticos, éticos e socialmente responsáveis”.

Aqui nesta pesquisa inclusive, foi possível verificar o compromisso do docente administrador com esta formação mais completa do aluno de Administração também quando eles apontaram que, ser docente é ter compromisso social e político na profissão, conforme será discutido mais especificamente na próxima subseção.

Maranhão (2010, p. 153) reforça ser preciso que se proponha uma formação crítica dos administradores, não limitada a reproduzibilidade e que motive o aluno a “refletir sobre suas ações no âmbito social” e o estimule “a questionar as realidades humanas naturalizadas e vislumbrando outras formas de se organizar o mundo”.

Docentes administradores precisam formar alunos para a criticidade. O meio organizacional demanda por profissionais capazes de refletir e agir criticamente, de maneira a atuarem como administradores conscientes da realidade que o cercam e capazes de modificar esta realidade, interferindo positivamente nas questões sociais, políticas, ambientais, dentre outras.

Válido ressaltar, também, que a criticidade consta em algumas das competências e habilidades mínimas exigidas na formação do administrador, mostra a importância desse fator, conforme Resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005, em seus incisos III e IV do art. 4º, respectivamente:

III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;

IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais. (BRASIL, 2005)

Diante ao exposto, e com o resultado para esta subcategoria em discussão, *f*(8), deduz-se que o docente administrador pesquisado preocupa-se em, através da sua prática docente,

oferecer ao seu aluno de Administração uma formação que permita o desenvolvimento do senso crítico no mesmo.

5.4.1.5 Ter compromisso social e político

Na subcategoria “Ter compromisso social e político”, foi possível verificar uma frequência (*f*) 6 nas respostas. Descreve-se a seguir aquelas mais significativas sobre o que eles acreditam ser docente:

[...] É saber que a formação transborda as barreiras da sala de aula e deve estar atrelada à realidade social, cultural, econômica, política e ambiental dos diferentes estudantes e suas realidades [...]. (P-6)

É está aberto a descobrir as novas demandas de saberes e intermediar junto aos alunos uma formação mais coerente com as necessidades do ambiente econômico, social, cultural, político, ambiental, etc. na atualidade. (P-40)

É buscar a construção do conhecimento por parte do aluno dentro do contexto social, pessoal e profissional na qual está inserido. (P-9)

Saber transmitir conhecimento e buscar crescimento, evolução, dos alunos, no sentido de uma cidadania plena. (P-7)

Um sujeito que intermedeia o conhecimento/habilidades [...], fomentando a compreensão, o significado e a repercussão deste conhecimento e das habilidades na vida social, política, profissional e pessoal do estudante. (P-5)

O professor é um profissional que deve estar compromissado com os aspectos para além dos muros da instituição de ensino e isso envolve a sua atuação como um agente social, que considera em sua profissionalidade as questões socioculturais do contexto da sua profissão (SACRISTÁM, 1999; CUNHA, 2000; CHAUI, 2003; ALARCÃO, 2003; ALMEIDA, 2012 PIMENTA E ANASTASIOU, 2014; CANDAU, 2014).

Corrêa *et al.* (2011) considerar a perspectiva política para a docência uma maneira de desenvolver o compromisso social do professor, somadas as dimensões técnica e pedagógica. Ensinar é complexo e demanda além da compreensão da área específica de ensino, requer uma captação do “seu significado social” (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 08).

Ter o domínio dos conhecimentos específicos e pedagógicos é essencial ao exercício da docência, mas é necessário que o professor seja consciente do seu papel social e político, exercendo através da sua profissão. Ele deve considerar em sua prática pedagógica o contexto que circunda professor, aluno e instituição de ensino.

Dentro dessa perspectiva, considerar o contexto significa fazer os alunos conhecerem as diversas realidades sociais, culturais, ambientais, econômicas, políticas, etc. Mas esse conhecer precisa estar além da perspectiva de apenas tomar conhecimento sobre a realidade, é preciso que o docente desperte nos seus alunos um olhar crítico desta. É imprescindível instigá-los a pensar estrategicamente, por exemplo, de que maneira eles poderiam através da sua futura atuação profissional interferir de maneira construtiva para a mudança de cenários indesejáveis.

Ao tratar da profissionalidade docente, André e Almeida (2010, p. 79) reforçam sobre o compromisso social e político do professor, quando asseguram que os seus saberes não se ligam “apenas à prática, mas a maneira de postar-se diante da profissão e entende-la nas suas dimensões interacionais, sociais éticas e políticas”.

O respondente P-7 apresenta em sua resposta a necessidade do compromisso social e político do professor, porém referindo-se a algo mais amplo ligado a este compromisso, que é a cidadania, um aspecto que está imbricado ao exercício docente. Mesmo no posto de professor, o indivíduo se apresenta como o cidadão que é, e isso interfere na formação dos seus alunos, os quais exercerão importantes papéis na sociedade, e isso exigirá destes um posicionamento como cidadãos e profissionais (MASETTO, 2015).

O professor de Administração que conduz um ensino pautado na cidadania está viabilizando a formação de um aluno com percepção mais humana e política, de maneira que este seja capaz de atuar como um “agente de transformação social” (KERCH, 2017, p. 11).

Em sua prática docente, é essencial que o docente administrador desperte em seus alunos a compreensão e o interesse pelos aspectos da cidadania. São futuros profissionais atuantes em organizações que afetam o funcionamento da sociedade em geral, inclusive, em suas necessidades desde algumas mais básicas, como é o caso da saúde e educação.

Escolas, hospitais, organizações não governamentais, espaços públicos em geral, etc., precisam de gestores com uma percepção mais voltada para a cidadania, de maneira que possam ser capazes de transformar a realidade social dos indivíduos, que dela fazem parte.

Os participantes P-6 e P-40 citaram sobre o professor ser um profissional que forma indivíduos respectivamente de acordo com as realidades e necessidades culturais, dentre outros aspectos.

O administrador é um tomador de decisões, as quais geram consequências ao ambiente e ao homem, e conforme Aktouf (2005, p. 158), essa “responsabilidade não poderia ser plenamente assumida sem uma grande cultura geral”. Assim, é essencial que o docente administrador exerça sua docência pautada em aspectos da cultura geral.

O compromisso social e político são questões que estão inclusas indiretamente nas competências e habilidades mínimas do administrador formado, de acordo com DCNs do curso de Administração, pela Resolução CNE/CES nº 4/2005, que consta em seu art. 4º, inciso V, “[...] abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional”. (BRASIL, 2005). Isso ressalta a importância de se formar administradores numa perspectiva política e social, já que estes devem ser profissionais cientes das inferências éticas no exercício da sua profissão.

Assim, de acordo com as respostas obtidas na pesquisa, evidencia-se que parte (6) dos docentes administradores acreditam que ser docente é ter compromisso social e político no exercício da sua profissão, confirmado como conscientes do seu papel de agente social, enquanto professores universitários, e assim o fazem na sua prática docente.

5.4.1.6 Exercer o ensino, pesquisa e extensão

No que se refere a subcategoria “Exercer o ensino, pesquisa e extensão”, obteve-se uma frequência (f) 6, conforme verifica-se em alguns relatos a seguir:

[...] ser docente é contribuir para a formação acadêmica dos seus discentes, desenvolvendo atividades que vão além do ensino, com a extensão e a pesquisa, por exemplo. [...]. (P-3)

É ser o tipo de profissional que trabalha com ensino, pesquisa e extensão objetivando contribuir para a formação, da melhor maneira possível, das demais profissões. [...]. (P-22)

É atuar no ensino, pesquisa e extensão. (P-48)

A tríade ensino, pesquisa e extensão constitui a natureza da ação pedagógica do professor. Trabalhar esta tríade de maneira dissociada permitirá ao docente estar mais preparado em atender as demandas da contemporaneidade (CUNHA, 2000).

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é um desafio à graduação na universidade, precisa-se haver intencionalidade em “compreender o conhecimento, a ciência e o mundo numa relação dialética de sujeitos históricos” (FERNANDES, 2012, p. 98). Professores e alunos que queiram e busquem numa interação entre si construir novos conhecimentos.

A associação entre ensino, pesquisa e extensão na universidade tem se mostrado difícil de existir, e para que ocorra não depende apenas de professor e aluno, isto incube

principalmente à instituição de ensino que muitas vezes ainda funciona de acordo com um modelo empresarial burocrático e tecnicista, em que “há divisão social do trabalho entre os que decidem e os que executam”. (MAZZILLI, 2011, p. 218).

Para Nicolini (2003, p. 53), nas IES que propõem apenas o ensino, “o conhecimento administrativo torna-se rígido e estático”, pois sem a pesquisa não é possível conhecer os mecanismos da Administração, tornando impossíveis os ajustes, e os conceitos são apenas reproduzidos.

O ensino de Administração precisa apresentar-se na perspectiva do caráter investigativo (pesquisa) e das ações de extensão para que possa desenvolver-se de acordo com a realidade do Brasil, e não mais como uma mera reprodução de ensino advindo de outras nações com realidades distintas a deste país.

Mazzilli (2011) fala que para haver a associação entre ensino, pesquisa e extensão, é preciso existir na IES, em qualquer curso:

[...] projetos institucionais que anunciem as diretrizes e os compromissos que os orientam e as ações previstas para sua realização; projetos coletivos de trabalho, associando ações acadêmicas e administrativas; práticas de avaliação institucional abrangendo todo o trabalho realizado pela universidade, como instrumento de autoconhecimento institucional; modelos de gestão que possibilitem a participação de todos os segmentos no processo de decisão e de avaliação do trabalho acadêmico; corpo docente com sólida formação científica e pedagógica, organicamente vinculada ao projeto da universidade; e, principalmente, condições materiais para a realização do projeto pretendido (MAZZILLI, 2005, p. 148).

Assim sendo, para que o professor consiga efetivamente desenvolver através da sua prática docente as ações de ensino conjuntamente com pesquisa e extensão, ele precisa contar com o apoio da universidade em vários aspectos, que vão desde a estrutura física até a gestão.

Porém, é importante que o docente universitário não fique a mercê das condições ideais para exercer o tripé ensino, pesquisa e extensão. Ele pode, por exemplo, articular-se com outras instituições e profissionais da esfera pública e/ou privada, colegas da instituição pertencentes a outros cursos, programas da rede municipal e/ou estadual, etc.

No caso do professor de Administração uma possibilidade é articular projetos em parceria com associações empresariais ligadas ao comércio e/ou indústria da cidade, entidades de capacitação de pessoal, escolas que oferecem curso técnico em Administração, entidades sem fins lucrativos que apoiam as empresas locais, dentre outras.

Em conjunto com essas instituições, o professor pode obter informações a respeito da situação local e/ou regional e ter um acesso mais próximo à realidade que o circunda, para

articular as suas ações de ensino, pesquisa e extensão, de maneira que possa a partir disso intervir na realidade social com a sua prática docente.

Quando o professor exerce uma prática docente que integra a pesquisa e a extensão, oferece uma maior possibilidade de mobilização dos saberes coletivos de alunos e docentes. E a pesquisa favorece uma ruptura nas concepções tecnicistas de docência, além de permitir novas percepções da relação entre teoria e prática (FRANCO, 2009).

Ademais, para Malusá (2003, p. 48-49), o professor que trabalha a pesquisa com seus alunos desperta neles o “espírito de descoberta constante”, desenvolvendo nestes “a capacidade de aprender por conta própria, através da pesquisa”. Isso vem a favorecer a expansão da capacidade crítica do aluno.

Com o exposto, infere-se que parte (f) 5 dos docentes administradores pesquisados reconhecem a importância de, em sua prática docente, exercerem o ensino, a pesquisa e a extensão. Isso demonstra que os mesmos realizam a sua profissionalidade considerando esta tríade, permitindo aos seus alunos uma formação contextualizada, com consciência sociocultural, crítica e política.

5.4.2 Como você, enquanto bacharel em Administração e professor universitário, atua em seu cotidiano de sala de aula, para o desenvolvimento das competências e habilidades instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Administração?

Para a segunda questão subjetiva, “Como você, enquanto bacharel em Administração e professor universitário, atua em seu cotidiano de sala de aula, para o desenvolvimento das competências e habilidades instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Administração?”, tem-se como base para análise as concepções sobre ser docente administrador no Ensino Superior, profissionalidade docente, saberes docentes e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Administração.

Pretendeu-se com essa questão averiguar como o docente administrador contribui através de sua prática pedagógica, para o desenvolvimento das competências e habilidades instituídas pelas DCNs do curso de Administração, no discente.

