



**UNIFACS UNIVERSIDADE SALVADOR  
LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PPGA  
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO**

**SILVIA SOUZA GUSMÃO**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO SUPERIOR DE  
ADMINISTRAÇÃO**

Salvador  
2015

**SILVIA SOUZA GUSMÃO**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO SUPERIOR DE  
ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Administração do Programa de Pós-graduação em Administração da UNIFACS Universidade Salvador, Laureate Internacional Universities, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Jader Cristino Souza Silva.

Salvador  
2015

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema de bibliotecas da UNIFACS Universidade Salvador, Laureate Internacional Universities

Gusmão, Silvia Souza

A formação do professor para o Ensino Superior de Administração/ Silvia Souza Gusmão.- 2015.

103 f.: il.

Dissertação apresentada ao Curso Mestrado em Administração do Programa de Pós-graduação em Administração da UNIFACS Universidade Salvador - UNIFACS, Laureate Internacional Universities, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Profº Dr. Jader Cristino Souza Silva.

1. Administração – Formação. 2. Conhecimento explícito. 3. Conhecimento tácito. I. Silva, Jader Cristino Souza, orient. II. Título.

CDD: 658

## TERMO DE APROVAÇÃO

SILVIA SOUZA GUSMÃO

### A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO

Dissertação apresentada ao Curso Mestrado em Administração do Programa de Pós-graduação em Administração da UNIFACS Universidade Salvador - UNIFACS, Laureate International Universities, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, pela seguinte banca examinadora:

Jader Cristino de Souza-Silva – Orientador \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA) / Michigan State University  
UNIFACS Universidade Salvador - UNIFACS, Laureate International Universities

Roberto Brasileiro Paixão \_\_\_\_\_  
Doutor em Administração, Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Lindomar Pinto da Silva \_\_\_\_\_  
Doutor em Administração, Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
UNIFACS Universidade Salvador - UNIFACS, Laureate International Universities

Salvador, 31 de março de 2015.

Este trabalho é dedicado a Deus, fonte suprema de todo o conhecimento e verdade; e, a minha família que sempre esteve presente na minha vida, proporcionando toda segurança e apoio necessários a minha formação e desenvolvimento. Vocês serão sempre os meus maiores testemunhos de amor, compreensão e doação.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pois tudo que sou é por Sua causa.

Aos meus preciosos pais, amigos e companheiros de todos os momentos, tesouro de valor imensurável, por todo amor, compreensão, amizade e segurança que vocês sempre me proporcionaram. Meu coração transborda de gratidão por todo o bem que vocês têm me dedicado. Amo vocês sempre!

A meus irmãos, Daniel e Silas, pela alegria de fazerem parte da minha vida.

A minha vovó Cecília, por sua doce presença.

A Jader Souza, meu orientador, meu mestre, meu amigo, meu exemplo. Jamais poderei agradecer o suficiente por sua dedicada e firme contribuição em minha formação, em minha vida. Recordo com carinho, cada um dos momentos em que você não apenas apontou o caminho, mas percorreu junto comigo toda essa trajetória, com toda determinação, lembrando que eu era capaz, conduzindo-me até aqui. Obrigada pelo incentivo constante; pela inspiração; por não me deixar desistir; por ser, carinhosamente, rigoroso e criterioso na sua forma de orientar e conduzir; por confiar e lembrar-me, insistentemente, de que eu era capaz. Definitivamente, sem sua dedicada orientação e serenidade no decorrer desta jornada, esta obra não seria uma realidade. Jamais poderei esquecer! Muito, muito obrigada, de todo meu coração!

E a todas as pessoas que estiveram presentes em minha vida durante o tempo deste mestrado. Alguns mais pertinho, outros nem tanto, mas cada um contribuiu, a seu modo, para que eu pudesse concluir mais esta etapa tão sonhada. Vocês estarão sempre em meu coração. Obrigada aos amigos, professores e parentes, por toda a amizade, força, colaboração, compreensão e companheirismo nesta caminhada.

## RESUMO

Este estudo teve o objetivo de explorar e descrever como se formam os professores que atuam no Ensino Superior de Administração em localidades distintas das capitais brasileiras. Para tanto, optou-se por uma abordagem metodológica de natureza qualiquantitativa com a utilização do método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), com base na opinião dos próprios professores de Administração. Desse modo, esta pesquisa verificou, dentre outras implicações, que os métodos de aprendizagem e formação docente em Administração ainda estão fundamentados na tradicional lógica individual-cognitivista da aprendizagem, que se baseia na transmissão e absorção explícita de conhecimentos técnico-profissionais; sobre didática, pedagogia e tecnologias de ensino; e sobre a história e evolução da Administração. Esta forma de transmissão de conhecimento tende a transferir apenas a menor porção do conhecimento, a dimensão explícita, demonstrando-se, desse modo, limitada e reducionista, por deixar a dimensão tácita desprezada. Assim, é necessário pensar em novos métodos de formação que privilegiem a dimensão tácita do conhecimento, com base na perspectiva sócio-prática, explorando as possibilidades de aprendizagem que emergem de contextos práticos e de estruturas sociais de partilha de conhecimento, buscando contribuir para uma formação integral deste professor.

**Palavras-chave:** Formação. Professor. Administração. Conhecimento Explícito. Conhecimento Tácito.

## ABSTRACT

This study aimed to explore and describe how they form the teachers who work in the Administration of Higher Education in different locations in the Brazilian capital. To this end, we opted for a methodological approach Qualiquantitative nature using the Collective Subject Discourse method (DSC), based on the opinion of their own management professors. Thus, this study found, among other implications, the methods of learning and teacher training in administration are still based on traditional individual-cognitive logic of learning, which is based on explicit transmission and absorption of technical and professional knowledge; on teaching, pedagogy and teaching technologies; and the history and evolution of Directors. This form of knowledge transmission tends to transfer only a smaller portion of knowledge, the explicit dimension, is demonstrating thereby limited and reductionist, to leave the despised tacit dimension. It is therefore necessary to think of new methods of training that favor the tacit dimension of knowledge, based on the socio-practical perspective, exploring the possibilities of learning emerging from practical contexts and social structures of knowledge sharing, seeking to contribute to training full of this teacher.

**Keywords:** Training. Teacher. Administration. Explicit knowledge. Tacit Knowledge.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características do professor eficaz .....	43
Quadro 2 - IC-A – Mestrado.....	72
Quadro 3 - IC-B – Curso de Especialização.....	73
Quadro 4 - IC-C – Curso de Extensão/aperfeiçoamento/seminários/congressos/palestras .....	73
Quadro 5 - IC-D – Curso/Palestras de Docência no Ensino Superior/Metodologia do Ensino Superior .....	74
Quadro 6 - IC-E – Leituras na área.....	75
Quadro 7 - IC-F – Experiência Profissional em Gestão .....	75
Quadro 8 - IC-G – Interação com Pares .....	77
Quadro 9 - IC-H – Graduação .....	78
Quadro 10 - IC-I – Doutorado .....	78
Quadro 11 - IC-J – Leitura de Pedagogia/Metodologia de ensino .....	79
Quadro 12 - IC-K – Experiência Profissional em Consultoria.....	79
Quadro 13 - IC-L – Observação/Interação com Docentes .....	80
Quadro 14 - IC-M – Produção ou publicação de materiais, artigos .....	80
Quadro 15 - IC-S – Incentivo à pesquisa / Apoio à publicação e participação em eventos .....	82
Quadro 16 - IC-T – Pouca ou nenhuma ajuda.....	83
Quadro 17 - IC-U – Oferece cursos, treinamentos e palestras .....	83
Quadro 18 - IC-V– Núcleo Interno de Apoio ao Docente.....	84
Quadro 19 - IC-W – Liberação para dedicação ao mestrado/doutorado .....	85
Quadro 20 - IC-X – Reuniões Pedagógicas.....	85
Quadro 21 - IC-Y – Cursos, oficinas e treinamentos online/Curso a distância.....	85
Quadro 22 - IC-Z – Promoção de um ambiente para discussão/Orientação da coordenação ..	86
Quadro 23 - IC-AF – Pouca ou nenhuma contribuição e/ou preocupação do Governo.....	87
Quadro 24 - IC-AG – Concessão de Bolsa de estudo .....	88
Quadro 25 - IC-AH – Disponibiliza Instituição Pública .....	88
Quadro 26 - IC-AI – Possibilita o afastamento para cursos .....	89

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas por área geral do curso – Brasil 2013 .....	21
Tabela 2 – Ingressantes por área geral do curso – Brasil 2013 .....	22
Tabela 3 – Concluintes por área geral do curso – Brasil 2013 .....	22
Tabela 4 – Os dez maiores cursos por número de matrículas e concluintes – Brasil 2004.....	23
Tabela 5 – Os dez maiores cursos de graduação em número de matrículas – Brasil 2009 .....	23
Tabela 6 – Os três maiores cursos por número de matrículas – Brasil 2013.....	23
Tabela 7 – Total e percentual de funções docentes, segundo a situação de vínculo na instituição de educação superior – Brasil – 2009-2011 .....	30
Tabela 8 – Traços que distinguem o professor eficaz .....	43
Tabela 9 – Mosaico de concepções da formação do professor de Administração .....	49
Tabela 10 – Idade dos Entrevistados .....	69
Tabela 11 – Tempo de Docência dos Entrevistados.....	69
Tabela 12 – Titularidade dos Entrevistados .....	70
Tabela 13 – Questão "a". Frequência por ideias centrais .....	71
Tabela 14 – Questão “b”. Frequência por ideias centrais.....	82
Tabela 15 – Questão “c”. Frequência por ideias centrais.....	87
Tabela 16 – Ideias centrais da questão a e os correspondentes tipos de processos de formação docente presentes no trabalho de Souza-Silva e Davel (2005).....	90

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO .....	13
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA .....	16
1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA .....	17
1.4 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA .....	17
1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO .....	18
<b>2 O PROFESSOR NO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO .....</b>	<b>20</b>
2.1 CENÁRIO DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE ADMINISTRAÇÃO: O ENSINO SUPERIOR.....	20
2.2 CONSIDERAÇÕES E CONCEPÇÕES SOBRE O PROFESSOR DE ADMINISTRAÇÃO.....	28
<b>3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO .....</b>	<b>36</b>
3.1 NOVAS DEMANDAS SOCIAIS E CARÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE .....	36
3.2 CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR DE ADMINISTRAÇÃO EFICAZ.....	39
3.3 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO .....	47
<b>4 METODOLOGIA DE PESQUISA .....</b>	<b>58</b>
4.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA: PESQUISA QUALIQUANTITATIVA E DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO (DSC) .....	58
<b>4.1.1 O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) .....</b>	<b>59</b>
<b>4.1.2 A Técnica do DSC.....</b>	<b>62</b>
4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	65
<b>5 ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>69</b>
5.1 PERFIL DOS RESPONDENTES .....	69
5.2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO .....	71
<b>5.2.1 Como Acontece a Formação do Professor para o Ensino Superior de Administração.....</b>	<b>71</b>
<b>5.2.2 Como as Instituições de Ensino Superior Contribuem para a Formação do seu Quadro Docente .....</b>	<b>81</b>
<b>5.2.3 Como o Governo/Estado Contribui Para a Formação Docente.....</b>	<b>86</b>
<b>5.2.4 Sobre a Formação Docente para o Ensino Superior de Administração a partir da Ótica dos Próprios Docentes de Administração .....</b>	<b>89</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>93</b>
6.1 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS .....	98
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>99</b>

## Seção 1: INTRODUÇÃO

A verdade é uma experiência tão profunda que é impossível expressá-la;  
é tão vasta que nenhuma palavra pode contê-la.

Osho

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Em um ambiente globalizado, caracterizado pelo surgimento constante de novas tecnologias e marcado por profundas mudanças sociais, econômicas e políticas, a formação educacional desponta como fator preponderante para o aumento da competitividade de um país. Manganeli (2008) afirma que, diante desse contexto, é cada vez maior a necessidade de o cidadão buscar qualificar-se e atualizar-se. Desse modo, em virtude desse cenário, o ensino superior no Brasil, responsável pela formação dos profissionais do futuro, sofreu, nas duas últimas décadas, um crescimento vertiginoso, notadamente do setor privado.

No Brasil, observa-se a vivência de uma surpreendente fase de diversificação e crescimento do ensino superior, sobretudo o de graduação (SIQUEIRA, 2001; SOUZA-SILVA, 2007). Para verificar esta realidade, são apresentados, a seguir, dados divulgados pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2013) no censo da educação superior de 2012. Desse modo, com relação à evolução do número de matrículas, considerando o período de 1991 a 1998, evidenciou-se uma taxa de crescimento de aproximadamente 36%, saindo em números absolutos de um total de 1.565.056 matrículas em 1991, para 2.125.958 em 1998. Considerando o período de 1998 a 2007, esse crescimento mais que dobrou, chegando a um total de 4.880.381 em 2007, representando um aumento de aproximadamente 130% neste período. Analisando a evolução do número de cursos, este saiu de um total de 4.908 em 1991 para 6.950 em 1998, ou seja, uma taxa de crescimento de aproximadamente 42% no período de 1991 a 1998; para alcançar, em 2007, um total de 23.488 cursos, revelando, assim, uma taxa de crescimento de, aproximadamente, 238% no período de 1998 a 2007. No que diz respeito ao número de vagas, evidenciou-se um crescimento de 447%, tendo saído de uma oferta de 516.663 em 1991 para 2.823.942 vagas em 2007.

O Censo da Educação Superior de 2013, divulgado pelo INEP (2014), evidencia a continuação da tendência de crescimento do setor da educação superior após 2007, no Brasil. Em 2013, o número de cursos alcançou o total de 32.049, demonstrando um crescimento em relação a 2007 de 36%, aproximadamente. Com relação ao número de matrículas em todo o

ensino superior, este alcançou, em 2013, o total de 7.305.977, representando um crescimento de, aproximadamente, 49,7% em comparação ao ano de 2007.

Esse elevado crescimento que, em especial, atingiu as instituições de ensino superior do setor privado, muito se deve à reforma da educação superior no Brasil mediante a apresentação do documento final da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), sancionada em dezembro de 1996 (SOUZA-SILVA, 2007; MANGANELLI, 2008). Este dispositivo legal, e outros decretos, portarias e resoluções do Conselho Nacional de Educação mudaram as normas do setor educacional desde 1995, pondo fim à legislação que promovia o modelo único de universidade (SOUZA-SILVA, 2007).