Posteriormente ao agrupamento das respostas para a categoria “Relação prática pedagógica e desenvolvimento de habilidades e competências”, verificou-se 5 subcategorias, as quais constam em ordem decrescente de frequência na tabela seguir:

Tabela 29 – Relação prática pedagógica e desenvolvimento de habilidades e competências

Subcategorias	Frequência	Participantes
1. Relacionando teoria e prática	16	P-35, P-13, P-34, P-2, P-1, P-9, P-31
2. Contextualizando as práticas pedagógicas	14	P-11, P-22, P-19, P-6, P-46, P-24
3. Através do ensino com ênfase no aluno	12	P-48, P-4, P-23, P-13, P-14, P-36
4. Diversificando as práticas pedagógicas	9	P-20, P-40, P-29, P-49, P-21, P-39
5. Buscando formação docente	9	P-32, P-8, P-25, P-3, 38

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

As subcategorias relacionadas na Tabela 29 serão analisadas nas subseções seguintes, interligando o pensamento dos profissionais ao diálogo dos teóricos, que foram apresentados no decorrer da dissertação.

5.4.2.1 Relacionando teoria e prática

A relação teoria e prática mais uma vez apresenta-se nesta pesquisa. Se parte dos docentes administradores pesquisados, (*f*) 8, pontuaram esta relação nas suas ideações sobre a docência no Ensino Superior, é natural que eles se utilizem desse meio para desenvolverem habilidades e competências em seus alunos. Para este intuito, que se discutirá agora, a frequência nas respostas foi a mais apontada na questão, com (*f*) 16. A seguir estão as respostas mais significativas

Procurando sempre aliar teoria e prática. (P-35)

Buscando conciliar teoria e prática por meio de técnicas de ensino e aprendizagem que envolvam o aluno no processo. (P-13)

Buscando a conexão entre teoria e prática, orientando para as reflexões críticas para a tomada decisão. (P-34)

Procurando fazer a “parte” entre o que é teórico e a prática nas organizações. (P-2)

Inserindo atividades práticas no conteúdo programático das disciplinas, realizando visitas em empresas com práticas relevantes para a formação do administrador. (P-1)

Contemplando o aprender teórico das aulas presenciais com a contextualização prática e vivencial que norteia a multidisciplinaridade existente no projeto pedagógico do curso de Administração. (P-9)

Procurando de forma prática levar o aluno a conviver com a realidade pondo em prática as teorias adequadas. E através de estudos de casos e visitas técnicas às empresas, é possível desenvolver certas competências e habilidades aprendendo com empresas que dão certo ou não. (P-31)

Na própria Resolução CNE/CES nº 4 de 13/07/2005, que institui as DCNs para os cursos de Administração, há a determinação em seu § 1º, inciso V, de que “modos de integração entre teoria e prática” deve constar no projeto pedagógico do curso. Por consequência, os professores tem a incumbência de desenvolver a sua prática pedagógica considerando o que seu curso propõe de alternativas para trabalhar esta integração da teoria e prática.

Portanto, o professor de Administração deve estar atendo a essas alternativas propostas no projeto pedagógico, o que não impede de ele mesmo pensar em novas formas de trabalhar nas suas aulas teoria e prática conjuntamente, como colocado por alguns participantes dessa pesquisa quando mencionam que se utilizam das visitas técnicas em empresas, estudos de casos e reflexões críticas para a tomada de decisões.

Nascimento e Alves (2015, p. 12) desenvolveram uma pesquisa onde analisaram comparativamente a percepção das competências do administrador para os acadêmicos e para o mercado, representada respectivamente por professores universitários e gestores de organizações de setores variados. Ao final concluíram, dentre outras, que “aliada a teoria ensinada em sala de aula, a prática, estaria dando a cada profissional uma maior experiência, tornando-os capazes de enfrentar, sem grandes dificuldades o ambiente, o qual será inserido”.

Assim, o docente administrador que se propõe a trabalhar a teoria aliada a prática, além de propiciar ao aluno o desenvolvimento das habilidades e competências exigidas pelas DCNs, também propicia para que esse futuro administrador venha a enfrentar o ambiente profissional com mais facilidade. Ademais, o docente administrador que faz a articulação da teoria e prática está também qualificando a sua prática pedagógica (ANDRÉ, 2012).

Mediante o exposto e de acordo com as respostas desta questão, infere-se que o docente administrador pesquisado ao se utilizar em seu cotidiano docente da relação teoria e prática está contribuindo para além do desenvolvimento das habilidades e competências das DCNs nos seus alunos, ele propicia com isso também a formação de alunos mais experientes e ainda está qualificando a sua própria prática docente.

5.4.2.2 Contextualizando as práticas pedagógicas

Um grande número de docentes administradores (f) 14 explanaram que para desenvolverem as habilidades e competências exigidas pelas DCNs de Administração nos seus alunos, exercem uma prática pedagógica de maneira contextualizada. A seguir apresentam-se as respostas mais significativas para a subcategoria em discussão:

Procuro resgatar situações cotidianas da área administrativa que estimulem os alunos a se comportarem enquanto futuros administradores e tomadores de decisão [...]. (P-11)

Procuro trabalhar as temáticas de maneira contextualizada com a realidade em que vivemos, mostrando os principais aspectos teóricos acompanhados com exemplos do que acontece na prática. (P-22)

Eu busco aliar os aspectos teóricos da disciplina ministrada à vivência prática do discente como forma de disseminar melhor o conhecimento. (P-19)

Procuro levar o conteúdo teórico para a realidade cotidiana vivenciada pelos alunos, adaptando-o ao contexto socioeconômico, político e ambiental. Assim, é possível contextualizar aspectos práticos de muitos casos que são passados em sala de aula. [...] Estimular novos olhares para a Administração faz com que esta ciência saia das paredes das salas de aula e ganhe vida não só nas organizações, mas nas práticas cotidianas dos alunos como cidadãos. (P-6)

Sigo as diretrizes e as adequo as realidades locais. (P-46)

Procuro aproximar a teoria com a realidade das empresas, pelo fato de ter passado 20 anos dentro de uma instituição financeira, e anteriormente ter atuado como administrador [...]. (P-24)

Santos (2017, p. 49) pontua que o professor da contemporaneidade deve “ter como finalidade uma formação voltada para os problemas da sociedade e, assim, relacionar a realidade de seus alunos com o ensino por ele ministrado, aguçando a crítica e a reflexão no seu cotidiano”.

A percepção crítica e reflexiva do cotidiano somente será aguçada se o aluno tiver condições de compreender o contexto que o cerca, o que pode ser viabilizado pelo professor através de práticas pedagógicas conexas com a realidade vivida por ambos. Verifica-se com as respostas que os docentes administradores pesquisados trabalham dessa maneira, com abordagens diferentes entre si.

O participante P-11 traz para a sala de aula “situações cotidianas da área administrativa”, enquanto que o participante P-22 trabalha expondo exemplos práticos aos seus alunos. Os participantes P-19 e P-6 fazem a relação da parte teórica da disciplina com as vivências práticas do discente. Já o participante P-24 relata ter experiência da prática profissional e evidencia isso como um fator que o permite “aproximar a teoria com a realidade das empresas”. Enquanto o participante P-46 adequa as diretrizes “à realidade local”.

Assim, cada um desses professores está, à sua maneira, oportunizando que o aluno conheça e se aproxime das diferentes realidades fora à Universidade, propiciando que os mesmos quando atuarem como administradores estejam mais preparados à intervirem de forma mais crítica e consciente nos diversos ambientes que requeiram mudanças organizacionais, econômicas, sociais, políticas, etc.

No inciso VIII, do art. 4º, da Resolução CNE/CES nº 4/2005, trata das DCNs para o curso de Administração tem-se que, dentre outras habilidades e competências, o curso de Administração deve preparar o aluno para que o mesmo possa “desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e Administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicas e operacionais” (BRASIL, 2005). Ou seja, este aluno deverá ter condições de analisar e consultar as organizações nas suas mais variadas formas e setores de atuação para em seguida prestar a estas assistências e recomendações de gestão e Administração. Para tanto, é imprescindível que se tenha consciência de como funciona todo o contexto que envolve estas organizações.

Quando em momento anterior desta pesquisa foi requerido aos professores pesquisados que atribuíssem um grau de concordância para a afirmativa “a profissionalidade docente é afetada pelo contexto de trabalho”, os mesmos apresentaram em suas respostas uma alta média de concordância de 4,2 (mín. 1; máx. 5; DP 0,92), evidenciando que a contextualização no ensino é um aspecto relevante para a docência, pelos mesmos. Dessa maneira, não é surpresa identificar que a “contextualização das práticas pedagógicas” foi a segunda subcategoria mais apontada pelos respondentes, como sendo o meio de atuação docente para eles desenvolverem em seus alunos as competências e habilidades instituídas pelas DCNs do curso de Administração.

5.4.2.3 Através do ensino com ênfase no aluno

A subcategoria “através do ensino com ênfase no aluno”, apresentou uma frequência (f) 12 na descrição das respostas dos professores pesquisados. Dentre essas respostas obtidas, destacaram-se as seguintes:

Exerço o papel de facilitadora e os alunos são os protagonistas do aprendizado. (P-48)

Utilizando metodologias e conteúdos compatíveis com o nível e exigências dos discentes (P-4)

Procuro trabalhar as práticas e desenvolver as habilidades possíveis existentes de acordo com o perfil da turma. (P-23)

Buscando conciliar teoria e prática por meio de técnicas de ensino e aprendizagem que envolvam o aluno no processo. (P-13)

Adotando conteúdos e práticas formativas para a aprendizagem e prática pelo aluno. (P-14)

Atuo de forma mais inclusivista, busco envolver os alunos em histórias reais fazendo com que eles pensem e reflitam sobre sua prática discente e profissional. Sou uma professora da prática com base nas teorias[...]. (P-36)

Verifica-se a preocupação do docente administrador com o aluno, mediante a sua prática pedagógica. Algo de certa forma recorrente nesta pesquisa, pois em questão anterior parte deles, (f) 13 respondeu que ser professor do Ensino Superior é ter comprometimento com a aprendizagem do aluno.

Os participantes P-4 e P-23 argumentaram sobre a necessidade de em sua prática docente atentarem-se às especificidades do aluno, quando relataram que precisam considerar “o nível e exigência dos discentes”, segundo o P-4 e “o perfil da turma”, para o P-23. Para Zabalza (2004) ao ensinar, deve-se considerar todo o processo de ensino-aprendizagem num dado contexto e abranger conteúdos específicos, pois este processo envolve alunos com características também específicas.

Por isso que a cada nova turma o professor precisa pensar, planejar como conduzirá a sua prática docente, pois embora muitas vezes possa tratar-se de uma disciplina já ministrada por ele anteriormente, agora os aprendizes são outros indivíduos, com diferentes percepções e necessidades daquelas da turma anterior. Isso vale inclusive para as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos alunos, as quais também deverão ser consideradas de maneira particular para cada turma, pois cada uma apresentará condições e necessidades específicas. Destarte, quando o professor for planejar a sua aula não deve centrar-se no que

ensinará aos seus alunos, mas na verdade dar ênfase ao que esses alunos precisam aprender (MASETTO, 2012).

O participante P-48 menciona sobre o papel do professor como facilitador da aprendizagem do aluno, enquanto este é o protagonista. Nessa perspectiva Zabalza (2004) defende que a missão do professor deve mudar daquela de transmissor de conhecimentos para a de facilitador da aprendizagem do aluno. O acesso à conhecimentos e informações está atualmente mais fácil, porém, é através do professor que o aluno pode ter um melhor aproveitamento e uso desses conhecimentos e informações para a vida.

Um aluno de Administração poderá através de livros, matérias e/ou artigos que abordam atualidades da sua área identificar quais as competências e habilidades estão sendo requeridas pela profissão, mas para saber sobre como desenvolvê-las no cotidiano profissional certamente precisará do auxílio do professor.

O participante P-36 desenvolve ações docentes que levam o aluno a pensar e refletir sobre a sua prática discente e também profissional. Na Resolução CNE/CES nº 4/2005 consta no art. 4º, inciso VI que, durante este curso o aluno precisa “desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável” (BRASIL, 2005).

A esfera organizacional é um ambiente em constantes transformações, que demanda por administradores que compreendam e se adaptem a essas transformações. É através dos seus conhecimentos e experiências que estes profissionais abstraem e desenvolvem as habilidades e competências mínimas necessárias, para o melhor enfrentamento das adversidades no campo profissional. Neste processo, o docente administrador tem papel relevante e precisa ser consciente disso, para que possa exercer uma prática docente mais satisfatória ao processo de formação inicial do profissional.

Assim, uma parte considerável dos professores pesquisados, (f) 12, demonstram por suas respostas que, para desenvolverem as habilidades e competências mínimas exigidas pelas DCNs para o curso de Administração, eles realizam suas variadas práticas pedagógicas de maneira que o aluno seja a ênfase das suas ações profissionais.

5.4.2.4 Diversificando as práticas pedagógicas

Para a subcategoria “Diversificando as práticas pedagógicas” obteve-se uma frequência (f) 9 por parte dos respondentes, que em sua atuação docente se utilizam da

variação de práticas pedagógicas para desenvolverem em seus alunos as competências e habilidades estabelecidas pelas DCNs do curso de Administração. A seguir, apresentam-se algumas das respostas mais significativas desta subcategoria.

Adotando práticas educativas induzindo os alunos a um processo reflexivo, crítico e de integração, com a aplicação de estudos de caso, projetos de extensão e de pesquisa aplicados no âmbito local, cases, visitas técnicas e bate-papo com profissionais da área. (P-20)

[...] proporcionando aos alunos as pesquisas que descubram novas demandas nos ambientes citados acima. E estímulo muito a intervenção por meio da extensão universitária. (P-40)

Além dos aspectos teóricos, levo em consideração a necessidade da reflexão e senso crítico do aluno por meio de textos e artigos discutidos e resenhados, aplicação de estudos de caso, visitas técnicas, dentre outros métodos. (P-29)

Utilizo das ferramentas tecnológicas, análise dos cenários, fornecendo ferramentas para o crescimento e inclusão do egresso no mercado de trabalho. (P-49)

Contextualizando a teoria, aplicando estudos de casos e debatendo com os alunos o conteúdo ministrado, levantando questionamentos acerca do assunto. Quando possível, fazendo visitas técnicas. (P-21)

Faço interdisciplinaridade com os colegas, promovo debates com profissionais de mercado, apresento situações de mercado, realizo visitas técnicas com os alunos. (P-39)

Verifica-se pela descrição das respostas, que os participantes se utilizam de diferentes técnicas e metodologias de ensino em sua prática docente. Isso está em acordo com o pensamento de Bechi (2011, p. 143), o qual acredita que “[...] A prática pedagógica voltada à pura e simples transmissão de conhecimentos deve ser substituída por um modelo pedagógico embasado na aprendizagem de novas técnicas, novos métodos e novos processos capazes de integrar as pessoas à sociedade”. Isso possibilitará que alunos desenvolvam competências e aprendizagens que permitam a solução dos problemas de maneira independente e flexível.

O acesso a uma vasta quantidade de informações tem sido facilitado principalmente pela expansão das tecnologias, favorecendo que muitos alunos possam ter à sua disposição os conteúdos das mais variadas áreas. Com isso, a simples transmissão de conteúdo não se faz mais suficiente pelo docente, é necessário formar profissionais conectados à sociedade.

No art. 3º da Resolução CNE/CES nº4/2005, que trata das habilidades e competências mínimas para o curso de Administração, é possível verificar a importância de se formar administradores que compreendam e tenham a capacidade de decidir e interferir nas várias

esferas de ambientes que o cercam, espera-se deles “[...]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 [...]” (BRASIL, 2005).

É essencial que o docente administrador conheça, planeje e se utilize de métodos e técnicas de ensino para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades e competências dos seus alunos, os quais precisam compreender os diversos assuntos tratados na universidade de forma integrada à sociedade. Isso permitirá que num futuro estes alunos possam atuar profissionalmente de maneira à compreender, decidir e interferir estrategicamente, de forma positiva nos inúmeros problemas que assolam a sociedade. Afinal, as organizações são afetadas e afetam esta sociedade.

Para tanto, o docente não pode prender-se ao paradigma tradicional comprometendo-se somente com o passado, conforme Santos (2017, p. 49), ele precisa ter “compromisso com o futuro no presente da sala de aula”. Deve buscar novas abordagens e conhecimentos inovadores, o que requer um determinado tempo para si, necessário à compreensão de novas práticas pedagógicas.

Assim, o docente administrador deve estar atento às suas necessidades de formação pedagógica e em atualidades. Nesta pesquisa verificou-se que essa questão é considerada por parte dos respondentes, mas é um ponto a ser discutido na próxima subcategoria.

Interessante destacar que em meio às respostas para esta subcategoria em discussão, o participante P-39 menciona sobre fazer a interdisciplinaridade com os colegas. É a partir dessa ação que o docente se propõe ao diálogo, a engajar-se na profissão e comprometer-se pessoalmente com esta (FAZENDA, 2011). Segundo Pereira e Foresti (1999, p. 165), “[...] articular com profissionais de áreas diferentes amplia possibilidades e descortina ângulos não visualizados [...]”.

As respostas para a subcategoria “Diversificando as práticas pedagógicas”, portanto, demonstram que os participantes da pesquisa utilizam-se das seguintes técnicas, estratégias e métodos de ensino em sua prática docente: estudo de caso, visita técnica, pesquisa e extensão universitária, discussão de textos e artigos, debate com profissionais da área, interdisciplinaridade e outros.

Assim, com o resultado apresentado nesta subcategoria, (f) 9, depreende-se que os docentes administradores pesquisados se utilizam de práticas pedagógicas diversificadas no intuito de desenvolver em seus alunos as competências e habilidades instituídas pelas DCNs do curso de Administração. Demonstrando que, o fato de não terem se formado em área

pedagógica não os impedem de buscar compreender e se utilizar de métodos, estratégias e técnicas de ensino variadas no exercício da sua profissionalidade docente.

5.4.2.5 Buscando formação docente

A subcategoria “Buscando formação docente” foi apontada por 9 participantes. Destacando-se as seguintes respostas:

Preocupando-se com a minha formação didática e pedagógica, frente a formação do administrador requerida pelas organizações. (P-32)

Buscando sempre me preparar como docente e explorar a pesquisa para adquirir novos conhecimentos. (P-8)

Ao longo do meu fazer docente busco conhecer as metodologias e didáticas adequadas e que facilite o processo de aprendizado dos meus alunos, através de capacitações e especialização na área de educação. (P-25)

Participando de palestras, cursos e oficinas que contribuem eficazmente o aprimoramento e desenvolvimento de novas competências e habilidades, mas sem deixar de mencionar também a importância da formação continuada do docente, especificamente, no Stricto Sensu. (P-3)

Procuro me atualizar sobre o conteúdo das disciplinas e das práticas pedagógicas. (P-38)

Os profissionais professores carecem de atualização, capacitação para o atendimento das demandas da sua prática pedagógica, logo, devem estar sempre em busca de formação docente, compartilhando experiências com seus pares, participando de momentos formativos institucionais, investindo na pesquisa e na reflexão sobre seu trabalho (MASETTO, 2012).

O professor pesquisado P-32 aponta sobre a preocupação com a sua formação didática e pedagógica, demonstrando reconhecer a importância de uma formação mais específica que esteja voltada para a sua atuação profissional docente. Sobre este aspecto, Zabalza (2004) pontua que a docência como atividade profissional abarca conhecimentos e condições específicas, necessários para que o professor desempenhe adequadamente a sua função.

O docente deve, além de conhecer sobre a sua área específica, conforme Isaia (2006, p. 76), investir na “dimensão pedagógica da docência”. O domínio da área pedagógica é uma questão comumente ausente nos professores universitários por não terem tido contato com essa área ou por não darem a devida importância para a realização das suas atividades profissionais (MASETTO, 2015).

O participante P-25 menciona sobre a sua participação em capacitações e especialização da área de educação. Isso favorece que o mesmo realize sua profissão docente, a partir de uma reflexão sistematizada da sua prática pedagógica e, de acordo com Fernandes (2012, p. 97) possa “construir pontes que permitam travessias em outros campos de sua prática cotidiana”. Para alguns respondentes desta pesquisa, existe o reconhecimento da importância dos conhecimentos da área pedagógica, embora sua formação inicial seja em Administração. O que demonstra que esses professores comprometem-se com os aspectos do ensino e da educação (VASCONCELOS, 2012).

Já o respondente P-3 não menciona a área, mas descreve sobre ser importante a busca pela formação continuada. Por meio desse tipo de formação, contribuirá para a constituição dos seus saberes que qualificam o seu ensino e “para a configuração da própria profissão docente” (ALMEIDA, 2012, p. 75). Assim, os professores pesquisados com formação inicial em Administração, demonstraram preocupação com a sua formação e desenvolvimento docente, na medida em que dizem buscar alternativas de formação além das voltadas para as especificidades da área de Administração.

O pesquisado P-38 menciona sobre atualizar-se em relação ao conteúdo das disciplinas e das práticas pedagógicas, demonstrando preocupação em estar atualizado para o exercício da sua docência. Dias e Ramalho (2015, p.37) corrobora o pensamento do pesquisado, “a atualização é necessária para que o professor não se torne um sujeito dogmático, cego, fanático ou extremamente apegado às concepções já ultrapassadas por novas descobertas”. Portanto, ao atualizar-se, o docente administrador tem a possibilidade de ampliar o seu campo de percepção e de atuação docente, poderá atuar considerando as mudanças e tendências que delineiam o presente e o futuro.

Por fim, verificou-se que os docentes administradores pesquisados buscam melhorar e/ou ampliar a sua formação por meio de alternativas diversas como: participação em capacitações, palestras, oficinas, cursos *stricto sensu*; se inteirar sobre didática e metodologias, e outros. Estes são os meios utilizados por eles para que possam, a partir dessa formação, contribuir para o desenvolvimento em seus alunos das habilidades e competências instituídas pelas DCNs do curso de Administração.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe se vai. Sonhando demais.
Mas onde se chega assim. Vou descobrir.
O que me faz sentir. Eu, caçador de mim.

Milton Nascimento

Nesse processo de doutoramento, que é de aprendizagem como pesquisadora, mas também como docente, identifico-me com a epígrafe em destaque. Na busca de me construir docente do ensino superior, sendo administradora, com as leituras e pesquisas, as experiências de sala de aula, compartilhamento das vivências e saberes docentes com os colegas e professores fui me descobrindo, me fazendo e refazendo na profissão docente.

No processo de pesquisa para esse estudo, ouvir o outro me permitiu ouvir a mim mesma, fazendo-me refletir criticamente sobre a minha profissionalidade docente e enriquecer as minhas ideações relativas à docência no ensino superior. Foi possível, ainda, compreender com mais profundidade e clareza o complexo trabalho docente, que carrega a articulação de saberes diversos.

Esta pesquisa objetivou investigar, estudar e compreender o grau de importância que os docentes bacharéis em administração das Universidades Públicas do Estado do Piauí atribuem às categorias de estudo de sua prática pedagógica: profissionalidade e saberes docentes, visando compreender e descrever as ideações que esses professores possuem acerca da sua prática pedagógica.

Os resultados da pesquisa permitiram responder aos três problemas norteadores do estudo, conforme serão abordadas as inferências para cada um deles a seguir.

1) Qual o grau de importância que os docentes bacharéis em Administração, das universidades públicas do Piauí, atribuem às categorias de estudo de sua prática pedagógica: profissionalidade e saberes docentes?

Os resultados apontaram que os professores administradores consideram muito importante os aspectos das duas categorias, profissionalidade e saberes de sua prática pedagógica, na medida que a maior concentração das respostas dadas por eles estavam ligadas aos níveis de concordância (concordo parcialmente e concordo totalmente).

No que se refere à profissionalidade, ficou evidente que os docentes pesquisados se reconhecem enquanto profissionais professores, acreditam que a sua profissão constitui-se de características próprias da docência. Outro fato que reforça este reconhecimento na profissão docente é que os mesmos admitem que a profissionalidade está intimamente ligada à identidade docente.

Os participantes da pesquisa tiveram formação inicial em Administração, então estudaram sobre as especificidades de ser administrador, em seguida, depararam-se com uma outra realidade profissional muito diferente, ser docente do ensino superior, a maioria tendo esta última como atividade principal exercida ou até exclusiva, conforme constatou-se no perfil deles.

Infere-se que, durante a trajetória profissional docente, nas experiências profissionais vividas e compartilhadas, nos saberes descobertos e desenvolvidos, no conhecer da cultura e valores docentes, que professores foram tornando-se conscientes das especificidades próprias da profissão docente, e no desenvolvimento da sua docência construíram a sua identidade profissional.

Se os respondentes se identificam enquanto professores, algo que não é tão comum entre docentes com formação inicial diferente da pedagógica, certamente buscam, no decorrer da sua constituição docente, por novos saberes essenciais a sua profissão e por formação para a docência, para que exerçam uma prática pedagógica mais efetiva. Isso ficou explícito na pesquisa, quando numa questão subjetiva eles pontuaram a busca por formação docente, dentre outros aspectos, que os mesmos contribuem através da sua prática pedagógica para o desenvolvimento de competências e habilidades em seus alunos.