Além disso, outros fatores contribuem para explicar a expansão do ensino superior no Brasil, em especial do ensino superior privado. Siqueira (2001) destaca que a explosão do ensino médio no Brasil, ocasionada pelas políticas de investimento governamental, provocou uma forte expansão do sistema. Souza-Silva (2007) corrobora com este entendimento ao destacar o aumento significativo do ensino médio na década de 1990, o que, conforme o autor, gerou um considerável contingente de estudantes potenciais para a educação superior. Em virtude das deficiências do sistema de ensino superior público e sua incapacidade para absorver essa demanda, as instituições privadas apresentaram-se como alternativa viável para o ingresso em curso de nível superior, o que provocou um acelerado crescimento desse setor (MANGANELLI, 2008).

Nesse contexto de expansão, a área de Administração foi uma das que mais cresceram ao se considerar cursos de graduação. A expressividade numérica dos cursos de Administração no Brasil comprova esse fato, pois, conforme Tordino (2008), já são mais de 2.000 cursos, de 500 mil estudantes e de 25 mil docentes. Entretanto, expansão não denota melhoria educacional (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005).

Canopf, Festinalli e Ichikawa (2005) destacam que esse crescimento não significa existência de qualidade e competência. Tais autores salientam, ainda, que este cenário é marcado por uma baixa frequência, baixa avaliação do aprendizado e baixa qualidade de ensino, aliado a um alto índice de desistência e baixa remuneração de professores e especialistas. Desse modo, nota-se que esse crescimento aconteceu de forma quantitativa, fato evidente no simples aumento do número de instituições, cursos e vagas, não se preocupando

com os aspectos qualitativos (NOSSA, 1999). Outra consequência dessa expansão é a qualidade do alunado. Sobre isso, Souza-Silva (2007) advoga que, ultimamente, o progressivo aumento do número de oferta de vagas do ensino superior de Administração promove, cada vez mais, o ingresso de uma população estudantil muito heterogênea e, em muitos casos, de insuficiente preparação intelectual, portanto, despreparada para o ensino superior.

Nesse sentido, Souza-Silva e Davel (2005) apontam para esse empobrecimento da qualidade do ensino superior brasileiro de Administração e destacam algumas razões. Conforme os autores, primeiro, em virtude do aumento do número de vagas, a seleção dos alunos acabou se tornando menos rigorosa, o que explica a heterogeneidade estudantil e o baixo preparo intelectual. Segundo, “a lógica de muitas instituições do setor privado de ensino superior é caracterizada pelo modelo empresarial/comercial fundamentado no lucro de curto prazo, atuando como uma empresa com fins lucrativos (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005). Sob esse aspecto, Manganelli (2008, p. 36) faz uma discussão abordando a mercantilização do ensino superior, que consiste em um:

processo em que o desenvolvimento dos fins e dos meios da Educação Superior, [...] sofre uma reorientação, de acordo com os princípios e a lógica do mercado e sob a qual a Educação Superior, progressiva e gradativamente, perde o status de bem público e assume a condição de serviço comercial.

Em meio às questões abordadas sobre o processo de expansão do ensino superior no Brasil e a baixa qualidade do ensino discutida pelos autores citados, somadas às “exigências de capacitação do administrador em um contexto de intensificação da imprevisibilidade, da mudança e do conhecimento” (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005, p. 114), surgem algumas inquietações. Dentre elas, uma torna-se fundamental para este estudo e consiste na preocupação sobre a formação do docente em Administração.

Sobre esse aspecto, Festinalli (2005) explica que o professor de Administração configura-se como responsável pelo desenvolvimento e capacitação de bons gestores, sintonizados com o atual ambiente de negócios, portadores das competências e habilidades requeridas para o atendimento eficaz das atuais exigências da profissão (FESTINALLI, 2005). Nesse sentido, Tordino (2008) discute a ideia de que o bom êxito de um curso de graduação em Administração pode ter relação com a formação abrangente e integrada do corpo docente. Certamente, um currículo atualizado, um programa bem definido, muitos recursos financeiros,

instalações e equipamentos modernos não agregarão valor consistente ao processo educacional se o corpo docente não estiver qualificado para o ensino (NOSSA, 1999).

Sobre esse aspecto, Tordino (2008) esclarece que a formação à docência, mais do que envolver meras práticas de ensino, requer, no geral, o entendimento do papel da Escola e do Ensino, bem como uma compreensão especial do ensino superior, já que, no ocidente e nos países ocidentalizados, a Escola assumiu importância fundamental dentre as instituições sociais, ao transformar-se no lugar privilegiado onde acontece boa parte da formação dos indivíduos. Festinalli (2005), por sua vez, contempla a ideia de que os esforços na formação de professores devem envolver práticas de formação orientadas para a ação e para a investigação. A autora explica, ainda, que a formação de docentes é uma atividade que demanda a preparação de profissionais que não se restringem à imitação, sejam comprometidos com a educação, não sejam apenas técnicos, mas também criadores, e valorizem a prática e reflexão sobre esta prática.

Desse modo, educar é ato consciente e intencional que ultrapassa a concepção tradicional de, simplesmente, instruir baseado na transferência hierárquica do conhecimento explícito (NOSSA, 1999; SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005). Festinalli (2005) alerta para a necessidade de reconhecimento pelos programas de formação de professores da ligação da pesquisa com a prática. Para a autora, a aplicação desse entendimento gera um círculo virtuoso, onde a academia, os alunos e a sociedade ganham, uma vez que os docentes não se limitam apenas a reproduzir o conhecimento, mas também estão empenhados em gerá-lo. Tordino (2008) corrobora com esta compreensão ao afirmar que os esforços de capacitação docente precisam ultrapassar aqueles da tradicional transmissão de conteúdos, típicos do processo de escolarização, para avançar em direção às pesquisas, em especial, para aquelas mais solidárias, que envolvem grupos de estudo em interação. Este autor esclarece ainda que, a formação de professores deve buscar criar o espaço-tempo necessário que enseje o estudo dos assuntos considerados de interesse direto dos docentes da área: administração, educação, docência, docência em Administração.

## 1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Diante da discussão estabelecida, a formação de professores para o ensino superior de Administração exige a qualificação do docente para lidar com os diversos desafios que



emanam desse cenário. A expansão exponencial do ensino superior de Administração, a heterogeneidade dos ingressos nos cursos de graduação de Administração, o empobrecimento da qualidade do ensino superior brasileiro de Administração, o papel estratégico que o professor exerce nesse cenário quanto à capacitação de gestores habilitados para lidarem com as novas exigências do ambiente de negócios são fatores que desafiam a formação de professores, exigindo destes uma ação pedagógica muito mais refinada. Diante desse contexto, surge uma considerável indagação que merece uma atenção mais aprofundada: **Como se formam os professores que atuam no ensino superior de Administração em localidades distintas das capitais brasileiras?**

### 1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

O propósito deste estudo é, portanto, explorar e descrever como se formam os professores que atuam no ensino superior de Administração em localidades distintas das capitais brasileiras. Assim, a pesquisa buscou explorar e descrever como acontece a aprendizagem e a formação de docentes para lecionar na graduação de Administração, a partir da ótica dos próprios docentes da área de Administração, descrevendo as práticas utilizadas para este fim. Desse modo, dentre os objetivos específicos, procurou-se identificar as práticas de formação nos seguintes aspectos: a) aquelas vinculadas à iniciativa governamental; b) aquelas desenvolvidas e implementadas pelas instituições públicas e privadas de ensino superior de Administração; c) e aquelas resultantes da iniciativa do próprio professor.

### 1.4 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

O estudo encontra relevância científica devido a sua contribuição para o avanço das pesquisas no campo da Aprendizagem e Formação Docente para o ensino superior de Administração. Ao pesquisar o tema na literatura existente, verificou-se que não são muitos os estudos que versam sobre a formação do professor para o ensino superior de Administração. Ainda mais carente é a pesquisa sobre a formação docente em localidades distintas das capitais. Desse modo, este estudo possibilita avanços sobre a compreensão da formação docente para o ensino superior de Administração, ao elucidar esse processo conforme a perspectiva dos professores de uma cidade do interior baiano, onde se pressupõem oportunidades de formação diferentes daquelas oferecidas nas grandes capitais brasileiras.

## 1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Além da introdução e das considerações finais, esta dissertação está dividida em mais quatro seções, que foram dispostas de modo a melhor responder ao problema desta pesquisa. Dessa forma, na primeira seção, que consiste nesta introdução, foi feita a contextualização e apresentação do problema que deu origem a este estudo, bem como foram apresentados os objetivos e justificativa da pesquisa. Mais adiante, a segunda seção trouxe a revisão de literatura sobre o ensino superior de Administração, sua expansão e aspectos relevantes sobre a formação docente em Administração. A terceira seção foi destinada à discussão acerca das perspectivas teóricas sobre como acontece a formação do professor para o ensino de Administração. Na quarta seção desta dissertação, foi apresentada a metodologia aplicada nesta pesquisa, detalhando os procedimentos técnicos utilizados para a análise do material empírico coletado. A quinta seção deste trabalho foi destinada à análise dos resultados encontrados. E, nas considerações finais, isto é, sexta e última seção desta dissertação, foram apresentadas as conclusões, as implicações da pesquisa e as perspectivas para investigações futuras.

## Seção 2: O PROFESSOR NO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO

Não há saber mais ou saber menos. Há saberes diferentes.

Paulo Freire

## **2 O PROFESSOR NO ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO**

### **2.1 CENÁRIO DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE ADMINISTRAÇÃO: O ENSINO SUPERIOR**

O ensino superior no Brasil tem passado por importantes transformações, sendo marcado por uma expressiva diversificação e crescimento, notadamente na graduação (SIQUEIRA, 2001; SOUZA-SILVA, 2007). Conforme dados divulgados pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – no período de 1998 a 2007 verificou-se um crescimento de 130% das matrículas, sendo esta taxa muito superior à que foi verificada no período anterior, de 1991 a 1998, que não passou dos 36% de crescimento. Além disso, observa-se uma acentuada evolução no número de cursos, saindo de um total de 6.950 em 1998, para 23.488 em 2007, atingindo em 2011 a marca de 30.420 cursos (INEP/MEC, 2013). No período de 2007 a 2013, embora o crescimento tenha sido menor que no período anterior, de 1998 a 2007, o quadro de expansão do ensino superior no Brasil se mantém, conforme dados do INEP (2014), revelando que, em 2013, o número de cursos alcançou um total de 32.049, e o número de matrículas cresceu 50% desde 2007 até 2013, alcançando a marca de 7.305.977 em 2013.

Conforme Takahashi (2010), apenas em 2003, o censo revelou um acréscimo de 2.054 cursos em relação a 2002, isto é, em 2003, a cada dia no Brasil, surgiram 5,6 novos cursos, dos quais 4,5 foram criados no setor privado e 1,1 no setor público. Conforme a autora, esse mesmo censo revelou que dos 16.453 cursos presenciais de ensino superior existentes, 10.791 (65,58%) pertenciam à rede privada. Em 2005, o Censo identificou 20.407 cursos de graduação presencial, dos quais 14.216 (69,66%) eram de instituições privadas e 6.191 (30,34%) da rede pública (TAKAHASHI, 2010). O processo de expansão continuou e o Censo de 2006, de acordo com a autora, apontou a existência de 22.101 cursos de graduação presencial, sendo 15.552 (70,4%) em instituições privadas e 6.549 (29,6%) em instituições públicas. Desse modo, conclui-se que, entre 2002 e 2006, ocorreu um crescimento de 53,49%, ao sair de um total de 14.399 cursos de graduação presencial em 2002, para 22.101 em 2006, com a manutenção do predomínio da rede privada (TAKAHASHI, 2010).

Considerando a última década, de 2003 a 2013, o Censo da Educação Superior de 2013 demonstrou um crescimento aproximado de 29% com relação ao número de instituições

de Educação Superior, saindo de um total de 1.859 em 2003, das quais 207 eram pertencentes à rede pública de ensino e 1.652 eram instituições privadas para um total de 2.391 instituições em 2013, sendo 301 públicas e 2090 do setor privado da Educação Superior (INEP/MEC, 2014). No que diz respeito ao número de matrículas, este mesmo censo revelou ainda que, das 7.305.977 matrículas na graduação da Educação Superior no Brasil em 2013, 5.373.450 matrículas ocorreram na rede privada de ensino (INEP/MEC, 2014).

Em meio a esse contexto de expansão, a área de Administração foi a que mais cresceu ao se considerar cursos de graduação (SOUZA-SILVA, DAVEL, 2005; TAKAHASHI, 2010). Conforme Takahashi (2010), os censos de 2005 e 2006 confirmaram o predomínio dos cursos de Administração. De acordo com a autora, o Censo de 2005 revelou que, dos 20.407 cursos de graduação presenciais existentes, 2.484 (12,17%) eram de Administração, ao passo que, em 2006, dos 22.101, 2.836 (12,83%) eram de Administração. Entende-se, porém, que a predominância de alguns cursos, como, por exemplo, o de Administração, não está relacionado apenas à escolha profissional, mas também há relações fortes com o número de vagas ofertadas e com o custo dos cursos.

Sob esse aspecto, o Censo de 2013 divulgou resultados quanto à distribuição de matrículas, número de ingressantes e concluintes por área geral do curso, e revelou a predominância da área de Ciências Sociais, Negócios e Direito, tendo esta área, participação superior a 40% nas três situações mencionadas (INEP/MEC, 2014), conforme Tabelas 1, 2 e 3.

Tabela 1 – Matrículas por área geral do curso – Brasil 2013

Área Geral	Total	%	% Acumulado
Ciências Sociais, Negócios e Direito	2.958.690	40,6	40,6
Educação	1.371.767	18,8	59,5
Saúde e Bem-estar Social	984.769	13,5	73,0
Engenharia, Produção e Construção	1.017.328	14,0	87,0
Ciências, Matemática e Computação	441.406	6,1	93,0
Agricultura e Veterinária	178.413	2,4	95,5
Humanidades e Artes	163.090	2,2	97,7
Serviços	166.767	2,3	100,0

Fonte: Adaptado pela autora desta dissertação (INEP, 2014).

Tabela 2 – Ingressantes por área geral do curso – Brasil 2013

Área Geral	Total	%	% Acumulado
Ciências Sociais, Negócios e Direito	1.133.047	41,5	41,5
Educação	468.296	17,2	58,7
Saúde e Bem-estar Social	341.321	12,5	71,2
Engenharia, Produção e Construção	402.977	14,8	86,0
Ciências, Matemática e Computação	177.066	6,5	92,5
Agricultura e Veterinária	56.951	2,1	94,6
Humanidades e Artes	65.030	2,4	96,9
Serviços	83.549	3,1	100,0

Fonte: Adaptado pela autora desta dissertação (INEP, 2014).