Evidenciou-se que, para os docentes pesquisados, o contexto de trabalho afeta a sua profissionalidade, isso foi perceptível tanto nas respostas de concordância para a questão objetiva, quanto na questão subjetiva, na qual os professores mencionam que, através da contextualização das práticas pedagógicas, dentre outros, eles atuam em seu cotidiano de sala de aula para o desenvolvimento de competências e habilidades em seus alunos.

Assim, o ensino de administração acontece de maneira contextualizada, através de práticas pedagógicas condizentes com a conjuntura em que se insere, oportunizando uma formação mais concreta dos alunos.

Constatou-se que os professores administradores são conscientes da sua profissionalidade docente ser influenciada por suas relações estabelecidas, inclusive, antes mesmo do seu ingresso na profissão, e carrega aspectos da sua biografia, do seu universo social e psicológico.

O professor é profissional, mas, é também gente que carrega consigo ideologias, crenças, questões emocionais e psicológicas diversas. Ao estar atento a isso, infere-se que o docente administrador pesquisado exerce uma prática pedagógica mais consciente e condizente com as suas possibilidades e com a realidade vivenciada por ele, mais dinâmica e consciente.

Em contrapartida, mesmo que através da escala Likert tenha ficado muito claro, pelo nível de concordância atribuído pelos professores, na qual os mesmos reconhecem a profissionalidade sobre influência das relações estabelecidas, do significado biográfico, do universo social e psicológico do professor, estes aspectos não foram detectados a partir das questões subjetivas da pesquisa. Com isso, leva-se a acreditar que estes professores podem não ter compreendido o teor da afirmativa ou, apesar de considerarem aspectos importantes na profissionalidade docente, não o consideram em sua prática pedagógica.

Outra constatação, na categoria em discussão: os professores pesquisados acreditam que a sua profissionalidade tem relação com a construção de competências e o desenvolvimento de habilidades para a sua atuação docente, fazendo-se deduzir que, por estarem cientes das suas próprias habilidades e competências, precisam ser melhoradas e/ou desenvolvidas, realizam uma prática docente mais cautelosa e consciente, contribuindo para uma formação mais eficaz dos seus alunos.

No que se refere a categoria saberes, detectou-se que os participantes da pesquisa atestam o dever do professor saber transmitir conhecimentos, preocupando-se com a formação profissional do aluno. Esta preocupação docente foi corroborada pela questão subjetiva, na qual os mesmos afirmaram que, pedagogicamente, ser docente do ensino superior é contribuir para a formação profissional e humana do discente.

Destarte, os docentes administradores estão atentos em oferecer aos seus alunos um ensino de acordo com as demandas profissionais do administrador e seguindo as DCNs para o curso de Administração, conforme seu art. 3º, que trata da obrigatoriedade em oferecer uma formação profissional ao aluno de administração.

Detectou-se, também, sobre os participantes da pesquisa admitirem que o docente deve estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem. Fazendo-se inferir que os mesmos exercem uma prática pedagógica com qualidade, propiciando uma formação diversificada e mais completa ao aluno, pautada por diálogos entre professor e aluno, os quais enriquecem o processo de ensino-aprendizagem de ambos. Ademais, a interdisciplinaridade está presente nas DCNs do curso de Administração, em seu art. 1, § 1º, reforçando sua importância para a formação do administrador.

Os resultados apontaram que o docente administrador assume o dever de refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino, fazendo com que o mesmo seja um profissional consciente dos seus próprios conhecimentos, sejam eles teóricos ou práticos. Assim, o mesmo aprende com a própria prática, adquire novos conhecimentos e saberes docentes e, ainda, facilita a aprendizagem do seu aluno, o qual tem grande necessidade em compreender a utilização dos conteúdos teóricos na prática da administração.

A pesquisa atestou, também, que os docentes administradores pesquisados consideram importante saber apresentar o conhecimento de forma didática. Subtende-se que os mesmos busquem exercer uma prática pedagógica pautada nos aspectos da didática, considerando os conhecimentos pedagógicos para a articulação dos conteúdos a serem ensinados. Por outro lado, vale a reflexão sobre como este professor, sem formação inicial para a docência, estaria exercendo esse tipo de prática pedagógica.

Este talvez esteja dentre os maiores desafios da prática docente pelo professor administrador, não formado para a docência. Deduz-se, então, que eles conseguem desenvolver um ensino a considerar os aspectos da didática, a partir dos seus saberes da experiência, da formação continuada em área pedagógica, da conciliação entre teoria e prática, do comprometimento com a aprendizagem do aluno, etc.

Por outro lado, o termo “didática” foi mencionado apenas duas vezes, em todas as respostas subjetivas da pesquisa, levantando-se à reflexão sobre o real entendimento desses professores a respeito da didática, principalmente, se for levado em consideração o fato dos mesmos, em maioria, não terem nenhuma formação pedagógica.

Por fim, o estudo permitiu concluir que os participantes da pesquisa julgam ser importante o professor transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana. Fazendo-se concluir que os mesmos buscam desenvolver uma prática docente, na qual eles relacionam os conhecimentos ensinados aos alunos, com a realidade de ambos no dia-a-dia. Isso foi confirmado, também, numa questão subjetiva da pesquisa, quando os professores administradores afirmaram: através da contextualização das práticas pedagógicas, dentre outros aspectos, que desenvolvem competências e habilidades em seus alunos.

Na busca pela identificação de relações existentes entre as questões referentes a profissionalidade docente e os saberes docentes, foi aplicado a correlação de Spearman, através da qual constatou-se que das 25 correlações estabelecidas entre as questões, 9 apresentaram-se estatisticamente significativas. Isso permite concluir que os professores administradores percebem dependência entre um número significativo de afirmativas para as duas categorias.

Diante ao exposto, fica evidente que os professores administradores atribuem muita importância às categorias de sua prática pedagógica, profissionalidade e saberes docentes.

As duas questões subjetivas da pesquisa permitiram compreender ainda com mais clareza as ideações que estes docentes possuem acerca da sua prática pedagógica, conforme serão abordadas a seguir.

2) Quais as ideações que os docentes bacharéis em Administração, das universidades públicas do Piauí possuem acerca da sua prática pedagógica?

A partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), com as respostas obtidas para a categoria “Ser docente do ensino superior”, foi possível elencar 6 subcategorias que representam as ideações dos professores administradores, a respeito da sua prática pedagógica, foram elas, em ordem decrescente de frequência: contribuir para a formação profissional e humana; comprometer-se com a aprendizagem do aluno; conciliar teoria e prática; formar para a criticidade; ter compromisso social e político; exercer ensino, pesquisa e extensão.

O docente administrador é consciente de que seu aluno deve estar preparado de maneira profissional, mas os aspectos das humanidades precisam ser tratados em sala de aula também, concluindo a superação da racionalidade técnica ainda tão presente nas ciências sociais aplicadas, como a Administração.

Para os professores da pesquisa, a docência é um compromisso com a aprendizagem do aluno. Certamente, eles desenvolvem uma prática docente pautada em estratégias de ensino que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem, o que não deve ser tarefa fácil para os mesmos, pois não tiveram uma formação pedagógica. Mas, ao mesmo tempo estes professores podem buscar meios para desenvolverem saberes específicos da docência.

Sobre conciliar teoria e prática, ficou claro a preocupação dos docentes pesquisados em exercer uma prática pedagógica, de maneira a facilitar para o aluno de administração a compreensão dos elementos das teorias, a partir das situações práticas reais, com criticidade e, principalmente, ligadas ao mercado de trabalho para o administrador.

Porém, no perfil dos participantes foi detectado que alguns desses professores tem pouco tempo de graduação e, talvez, nem tiveram a oportunidade de atuarem como administradores. Assim, esse tipo de prática estaria mais limitada àqueles que puderam vivenciar a profissão de administrador, ou pelo menos seria mais fácil da parte destes.

Os professores acreditam, também, que ser docente é formar para a criticidade, preocupam-se em despertar os seus alunos para o senso crítico. Com isso, o docente acaba por refletir sobre a sua própria prática e tem a oportunidade de desenvolver a sua profissionalidade. Esse contexto favorece ao professor administrador uma formação para além da reprodução de conhecimentos meramente técnicos. O meio organizacional da atualidade demanda por gestores conscientes das questões humanas, sociais, culturais, ambientais, políticas, etc.

O compromisso social e político, inclusive, está presente nas ideações das práticas pedagógicas pelos docentes administradores. Há uma preocupação em formar alunos advertidos dessas questões. Assim, compreender e exercer uma docência pautada em saberes pedagógicos e específicos é importante ao exercício docente, mas considerar os aspectos que assolam a sociedade como um todo, permite ao professor formar profissionais mais completos, coerentes com a realidade e, que estarão mais preparados para transformar de maneira positiva a vida das pessoas.

Não menos importante, foi a última subcategoria identificada, a partir das respostas dos professores pesquisados, que é exercer ensino, pesquisa e extensão, demonstrando consciência da natureza das suas práticas pedagógicas. Porém, sabe-se que na atual conjuntura da educação superior, onde há diversas dificuldades estruturais, financeiras e institucionais, é necessário um esforço maior da parte do professor em articular essa tríade, mas não impossível. Infelizmente, para que isso ocorra, ainda depende muito de esforços da parte do próprio docente.

Face ao exposto, o docente administrador concebe à docência do ensino superior, a partir de uma prática pedagógica bastante centrada no aluno, o que é positivo, pois demonstra o seu compromisso com a docência. Porém, a figura do professor é imprescindível na importante via de mão dupla da educação, que é o processo de ensino-aprendizagem.

O professor pesquisado parece dar uma ênfase menor a si próprio nesse processo de ensino-aprendizagem, pois não coloca nas suas ideações sobre a docência do ensino superior, os imprescindíveis conhecimentos necessários à docência, que são os específicos da sua área de formação inicial e os pedagógicos, embora tenha considerado a sua dimensão política da prática pedagógica.

3) Como o docente de administração contribui através de sua prática pedagógica, para o desenvolvimento das competências e habilidades instituídas pelas DCNs do curso de Administração, no discente?

Na busca pela resposta a este problema, também, se recorreu a análise de conteúdo de Bardin (2016), e para a categoria “Relação práticas pedagógicas e desenvolvimento de habilidades e competências” foram identificadas 5 subcategorias que evidenciam como o docente administrador contribui através de sua prática pedagógica para o desenvolvimento das competências e habilidades instituídas pelas DCNs do curso de Administração, no discente. As subcategorias foram, em ordem decrescente de frequência: relacionando teoria e prática; contextualizando as práticas pedagógicas; através do ensino com ênfase no aluno; diversificando as práticas pedagógicas; e buscando formação docente.

Verificou-se que a relação teoria e prática é um aspecto em destaque na docência do professor administrador, pois além de fazer parte das suas ideações sobre a docência no ensino superior, foi a ação docente mais citada por ele, como prática pedagógica utilizada em seu cotidiano de sala de aula, para desenvolver habilidades e competências nos seus alunos.

O docente desenvolve uma prática pedagógica condizente com as DCNs do curso de Administração, a qual exige para tal curso, a integração entre teoria e prática. Ademais, a partir dessa integração, além do professor qualificar a sua própria prática docente, ele oportuniza ao seu aluno experiências, que o tornarão mais bem preparados para enfrentarem o ambiente profissional futuro.

É muito claro, para os docentes administradores, a importância da contextualização em seu trabalho. Em momento anterior da pesquisa, eles apontaram alto grau de concordância para tal aspecto e aqui afirmaram que realizam práticas pedagógicas de maneira contextualizada, para o desenvolvimento das habilidades e competências nos seus alunos, cada um a partir de abordagens diferentes entre si, mas, que permitem ao aluno uma aproximação com a realidade que o cerca.

Depreende-se, portanto, que os alunos de administração possam estar mais bem preparados a atuarem profissionalmente nos ambientes organizacionais, de forma mais crítica e consciente das realidades sociais, políticas, econômicas, culturais, etc. Pois, o docente estar preocupado em oferecer um ensino com ênfase no aluno. Mais um fator que se repetiu na pesquisa, pois, anteriormente, já haviam mencionado que ser docente é ter comprometimento com a aprendizagem do aluno.

Ao buscarem desenvolver as habilidades e competências de forma centrada no aluno, certamente, estes professores consideram as especificidades de cada um, mostrando-se como docentes responsáveis com o que este aluno precisa aprender.