Tabela 3 – Concluintes por área geral do curso – Brasil 2013

Área Geral	Total	%	% Acumulado
Ciências Sociais, Negócios e Direito	439.250	44,3	44,3
Educação	201.011	20,3	64,6
Saúde e Bem-estar Social	139.880	14,1	78,7
Engenharia, Produção e Construção	80.850	8,2	86,9
Ciências, Matemática e Computação	55.176	5,6	92,4
Agricultura e Veterinária	19.111	1,9	94,4
Humanidades e Artes	27.172	2,7	97,1
Serviços	28.560	2,9	100,0

Fonte: Adaptado pela autora desta dissertação (INEP, 2014).

Conforme Oliveira e Sauerbronn (2007), segundo dados da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (Angrad), o número de instituições de ensino de graduação atingiu a soma de 1.734 em agosto de 2004, e o curso de Administração superou o de Direito, possuindo naquela ocasião o maior número de matrículas. Conforme dados divulgados pelo Censo de 2004, o curso de Administração representou 14,9% do total de matrículas em todo o país (INEP, 2013). Em 2009, o Censo revelou a continuação da tendência de crescimento da década para o ensino superior do Brasil, e o curso de Administração novamente ocupou a primeira posição quanto ao número de matrículas, sendo responsável por 18,5% do total de alunos matriculados (INEP, 2013). Em 2013, essa realidade se manteve, e o Censo da Educação Superior destacou a predominância da área de Administração, com 800.114 matrículas em 2013, mantendo a primeira posição em número de matrículas (INEP, 2014). As Tabelas 4, 5 e 6 indicam essas participações da área de Administração no total de matrículas no ensino superior do Brasil, nos anos de 2004, 2009 e 2013.

Tabela 4 – Os dez maiores cursos por número de matrículas e concluintes – Brasil 2004

Cursos	Matrículas	%	Concluintes
1 Administração	620.718	14,9	83.659
2 Direito	533.317	12,8	67.238
3 Pedagogia	388.350	9,3	97.052
4 Engenharia	247.478	5,9	23.831
5 Letras	194.319	4,7	37.507
6 Comunicação Social	189.644	4,6	26.816
7 Ciências Contábeis	162.150	3,9	24.213
8 Educação Física	136.605	3,3	17.290
9 Enfermagem	120.851	2,9	13.965
10 Ciência da Computação	99.362	2,4	13.601
Total dos dez	2.692.794	64,7	405.172
Brasil	4.163.733	100	626.617

Fonte: Adaptado pela autora desta dissertação (INEP, 2014).

Tabela 5 – Os dez maiores cursos de graduação em número de matrículas – Brasil 2009

Curso	Graduação	
	Matrículas	%
<b>Total</b>	<b>5.954.021</b>	<b>100</b>
1 Administração	1.102.579	18,5
2 Direito	651.730	10,9
3 Pedagogia	573.898	9,6
4 Engenharia	420.578	7,1
5 Enfermagem	235.804	4,0
6 Ciências Contábeis	235.274	4,0
7 Comunicação Social	221.211	3,7
8 Letras	194.990	3,3
9 Educação Física	165.848	2,8
10 Ciências Biológicas	152.830	2,6
Outros cursos	1.999.279	33,6

Fonte: Adaptado pela autora desta dissertação (INEP, 2014).

Tabela 6 – Os três maiores cursos por número de matrículas – Brasil 2013

Curso	Matrículas	%
1 Administração	800.114	11
2 Direito	769.889	10,5
3 Ciência Contábeis	328.031	4,5
Total dos três	1.898.034	26
<b>Brasil</b>	<b>7.305.977</b>	<b>100</b>

Fonte: Adaptado pela autora desta dissertação (INEP, 2014).

A reforma da educação superior ocasionada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, consiste em um dos principais motivos que explicam esse quadro de expansão do ensino superior de Administração no Brasil, em especial, no setor privado. Isso porque, desde 1995, tal dispositivo legal somado a decretos, portarias e resoluções do Conselho Nacional de Educação, afetaram a concepção de universidade, assim como do seu funcionamento, pondo fim à legislação que definia o modelo único de universidade (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005; CHAVES, 2010). Este fato ocasionou, portanto, a abertura do espaço necessário para a

expansão do ensino superior brasileiro, principalmente no setor privado (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005; CHAVES, 2010).

Nesse contexto, algumas inovações no sentido de reorganização e operacionalização do ensino superior brasileiro são trazidas também pelo Decreto 2207, de 15 de abril de 1997, e, pelo Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, ambos instituídos no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (NISKIER, 1997; CHAVES, 2010). Uma dessas inovações consiste na permissão para que as instituições particulares de ensino superior constituam-se como entidades com fins lucrativos, submetendo-se às regras da sociedade mercantil. Além disso, estabeleceu a diversidade desse tipo de instituição, definindo categorias. São elas: universidades, centros universitários, faculdades integradas, institutos superiores ou escolas superiores (NISKIER, 1997; CHAVES, 2010).

Nesse sentido, Meneghel (2001) explica que a LDB/96 e legislação complementar não mais definiam a universidade como instituição pluridisciplinar, de indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Este modelo, que é por muitos chamado de “único”, conforme essa autora, foi considerado “esgotado” e “incapaz” de se ajustar às novas condições da economia mundial, por ser incompatível com as demandas, exigências e desafios contemporâneos.

Tais alterações tiveram como propósito aumentar a eficiência e a competitividade das Universidades, a partir da geração de conhecimentos úteis à produtividade das empresas (MENEGHEL, 2001). É dentro desta perspectiva que, de acordo com a autora, deve ser compreendida a ‘flexibilização’ do sistema, que conduz à diversificação institucional quanto à oferta do ensino, em função de demandas regionais, locais, mercado de trabalho e do setor produtivo. Essa flexibilização do sistema consiste na especialização de serviços, permitindo, assim, o processo de expansão do capital.

Portanto, a diversificação almeja que as instituições de ensino superior busquem desenvolver aquelas atividades para as quais possuem as condições e a competência necessária para executar, ou seja, espera-se que essas instituições desenvolvam-se conforme a sua ‘vocação’ (MENEGHEL, 2001). Assim, a autora esclarece que essa diversificação implica na possibilidade de existir universidades especializadas em áreas específicas do saber. Além disso, ainda de acordo com essa autora, tornou-se desnecessária a indissociabilidade



entre ensino e pesquisa, sendo possível existir universidades só de ensino, ou até de pesquisa. Desse modo, fica claro que a diversificação e a diferenciação visam expandir a oferta de ensino superior e torná-lo mais rápido e eficaz no atendimento e na produção de um saber orientado para o desenvolvimento capitalista (MENEGHEL, 2001).

Diante dessas questões, Oliveira e Sauerbronn (2007) afirmam que a noção de universidade mercantil se tornou ainda mais forte no Brasil em função do quadro de demanda reprimida, numa situação em que as instituições particulares surgem como instrumento de democratização do ensino superior, ampliando de forma significativa a oferta de produtos educacionais. Esta situação caracteriza o cenário da educação superior brasileira que vem passando por profundas mudanças com a institucionalização do mercado universitário, marcado pela acirrada concorrência entre as instituições prestadoras de serviços educacionais para atrair clientes-consumidores (CALDERÓN, 2004).

Desse modo, conforme Calderón (2004), entende-se que a universidade mercantil, novo modelo de universidade no presente e para o futuro, é uma instituição flexível caracterizada pela diversidade e variedade, prestadora de serviços educacionais e de conhecimento, direcionada ao atendimento das múltiplas demandas sociais e do mercado. Neste cenário, “surgem conceitos e categorias que eram, até há pouco tempo, impensáveis para a compreensão do ensino superior, tais como ‘mercado de ensino’, ‘cliente-consumidor’ e ‘produtos e serviços na área da educação.’” (CALDERÓN, 2004, p. 104).

Sendo assim, a universidade mercantil vem atuando sob a ideologia do valor econômico e do marketing, isto é, sob a lógica do modelo empresarial/comercial, fundamentado em princípios neoliberais e baseado no lucro de curto prazo. E assumiu a aparência de uma empresa competidora no mercado de ensino universitário, sujeita a *rankings* e sistemas de avaliação próprios de mercados transparentes, operando a partir de informações visando os consumidores, transformando, portanto, a educação superior em negócio fortemente lucrativo (CALDERÓN, 2004; SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005; OLIVEIRA; SAUERBRONN, 2007; CHAVES, 2010). Consolidam-se, neste cenário de mercado universitário, faculdades e departamentos especializados em estudar, atrair e ganhar dinheiro (PAULA; RODRIGUES, 2006). Diante dessas questões, Oliveira e Sauerbronn (2007) afirmam que um dos principais desafios da educação superior no Brasil consiste no esforço de ampliação do acesso a ela, ao mesmo tempo em que se precisa controlar esse processo de

“mercantilização”, que, de acordo com Souza-Silva e Davel (2005), tem contribuído para o empobrecimento da qualidade do ensino superior de Administração.

De fato, quando os valores essenciais que permeiam a noção de educação universitária são esquecidos, o processo de ensino-aprendizagem é banalizado e reduzido a jogos de interesse, prostituindo-se pela corrupção das relações que se estabelecem entre instituição-aluno, instituição-professor e professor-aluno. (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005, p. 119).

Desse modo, boa parte das instituições de ensino superior não são capazes de alcançar o seu mais importante objetivo educacional – a formação de um cidadão completamente crítico e reflexivo – em razão dessa concepção onde o aluno é visto como um cliente, ou seja, como fonte de lucro que não deve ser contrariado (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005). Certamente que existem instituições de ensino superior privadas que cumprem seu papel educacional com qualidade, contudo Souza-Silva e Davel (2005) alertam para os efeitos preocupantes que o quadro geral do novo cenário da educação superior no Brasil vem demonstrando e, especificamente, no ensino de Administração.

Neste cenário, a qualidade da produção ou da formação assume um papel secundário e boa parte das instituições volta a sua preocupação para o número de cursos, de matrículas e de aprovações (PAULA; RODRIGUES, 2006). Os autores explicam que, nesse processo, utiliza-se a tecnologia do *fast-food* com o objetivo de padronizar informações e maximizar o número de alunos. Alcadipani e Bresler (2000 *apud* PAULA; RODRIGUES, 2006), ao analisarem esse contexto brasileiro, argumentam que tal processo consiste na “macdonaldização” do ensino de Administração, onde “nas ‘universidades-lanchonete’, professores ‘adestrados’ apresentam ‘receitas de bolo’ e ‘doutrinas sagradas’ dos manuais de gestão”.

Diante dessa situação, Oliveira e Sauerbronn (2007) alertam para o fenômeno da massificação dos cursos de graduação sem a correspondente manutenção ou aprimoramento de sua qualidade, fato evidenciado na lacuna existente entre o crescimento da pós-graduação e graduação em administração. Em virtude da combinação entre uma grande procura de vagas e o custo relativamente baixo de implantação de um curso de graduação de Administração, nota-se que o ensino da Administração tornou-se, portanto, um grande negócio (PAULA; RODRIGUES, 2006). Os autores explicam que muitas instituições estão oscilando entre a lógica “imobiliária” – fundamentada na ampliação das instalações físicas, e a lógica

“hoteleira” – que está pautada na completa ocupação das salas de aula, não sendo a qualidade dos “hóspedes” a maior preocupação. Nessa configuração, ocorre que:

[...] os professores passam a ser *entertainers* e empreendedores. Como *entertainers*, eles divertem e estimulam suas plateias com casos, piadas e receitas para o sucesso. Como empreendedores, eles administram seu tempo e atividades sempre com foco na maximização dos ganhos pessoais”. (PAULA; RODRIGUES, 2006, p. 11).

Com base nesse aspecto, é válido destacar uma característica peculiar deste novo cenário da educação superior brasileira. Numa situação em que os professores buscam empreender suas carreiras visando a maximização dos seus ganhos, somada aos esforços das instituições pela redução dos custos operacionais com vistas à maximização dos lucros, verifica-se a mudança do tipo de contrato de trabalho do professor que as instituições particulares de ensino superior privilegiam. Esta questão foi abordada por Souza-Silva e Davel (2005), onde os autores destacam que, de um modo geral, trata-se de um vínculo empregatício do tipo horista, não permanente, onde os professores desenvolvem atividades gerenciais durante o dia, e à noite, tais profissionais correm de uma instituição para outra a fim de ministrarem suas aulas.

Assim sendo, percebe-se que a reorganização do ensino superior no Brasil e a consolidação da universidade mercantil permitiram a democratização do acesso ao ensino superior, expandindo, consideravelmente, a oferta de serviços educacionais e conhecimento. Entretanto, conforme explicado, toda essa situação provocou também uma deterioração da qualidade educacional, ao abrir-se mão dos valores fundamentais que favorecem o ensino-aprendizagem para privilegiar o lucro de curto prazo.

Desse modo, em linhas gerais, Paula e Rodrigues (2006) destacam que o debate a respeito do ensino superior de Administração no Brasil gira em torno da identificação dos seguintes problemas: os efeitos nocivos resultantes do acentuado processo de “mercadorização” do ensino; os conteúdos e métodos de ensino usados em gestão tornam-se, cada vez menos efetivos; ao reduzir excessivamente a complexidade dos fenômenos examinados, as concepções e visões mais tradicionais vão se tornando cada vez menos aceitáveis; o uso de receitas prontas, que orientam os estudantes a reproduzir técnicas e comportamentos gerenciais em vez de realizar diagnósticos, conduz à excessiva instrumentalidade do conhecimento; e quase não existe incentivo à autonomia intelectual e

autodidatismo, uma vez que os estudantes estão sendo considerados meros espectadores do processo de ensino.

Para o enfrentamento de tais problemas, uma proposta pertinente consiste na alternativa de incorporação de uma pedagogia crítica que busque uma renovação do ensino de gestão, ao abordar questões como os conteúdos, os métodos pedagógicos, o alinhamento da teoria com a prática, e em especial a promoção do desenvolvimento da visão crítica e da postura analítico-reflexiva entre os estudantes de Administração (PAULA; RODRIGUES, 2006; OLIVEIRA; SAUERBRONN, 2007). Sob esse aspecto, fica evidente a importância da qualificação dos docentes da área de Administração, uma vez que eles são os principais agentes de transformação e melhoria no ensino (NOSSA, 1999). Por esta razão, para uma melhor compreensão acerca das características e importância desse profissional frente a esta realidade, o próximo tópico será destinado a considerações quanto às características e perfil do professor de Administração.

## 2.2 CONSIDERAÇÕES E CONCEPÇÕES SOBRE O PROFESSOR DE ADMINISTRAÇÃO

As transformações ainda em curso no cenário do ensino superior no Brasil, discutidas na seção anterior, em especial, o acentuado processo de expansão e a crescente preocupação com a qualidade do ensino trazem importantes implicações para a educação, sobretudo para os professores. Isso ocorre porque estes profissionais são articuladores do processo ensino-aprendizagem e considerados responsáveis por provocar a geração de novos conhecimentos (KARAWAJCZYK; ESTIVALETE, 2002; HOCAYEN-DA-SILVA, CASTRO; MACIEL, 2008).

Além disso, conforme Souza-Silva e Davel (2005), verifica-se que o ambiente de atuação dos administradores exige cada vez mais do gestor contemporâneo, características como a capacidade inovadora e criativa, assim como a fluidez de novos conhecimentos. Para estes autores, tal perfil exige um ensino dotado de certa sofisticação, com um quadro docente diferenciado, solidamente preparado dos pontos de vista técnico, científico, tecnológico, cultural, crítico, pedagógico, didático e humano.

Em outras palavras, para contribuir com uma formação sofisticada, há de se contar não com um mero instrutor, monitor ou transmissor de conhecimentos isolados, porém com um profissional que esteja continuamente refletindo sobre sua prática docente, sendo capaz de contribuir com o aluno na ampliação de sua capacidade de pensar criativamente, criticamente e de forma contextualizada. (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005).

Nesse sentido, observa-se que o docente tem a função de promover o contexto fecundo à compreensão comum, fazendo surgir o raciocínio crítico, científico e reflexivo, a partir da utilização de instrumentos procedentes da ciência, do pensamento e das artes para enriquecer o compartilhamento de ideias e experiências (VALADÃO JR., GABRIEL; MORIGUCHI, 2005; HOCAYEN-DA-SILVA, CASTRO; MACIEL, 2008). Sendo assim, Nassif e Hanashiro (2002) afirmam que o professor constitui-se como determinante no sucesso ou fracasso do processo educativo, pois sobre ele recai considerável responsabilidade quanto aos resultados esperados, em especial no que concerne à formação dos profissionais que irão atuar no mercado de trabalho.

Desse modo, Karawejczyk e Estivalet (2002) sugerem a urgência do repensar de habilidades do professor universitário, a fim de que este possa aprender, transmitir e, acima de tudo, inventar novas formas de atuar. A reflexão sobre a docência nos cursos de Administração possibilita o desenvolvimento de teorias e estratégias que aperfeiçoam as práticas de ensino a partir do auxílio da superação das deficiências do docente acerca do aprender a pensar (HOCAYEN-DA-SILVA; CASTRO; MACIEL, 2008; FESTINALLI, 2005).

Nesse contexto, observa-se o aumento da preocupação com a capacitação e qualificação de docentes; a ênfase recai na necessidade de o profissional desenvolver as habilidades e competências para lidar com o volume de informações, atentar para a introdução de novas tecnologias, atuar próximo aos alunos e ser parte integrante do processo de mudança e evolução instalado no setor educacional e social (NASSIF; HANASHIRO, 2002; HOCAYEN-DA-SILVA; CASTRO; MACIEL, 2005). O Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2011 (MEC/IMEP, 2014) demonstra uma variação positiva, embora ainda discreta, ao divulgar a evolução do número de professores em qualificação no período de 2009 a 2011, conforme a Tabela 7.

Tabela 7 – Total e percentual de funções docentes, segundo a situação de vínculo na instituição de educação superior – Brasil – 2009-2011

Situação de Vínculo do Docente na Instituição de Educação Superior	Ano					
	2009		2010		2011	
	Total	%	Total	%	Total	%
Total dos docentes	359.089	100,0	366.882	100,0	378.257	100,0
Docentes em exercício	340.817	94,9	345.335	94,1	357.418	94,5
Afastados para qualificação	3.265	0,9	3.583	1,0	3.677	1,0
Outros tipos de afastamento/falecido	15.007	4,2	17.964	4,9	17.162	4,5

Fonte: Adaptado pela autora desta dissertação (MEC/IMEP, 2014).

Entretanto, um olhar sobre o perfil dos docentes no que diz respeito ao período de trabalho, tipo de contratação do trabalho (horista, integral e exclusiva), o maior número de instituições a que se vinculam, e as demais atividades extradocentes afetam intensamente a qualidade do ensino (HOCAYEN-DA-SILVA; CASTRO; MACIEL, 2008). Ensino que, conforme já discutido, está fortemente vinculado à figura do professor, enquanto responsável pela tarefa de educar.

Diante disto, Hocayen-da-Silva, Castro e Maciel (2008) realizaram uma pesquisa com professores de cursos de graduação em Administração. Nessa investigação, os autores buscaram delinear o perfil do docente de Administração, e, a partir disso, investigar a possível relação existente entre o perfil desse docente, suas práticas de ensino e a qualidade do ensino. A amostra utilizada para a pesquisa foi de 214 professores dos cursos de Administração de 24 instituições de ensino superior privadas de Curitiba. Algumas constatações dessa pesquisa são relevantes para o presente estudo e serão aqui explicitadas.

Quanto ao perfil do professor de Administração, a pesquisa verificou que: o professor na graduação do curso de Administração tem em média 42 anos de idade, contudo com um desvio padrão de 9,5 anos, demonstrando, uma heterogeneidade da amostra quanto à faixa etária; há uma clara proporção diferenciada de gênero, onde do universo pesquisado, cerca de 70% são do sexo masculino, e apenas, cerca de 30% do sexo feminino. Não se observou diferença na proporção de homens e mulheres segundo o grau de formação, isto é, quanto às categorias especialistas, mestres e doutores. Quando se compara a renda com os graus de formação, percebe-se uma relação diretamente proporcional, onde existe maior número de doutores, mestres e especialistas ocupando faixas mais altas, médias e mais baixas de renda, respectivamente, demonstrando compensar para o professor realizar a pós-graduação *stricto*

*sensu*. Com relação à docência como atividade principal, verificou-se que, quando comparados aos mestres e doutores, os professores especialistas praticam a atividade de docência como ocupação secundária, sendo comum que estes profissionais exerçam outras atividades distintas da educação em empresas durante o dia, e apenas complementem sua renda com aulas no turno da noite. Outra importante constatação reside na dedicação ao campo científico, onde se observou a menor participação de especialistas em grupos de pesquisa, em congressos e em publicação de artigos, ao passo que mestres e doutores são mais qualificados e mais comprometidos com a produção científica.

Após toda a verificação das características e do perfil do professor de Administração, a pesquisa prosseguiu buscando identificar se existe relação entre o grau de formação do docente e a forma como ele trabalha e, de forma mais específica, em suas práticas de ensino e avaliação. As metodologias de ensino mais utilizadas englobam aulas expositivas, debates e seminários; e a pesquisa constatou que não existe diferença significativa nas práticas de ensino utilizadas por professores especialistas, mestres ou doutores. Além disso, foi evidenciada a predominância do método de aulas expositivas em todos os níveis de formação. Outra curiosa constatação está ligada às formas de avaliação – participação em aula, seminário, prova, resenha, trabalho final, presença em aula, trabalho em equipe, aulas práticas e dinâmica. Sobre este aspecto, apenas a utilização de seminário apresentou-se mais frequente nas categorias de mestre e doutor, não sendo percebidas variações significativas quanto à utilização, por grau de formação, dos demais métodos de avaliação. Este fato pode ter ligação com o próprio processo de formação dos mestres e doutores, uma vez que a apresentação de seminários é a prática de avaliação mais utilizada em vários programas de mestrado e doutorado.

A análise dos resultados discutidos no estudo apresentado evidencia a importância dos programas de formação de docentes quanto ao preparo do professor que irá atuar nos cursos de graduação em Administração. O alto grau de homogeneidade das práticas de ensino e formas de avaliação entre os diferentes graus de qualificação podem apontar para uma razoável consideração sobre a responsabilidade dos cursos de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, no que concerne à questão do desenvolvimento e treinamento dos futuros docentes de Administração, o que produzirá impactos positivos quanto à qualidade no ensino superior (HOCAYEN-DA-SILVA; CASTRO; MACIEL, 2008).

Outra significativa contribuição à compreensão do perfil e características do docente dos cursos de graduação em Administração é trazida por Souza-Silva e Davel (2005) no estudo onde os autores se propõem a investigar o processo de formação do professor de Administração e, mais precisamente, as concepções, as práticas e os desafios que envolvem esse processo. Nessa oportunidade, conforme entendimento dos entrevistados, os autores identificam que existem, basicamente, quatro tipos de professor no ensino superior de Administração no Brasil: (a) alta experiência docente e alta vivência gerencial; (b) alta experiência docente e carência de vivência gerencial; (c) baixa experiência docente e alta vivência gerencial; e (d) baixa experiência docente e baixa vivência empresarial.

O primeiro tipo de professor – aquele que apresenta alta experiência docente e alta vivência gerencial – é apontado pela pesquisa como o modelo ideal e almejado de professor para a graduação em Administração. Isto porque este professor tem habilidades tanto práticas como teóricas em Administração. Ele circula com segurança tanto no campo da docência como da vivência gerencial. Desse modo, pode se dizer que ele atua como acadêmico bem como consultor empresarial, e, por esse motivo, presume-se que ele tem maior probabilidade de trazer o conhecimento prático para um contexto mais teórico, quando está atuando como docente; e, sob um outro olhar, é um consultor que possui maior fundamentação teórica.

Quanto ao segundo tipo, o professor possui considerável experiência docente, entretanto não possui significativa vivência gerencial. Normalmente, é um professor que tende a ser mais teórico, pois é dotado de intensa formação acadêmica e alta titulação, mas carente de experiência na gestão de organizações. Este perfil de docente tem uma forte identidade e atividade de pesquisador, e é frequentemente encontrado em universidades públicas. Conforme a pesquisa, em razão dos baixos salários praticados nas universidades públicas, tais professores acabam encontrando na consultoria ou em cursos de extensão uma alternativa de complementação de renda. Por esse motivo, paulatinamente, este perfil tende a mudar, e tal tipo de professor acaba se inserindo, posteriormente, no contexto de prática de atividades gerenciais.

O terceiro tipo de professor, por sua vez, possui pouca experiência docente, mas intensa vivência gerencial. Este, geralmente, é o executivo que, por algum motivo (complementação de renda, por achar prazeroso lecionar, por *status*, pela imagem de prestígio, etc.), decide ingressar na carreira acadêmica. Costumeiramente, este tipo de



professor leciona em faculdades privadas de Administração, de prestígio mediano; e é pouco titulado, possuindo, no máximo, especialização. Entretanto, possui uma vasta vivência gerencial em organizações nas suas áreas de atuação, por ser, na maioria dos casos, experiente executivo em multinacional, em empresas de médio e grande porte.

Por fim, o quarto tipo de professor, aquele mais frágil e que mais inspira preocupação, não possui nem experiência docente, nem significativa vivência gerencial. Conforme verificou-se, na pesquisa, há duas subdivisões nesse grupo: aqueles que possuem boa titulação e os que não a possuem.

Desse modo, o primeiro grupo é composto por profissionais que, embora não possuam experiência docente, possuem boa titulação. São mestres e até mesmo doutores que, em razão de sua rápida trajetória, não tiveram ainda o tempo suficiente para exercer a docência e nem a gestão. Por exigências cada vez mais fortes do MEC quanto à titulação, tais profissionais acabam sendo contratados por escolas de prestígio mediano, e acabam por adentrar as salas de aula, de forma despreparada para o exercício do magistério superior, sem praticamente, nenhuma capacitação didático-pedagógica.

O segundo grupo, o caso mais preocupante, é formado por aqueles professores com pouca titulação. Muitas vezes, trata-se de pessoas que iniciam a carreira docente, sem terem concluído os cursos de especialização, e sem possuírem qualquer experiência em gestão. Suas ações no ensino são orientadas pelo bom senso. Costumam estar vinculados a faculdades de Administração de pouco prestígio, com qualidade duvidosa. A pesquisa revelou ainda que esse grupo de professores despertam maior preocupação, inclusive porque, caso eles saíssem para o mestrado, provavelmente, poucos conseguirão finalizá-lo, evidenciando, assim, o despreparo intelectual dos mesmos.

Com base nesse contexto, não restam dúvidas sobre a importância da formação docente para os cursos de Administração. Tordino (2008), ao discutir sobre a relação existente entre o sucesso de um curso de graduação em Administração e a formação abrangente e integrada de seus professores, alerta para o fato de que, embora esteja ocorrendo uma elevação dos quadros titulados, observa-se que não há correlação entre o grau de titulação do professor e o desempenho dos alunos dos cursos. As causas para esse descompasso podem estar relacionadas à reprodução de práticas e rituais pedagógicos ultrapassados e que não mais

atendem às exigências que emanam da complexidade social na atualidade. Esse fato conduz, novamente, à necessidade de se pensar e investir na formação docente de Administração.

Cunha (1997) afirma que boa parte dos professores não faz uma reflexão sobre suas práticas de ensino e, mecanicamente, repete os comportamentos aprendidos dos processos acabados que os formaram, ou seja, os atuais professores, quando vão ensinar, inspiram-se nas práticas vividas. Eles reproduzem uma lógica que, muitas vezes, eles mesmos condenaram: um ensino desconectado dos atuais desafios enfrentados pela sociedade, discurso distante da prática (HOCAYEN-DA-SILVA; CASTRO; MACIEL, 2008). Festinalli (2005) afirma que o professor precisa, constantemente, refletir sobre sua prática e que os programas de formação têm a responsabilidade de ensiná-los a superar muitas deficiências relacionadas ao pensar no que o docente manifesta em sua atuação. Mais uma vez, a ênfase recai sobre os processos de formação docente, que são, em última análise, responsáveis pelo trabalho que será desenvolvido em sala de aula pelos professores (FESTINALLI, 2005).

Desse modo, o magistério superior em Administração exige um certo grau de maturidade por parte dos professores, tanto no que se refere à prática docente como à prática gerencial, a fim de que sejam capazes de orientar e formar administradores aptos para as novas exigências do mercado. Sem dúvida, o trabalho do professor não pode ser negligenciado e, por esse motivo, a aprendizagem e a formação do docente assumem uma estratégica e singular importância para a qualidade e excelência do ensino superior de Administração (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005). Assim, a próxima seção foi dedicada a um aprofundamento teórico sobre a formação do professor para o ensino de Administração.

### **Seção 3: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO**

De tudo ficam três coisas:

A certeza de que estamos sempre começando...

A certeza de que precisamos continuar...

A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...

Portanto, devemos:

Fazer da interrupção um caminho novo...

Da queda, um passo de dança...

Do medo, uma escada...

Do sonho, uma ponte...

Da procura, um encontro...