Os professores pesquisados diversificam as suas práticas pedagógicas no intuito de desenvolver as habilidade e competências em seus alunos, algumas delas são: estudo de caso; visita técnica; pesquisa e extensão universitária; discussão de textos e artigos; debate com profissionais da área e interdisciplinaridade. Apesar de não terem formação inicial na área pedagógica, em seu cotidiano de sala de aula se propõem a exercer uma profissionalidade docente, considerando os variados métodos, estratégias e técnicas de ensino.

Subentende-se, portanto, que estes professores estejam desenvolvendo essas práticas, a partir das suas experiências de vida, enquanto alunos e profissionais, das pesquisas e reflexões a respeito do seu trabalho; dos aprendizados advindos das suas relações com os demais colegas de trabalho e/ou da formação continuada.

Encerrando as subcategorias identificadas na questão que responde ao problema em discussão, verificou-se a busca por formação docente. Os professores pesquisados afirmaram que, a partir disso, eles desenvolvem nos seus alunos competências e habilidades.

Assim, apesar dos docentes administradores não terem citado sobre os conhecimentos específicos e os pedagógicos, quando solicitados a explanarem as suas ideações sobre ser docente no ensino superior, aqui verificou-se que eles se utilizam desses conhecimentos na sua prática docente e buscam o seu desenvolvimento, demonstrando compromisso com as questões da sua profissionalidade docente e da educação. Ademais, apresentam-se como profissionais desenvolvedores de novos saberes, para atender bem às demandas da sua profissão.

A par das considerações colocadas, o professor administrador exerce uma prática pedagógica pautada nos aspectos da profissionalidade e saberes docentes, os quais veem a contribuir, grandemente, para o desenvolvimento das competências e habilidades mínimas, exigidas pelas DCNs do curso de Administração.

Houveram algumas dificuldades no percurso da pesquisa, as quais apresentaram-se principalmente no momento da coleta de dados. Nem todos os sites das Universidades continham os dados suficientes para contato com os professores e, muitas vezes, quando os tinham estavam desatualizados, havendo necessidade de se buscar outros meios para identifica-los e alguns coordenadores de curso se recusaram a passar informações sobre os docentes.

Assim, foram feitas pesquisas dos últimos resultados de concursos para docente administrador, nos diversos Campus. Em posse dos nomes completos dos professores aprovados continuava-se a busca dos seus contatos, através do currículo lattes e até em redes

sociais. Outro meio utilizado foi fazer-se presente em reunião departamental para poder convidá-los a participar da pesquisa.

Como o convite foi feito através de e-mail, o que constitui-se um modo um tanto impessoal, as respostas vinham muito lentamente, mas, em seguida, realizavam-se os contatos telefônicos com os professores para reforçar sobre o convite enviado. Com isso, foi possível contatar a população da pesquisa em sua totalidade. Somente não participou do estudo, caso fizesse parte do público alvo, quem de fato não quis, pois todos tiveram conhecimento da sua existência e possibilidades de participação.

Apresenta-se como sugestão para novos estudos sobre o tema: realizar pesquisa com os alunos de administração para averiguar como os mesmos percebem o ensino e as práticas pedagógicas do professor administrador; realizar pesquisa participante para analisar o professor administrador no exercício docente, de maneira a verificar como o mesmo realiza a sua prática pedagógica, na percepção de um pesquisador da área pedagógica.

Finalmente, apresentam-se aqui algumas sugestões de ações, que podem ser realizadas pelas IES, de maneira a contribuir para o desenvolvimento da profissionalidade e saberes dos seus docentes, não somente aos docentes administradores, mas, principalmente aqueles que não tem formação pedagógica:

- a) Oferecer e incentivar os docentes ingressantes capacitação na área pedagógica e aos mais antigos formação continuada também nesta área;
- b) Estimular o encontro e o compartilhamento de experiências entre docentes da área pedagógica e das demais áreas através de eventos, projetos, palestras, oficinas, debates, etc.;
- c) Incluir como obrigatoriedade nos programas de mestrado e doutorado de áreas distintas da educação a inclusão de uma carga-horária mínima, para disciplinas e atividades pedagógicas.

Espera-se, finalmente, que esta pesquisa proporcione novos conhecimentos e reflexões sobre o tema e incentive os processos formativos entre os docentes do ensino superior, principalmente, os docentes administradores, os quais optaram em seguir uma profissão cujo não tem formação específica, mas, que podem buscar meios de desenvolver a sua profissionalidade e saberes docentes.

REFERÊNCIAS

AGAPITO, Ana Paula Ferreira. Ensino superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade. **Temporalis**, Brasília, v. 16, n. 32, p. 123-140, 2017. ISSN: 2238-1856. <https://doi.org/10.22422/2238-1856.2016v16n32p123-140>

ALARÇÃO, Isabel. Para uma conceptualização dos fenômenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In: TAVARES, J; SANTIAGO, R. A. (org.). **Ensino superior (in)sucesso acadêmico**. Porto: Porto Editora, 2000. ISBN: 9684763289.

ALARÇÃO, I. Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. In: ALARCÃO I. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. ISBN: 9788536310350.

ALARÇÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. (org.). **Caminhos da profissionalização do Magistério**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2003. ISBN: 853080497X.

ALARÇÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. ISBN: 9788524915987.

ALCADIPANI, Rafael; BERTERO, Carlos Osmar. Uma escola norte-americana no ultramar? Uma historiografia da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. In: XXXVI Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro, 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-759020140204>

ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do Ensino Superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012. ISBN: 978085-249-1945-9.

ALVES, C. S.; ANDRÉ, Marli E. D. A. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. In: ANPED. 36ª Reunião Anual da ANPED, Goiânia, 2013.

AKTOUF, Omar. Ensino de Administração: Por uma pedagogia para a mudança. **Organizações & Sociedade**, v. 12, n. 35, p. 151-159, out-dez, 2005. ISSN: 1984-9230. <https://doi.org/10.1590/S1984-9230200500040009>

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set-dez, 2009. ISSN: 2176-6681. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.90i226.475>

ANDRADE, R.O.B. **Gestão de cursos de administração**. São Paulo: Pearson Education: Prentice Hall, 2004. ISBN: 9788535239874

ANDRÉ, Marli E. D. de.; PLACCO, Vera M. N. de S. Processos psicossociais na formação do professor: um campo de pesquisas na Psicologia da Educação. **Contrapontos**, vol. 7, n. 2, p. 339-346, maio-ago, 2007. ISSN: 1984-7114.

ANDRÉ, Marli. O trabalho docente do professor formador e as práticas curriculares da licenciatura na voz dos estudantes. In: SANTOS, Lucíola; FAVACHO, André (org.). **Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2012. p. 35-49. ISBN:978-85-8042-453-9

ANDRÉ, M.E.D. de.; ALMEIDA, P.C. A. A profissionalidade dos professores de licenciatura sob o impacto das reformas educativas e das mudanças no mundo contemporâneo. In: ENS, R.T; BEHRENS, M.A. **A formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. de.; ALMEIDA, P. C. A. A profissionalidade do professor formador das licenciaturas. **Rev. educ. PUC Camp**, Campinas, 22(2), p. 203-219, maio-ago, 2017. <https://doi.org/10.24220/P1519-3993-2017220200007>

ARANTES, Sandra Stockli. **Competências definidas das Diretrizes Nacionais do curso de graduação em Administração**: suas traduções para os planos de ensino. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35-60. ISBN: 85-249-0711-8.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. ISBN: 8570411758.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às ciências sociais**. Santa Catarina: Ed. UFSC, 2014. ISBN: 8532800106.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. 279p. ISBN: 978-8562938047.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. ISBN: 978-8532627278.

BECHI, D. Mercantilização do ensino superior: os desafios da universidade diante do atual cenário educacional. **Acta Scientiaru Education**, Maringá, v. 33, n. 1, p. 139-147, 2011. ISSN: 2178-5201. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v33i1.11580>

BEHRENS, M.A.A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (org.). **Docência na Universidade**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2012. ISBN: 978-85-308-0509-8.

BERTERO, Carlos Osmar. **Ensino e pesquisa em Administração**. São Paulo: Thomson Learning, 2006. ISBN: 9788522105311.

BOSCHETTI, Ivanete. Exame de proficiência: uma estratégia inócuia. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 94, p. 05-21, 2008. ISBN: 9000000113664.

BOLZAN, D.P.V.; ISAIA, S. **Aprendizagem docente na educação superior: Construções e tessituras da professoralidade**. Porto Alegre, 2006.

BRAGA, G.B. Análise da formação curricular dos cursos de administração oferecidos por instituições federais da Zona da Mata Mineira à luz da resolução CNE/CES nº 4, de 13 de julho de 2005. **Revista de Administração em Diálogo**, v. 13, n. 3, set-dez, p. 56-68, 2011. ISSN: 2178-0080. <https://doi.org/10.20946/rad.v13i3.7796>

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 set 2017.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 307/66**: Currículos mínimos de Administração. Brasília, 1966. Disponível em: http://www.cfa.org.br/html/c_gestor/Par307_66.pdf. Acesso em: 13 set 2017.

BRASIL. Conselho Federal de Administração. **Parecer nº 433/93**. Documento, 391. Brasília, 1993.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 13 set 2017.

BRASIL. **Parecer no CNE/CES 776/97, de 3 de dezembro de 1997a**. Orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>. Acesso em: 13 set 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 1 de 2 de fevereiro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12707-resolucoes-ces-2004>. Acesso em: 13 set 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº4 de 13 de julho de 2005**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado, e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 13 set 2017.

BRASIL. **Regulamento do Programa de Formação Doutoral Docente – Prodoutoral**. Portaria nº140, de 2 de outubro de 2013. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_140_2013_RegulamentoPRODOUTORAL.pdf. Acesso em: 31 mar 2018.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002. ISBN: 9588585946357.

BUS, R.N.; REINERT, J. N. O humanismo na formação do administrador: caso UFSC. **Encontro Nacional de Pós graduação em Administração – ENANPAD**, 31. Anais... Rio de Janeiro/RJ:ANPAD, 2007. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772009000100011>

BUSSAB, W.; MORETTIN, P. **Estatística Básica**. Saraiva, 2010. ISBN: 9788502207998

CALVOSA, Marcello Vinicius Doria; REPOSSI, Melina Garcia; CASTRO, Pedro Marcos Roma de. Avaliação de resultados da capacitação docente: o pós-doutorado na Universidade Federal Fluminense sob a ótica da produção científica e bibliográfica. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 99-122, mar. 2011.
<https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000100006>

CANDAU, Vera Maria. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Revista Educação**: Porto Alegre, 2014. ISSN: 1981-2582.
<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.1.15003>

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. ISBN: 978-85-326-1966-2.

CEZARINO, L. O. **Mensuração da interdisciplinaridade nos cursos de graduação em administração**. 2013. Tese (Doutorado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CEZARINO, L. O.; CORRÊA, H. L. Interdisciplinaridade no ensino em administração: visão de especialistas e coordenadores de cursos de graduação. **Administração: ensino e pesquisa** 16(4), p. 751-784, 2015. ISSN: 2358-0918. <https://doi.org/10.13058/raep.2015.v16n4.384>

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, Formação de Professores e Globalização**: questões para a educação hoje. 1. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2005. ISBN: 8536305088.

CHARLOT, Bernard; SILVA, Veleida Anahí da. De Abelardo até a classificação de Xangai: as universidades e a formação dos docentes. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 39-58, maio-ago, 2010. ISSN: 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000200004>

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade pública sob nova perspectiva. **Conferência de abertura da 26ª reunião anual da ANPED**, Poços de Caldas, 5 de outubro de 2003.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>

CHAUÍ, Marilena. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. São Paulo: Autentica, 2018. ISBN 98-85-5130428-0

COELHO, F. S. **Educação superior, formação de administradores e setor público**: um estudo sobre o ensino de administração pública – em nível de graduação – no Brasil. 2006. Tese (Doutorado em Administração) - Escola de Administração de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 2006.

COOPER, Donald R.; SCHINDLER, Pâmela. **Métodos de Pesquisa em Administração**. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003. ISBN: 9788580555721. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552003000300016>

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012. ISBN: 9788524919237.

CORRÊA, A. K. et al. Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 75-102. ISBN: 978-85249-1802-5.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **A formação e a ideologia do administrador de empresas**. São Paulo, Cortez, 1991. ISBN 8524902833.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. ISBN 978-85-363-0892-0.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporâ**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. São Paulo: Unesp, 2007. ISBN: 9788571397750.
<https://doi.org/10.7476/9788539304578>

CUNHA, Maria Isabel. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, C. M. (org.). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**, Brasília, 2000. 80 p.

CUNHA, M.I. **O bom professor e sua prática**. 16.ed. Campinas: Papirus, 2004. ISBN: 9788530800819.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. ISBN 85-863-0502-2.