Fernando Pessoa

### **3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO**

#### **3.1 NOVAS DEMANDAS SOCIAIS E CARÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Embora muito se tenha falado sobre a importância da formação docente para o ensino superior, o que se observa nos professores da maioria das organizações de ensino superior no Brasil, incluindo as universidades, é o generalizado despreparo de boa parte desses profissionais para lidar com o processo de ensino-aprendizagem (ALMEIDA, 2012). Esta situação fundamenta-se, em parte, na crença tanto da instituição que convida quanto do convidado de que quem sabe fazer também sabe ensinar (ALMEIDA, 2012; MASETTO, 2012; OLIVEIRA; CORDEIRO, 2008). Em outras palavras, tradicionalmente, por analogia acredita-se que sempre o bom gestor será um excelente professor de Administração.

Desse modo, a dimensão da formação pedagógica ampliada consistente tem sido negligenciada. A ênfase recai no mérito do saber específico e da experiência profissional, em detrimento dos saberes específicos pedagógicos, absolutamente necessários à função docente (OLIVEIRA; CORDEIRO, 2008).

Vasconcelos (2012), buscando compreender o perfil do professor universitário, e mais especificamente com sua preocupação voltada ao professor universitário sem formação pedagógica verificou, a partir da aplicação de questionários e entrevistas, que 72% dos professores nunca fizeram qualquer curso de formação para o exercício do magistério, além de ter notado uma forte resistência por parte destes professores a frequentar esse tipo de curso. Alguns professores nessa pesquisa assim se expressaram:

Nunca frequentei curso de formação. Sou de opinião de que se alguém possui voz, com o devido treino, poderá ser bom cantor. Se não possuir boa voz, por mais cursos que faça, nunca será bom cantor. (VASCONCELOS, 2012, p.91).

O que vale é a realidade do mercado de trabalho com o qual convivo. Eu sei o que é mais importante e meus alunos confiam em minha experiência. (Administrador de empresas, dado de entrevista). (VASCONCELOS, 2012, p.89).

O aluno não aguenta mais tanta teoria. O meu recado é real, concreto. Há 25 anos exerço essa função e posso dizer que sei tudo o que se pede aí fora. Na universidade, há uma preocupação excessiva com a teoria, quando o aluno quer é aprender o seu ofício. (Administrador de recursos humanos, dado de entrevista). (VASCONCELOS, 2012, p.89).

Esse estigma de que, para ser docente, basta ser um bom profissional na sua área, tem gerado queixas diversas por parte dos discentes quanto à atuação dos professores. Denúncias como “o professor sabe muito o conteúdo, mas não sabe ensinar”, ou, ainda, “o professor é um profissional competente em sua área, mas dá aulas para ele mesmo” são cada vez mais comuns ao dialogar com os alunos (BEHRENS, 2012, p. 66).

Essa situação é reforçada pela ênfase dada ao universo da pesquisa nos cursos de pós-graduação em detrimento do ensino. Conforme as determinações da LDB n° 9.394/1996, os processos de preparação ou formação docente para o ensino superior são desenvolvidos nos cursos *stricto sensu*, e nestes, como já é de conhecimento, os objetivos centrais fundamentam-se na produção de conhecimento e na pesquisa, ficando a dimensão do ensino em importância secundária (ALMEIDA, 2012; VASCONCELOS, 2012).

Sendo assim, observa-se que, na maioria das instituições brasileiras de ensino superior, incluindo as universidades, embora uma parte significativa dos professores que nelas atuam tenha passado por cursos de formação *stricto sensu* e possuam significativa vivência profissional em suas áreas específicas de conhecimento, bem como anos de estudo nas mesmas, o que predomina é o desconhecimento científico e até o despreparo para lidar com o processo de ensino-aprendizagem (ALMEIDA, 2012). Assim, a graduação tem sido alimentada cada vez mais por docentes titulados, contudo com pouca ou nenhuma habilidade para o ensino, ou competência pedagógica (VASCONCELOS, 2012). Este fato traz uma preocupação para a formação e desenvolvimento profissional de professores de ensino superior, pois estes profissionais se tornam os responsáveis por esse processo ensino-aprendizagem a partir do instante em que adentram a sala de aula (ALMEIDA, 2012).

Vasconcelos (2012) adverte que não se trata de um processo excludente onde se deve optar por formar pesquisadores ou docentes. Mas, ao contrário disso. Conforme a autora, a questão consiste em despertar a atenção para a natureza complementar dessas duas ênfases, visto que o mesmo sujeito será, necessariamente, pesquisador e docente, ao mesmo tempo. Isto porque, a pós-graduação *stricto sensu* surgiu, afinal, para conferir grau de mestre ou doutor aos profissionais que almejassem seguir carreira acadêmica e de pesquisa (VASCONCELOS, 2012).

Outra questão que merece reflexão nesse processo é que o novo contexto do ambiente universitário, caracterizado pela massificação e diversificação do perfil estudantil, ampliação dos cursos noturnos, incorporação das novas tecnologias e facilidades de acesso ao conhecimento esvaziou o sentido tradicional da função do docente como mero transmissor de conhecimentos, traço marcante dos modelos preservados pela memória de aluno que cada professor carrega consigo (ALMEIDA, 2012). Todavia, a despeito de práticas inovadoras que têm surgido, a prática de ensino recorrente entre os professores das mais variadas áreas do conhecimento nas instituições de ensino superior pode ainda ser considerada uma prática conservadora, onde o aluno não aparece como centro do processo, mas sim o professor (OLIVEIRA; CORDEIRO, 2008; MASETTO, 2012).

Tais práticas apresentam características semelhantes à chamada educação bancária, na qual o professor é visto como o dono exclusivo do saber que será transmitido de modo não crítico ao aluno (OLIVEIRA; CORDEIRO, 2008). Desse modo, as maiores preocupações voltam-se para as habilidades dos professores, isto é, se eles são atualizados em seus conhecimentos e experiências, se são especializados, pesquisadores, e, nas aulas, se exercem o papel de transmissores desse conhecimento e avaliadores do aprendizado dos alunos (MASETTO, 2012).

Nessa lógica, conforme Masetto (2012), aprender significa, basicamente, a habilidade de repetir em prova tudo aquilo que o professor “ensinou” em sala de aula. Além disso, nesse modelo, o mau desempenho do aluno em prova e conseqüente não aprovação na disciplina são creditados unicamente ao aluno que não estava apto para seguir adiante. Sobre esta questão, Behrens (2012) afirma que, apesar das insatisfações, os alunos têm aceitado uma atuação docente fundamentada no escute, leia, decore e repita (BEHRENS, 2012).

Nesse sentido, Masetto (2012) faz uma crítica a esta situação da prática docente, ainda vigente nas faculdades e universidades brasileiras. Para o autor, não existe a consciência de que a aprendizagem do aluno é o objetivo central e, por esse motivo, o trabalho do docente deve privilegiar não somente o ensino, mas o processo de ensino-aprendizagem, no qual a ênfase recai na aprendizagem do aluno e não na transmissão de conhecimento por parte dos professores.

Importante destacar que, nesse processo, o papel que o docente deve exercer é fundamental, e que ele consiste em ser o facilitador, orientador, incentivador da aprendizagem (MASETTO, 2012). Assim, o autor alerta que, de forma nenhuma, tal participação poderá ser descartada. Entretanto, o papel dos professores como simples e exclusivos repassadores de conhecimento já vem apresentando um forte desgaste, pois já foi ultrapassado há um bom tempo (MASETTO, 2012).

Diante dessas questões, verifica-se que os modelos preservados nas memórias de quando eram alunos dos docentes, bem como as incongruentes ideias de que o ensino é arte que se aprende na prática e que o bom profissional em sua área específica será bom professor mostram-se insuficientes para sustentar e suprir as novas demandas do ensino superior no Brasil. Nesse sentido, Behrens (2012) afirma que as exigências do mundo moderno forçam um redimensionamento da ação e prática docentes.

### 3.2 CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR DE ADMINISTRAÇÃO EFICAZ

Diante desse cenário de carência de formação, ao se refletir sobre a formação do professor no ensino de Administração, faz-se necessário, antes, pensar e discutir sobre o ensino eficaz, e mais propriamente sobre como deve ser o professor eficaz e quais as características que ele deve apresentar. Nesse sentido, inicialmente será realizada uma abordagem geral sobre este aspecto, para, posteriormente, levar a reflexão para a compreensão da eficácia do ensino e características do bom professor ao se tratar do ensino superior em Administração.

Castilho e Lopes (1996) apontaram que a noção de ensino eficaz está fortemente relacionada à eficácia do professor. Conforme os autores, a identificação entre estas proposições é de tal forma significativa que, ao se pensar em ideias para melhorar o ensino, os itens mais abordados referem-se aos aspectos relacionados à atuação docente. Dentre tais aspectos, destacam-se: a melhoria da didática dos professores, compromisso dos professores com o curso e alunos, renovação do quadro de professores, instituição de processos avaliativos da prática docente.

Albuquerque (2010) concorda, destacando que reflexões concernentes a definições precisas e amplas quanto à eficácia do ensino, costumeiramente, remete o pensamento a um

quadro de interações entre professores e alunos, vivenciadas no ambiente educacional, a sala de aula (ALBUQUERQUE, 2010). Nesse pressuposto, particular relevância pode ser atribuída a um aspecto central do ensino eficaz, a eficácia do professor (ALBUQUERQUE, 2010; FUKUDA; PASQUALI, 2002).

Considerando que o ensino e a aprendizagem são processos interativos inseparáveis, e, portanto, incompreensíveis se não forem analisados de forma conjunta, a eficácia da ação do professor estará relacionada, de algum modo, ao ajuste do aluno/estudante em cada instante da aprendizagem (ALBUQUERQUE, 2010). O ensino eficaz tem, pois, sua preocupação voltada para o aluno, sujeito no processo ensino-aprendizagem (FESTINALI, 2005). A ênfase recai sobre a aprendizagem dos alunos e não na mera transmissão de conteúdos por parte dos docentes; e deve objetivar, então, oferecer uma ajuda contingente, sustentada e ajustada aos alunos em meio a esse processo (ALBUQUERQUE, 2010; ALMEIDA, 2012; MASETTO, 2012).

Nesse contexto, sob a lógica do ensino eficaz, são muitos os trabalhos que se propõem a identificar as características do bom professor (GIL, 2012). Concepções diversas sobre o trabalho dos professores e sobre as principais capacidades que devem ser aprendidas e desenvolvidas no exercício do ofício têm sido discutidas, e possuem como forte elemento o entendimento de que a principal função do professor eficaz consiste em ser o facilitador da aprendizagem. Sua tarefa principal não é ensinar e sim ajudar o estudante a aprender (ALBUQUERQUE, 2010; ALMEIDA, 2012; GIL, 2012; MASETTO, 2012).

Concernente à diversidade de proposições que abarcam as particularidades do professor eficaz, Marchesi e Martin (2003) argumentam que tais proposições podem ser organizadas em torno de dois eixos fundamentais. Aquelas que privilegiam, especialmente, o tipo de conhecimento que o docente precisa dominar, abordando, nesse aspecto, a habilidade do professor; e aquelas que se apoiam, principalmente, nas mudanças e progressos que o professor precisa realizar ao longo de sua carreira, enfatizando o seu desenvolvimento profissional. Certamente, estas duas perspectivas estão bem relacionadas, de modo que se verifica que o desenvolvimento profissional dependerá das habilidades que se tenham adquirido (ALBUQUERQUE, 2010).



Nesse sentido, Masetto (2012), buscando discutir e identificar quais seriam as habilidades para o exercício da docência no ensino superior, pontua três exigências que se impõem ao docente do 3º grau, conforme a seguir.

1. Ser habilidoso em uma determinada área do conhecimento; o que significa ter domínio dos conhecimentos básicos de uma área específica, bem como ter experiência profissional de campo.
2. Ter domínio na área pedagógica; de maneira geral, ao falar em profissionalismo na docência, este é o aspecto que apresenta maior carência. E isto ocorre, normalmente, em razão de dois motivos principais: ou porque os professores nunca entraram em contato com esta área, até por falta de oportunidade mesmo; ou porque a compreendem como algo dispensável para sua formação e atividade de ensino.
3. Por fim, exercer a dimensão política, pois esta se tornou um imperativo na docência universitária; isto porque o professor, ao adentrar a sala de aula, não deixa de ser também um cidadão inserido num processo histórico e dialético, sendo parte de um povo, de uma nação e, assim, tem, inevitavelmente, participação na construção da vida e história do seu povo.

De modo semelhante, Vasconcelos (2012), ao refletir sobre a competência profissional de um educador que possui formação adequada para o correto exercício da docência, destaca que o profissional completo deve abarcar os seguintes aspectos: formação técnico-científica, que se refere ao domínio técnico do conteúdo disciplinar específico a ser ministrado; formação prática, no sentido da compreensão do exercício profissional, isto é, da prática profissional para a qual o aluno está sendo orientado; formação política, no sentido de perceber a educação como ato político e intencional; e formação pedagógica, que consiste na construção pelo professor do seu fazer pedagógico cotidiano, em sala de aula, de modo estruturado e metodologicamente desenhado, não sendo, portanto, ocasional.

Neste panorama de concepções que buscam identificar e discutir características do professor eficaz, Gil (2012) retrata dez traços que distinguem tal professor. Os três primeiros traços são pessoais; os quatro seguintes se relacionam com os resultados pretendidos; e os três últimos dizem respeito à sua vida intelectual, conforme Tabela 8. Assim, o professor eficaz:

1. É apaixonado e orientado para a missão. Ele possui tanto uma vocação para o ensino quanto também possui uma paixão para direcionar os alunos no processo de aprendizagem e amadurecimento.
2. É positivo e real. Qualidades de humanidade como empatia, respeito e justiça no relacionamento com alunos, pais e colegas são por ele demonstradas.
3. É um professor-líder. Ele influencia positivamente as vidas dos seus alunos.
4. Sempre está atento ao que se passa na classe. Ele tem compreensão total da classe e do que ocorre nela, e detém amplo controle de três pontos críticos em sala de aula: administração e organização da classe, engajamento dos alunos e administração do tempo.
5. Tem estilo. Ele demonstra um estilo único, pessoal, de forma que é capaz de produzir, a seu modo, drama, entusiasmo, humor, criatividade, vivacidade, carisma e romantismo no ensino.
6. É motivador. Ele atua de forma a fazer diferença na vida dos estudantes, e com confiança, pressiona e persuade, de forma implacável, os seus alunos a manter o foco, o comportamento, a determinação e as expectativas no nível mais alto possível.
7. Demonstra eficácia instrucional. Ele é competente quanto à organização de suas aulas, à apresentação dos conteúdos, à avaliação dos estudantes e à administração do clima da classe. Ele é um comunicador por excelência, com vasto repertório de habilidades, comportamentos e princípios que são capazes de promover a aprendizagem, inclusive naqueles alunos mais resistentes.
8. Detém amplo conhecimento teórico.
9. Possui a sabedoria das ruas. Tem experiência prática e conhece todo o contexto no qual atua, além de dispor daqueles conhecimentos sociais derivados do dia-a-dia, e utiliza todo esse conhecimento para solucionar problemas cotidianos no cenário educativo.
10. Tem considerável capacidade intelectual. Ele é comunicativo, reflexivo, responsivo, estratégico e metacognitivo.