CUNHA, M. I. Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. In: **ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 14. 2008. Porto Alegre. Anais. Recife: Edições Bagaço, 2008. v. 1. p.465-476.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. p. 45-57.

D'ÁVILA, Cristina. Ser ou não ser: um estudo sobre a construção da identidade profissional e profissionalidade docente em curso de formação inicial de professores. In: **XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2008, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 1-14.

DEMO, P. **Pesquisa e Informação qualitativa: aportes metodológicos**. Campinas: Papirus, 2004. ISBN 85-3080-624-7.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017. ISBN-13: 9788524916854

DIAS, A.M.I.; RAMALHO, B.L. Ser ou estar professor na educação superior, eis a questão: o professor universitário aprende a ensinar? In: MELO, G. F.; MALUSÁ, Silvana. (org.). **Profissão docente na educação superior**: múltiplos enfoques. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. ISBN: 978-85-8158-885-1.

DONATO, María Ermelinda. Inovações na formação de docentes universitários: a experiência das Ciências Veterinárias. In: CUNHA, M. I. da. (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007. p. 125-144. ISBN: 978-85-308-0830-3.

DUBAR, Claude. **A socialização**: a construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997. ISBN: 9789720341242

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A universidade no Brasil**: das origens à Reforma Universitária de 1968. Educ. rev. 2006, n. 28, p. 17-36. ISSN 0104-4060.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>

FERNANDES, Cleone M.B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos (org.). **Docência na Universidade**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2012. ISBN: 978-85-308-0509-8.

FIELD, Andy. **Descobrindo a estatística usando o SPSS**. Porto Alegre: Bookman, 2009. ISBN 978-85-363-2018-2.

FIorentini, D.; SOUZA; MELO, G.F. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (org.). **Cartografias do 42 Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001 trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FISCHER, Tânia. A formação do administrador brasileiro na década de 90: crise, oportunidade e inovações nas propostas de ensino. **Revista de administração pública**, Rio de Janeiro, n. 27, v. 4, p. 11-20. out-dez, 1993. ISSN: 0034-7612.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009. ISBN: 9788536317113.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino aprendizagem. **Cadernos Pedagogia Universitária**, USP, 2009.

FRANCO, M.A.S. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades e transformações no processo ensino-aprendizagem. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (org.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. p. 75-102, São Paulo: Cortez, 2011. ISBN: 978-85249-1802-5.

FRANCO, M. A. S. Didática: uma esperança para as dificuldade pedagógicas do ensino superior? **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p. 147-166, jul-dez, 2013.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. ISBN: 9788577531639.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. ISBN: 9788577532209.

FORESTI, M.C.P.; PEREIRA, M.I.T. Didática no Ensino Superior. **Revista Interface**: comunicação, saúde, educação. São Paulo, v. 5, n. 5, p. 181-182, ago. 1999.
<https://doi.org/10.1590/S1414-32831999000200026>

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos T. **O Professor Iniciante no Ensino Superior: Aprender, Atuar e Inovar**. Editora Senac. São Paulo, 2013.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76. ISBN: 972-20-1008-5.

GATTÁS, M. L. B; FUREGATO, A. R. F. Interdisciplinaridade: uma contextualização. **Acta Paulista de Enfermagem**, v.3, n. 19, p. 323-27, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0103-21002006000300011>

GATTI, Bernadete. A formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 119, p. 191-204, nov. 2003.
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200010>

GATTI, B. A. Introdução. In: **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007, p. 09-14.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2011. ISBN 978-85-224-3975-1.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017. ISBN: 9788597012613.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2018. ISBN: 9788597017335.

GRAVE, P. S. et. al. Modelo de Formação de Administradores em Questão: possibilidade única ou alternativa escolhida? In: **Revista Angrad**, v. 3, n. 1, Jan./Mar, 2002. ISBN: 1515-5532.

GUIMARÃES, Paulo R. B. **Métodos Quantitativos Estatísticos**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008. ISBN: 978-85-387-3028-6

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, 2006. ISSN: 0102-3772.
<https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>

HUOT, Réjean. **Métodos quantitativos para as ciências humanas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2007. ISBN: 9789727715466.

GUSDORF, G. Conhecimento interdisciplinar. In: POMBO, O.; GUIMARAES, H. M.; LEVY, T. **Interdisciplinaridade**: antologia. Porto/PT: Campo das Letras, 2006. p.37-58.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais (Inep/Seec). Censo do Ensino Superior, 2015. Brasília. Inep, 2015. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 24 Jan 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. ISBN 85-249-0764-9.

IRIGON, O. C. G. B. Práticas formativas, formação continuada e profissionalidade docente. In: GUIMARÃES, V. S. (coord.) **Formação e profissão docente**: cenários e propostas. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2009.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006, v. 5, p. 63-84.

KATO, D. S.; KAWASAKI, C. S. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 1, p. 35-50, 2011. ISSN: 1516-7313. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132011000100003>

KERCH, Aline Louise. A formação de administradores no Brasil e a educação para a cidadania: reflexões acerca de uma possível intersecção. In: **Anais... XXVIII ENANGRAD**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasília, 2017.

LE BOTERF. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed., Porto Alegre: Bookman: Artmed, 2003. ISBN: 8536301295

LENOIR, Yves. Didática e Interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani C. A. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 17. ed. São Paulo: Papirus, 2011. ISBN: 21790094

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. **Les identités enseignantes**. Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté d' Éducation, Université de Sherbrooke, 2003.

LIBÂNEO, J. C; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: CAMARGO, E. S. P. et al. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. **Educação & Sociedade**: Revista quadrimestral de ciência da educação. Campinas: CEDES, Ano XX, n° 69, p. 239-277, 1999. ISSN: 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300013>

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino de graduação na universidade: a aula universitária na perspectiva da teoria histórico-cultural. In: **XI Semana de Planejamento Acadêmico Integrado da UCG**, 2003, Goiânia-GO, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2010. ISBN: 9788524915949

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. rev. e aum. São Paulo: Heccus, 2015. ISBN: 9788588253254

- LIRA, S. A. **Análise de correlação**: abordagem teórica e de construção dos coeficientes com aplicações. 2004. 209 f. Dissertação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004.
- LOPES, C. S. **O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade**. 2010. 258 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- LUDWIG, Antônio Carlos W. Prática de pesquisa em Educação. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 2, p. 204-233, jul-dez, 2014. ISSN: 2359-7003.
- MACHADO, Nilson José. **Educação**: competência e qualidade. São Paulo: Escrituras, coleção ensaios transversais, n. 37, 2009. ISBN: 8575313800
- MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada .6. ed.. Porto Alegre: Bookman, 2011. ISBN: 9788577809752.
- MALUSÁ, Silvana. Investigação sobre a atualização docente no ensino superior universitário. *In: MALUSÁ, Silvana; FELTRAN, Regina Célia de S. (org.). A prática da docência Universitária*. São Paulo: Factach, 2003. ISBN:85-89909-05-0.
- MANTOVANI, I.C.A.; CANAN, S.R. Política de formação para professores do ensino superior e qualidade de ensino: um estudo sobre o programa pedagogia universitária como possibilidade de qualificação docente na perspectiva pedagógico-didática. **Revista Internacional de Educação Superior**. Campinas-SP, v.1, n.2, p.136-148, out./dez. 2015. ISSN: 2446-9424. <https://doi.org/10.22348/riesup.v1i2.7427>
- MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. **Indústria cultural e semiformação análise crítica da formação dos administradores**. 2010. Tese (Doutorado), UFMG, 2010. Disponível em:
<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-99VJAZ>.
- MASETTO, Marcos T. Docência universitária: repensando a aula. *In: TEODORO, Antônio. Ensinar e aprender no ensino superior*: por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária. Ed. Cortez: Mackenzie, 2003.
- MASETTO, Marcos (org.). **Docência na Universidade**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2012. ISBN: 978-85-308-0509-8.
- MASETTO, Marcos T. **Competências pedagógicas do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2015. ISBN: 978-85-323-0641-8.
- MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de Marketing**. 5.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. ISBN: 978-85-352-5921-6.
- MATTOS, Pedro Linco; CARVALHO, Eleonora. O currículo do curso de administração da UFPE: reparando sequelas da reforma universitária. *In: Encontro Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração*, 17, 1993. Salvador Anais... Bahia: ANPAD, 1993.

MAZZILLI, Sueli. Notas sobre o trabalho docente no ensino superior num projeto de universidade socialmente referenciada. **Revista Leopoldianum**, Santos, ano 31, n. 83-84-85, p. 145-156, jan-dez. 2005.

MAZZILLI, Sueli. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v.27, n. 2, p. 205-221, 2011. ISSN 2447-4193.

Medeiros, C. A. de. **Política de Pós-graduação lato sensu no Brasil**: configuração do período de 1964 a 1985. 2010. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em:
http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../CARLOSAUGUSTO_DE_MEDEIROS.pdf. Acesso em: 27 fev 2017. <https://doi.org/10.21573/vol27n22011.24770>

MELLO, Reynaldo Irapuã Camargo (org.). **Pesquisa e Formação de Professores**. Cruz Alta: Unicruz, 2002. 137p.

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, maio-ago. p. 131-150, 2000. ISSN: 1413-2478.

MINAYO, M. C. de S. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. 5.ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2016. ISBN: 85-89697-06-1.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul-set, 1993. ISSN: 0102-311X. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300002>

MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002. ISSN: 85-851-7330-X.

MONTEIRO, L. A. S. A pós-graduação lato sensu em administração no Brasil: um estudo de caso. *In: Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*, 8., 2008, Assunção (Paraguai). Anais... Assunção: UFSC, 2008.

MORAES, Jhony Pereira; PAIM, Clarice da Fontoura. O ensino da administração: práticas pedagógicas e seus impactos no desempenho profissional na visão dos formandos de graduação em administração de uma instituição privada na cidade de Porto Alegre - RS. **CAMINE: Caminhos da Educação = Camine: Ways of Education**, França, v. 9, n. 2, p. 96-113, dez. 2017. ISSN 2175-4217. Disponível em:
<https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/2137>. Acesso em: 06 ago 2019. <https://doi.org/10.5016/camine.v9i2.2137>

MORETO, Vasco Pedro. A formação do bacharel em administração no cenário dos novos rumos da educação em contexto escolar. **Administração em Revista**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 83-87, jan-jun, 2001. ISSN: 1807-8621.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out-dez, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0104-4036201100050004>

MOROSINI, M.C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M.C.(Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. ISBN: 8585946199.

NASCIMENTO, L.F. do; CAVALCANTE, M.M. D. Abordagem quantitativa na pesquisa em educação: investigações no cotidiano escolar. **Tempos e espaços em educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 25, p. 251-262, abril-jun, 2018. ISSN: 2358-1425. <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i25.7075>

NASCIMENTO, M.; ALVES, M. Competências do administrador: um estudo comparativo entre a percepção da academia e do mercado. In: SEGET - SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA DE GESTÃO E TECNOLOGIA, 7, 2015. **Anais...**Resende: SEGET, 2015.

NICOLINI, Alexandre Mendes. **A graduação em administração no Brasil: uma análise das políticas públicas**. Dissertação. Fundação Getúlio Vargas - Escola Brasileira de Administração Pública, 2000.

NICOLINI, Alexandre. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas - RAE**, v. 43, n. 2, abr-mai-jun., 2003. ISSN: 2178-938-X. <https://doi.org/10.1590/S0034-7590200300020003>

NICOLINI, Alexandre. A trajetória do ensino de administração analisada por um binóculo institucional: lições para um novo caminho. **XXVIII Encontro da ANPAD**. Curitiba/PR, 2004.

NOBRE, N. L.; FREITAS, R. R. A evolução da pós-graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação. **Brazilian Journal of Production Engineering**, São Mateus, v. 3, n 2, p.18-30, 2017. Editora CEUNES/DETEC. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/BJPE>. Acesso em 18 abril 2018.

NOGUEIRA, A. J. F. M.; BASTOS, F. C. Formação em administração: o GAP de competências entre alunos e professores. **Revista de Gestão**, v. 19, n. 2, p. 221-238, 2012. <https://doi.org/10.5700/rege460>

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto (PT): Porto Editora, 1999. p. 63-92. ISBN: 972-0-34103-3.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, E. Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro. Ed. Especial, p.103-147, 2007. ISSN: 0034-7612. <https://doi.org/10.1590/S0034-7612200700070008>

NUÑEZ, I. B., RAMALHO, B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 49, 2008. ISSN: 1681-5653. <https://doi.org/10.35362/rie4691872>

OLIVE, Arabela Campos. História da educação superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. **A educação superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior, 2002. ISBN-85-88468-09-3.