Tabela 8 – Traços que distinguem o professor eficaz

<b>Traços que distinguem o professor eficaz</b>	<b>Categorias</b>
1. É apaixonado e orientado para a missão	Pessoais
2. É positivo e real	
3. É um professor-líder	
4. Sempre está atento ao que se passa na classe	Resultados Pretendidos
5. Tem estilo	
6. É motivador	
7. Demonstra eficácia instrucional	
8. Detém amplo conhecimento teórico	Vida Intelectual
9. Possui a sabedoria das ruas	
10. Tem considerável capacidade intelectual	

Fonte: Gil (2012).

As abordagens que mais se fundamentam em traços pessoais, costumeiramente, recebem muitas críticas por promoverem a ideia do “nascido feito”, pois sugerem que a docência eficaz assim como a liderança são atribuições natas (GIL, 2012). Entretanto, é certo que essas compreensões mostram-se atraentes, e esse fato pode ser facilmente percebido em diversos processos seletivos que privilegiam estas abordagens, ao apresentarem lista de atributos que os professores deveriam ter (GIL, 2012). O quadro 1, cujo caráter é apenas descritivo, sintetiza e apresenta características comuns presentes naqueles profissionais que são considerados bons professores, ou professores eficazes.

Quadro 1 - Características do professor eficaz

Bem humorado	Ouve os estudantes
Gentil	Trata igualmente os estudantes
Tem apreço pelos estudantes	Ajuda os estudantes a pensar
Torna as aulas interessantes	Organizado
Expõe com clareza	Entusiasmado
Estimulante	Amigável
Comunica altas expectativas	Reconhece suas limitações
Encoraja iniciativas	É preparado para cada classe
Apaixonado pela disciplina	Acessível aos estudantes
Questionador	Aprecia a diversidade étnica e cultural
Desafia a pensar	Tem habilidade para se comunicar no nível dos estudantes
Oferece aplicações práticas	Empático
Demonstra interesse pelos estudantes	Não se mostra superior
Paciente	Reconhece as diferenças individuais
Interessado no crescimento dos estudantes	Inovador
Oferece feedback	Respeita os estudantes
Sensível às necessidades dos alunos	
Tem apreço pelos estudantes	

Fonte: Gil (2012, p. 28).

Entretanto, como oportunamente afirma Gil (2012), com certeza tais características possuem importância no processo didático de ensino-aprendizagem. Todavia, não é racional que todas elas sejam requeridas para cada professor. Então, um conjunto de algumas dessas características, costuma estar presente nos professores mais eficazes. É certo que elas aparecem e podem ser observadas nesses profissionais; mas não em sua totalidade.

Discussões, porém, mais amplas sobre a prática docente e sobre ser um professor eficaz extrapolam a pura identificação de traços que caracterizam o bom professor. Candau (1983) e Feitoza, Cornelsen e Valente (2007) refletem e propõem, por exemplo, que o professor eficaz deve ter uma didática que compreenda três dimensões: a humana, a técnica e a política.

A dimensão humana ocupa o centro do processo de ensino-aprendizagem, e consiste nas relações interpessoais. Desse modo, esta abordagem possui uma perspectiva mais subjetiva, individualista e afetiva no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem (FEITOZA; CORNELSEN; VALENTE, 2007).

A dimensão técnica, por sua vez, é marcada pela objetividade e racionalismo. Nessa perspectiva, o processo ensino-aprendizagem é compreendido como uma ação intencional e sistemática, que busca a organização daquelas condições que propiciem a aprendizagem (FEITOZA; CORNELSEN; VALENTE, 2007).

Por fim, a dimensão política enfatiza o processo ensino-aprendizagem como um todo. Ela sempre ocorre numa determinada cultura, lidando com pessoas concretas que possuem posição social bem definida na sociedade em que vivem. Esta dimensão não apenas consiste num aspecto do processo ensino-aprendizagem, mas permeia toda a prática pedagógica que, naturalmente, possui em si uma dimensão político-social (FEITOZA; CORNELSEN; VALENTE, 2007).

Em seus estudos, Feitoza, Cornelsen e Valente (2007) pontuaram uma valorização da dimensão humana pelos discentes para o reconhecimento do docente como professor eficaz, sendo a empatia pelo que faz considerado fator crítico de sucesso para ser um bom professor. Ser um incentivador e ter a capacidade de envolver os alunos no processo de ensino e

aprendizagem são também características dentro desta dimensão humana bastante apreciadas pelos estudantes, conforme os autores.

Sob estes pressupostos, observa-se que o ensino da Administração convive com dilemas e paradoxos, de modo que o caminho a ser trilhado pelo professor, rumo ao ensino eficaz, exige do docente esforço multidisciplinar bem como o desenvolvimento de habilidades específicas, como: conhecimento profundo dos conteúdos de suas disciplinas e áreas de estudo, habilidades de comunicação, relacionamento com seus alunos e associação da teoria com a prática (BAUER, 2004). Desse modo, Bauer (2004) aponta que o professor de Administração eficaz precisa ter, sim, um sólido conhecimento teórico, contudo, este não deve ser dissociado da realidade, cabendo ao professor encontrar possibilidades criativas de relacionar a teoria à prática.

Bauer (2004) identificou, na visão dos alunos, algumas características desejáveis do professor de Administração eficaz: domínio do conteúdo/conhecimento; didática/capacidade de transmissão; interesse pelo aluno; relacionamento professor/aluno; habilidade em fazer a associação do conteúdo à realidade/conhecimento prático; interesse/entusiasmo pelo conteúdo; e capacidade de motivar os alunos. Assim, Bauer (2004) esclarece que os conhecimentos aprofundados na área é uma das características mais marcantes do professor de Administração eficaz na concepção dos alunos, os quais podem ser conquistados através de opções diversas de formação, como imersão em pesquisas, cursos e atividades de extensão.

Entretanto, é cada vez mais requisitado que o professor de Administração possua também sólidos conhecimentos de didática, métodos de ensino, comunicação e motivação e relações interpessoais (BAUER, 2004). Outro detalhe que vale ser destacado no ensino eficaz de Administração, conforme Bauer (2004), é que o professor deve estar consciente do seu papel fundamental na formação dos seus alunos para a cidadania e para os valores morais e éticos que o bom administrador precisa ter.

Sobre esta conscientização dos valores éticos e morais que é necessária ao bom administrador, Aktouf (2005), ao construir uma crítica à lógica economicista e maximizadora que faz do acúmulo de capital o fator mais importante, ensinada tradicionalmente nas escolas de administração, defende, que o bom professor de Administração deve ter: (a) sensibilidade humana e desviar-se da norma do ensino tradicional de administração; (b) grande cultura

geral; e (c) experiência de campo. São qualidades que, na verdade, estão no extremo oposto da mercantilização do professor e do saber (AKTOUF, 2005).

Desse modo, Aktouf (2005) defende que a formação do professor de Administração precisa privilegiar esses aspectos. Assim, o autor entende que o papel do professor eficaz de Administração é, por conseguinte, o de gerar sensibilidade para os aspectos humanos e não apenas, formar, puramente, estrategistas ou técnicos em Administração, orientados apenas para o *money making*, ou o fazer dinheiro.

Para tanto, é preciso buscar acumular uma grande cultura geral, baseada em conhecimentos diversos advindos de história, antropologia, ecologia, sociologia, interculturalismo, linguística etc (AKTOUF, 2005). Até porque o professor de Administração tem a responsabilidade de formar pessoas que vão tomar decisões que trarão implicações para a natureza, para os seres humanos e para o futuro de todos, e, sem uma ampla cultura geral, o professor de Administração não teria como cumprir com esta responsabilidade (AKTOUF, 2005).

Por fim, Aktouf (2005) considera que o bom professor de Administração deve imperiosamente ter experiência de campo. Na visão do autor, é completamente inadmissível que alguém possa adentrar uma sala de aula e falar ou ensinar Administração, tendo visto tais questões apenas nos livros e nos casos. Scherer (2007) concorda ao destacar que a prática profissional no mercado empresarial desses professores contribui firmemente no aprendizado dos alunos, em decorrência dos exemplos e da relação da teoria com a prática de mercado.

Com essas reflexões, busca-se estabelecer a compreensão de que a docência no ensino superior exige não somente o domínio de conhecimentos específicos e práticos pelo professor, mas, fundamentalmente, um profissionalismo semelhante àquele que é exigido para o exercício de toda e qualquer profissão, não devendo ser encarada amadoristicamente (MASETTO, 2012). Sob esta compreensão, pensar e planejar a formação docente para o ensino superior torna-se imperativo.

### 3.3 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO

Para se exercer qualquer profissão é necessária uma formação, um aprendizado, o desenvolvimento de habilidades que permitam a execução de tal ofício. Este aprendizado pode ser formal, institucionalizado, ou informal, resultante do empirismo, da prática (VASCONCELOS, 2000). O ofício evoca, como aborda Fischer (2005), maestria e qualificação ao remeter a um passado artesanal, que privilegiava o saber fazer, perito e criativo.

Sendo assim, ao conceber a docência como um ofício que pode ser aprendido e desenvolvido, presume-se que poderá, então, ser objeto de ações intencionais de capacitação que visam o desenvolvimento de habilidades próprias necessárias ao ato de ensinar, como programas de apoio à qualificação docente (NASSIF; HANASHIRO, 2002; FISCHER, 2005; MASETTO, 2012). Tais habilidades, ao serem desenvolvidas, conferem à atividade de docência no ensino superior uma conotação de profissionalismo, permitindo assim, a superação de situações até bem comuns como ensinar por boa vontade, ou apenas para complementação salarial, ou, ainda, para se ocupar no tempo restante do exercício de outra profissão (MASETTO, 2012).

Desse modo, considerando que o campo de trabalho do professor é o ensino, pode-se inferir, portanto, que sua formação compreende o processo mediante o qual ele aprende a ensinar e a compreender o seu fazer (ALMEIDA, 2012). Após se aprofundar na literatura sobre o tema, publicada no Brasil nos últimos dez anos, observa-se que, embora seja crescente a preocupação sobre a formação docente para o ensino superior, quase todos os trabalhos ocupam-se com aspectos diversos sobre a aprendizagem dos professores, como, por exemplo, questões relacionadas à didática, carência de qualificação, atributos e perfil do professor eficaz. Entretanto, não abordam, de forma estruturada, a maneira através da qual os professores realmente aprendem.

De modo semelhante, na área de Administração observa-se também esta mesma preocupação sobre a formação docente, especialmente em virtude da forte expansão do ensino de Administração no país. Entretanto, em meio a toda essa discussão sobre a formação de professores para o ensino de Administração, o trabalho realizado por Souza-Silva e Davel (2005) possui relevância visto que os autores exploraram o tema sob uma perspectiva mais

prática e descritiva apontando, como de fato ocorre a formação dos professores de Administração, inclusive evidenciando as principais práticas de formação e aprendizagem do docente.

Nesse aspecto, a investigação de Souza-Silva e Davel (2005) consiste num estudo singular dentro do campo teórico sobre a formação docente para o ensino superior de Administração no Brasil. Os autores realizaram a análise sob a perspectiva dos representantes das quatro principais instituições responsáveis pelo fomento e regulação do ensino superior de Administração no Brasil, a saber: Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal no Ensino Superior (CAPES) e Ministério da Educação (MEC).

Desse modo, o presente estudo buscou novas perspectivas para entender a formação do professor, partindo da mesma matriz analítica do trabalho de Souza-Silva e Davel (2005). Para tanto, nesta pesquisa, a análise será realizada a partir das opiniões dos próprios professores sobre seu processo formativo. Nesse contexto, o trabalho de Souza-Silva e Davel (2005) será utilizado como a base teórica inspiradora para a realização deste estudo. Tal modelo sobre como se formam os professores de Administração será detalhado, a partir de agora, conforme os autores citados.

Assim, para Souza-Silva e Davel (2005), os professores de Administração são formados para o exercício da docência, basicamente a partir de um mosaico envolvendo processos de: (a) absorção explícita de conteúdos relacionados à didática, pedagogia e conhecimentos sobre a história da Administração; (b) interação com os estudantes e/ou com os pares; e (c) participação em comunidades de prática tanto de prática reflexiva como de aprendizagem prático-gerencial. A Tabela 9 expõe essas ideias de forma detalhada para uma melhor compreensão.



Tabela 9 – Mosaico de concepções da formação do professor de Administração

<b>Formação como:</b>	<b>Categoria</b>	<b>Descrição de acordo com os representantes de entidades responsáveis pelo fomento e regulação do ensino superior de Administração no Brasil</b>
Absorção explícita de conteúdos...	Técnico-profissionais	A formação baseia-se na participação em cursos e <i>workshops</i> com o objetivo de se aprender novas técnicas, teorias e conceitos.
	Sobre didática e pedagogia	A formação abrange a participação em programas de mestrado e/ou doutorado, nas disciplinas de pedagogia e didática; bem como em cursos ou programas específicos para aprender e saber lidar como os “elementos de ensino e aprendizagem”.
	Sobre a história da Administração	Nesse caso, a formação do professor abrange o conhecimento sobre a evolução histórica da Administração.
Interação com os...	Estudantes	A formação acontece no aprendizado proveniente da relação com o aluno, a partir dos erros e acertos das ações em sala de aula, nos conflitos que muitas vezes acontecem com aqueles alunos vistos como mais “difíceis”, nas críticas elaboradas pelos alunos e questões levantadas pelos alunos em conversas após a aula.
	Pares	A formação ocorre também do relacionamento com os outros professores, em especial, daqueles mais experientes em uma espécie de mentoria através da qual é estabelecida uma confiança recíproca, e permite a transferência de conhecimento tácito sobre a atividade de ensino.
Participação em comunidades de...	Prática reflexiva	A formação ocorre pela participação em momentos de reflexão, assim como em laboratórios de práticas de diversos modelos de ensino.
	Aprendizagem prático-gerencial	A formação acontece também por meio da realização de consultorias para organizações em virtude do aprendizado proveniente da interação com situações reais de gestão.

Fonte: Adaptado de Souza-Silva e Davel (2005).

Para melhor compreensão dos tipos de processos que ocasionam a formação do professor de Administração para o exercício da docência identificados por Souza-Silva e Davel (2005), faz-se necessário um esclarecimento a respeito das dimensões tácita e explícita do conhecimento, uma vez que, conforme Souza-Silva (2007), o processo de aprendizagem ocorre mediante a transmissão de duas dimensões do conhecimento: a explícita e a tácita.

Sendo assim, o conhecimento é compreendido em sua totalidade como tácito e explícito (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; SOUZA-SILVA, 2007). A dimensão explícita pode ser comunicada em linguagem sistemática e formal, falada ou escrita, contudo consiste em

uma pequena parte da totalidade do conhecimento, pois independe de contexto; sendo, portanto, relativamente fácil de codificar, transferir e reutilizar (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; LEITE; PORSSE, 2003; SILVA, 2004; SOUZA-SILVA, 2007). A dimensão tácita, por sua vez, conforme estes autores, constitui-se em um conhecimento subjetivo, que se expressa por meio de habilidades inerentes a uma pessoa, isto é, suas ideias, percepção e experiência, associadas a um contexto específico, sendo esta dimensão representada pelo conhecimento que resulta da experiência de vida, contendo elementos cognitivos e práticos; tornando-se, por este motivo, difícil de ser formalizado e transmitido explicitamente. Portanto, com base na explicação, saber “sobre” não significa, necessariamente, que se sabe “como” (SOUZA-SILVA, 2007).

Nesse sentido, Souza-Silva (2007) esclarece que apenas a parte explícita do conhecimento pode ser expressa e transmitida por palavras. Entretanto, conforme o autor, a porção tácita somente é incorporada por meio da imersão e vivência em contextos prático-sociais. Desse modo, Souza-Silva (2007) exemplifica a ideia da seguinte forma: para o autor, não se aprende a ser professor apenas pela leitura de livros de metodologia de ensino, mas sendo professor, a partir do relacionamento com os pares, por meio do exercício cotidiano da atividade docente. Estar vinculado a um contexto prático específico é, portanto, condição necessária para transmissão do conhecimento em sua integralidade (SOUZA-SILVA, 2007). A partir desta compreensão sobre o conhecimento tácito e explícito, os processos por meio dos quais se formam os professores de Administração identificados no estudo de Souza-Silva e Davel (2005), citados anteriormente e demonstrados na Tabela 4, serão abordados a seguir.

Souza-Silva e Davel (2005) notaram em sua pesquisa que a formação do professor como sinônimo de absorção de conteúdos explícitos é a ideia que predomina no discurso dos representantes de entidades responsáveis pelo fomento e regulação do ensino superior de Administração no Brasil ao se tratar de preparação para a docência. Quanto a este aspecto, o processo de formação dos professores em Administração ocorre, predominantemente, pela participação dos mesmos em *workshops* e cursos diversos, onde são aprendidas técnicas variadas, conceitos e teorias (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005). Sobre este ponto, um dos representantes abordados pela pesquisa em questão responde o seguinte:

Duas ou três vezes por ano eu volto a sentar no banco de escola, por que não? Em todo o momento, estão aparecendo técnicas e instrumentos novos. Se eu quero repassar isso para os meus estudantes, eu tenho que aprender. Como é que eu vou poder passar uma coisa sobre a qual não tenho domínio? [...] Então, eu volto e sento! (Representante B – Dados da pesquisa). (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005, p.124).

Para os entrevistados, além disto, o professor se forma ao passo em que ele acompanha aulas que enfatizam a didática, pedagogia e tecnologias de ensino (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005). Outro aspecto importante no campo da formação para a docência em Administração que os autores mencionam a partir dos discursos dos representantes de entidades responsáveis pelo fomento e regulação do ensino superior de Administração no Brasil é que essa formação acontece também por meio de cursos variados que discutem e ensinam sobre a história e evolução da Administração. Este modo de aprendizagem baseia-se, portanto, numa lógica mais escolarizante, cujo processo ocorre, sobretudo, de forma pontual, em momentos específicos, principalmente em sala de aula ou em treinamentos (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005).

Atualmente, no Brasil, os programas de pós-graduação destacam-se neste contexto. A formação docente ocorre, de forma prioritária, em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, conforme determinações da LDB nº 9.394/1996, que estabelecem:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por faculdade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. (BRASIL, 1996).

Estas exigências da lei fizeram com que a procura por este tipo de formação aumentasse, para suprir a crescente demanda resultante do crescimento dos cursos de graduação em Administração por professores titulados. É fato que os programas de pós-graduação *stricto sensu* foram criados com esta finalidade e devem contribuir para a formação de professores e pesquisadores críticos, dotados de capacidade reflexiva e compreensão do processo educativo (PATRUS; LIMA, 2014).

Importante destacar, ainda, que esta abordagem da aprendizagem, mediante absorção explícita de conhecimentos, fundamenta-se na perspectiva individual-cognitivista da aprendizagem, que, conforme Souza-Silva (2007), baseia-se na compreensão de que o conhecimento é formado mediante construções cognitivas, podendo, assim, ser codificado e

transferido de forma independente do contexto sócio-prático onde ele é gerado. Desse modo, sob esta compreensão da perspectiva individual-cognitivista, é notável que treinamentos, workshops, cursos diversos, exposições verbalizadas são importantes fontes de produção e transmissão de conhecimento e, portanto, de aprendizagem; entretanto, por estarem desvinculadas da experiência sócio-prática, tendem a transmitir uma menor parcela do conhecimento (a dimensão explícita), sendo, então, esta concepção limitante e reducionista, ao não contemplar a dimensão tácita, ou seja, a maior porção do conhecimento (SOUZA-SILVA, 2007).

Embora a absorção explícita de conteúdo tenha sido apontada por Souza-Silva e Davel (2005) como a forma mais representativa sobre como os professores de Administração são formados, observou-se ainda que, numa proporção menor, ocorre também a formação para docência a partir da interação tanto com os alunos quanto com seus pares no cotidiano normal das atividades de magistério superior. Como exemplo, a interação com os estudantes foi classificada pelos representantes das entidades já mencionadas como estruturante, à medida que cada turma de estudantes foi considerada pelos entrevistados como um conjunto de experiências completamente novas (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005). Assim, quanto às experiências acumuladas em sala de aula, Souza-Silva e Davel (2005) apontam que a formação do professor continua acontecendo à medida que ele atua nesse contexto de sala de aula, e se relaciona e interage com os pares e estudantes no magistério superior.

Assim, Souza-Silva e Davel (2005) demonstraram, em seu estudo, que o professor de Administração aprende também na relação com o aluno, nas tentativas e erros ao buscar introduzir em sala de aula novas atividades, e, especialmente, de forma curiosa, nas questões trazidas pelos alunos em conversas, após a aula, capazes de promover reflexões significativas. Vale destacar o discurso de um dos representantes entrevistados pelos autores, onde ele afirma:

Após o término da aula, é quando o aluno vai conversar com o professor [...] ele vai enriquecer tanto seu conhecimento quanto o do professor [...] No pós-aula, é que o aluno vem de uma forma menos constrangedora, vem mais desinibido, ele coloca questões em que muitas vezes a gente nunca parou para pensar. Aquele foco que o aluno está entendendo não é o foco que você queria expressar, mas ele recebeu daquela forma porque ele tem uma visão, ele tem uma perspectiva que é diferente da sua [...] isso é enriquecimento, muito mais para o professor do que para os alunos (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005, p. 124; Representante B. Dados da pesquisa).

Nesse sentido, Masetto (2012) concorda destacando que, no processo ensino-aprendizagem, é essencial que o professor desenvolva uma atitude de parceria e corresponsabilidade com os alunos, desenvolvendo e estimulando o trabalho em equipe e que crie condições contínuas de *feedback* entre aluno e professor. O resultado será melhoria no processo ensino-aprendizagem, onde a maior interação e familiaridade permitirão um ambiente mais propício ao aprendizado mútuo, entre alunos e professores.

Entretanto, Souza-Silva e Davel (2005) advertem que essa aprendizagem por meio da interação com os alunos só poderá ocorrer se o professor assumir uma atitude de humildade e, principalmente, de compreensão de que a relação de aprendizagem e formação pode ser simétrica. Com base nisto, Souza-Silva e Davel (2005) afirmam que, para se entender o processo de formação do professor de Administração, novas perspectivas podem ser suscitadas. Dentre elas, a noção de que a aprendizagem pode ocorrer mediante um processo mais democrático e simétrico, que pode fluir tanto na direção mestre-aprendiz, como também na direção oposta (aprendiz-mestre), permitindo assim, o surgimento de práticas reflexivas e mais dialógicas (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005).

Ainda em relação à formação dos professores a partir da interação com os pares, a pesquisa realizada por Souza-Silva e Davel (2005) demonstrou que esta relação com professores mais experientes no exercício do magistério contribui para a formação docente. Todavia, isto irá depender, basicamente, da generosidade do docente mais experiente e da disposição de aprender do mais novo. Portanto, os autores enfatizam que pode ocorrer uma partilha benéfica de informações para ambos os lados, onde os docentes mais antigos dividem seus conhecimentos tácitos adquiridos ao longo dos anos, ao passo que os professores mais jovens podem partilhar seus conhecimentos tecnológicos mais atuais (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005).

Behrens (2012) contribui sobre esta questão ao destacar que as práticas e ações voltadas à formação do professor devem criar os espaços necessários para contemplar uma dimensão coletiva, o que possibilitará esse aspecto da formação, a partir da interação com os pares. Isto ocorre pelo incentivo para que professores desenvolvam nesses espaços a discussão, reflexão e produção de saberes e valores, levando o professor a sair do seu isolamento em sala de aula, permitindo uma reflexão com os pares sobre a ação docente, e isto redundará em aprendizados que contribuirão para o processo de formação do professor.

Por fim, Souza-Silva e Davel (2005) destacam que a formação dos professores de Administração pode acontecer por processos de participação em comunidade de prática<sup>1</sup>. Os autores destacaram que, na pesquisa realizada, apenas dois tipos de formação de comunidade de prática foram mencionados: comunidade de prática reflexiva e comunidade de aprendizagem prático-gerencial. Assim, conforme Souza-Silva e Davel (2005), a comunidade de prática reflexiva é criada com o objetivo claro de se pensar sobre a prática docente. Neste caso, a formação ocorre por meio da participação em espaços voltados à reflexão, assim como através de laboratórios onde a ação docente pode ser simulada (aulas, por exemplo), gerando interações reflexivas, negociações de significados e, conseqüentemente, formação e aprendizagem para o professor. O segundo tipo, a comunidade de aprendizagem prático-gerencial, pode ocorrer quando o professor se permite participar de situações concretas de gestão, possibilitando a formação, a partir, por exemplo, de projetos de consultoria (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005)

No que diz respeito a prática reflexiva a ser desenvolvida na comunidade de prática, Festinalli (2005) corrobora ao afirmar que ela permite, além da formação dos professores, uma avaliação do currículo, do ensino e da metodologia da docência. Desse modo, é fundamental que o professor pense continuamente sobre sua prática, buscando desenvolver a habilidade de reflexão com vistas à melhoria do ensino e à superação das deficiências do docente acerca do aprender a pensar (FESTINALLI, 2005).

Sobre essa prática reflexiva, Behrens (2012) concorda também ao alertar para a necessidade da construção da formação docente referendada na reflexão sobre e na ação docente. Conforme a autora, esse processo reflexivo permite a profissionalização dos professores, ao apontar caminhos para a superação da atitude do “fazer pelo fazer” e promove o “saber por que fazer”.

De acordo com o que foi discutido sobre a aprendizagem e formação dos professores mediante interação com os estudantes e com os pares, e por meio de participação em comunidades de prática reflexiva e/ou prático-gerencial, verifica-se que estas modalidades concebem a formação e aprendizagem dos professores a partir de contextos mais interacionais

---

<sup>1</sup> A expressão “comunidade de prática” utilizada por Souza-Silva e Davel (2005) não foi empregada no sentido de comunidade de prática conforme Lave e Wenger (1991).

e sócio-práticos. Tal concepção está relacionada à perspectiva sócio-prática da aprendizagem, que, ao contrário da perspectiva individual-cognitivista, compreende que a aprendizagem ocorre vinculada à prática, sendo o conhecimento produto de processos sócio-culturais e interacionais (SOUZA-SILVA, 2007). Desse modo, sob esta compreensão, a aprendizagem não se restringe às salas de aula, sessões de treinamento ou livros-textos, mas, de fato, ela representa integralmente as experiências cotidianas vinculadas aos contextos sociais e práticos onde se processa. Assim, esta concepção contempla a transmissão integral do conhecimento, a dimensão tácita e explícita (SOUZA-SILVA, 2007).

Conforme o exposto, em síntese, Souza-Silva e Davel (2005) abordam que a formação do professor em Administração pode acontecer mediante a ocorrência de três processos. O primeiro e mais citado pelos representantes de entidades responsáveis pelo fomento e regulação do ensino superior de Administração no Brasil que participaram da pesquisa enfatiza que os professores se formam a partir da absorção explícita de conteúdos técnico-profissionais, de conhecimento em didática, pedagogia e tecnologias de ensino bem como pelo conhecimento sobre a história da Administração. O segundo, citado menos que o primeiro, aponta para a ocorrência da formação por meio da interação com os estudantes e com os pares. Finalmente, conforme os autores, o terceiro processo, menos citado entre os três na pesquisa, considera que a formação docente acontece por meio da participação em comunidades de prática reflexiva e prático-gerencial (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005).

Diante destas questões, Souza-Silva e Davel (2005) constataram que, apesar de algumas alterações, a concepção geral que foi evidenciada por meio da fala dos entrevistados ressalta que os professores de Administração são formados, prioritariamente, a partir da absorção explícita de conhecimentos fundamentada na lógica tradicional individual-cognitivista. Nessa visão, a aprendizagem e o processo formativo ficam restritos a determinados períodos da vida e limitam-se a ocasiões especiais, como, por exemplo, participar de treinamentos, ler um livro, assistir a aulas ou a um vídeo instrucional, ou, ainda, passar por programas de reciclagem (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005).

Por consequência, conforme os autores, o conhecimento, sob essa compreensão, deve ser transmitido de uma pessoa para outra, de forma explícita, por meio de exposições orais desvinculadas do contexto sócio-prático. Assim, Souza-Silva e Davel (2005) concluem que, com base nas opiniões dos Representantes participantes da pesquisa, a formação dos

professores de Administração baseia-se numa lógica escolarizante, apoiada numa forma de transmissão focada nas aquisições.

Desse modo, na investigação de Souza-Silva e Davel (2005), a ideia de que quanto mais treinamento o docente possui, maior é sua aprendizagem foi fortemente enfatizada pelos entrevistados e explica, na visão dos participantes, como se dá a formação do professor de Administração. Entretanto, os autores alertam que, embora seja uma concepção importante, essa forma de aprendizagem limita e simplifica o processo de formação, pois deixa de considerar outros mecanismos e dispositivos também relevantes.