OLIVEIRA, J.R.de; PAIVA, J.M.F. Aspectos práticos e metodológicos da pesquisa em relações públicas: da coleta a análise de dados via internet. In: **Anais XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, Recife-PE, 2011.

OLIVEIRA, A. L.; LOURENÇO, C. D. S.; CASTRO, G. C. Ensino de administração nos EUA e no Brasil: uma análise histórica. **Revista Pretexto**, v. 16, n. 1, p. 11-22, 2015. Belo Horizonte. ISSN: 1984-6983. <http://dx.doi.org/10.21714/pretexto.v16i1.1830>

PAIVA, D..S.S. **A docência no ensino superior de administração: o paradigma do professor reflexivo**. 2005. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2005.

PANIZZI, Wrana Maria. **Universidade para quê?** Porto Alegre: Libretos, 2006.

PATRUS, R.; LIMA, M.C. Entre a formação de professores e de pesquisadores nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em administração: contradições e alternativas. In: **Anais...XXXVI ENANPAD**, Rio de Janeiro, 2012.

PAULA, Jaqueline Cristina Massucato de; AKAMINE, Aline Aparecida; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. Identidade e profissionalidade na formação inicial de professores de educação infantil. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 807-827, nov. 2016. ISSN: 21775796

PAULA JUNIOR, Francisco Vicente de. Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente. **Scientia**, v. 1, n. 1, p. 1-20, jun-nov, 2012. ISSN: 2525-7668.

PAVIANI, J. Os desafios da universidade comunitária. **Chronos**, v. 34, n. 1, 2007. ISSN: 1982-5560.

PEREIRA, M. L. T.; FORESTI, M. C. P. P. O professor de Medicina: conhecimento, experiência e formação. **Interface** (Botucatu), v.3, n.5, p.163-167, 1999. <https://doi.org/10.1590/S1414-32831999000200021>

PEREIRA, L.R.; KERN, F.A. A educação superior no Brasil na perspectiva do direito social: cenários que levam ao programa Prouni. **Educação**, Porto Alegre, v.40, p.10-19, jan-abr, 2017. ISSN: 1981-2582. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.1.21913>

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógica. Porto Alegre: Artmed, 1999. ISBN: 9788573075441.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000. ISBN: 9788573076370.

PESSONI, Eliane; SOUZA, Anália C.G. de. O curso de administração e a prática pedagógica do professor universitário. *In: Anais... I Seminário Sobre docência universitária*, Universidade Estadual de Goiás, Inhumas, 2011.

PILATI, O. **Especialização**: falácia ou conhecimento aprofundado?, 2006. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/93>. Acesso em: 19 fev 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor: formação, identidade e trabalho docente. *In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35-60. ISBN: 85-249-0711-8.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a didática. *In: PIMENTA, S.; Franco, Maria Amélia Santoro (org.). Didática – embates contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 15-41.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (org). Pedagogia Universitária: caminho para formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014. ISBN: 85-249-0857-2.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro; FUSARI, José Cerchi. Didática multidimensional: da prática coletiva à construção de princípios articuladores. Fortaleza, **XVII ENDIPE 2014**, Livro 4, p. 1-17, 2014.

PINTO, V.R.R.; MOTTER JUNIOR, M.D. Uma abordagem histórica sobre o ensino da administração no Brasil. **Pensamento contemporâneo em administração**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 4, p. 1-28, out-dez. 2012. ISSN: 1982-2596. <https://doi.org/10.12712/rpca.v6i4.250>

POLIDORI, Marlis Morosini; FONSECA, Denise Grosso. Processos Avaliativos e o Desenvolvimento de Competências *In: Congresso da Associação Nacional de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, 324, 2007. Anais... Disponível em: www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/324.pdf. Acesso em: 16 fev 2018.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional**: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAMALHO, B.; NUÑEZ, I., y GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulinas, 2003. ISBN: 978-8520503461.

REIS, Elizabeth. **Estatística Descritiva**. 7.ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2008. ISBN: 978-9726184768.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017. ISBN: 9788597013832.

RIBEIRO, M. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Revista Educação e Pesquisa**: São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113-128, jul-dez, 2002. ISSN: 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000200009>

ROCHA, A.M.C. Profissionalidade docente: objeto de recontextualização e de reconfiguração em cursos de formação de professores na universidade? *In: Encontro nacional de didática e práticas de ensino – XVI ENDIPE. Anais..* Campinas, 2012.

ROCHA, A.M.C. **Docência na universidade: influências atribuídas a “Professores Referência” a partir da formação, construção da identidade profissional e profissionalidade docente**. Dissertação. Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan-dez, 2005. ISSN: 2236-0441. <https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1692>

ROLDÃO, M.C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista brasileira da educação**, 34, p. 94-103, 2007. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>

ROLDÃO, M. C. **Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores**. 5. ed. Lisboa: Editorial Presença, 2008.

ROLDÃO, M. C. Estratégias de Ensino. **O saber e o agir do professor**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009. ISBN- 978-989-8151-08-7.

ROMUALDO, C. O ensino superior e o cenário do curso de administração no Brasil: uma análise crítica. **Empreendedorismo, Gestão e Negócios**. São Paulo, v. 1, n. 1, p.105-123, 2012. ISSN: 2238-0515.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In: NÓVOA, António (org). Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999. ISBN: 9789720341037.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013. ISBN: 9788565848282.

SANTOS, R. N. R. COELHO, O. M. M.; SANTOS, K. L. Utilização das ferramentas Google pelos alunos do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da UFPB. **Gestão & Aprendizagem**. João Pessoa-PB, v. 1, n. 1, p. 87-108, 2014. ISSN 2526-3102. <https://doi.org/10.23179/2317-9082>

SANTOS, C. I. dos. **A Formação do Administrador: desvelando uma aproximação necessária entre formação acadêmica e formação humana**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SANTOS, G. L. S.; MELO JÚNIOR, D. F. A.; SÁ, N. M. N., MELO, T. P. O Ensino da Administração e o desafio de unir teoria e prática. Uma análise organizacional da AESGA, alicerçados, apenas, nas disciplinas vivenciadas no 1º período. **Anais...** Congresso Internacional de Administração. Gestão Estratégica: da crise à oportunidade. Natal, RN, 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Profissionalidade**. Portugal: Porto Editora, 1998.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, nº 130, p. 99-134, jan. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100006>

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan-abr, 2009, p. 143-155. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. ISBN: 972-20-1008-5

SILVA, S. P. da. **A formação do administrador e o modo de pensar administrativo**. 2006. Tese (Doutorado). Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2006.

SILVA, M. R. da.; FISCHER, Tânia. Ensino de Administração: um estudo da trajetória curricular de cursos de graduação. In: XXII Encontro Nacional de Programas de Pós Graduação em Administração. **Anais...** Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, T. C.; BARDAGI, M. P. O aluno de pós-graduação stricto sensu no Brasil: revisão da literatura dos últimos 20 anos. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 12, n. 29, p. 683–714, 6 jun 2015. <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2015.v12.853>

SILVA, Kelsen Arcângelo Ferreira e. **Constituição da professoralidade no ensino superior: percursos de professores bacharéis em administração**. 2017. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2017.

SINOPSES ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2018. INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. Ministério da Educação. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 13 de Dez. de 2018.

SINOPSES ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2004. INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. Ministério da Educação. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 13 de Dez. de 2018.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**. v.9, n.2, Granada, España, p.1-30, 2005.

SOARES, M. et al. O ensino de ciências por meio da ludicidade: alternativas pedagógicas para uma prática interdisciplinar. **Revista Ciências & Ideias**, Nilópolis, v. 5, n. 1, p. 939-953, mar. 2014. ISSN: 2176-1477

SOUSA, Paulo Roberto Carvalho de. A reforma universitária de 1968 e a expansão do ensino superior federal brasileiro: algumas ressonâncias. **Cadernos de História da Educação**, n. 7, jan-dez, 2008. ISSN: 1982-7806.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011. ISBN: 9788563899323.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. ISBN 85.326.2668-8.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. ISBN 9788532631657

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. ISBN 9788532644282

TARDIF, J.; FAUCHER, C. Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In: ALVES, M.; MACHADO, E. (org.). **O pólo de excelência**: caminhos para a avaliação do desempenho docente. Porto: Areal Editores, 2010. p. 32-53. ISBN 978-989-647-173-6.

VASCONCELOS, M. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, Marcos (org.). **Docência na Universidade**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2012. ISBN: 978-85-308-0509-8.

VEIGA, Ilma Passos. A docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (org.). **Docência na educação superior**. Brasília, DF: INEP, 2006.

VEIGA, I. P. Docência: Formação, Identidade Profissional e Inovações Didáticas. In: **XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**: Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Anais. Recife: ENDIPE, 2006. p.467-484.

VEIGA, I. P. A. Profissão Professor até quando? **Pleiade**. Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 29-40, julho-dez 2007. ISSN: 1980-8666.

VERGARA, S. C. Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2016. ISBN: 9788597006759.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino Universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004. ISBN: 978-85363-0214-0.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2008. ISBN: 8522428808.

APÊNDICES

APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

O DOCENTE ADMINISTRADOR NO ESTADO DO PIAUÍ: PROFISSIONALIDADE E SABERES DA PRÁTICA DOCENTE

Prezado(a) Professor(a),

O (a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que tem como objetivos, investigar, estudar e compreender o grau de importância que os professores universitários, com formação inicial em ADMINISTRAÇÃO e que atuam nos cursos de bacharelado em Administração nas Universidades Públicas no Estado do Piauí, atribuem às categorias de estudo: *profissionalidade e saberes docentes*; visando compreender e descrever as ideações que esses professores possuem acerca da sua prática pedagógica

Para tanto, o(a) senhor(a), professor(a) universitário(a), na **parte II** deste instrumento de pesquisa, deverá **assinalar, de acordo com sua opinião sobre o assunto, com um único X** sua resposta **no número à frente de cada frase**, usando a seguinte escala:

(1) Discordo Totalmente	(2) Discordo Parcialmente	(3) Indiferente	(4) Concordo Parcialmente	(5) Concordo Totalmente
-------------------------------	---------------------------------	--------------------	---------------------------------	-------------------------------

PARTE I – DADOS GERAIS SOBRE O SUJEITO PESQUISADO	
1.1	Gênero: (<input type="checkbox"/>) feminino b) (<input type="checkbox"/>) masculino c) (<input type="checkbox"/>) outro _____
1.2	Faixa etária: (<input type="checkbox"/>) 21 a 30 (<input type="checkbox"/>) 31 a 40 (<input type="checkbox"/>) 41 a 50 (<input type="checkbox"/>) acima de 50
1.3	Titulação, ano de conclusão e área de formação: a)(<input type="checkbox"/>) Graduação/ano: _____ b)(<input type="checkbox"/>) Especialização/ano: _____ Área (s): _____ c)(<input type="checkbox"/>) Mestrado/ano: _____ d)(<input type="checkbox"/>) Doutorado/ano: _____ Área (s): _____ e)(<input type="checkbox"/>) Pós-doutorado/ano: _____ f)(<input type="checkbox"/>) Outros- Quais? _____ Área(s): _____
1.4	No exercício profissional docente você atua: (<input type="checkbox"/>) no Doutorado (<input type="checkbox"/>) no Mestrado (<input type="checkbox"/>) na Graduação (<input type="checkbox"/>) em cursos <i>Lato-Sensu</i>
1.5	Além da profissão docente, exerce outra atividade profissional? (<input type="checkbox"/>) sim (<input type="checkbox"/>) não Qual? _____

<u>PARTE II – CATEGORIAS A SEREM ESTUDADAS</u>		
2.1 – PROFISSIONALIDADE DOCENTE		
2.1.1	É um processo de constituição das características específicas da profissão docente. Roldão(2005); Ambrosetti e Almeida(2009); Contreras (2012); Libâneo (2015)	(1)(2)(3)(4)(5)
2.1.2	Tem íntima ligação com a identidade profissional Libâneo (2015); Morgado(2011); André e Placco (2007)	(1)(2)(3)(4)(5)
2.1.3	É afetada pelo contexto de trabalho Ambrosetti e Almeida(2009); Libâneo (2015); Morgado(2011); André e Placco (2007)	(1)(2)(3)(4)(5)
2.1.4	É influenciada pelas relações estabelecidas, o significado biográfico, o universo social e psicológico do professor Sacristán (1995); Roldão (2005); Ambrosetti e Almeida(2009)	(1)(2)(3)(4)(5)
2.1.5	Está relacionada a construção de competências e o desenvolvimento de habilidades para a atuação docente Morgado (2011); Libâneo (2015); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004)	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2- SABERES DOCENTES		
2.2.1	Saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno. Masetto (2000, p.11)	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2.2	Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem. Tardif (2002, p.241 e 242); Masetto (2000, p.14).	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2.3	Saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino. Arroyo (2000, p. 74); Azzi (2005, p.57); Gamboa (1996, p. 123 a 127).	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2.4	Saber apresentar o conhecimento de forma didática. Foresti e Pereira (2000, p. 70).	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2.5	Saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana. Pimenta (2005, p.21); Masetto (2000, p. 16); Cunha (2000, p. 29).	(1)(2)(3)(4)(5)

PARTE III – QUESTÕES ABERTAS

3.1 Pedagogicamente, o que é ser docente do Ensino Superior? (ALMEIDA, 2012; CUNHA, 2000; MASETTO, 2015; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; ZABALZA, 2004)

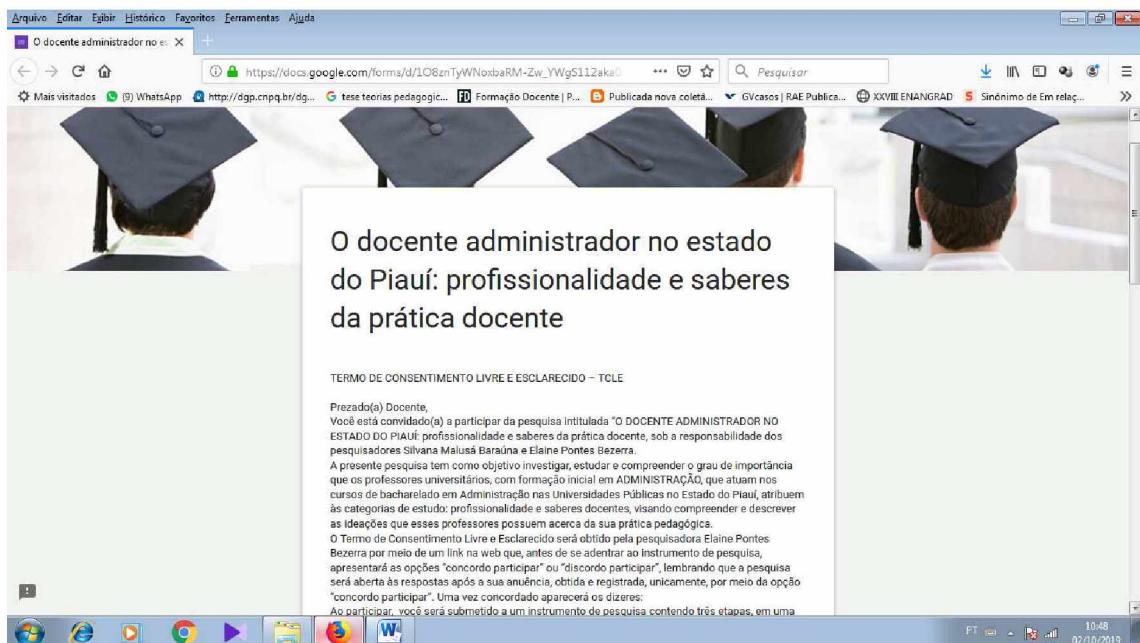
Resposta 1:

3.2 Como você, enquanto bacharel em Administração e professor universitário, atua em seu cotidiano de sala de aula, para o desenvolvimento das competências e habilidades instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Administração? (BRASIL, 2005)

Resposta 2:

**Obs.: Caso ache necessário, sinta-se à vontade para fazer comentários que julgar necessário:
Comentários:**

APÊNDICE B – SITE DA PESQUISA



ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O DOCENTE ADMINISTRADOR NO ESTADO DO PIAUÍ: ideações de profissionalidade e saberes da sua prática pedagógica

Pesquisador: Silvana Malusá Baraúna

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 94658317.4.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.980.933

Apresentação do Projeto:

Trata-se de análise de respostas às pendências apontadas no parecer consubstanciado número 2.910.274, de 23 de setembro de 2018.

A pesquisa visa “investigar, estudar e compreender o grau de importância que os professores universitários, com formação inicial em ADMINISTRAÇÃO, que atuam nos cursos de bacharelado em Administração nas Universidades Públicas no Estado do Piauí, atribuem às categorias de estudo: profissionalidade e saberes docentes, visando compreender e descrever as ideações que esses professores possuem acerca da sua prática pedagógica”. O estudo será realizado com 50 participantes, e para recrutamento os pesquisadores propõem entrar em contato com os coordenadores de oito cursos de administração (em diferentes campi) no estado do Piauí (4 da UFPI e 4 da UESPI), solicitando aos mesmos os endereços eletrônicos dos docentes destes cursos, com formação em administração. Os participantes responderão a um questionário eletrônico e os dados serão avaliados qualitativa e quantitativamente (uso de escala Likert como opções de respostas, mensurados pelos itens: discordo totalmente, discordo parcialmente, indiferente, concordo parcialmente, concordo totalmente).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivos primários:

Investigar, estudar e compreender o grau de importância que os professores universitários, com formação inicial em ADMINISTRAÇÃO, que atuam nos cursos de bacharelado em Administração nas Universidades Públicas no Estado do Piauí, atribuem às categorias de estudo: profissionalidade e saberes docentes, visando compreender e descrever as ideações que esses professores possuem acerca da sua prática pedagógica.

Objetivos secundários:

- 1) Estudar e compreender o docente universitário de administração, visando situa-lo histórica e socialmente.
- 2) Descrever, elucidar e discutir os principais conceitos de profissionalidade e saberes docentes, visando compreender os seus reflexos na formação e prática do docente universitário de Administração.
- 3) Averiguar como o bacharel em Administração e professor universitário, atua em seu cotidiano de sala de aula, para o desenvolvimento das competências e habilidades instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Administração.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores:

Riscos: O Risco de interrupção temporária da pesquisa: o risco que corremos é o de não contarmos com a participação imediata de uma amostra significativa, uma vez que cabe aos professores a escolha por participarem ou não da pesquisa. Caso isso ocorra faremos o reenvio do convite a estes sujeitos, com o intuito de lembrá-lo da importância de sua participação. Enviaremos e-mail a todos os professores de curso de Administração das instituições públicas brasileiras no Estado do Piauí e desta forma, mesmo que muitos não aceitem participar, entendemos que conseguiremos atingir um número significativo de professores participantes. No que se refere aos possíveis Riscos aos sujeitos: O risco de identificação dos voluntários existe e será minimizado ao máximo pelos pesquisadores por não serem coletados nenhum dado pessoal ou imagens que possibilite identificação. Os avaliadores da pesquisa terão acesso à opinião dos participantes, mas de nenhuma forma guardará aspectos individualizados quanto à concepção da opinião dos sujeitos, ainda assim a guarda dos formulários será de uso restrito à análise de dados, preservando as opiniões concedidas dos sujeitos da pesquisa e IES envolvidas.

Benefícios: Este projeto beneficia toda a comunidade acadêmica da área da Educação/Administração, voltados, a priori, aos professores e futuros professores, além de trazer contribuições importantes para a área da Docência Universitária. Com a publicação desta pesquisa, dados substanciais serão adicionados ao parco quadro de pesquisas sobre os professores dos Cursos de Administração. Além disso, será possível comprovar ou dirimir consensos sobre a prática do docente de Administração.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa visa “investigar, estudar e compreender o grau de importância que os professores universitários, com formação inicial em ADMINISTRAÇÃO, que atuam nos cursos de

bacharelado em Administração nas Universidades Públicas no Estado do Piauí, atribuem às categorias de estudo: profissionalidade e saberes docentes, visando compreender e descrever as ideações que esses professores possuem acerca da sua prática pedagógica". O estudo será realizado com 50 participantes, e para recrutamento os pesquisadores propõem entrar em contato com os coordenadores de oito cursos de administração (em diferentes campi) no estado do Piauí (4 da UFPI e 4 da UESPI), solicitando aos mesmos os endereços eletrônicos dos docentes destes cursos, com formação em administração. Os participantes responderão a um questionário eletrônico e os dados serão avaliados qualitativa e quantitativamente (uso de escala Likert como opções de respostas, mensurados pelos itens: discordo totalmente, discordo parcialmente, indiferente, concordo parcialmente, concordo totalmente).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos apresentados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no parecer consubstanciado número 2.910.274, de 23 de setembro de 2018, foram atendidas.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Julho de 2019.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador:

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu

cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1005298.pdf	10/10/2018 13:38:32		Aceito
Outros	PENDENCIASS.pdf	10/10/2018 13:36:25	ELAINE PONTES BEZERRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	08/10/2018 10:32:28	ELAINE PONTES BEZERRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	23/08/2018 21:05:46	ELAINE PONTES BEZERRA	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_Equipe_Executora.pdf	30/03/2018 17:00:16	ELAINE PONTES BEZERRA	Aceito
Outros	INSTRUMENTO.pdf	22/03/2018 22:59:01	ELAINE PONTES BEZERRA	Aceito
Outros	Lattes.pdf	28/09/2017 19:24:52	Silvana Malusá Baraúna	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	28/09/2017 19:24:29	Silvana Malusá Baraúna	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLANDIA, 25 de Outubro de 2018

Assinado por:
Karine Rezende de Oliveira
(Coordenador (a))

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas
E-mail: ppged@faced.ufu.br
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus S. Mônica – Bl. “G”. CEP 38.400-092
Uberlândia/MG. Telefax: (34)3239-4212

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a) Docente,

Você está convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“O DOCENTE ADMINISTRADOR NO ESTADO DO PIAUÍ: profissionalidade e saberes da prática docente”**, sob a responsabilidade dos pesquisadores **Silvana Malusá Baraúna e Elaine Pontes Bezerra**.

A presente pesquisa tem como objetivo investigar, estudar e compreender o grau de importância que os professores universitários, com formação inicial em ADMINISTRAÇÃO, que atuam nos cursos de bacharelado em Administração nas Universidades Públicas no Estado do Piauí, atribuem às categorias de estudo: *profissionalidade e saberes docentes*, visando compreender e descrever as ideações que esses professores possuem acerca da sua prática pedagógica.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora **Elaine Pontes Bezerra** por meio de um *link* na *web* que, antes de se adentrar ao instrumento de pesquisa, apresentará as opções **“concordo participar”** ou **“discordo participar”**, lembrando que a pesquisa será aberta às respostas após a sua anuência, obtida e registrada, unicamente, por meio da opção **“concordo participar”**. Uma vez concordado aparecerá os dizeres:

Ao participar, você será submetido a um instrumento de pesquisa contendo três etapas, em uma única fase, embasada por formulário eletrônico. A primeira etapa trata-se dos **“Dados Gerais sobre o sujeito pesquisado”** e pretende obter informações pessoais e profissionais de uma maneira geral. A segunda etapa, por meio de escala Likert, requer a sua opinião sobre expressões valorativas, embasadas no pensamento de autores, no que se refere às categorias: *profissionalidade e saberes docentes*. A terceira etapa é composta por duas questões abertas, além de um espaço para comentários, caso ache necessário.

Rubrica Voluntário

Rubrica Pesquisadora

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar desta pesquisa.”

Quanto ao risco dos participantes serem identificados, será minimizado ao máximo pelos pesquisadores por não serem coletados nenhum dado pessoal ou imagens que possibilite identificação.

Sua participação irá gerar benefícios a toda comunidade acadêmica dos cursos de Administração do Estado do Piauí e do país, uma vez que, em posse dos dados, será possível obter um panorama completo sobre a formação do futuro professor, bem como a sua perspectiva sobre as categorias já citadas.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido poderá ficar com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a **Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna**, pelo e-mail: silmalusa@yahoo.com.br ou com **Elaine Pontes Bezerra**, pelo e-mail: elaineponentes@hotmail.com, ou ainda no endereço, Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco G, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 0XX34-32394212. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 0XX34-32394131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Eu concordo participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

Uberlândia, 29 de Julho de 2018

ANEXO C – DECLARAÇÃO DA ANÁLISE ESTATÍSTICA**DECLARAÇÃO**

Eu, Roger Silva Sousa, psicólogo, registrado no Conselho Regional de Psicologia da 11º região (CRP 11), sob o nº 14445, declaro para os devidos fins que efetuei a conferência da análise estatística da tese intitulada **“O docente administrador no estado do Piauí: profissionalidade e saberes da prática docente”**, da doutoranda Elaine Pontes Bezerra.

Fortaleza, 2 de outubro de 2019



Roger Silva Sousa
Psicólogo
CRP nº 11/14445