Outras concepções foram vagamente mencionadas pelos Representantes e merecem ser destacadas, uma vez que divergem da ideia dominante. Uma delas é a perspectiva sócio-prática e interacional da aprendizagem, que concebe o processo formativo como resultante das interações e relacionamentos sociais que ocorrem no cotidiano (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005). Sob este raciocínio, os autores esclarecem que a ação de conhecer está fortemente ligada a um processo sócio-cultural e contextualizado na prática e, por esse motivo, o foco do processo de formação e aprendizagem deixa de ser a mente do indivíduo e passa a ser as estruturas de participação. Assim, Souza-Silva e Davel (2005) afirmam que a aprendizagem é compreendida como um fenômeno predominantemente coletivo, que acontece de forma natural, relacional e historicamente situada e processual.

Souza-Silva e Davel (2005) chamam a atenção ainda para o fato de que a subvalorização da perspectiva socioprática no que tange à formação do professor de Administração nega a realidade da atividade cotidiana, onde se verifica que o processo formativo dos docentes desta área muito ocorre por meio da sua prática docente. Assim, os autores ressaltam que, ao se refletir sobre a formação desse docente, novos mecanismos de aprendizagem e formação devem ser estimulados, e, especialmente, aqueles mais firmados nesta concepção de caráter sócio-prático. Para os autores, esta ação pode abrir espaços para um entendimento ampliado, prático, eficaz e fecundo quanto ao processo formativo do professor no ensino superior de Administração.

A próxima seção traz uma abordagem referente à metodologia utilizada nesta pesquisa para compreensão do processo formativo do professor de Administração, elencando os procedimentos técnicos e esclarecendo os passos de execução da investigação.



## **Seção 4: METODOLOGIA DE PESQUISA**

Quem é realmente mestre, leva a sério apenas as coisas que se referem a seus discípulos,  
mesmo aquelas que lhes dizem respeito.

Nietzsche

## 4 METODOLOGIA DE PESQUISA

### 4.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA: PESQUISA QUALIQUANTITATIVA E DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO (DSC)

Com o objetivo de investigar e compreender como se formam os professores que atuam no ensino superior de Administração, optou-se, neste estudo, por uma abordagem metodológica de natureza quali quantitativa com a utilização do método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), com base na opinião dos próprios professores de Administração.

Compreender o processo de formação dos professores de Administração com base na opinião destes exigirá um esforço de pesquisa rumo à captação de valores e simbolismos, bem como à verificação de atribuição de sentidos por parte dos atores sociais envolvidos no evento que lhes diz respeito, e isto requer a presença de instrumental qualitativo de pesquisa. Entretanto, ao se buscar gerar tal compreensão a partir da captação do pensamento de uma coletividade, isto é, de modo que seja alcançada uma representatividade social, tornam-se exigíveis procedimentos quantitativos de análise científica.

Nesse entendimento, a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) emerge como opção de método de pesquisa quali quantitativa ao atender, de forma dialética, ambos os aspectos de pesquisa, qualitativa e quantitativa (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012). Na proposta do DSC, conforme os autores, o qualitativo e o quantitativo constituem-se das duas faces de uma mesma moeda, ou seja, não são coisas distintas, desconectadas, mas, na verdade, são dimensões ou aspectos de uma coisa só.

Sob este aspecto, Lefevre e Lefevre (2005; 2012) argumentam que a condição qualitativa do DSC reside no fato de se tratar de uma pesquisa de opinião sobre um dado tema, veiculando posicionamentos distintos, sob a forma de depoimento discursivo. Desse modo, o pensamento é materializado no discurso, e isto consiste em um elemento qualitativo que requer a presença de instrumentos qualitativos como questões abertas e análise de discurso (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012; FIGUEIREDO; CHIARI; GOULART, 2013).

O caráter quantitativo, por sua vez, se expressa no fato de que cada opinião ou posicionamento distinto resulta da contribuição de certo número de entrevistas ou

depoimentos individuais, ou seja, o pensamento coletivo denota uma soma de opiniões individuais (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012; FIGUEIREDO; CHIARI; GOULART, 2013). Assim, na medida em que o discurso é um produto gerado a partir de uma coletividade, de uma sociedade, pode ser, portanto, quantificado a partir de instrumentos estatísticos, amostras, gráficos e percentuais (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012).

Desse modo, o DSC, por meio de seus procedimentos metodológicos peculiares, buscará expressar o pensamento ou opinião coletiva, na medida em que considera a dupla condição, qualitativa e quantitativa, a que está submetido (FIGUEIREDO; CHIARI; GOULART, 2013). Representa, portanto, uma mudança nos estudos qualitativos ao possibilitar que sejam conhecidos os pensamentos, representações, crenças e valores de uma coletividade acerca de um assunto específico, utilizando-se, para tanto, de métodos científicos (FIGUEIREDO; CHIARI; GOULART, 2013).

#### **4.1.1 O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)**

Fundamentado na Teoria da Representação Social (JODELETE, 1989), o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) constitui um novo método que vem sendo desenvolvido desde o final da década de 1990, na Universidade de São Paulo (USP), pelos pesquisadores Fernando Lefevre e Ana Maria Cavalcanti Lefevre. Lefevre e Lefevre (2012) explicam que esta estratégia metodológica tem como foco as pesquisas de opinião, de representação social, ou, de forma genérica, pesquisas de atribuição social de sentido, que tenham como matéria-prima depoimentos ou outras sustentações de material verbal, como, por exemplo, matérias de revistas ou jornais.

No primeiro momento, este caminho metodológico foi mais largamente utilizado no campo da saúde, passando a ganhar maior adesão por parte dos pesquisadores de áreas diversas a partir de meados de 2000 (PAIXÃO e outros, 2013). A significativa massa de trabalhos que utilizaram o DSC em suas pesquisas empíricas desde sua concepção vem demonstrando o vigor, a eficiência e a eficácia da técnica no que diz respeito a toda ordem de situação-problema que envolve a opinião de coletividades (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005; PAIXÃO e outros, 2013).

O DSC é uma metodologia que, de modo rigoroso, se propõe a representar o pensamento de uma coletividade, o que é realizado por meio de uma série de processos sobre os depoimentos que resultam em discursos-síntese que agregam respostas/discursos de diferentes indivíduos, com conteúdos discursivos de significados semelhantes (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012), isto é, ao término das operações, obtém-se como resultado depoimentos ou discursos coletivos elaborados a partir de extratos de diferentes depoimentos individuais (PAIXÃO e outros, 2013). Tais depoimentos coletivos elaborados na primeira pessoa do singular objetivam falar diretamente ao receptor, transmitindo o posicionamento coletivo (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012; PAIXÃO e outros, 2013).

Lefevre e Lefevre (2012) ressaltam que, uma vez que os resultados obtidos com a utilização do DSC podem ser generalizados, o mesmo representa, portanto, um significativo ganho de qualidade nessas pesquisas. Além disso, numa escala coletiva, os resultados aparecem como uma opinião que naturalmente se expressa, quer dizer, como depoimento sob a forma de discurso (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012).

Por esse motivo, os autores advogam que o DSC constitui-se num importante avanço em relação às técnicas atuais das pesquisas de opinião que se propõem a combinar instrumentais qualitativo e quantitativo. Nos procedimentos adotados por tais técnicas, comumente é feito um corte entre o momento qualitativo, no qual são coletadas as opiniões sob a forma discursiva por meio de poucas, porém profundas, entrevistas; e o momento quantitativo, em que para ser possível a generalização, as opiniões coletadas anteriormente são transformadas em novas questões com alternativas fechadas perdendo, assim, sua natureza discursiva, deixando, portanto, de ser importantes e verdadeiras opiniões (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012).

No DSC, contudo, não ocorre esta cisão entre as etapas qualitativa e quantitativa, uma vez que esta metodologia não as compreende como abordagens opostas. Nesse sentido, como já dito, o DSC é um método fundamentalmente quali-quantitativo, onde a qualidade e a quantidade se fundem ao longo do processo. Este fato se explica em seus procedimentos, visto que, ao longo de toda a pesquisa, fica preservada a essência discursiva e qualitativa da opinião, e, de modo inseparável dela, a dimensão quantitativa, relacionada à representatividade social e generalização dos resultados obtidos (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012).

Desse modo, Lefevre e Lefevre (2005) entendem o pensamento coletivo como soma qualitativa a ser quantificada e, por esse motivo, o DSC apresenta-se como método adequado para possibilitar este intento, uma vez que o mesmo consiste nesta soma qualitativa resultante da agregação de elementos oriundos de respostas semelhantes de pessoas distintas, e estes elementos são reunidos para compor uma qualidade específica. Com base nisto, os autores advogam que essa soma qualitativa permite construir, empiricamente, o pensamento coletivo como discurso por conta de um fundamento quantitativo que está presente, pois cada indivíduo questionado na pesquisa realizada, escolhido a partir de critérios representativos, contribui para a formação do pensamento coletivo com sua cota de fragmento de pensamento (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005).

Assim, conforme Lefevre e Lefevre (2005; 2012), ao estabelecer-se o caráter qualitativo do pensamento da sociedade, faz-se necessário coletivizar os resultados, e isto é possível por meio da quantidade. Com estas reflexões, os autores esclarecem, portanto, a dupla pertinência do DSC: Qualitativa, em que cada distinta opinião coletiva é exposta sob a forma de um discurso; e quantitativa, pois tais discursos se expressam numericamente, considerando que as sociedades são agrupamentos de pessoas que utilizam e partilham saberes socialmente disponíveis.

Como técnica, o DSC consiste numa sequência de operações sobre o material verbal recolhido, sejam os depoimentos individuais, sejam outras possibilidades como revistas, jornais ou discussões em grupo. Ao final do processo, tais operações redundam em depoimentos coletivos, os quais foram construídos, portanto, mediante somatização de extratos literais do conteúdo mais significativo dos diversos depoimentos individuais que exibem sentidos semelhantes. Cada um desses depoimentos coletivos ou DSCs permite disponibilizar uma determinada e distinta opinião e, assim, ao finalizar uma dada pesquisa de opinião, o que se tem como resultado será constituído por quantas distintas opiniões sob a forma de DSC existirem entre determinada amostra populacional pesquisada (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012).

Com o objetivo de produzir no receptor a sensação de uma opinião coletiva expressando-se de forma direta, Lefevre e Lefevre (2012) esclarecem que, na técnica do DSC os discursos ou depoimentos são redigidos na primeira pessoa do singular, como fato empírico, sendo emitido pela “boca” de um único sujeito. Assim, de acordo com os autores, a

proposta do DSC é possibilitar que o pensamento coletivo fale diretamente, buscando vincular a “fala direta” para o aspecto subjetivo das representações sociais, sendo este fato um dos fundamentos da proposta metodológica do DSC.

Sociologicamente isto é uma possibilidade na medida em que se compreendem as formações sociais de acordo com a Teoria das Representações Sociais (JODELETE, 1989). Nesse caso, as formações sociais são concebidas como entidades constituídas por representações sociais sob a forma de discursos coletivos que as pessoas internalizam e passam a viver sob estas premissas como suas (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012).

As Representações Sociais são reelaborações de conhecimentos e informações gerados em espaços sociais, nos quais tais conhecimentos são elaborados e/ou difundidos através de meios de comunicação de massa, internet, escola, academia, museus, centros culturais, religiosos, locais de trabalho, núcleo familiar, dentre outros. (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012). São, portanto, um saber que fora produzido socialmente e partilhado de uma realidade comum a um conjunto social (FIGUEIREDO; CHIARI; GOULART, 2013). Em outras palavras, conforme tais autores, as RS são esquemas sociocognitivos que os indivíduos utilizam no seu dia a dia como referência para emitirem opiniões ou juízos.

Tais esquemas sociocognitivos, acessíveis por meio das opiniões e discursos individuais, somente poderão ser reconstituídos com a utilização de pesquisas sociais que abriguem ambas as dimensões da pesquisa, qualitativa e quantitativa (FIGUEIREDO; CHIARI; GOULART, 2013). O DSC consiste, portanto, num conjunto de mecanismos cujo esforço acontece no sentido de recuperar e dar corpo às representações sociais, buscando apresentá-las sob a forma de painéis de depoimentos coletivos (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012).

#### **4.1.2 A Técnica do DSC**

Tecnicamente, Lefevre e Lefevre (2005) explicam que o DSC é um processo complexo, organizado numa série de procedimentos e operações a serem executados sobre o material verbal recolhido nas pesquisas, que permitirão o resgate do significado das opiniões sociais, resultando na construção de discursos coletivos, ou DSCs.

De um modo simples e sintético, Paixão e outros (2013) explicam o processo de construção do DSC, conforme as seguintes etapas: do conteúdo de cada depoimento individual, seleciona-se aquilo que for mais importante, que for essencial; em seguida, relacionam-se esses conteúdos a uma descrição de significados; posteriormente, agrupam-se os depoimentos em categorias; e, então, produz-se um discurso único a partir do ajuntamento dos depoimentos de uma mesma categoria, na primeira pessoa do singular.

Lefevre e Lefevre (2005) esclarecem que, com relação à construção do discurso do sujeito coletivo, são necessários, basicamente, quatro operadores ou quatro operações: as expressões-chaves (*E-CH*); as ideias centrais (*ICs*), as ancoragens (*ACs*); e, finalmente, os Discursos do Sujeito Coletivo (*DSCs*) propriamente ditos.

As expressões-chave são a essência do depoimento e consiste em trechos ou pedaços, contínuos ou descontínuos, extraídos do discurso e transcritos literalmente, que devem ser cuidadosamente selecionados pelo pesquisador e que apontam os mais relevantes conteúdos do discurso, ou da teoria subjacente. Por ser de importância fundamental à construção do DSC, as E-CH devem ser rigorosa e adequadamente selecionadas, e, para tanto, é necessário observar um equilíbrio entre os extremos de selecionar quase tudo ou quase nada do material discursivo. Desse modo, importante perceber que selecionar as E-CH consiste, basicamente, em preservar no discurso ao máximo possível a essência do pensamento, tal como ele aparece, ou seja, de forma literal no discurso analisado. Além disso, o pesquisador precisa verificar e perceber se o entrevistado possui uma ou mais ideias distintas com relação ao tema em questão. Tais considerações devem ser levadas seriamente em consideração, uma vez que com uma rica e significativa seleção de E-CHs, tornar-se-á mais simples a construção do DSC (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005; LEFEVRE; LEFEVRE, 2012; PAIXÃO e outros, 2013; FIGUEIREDO; CHIARI; GOULART, 2013).

As ideias centrais são expressões linguísticas ou fórmulas simplificadas que revelam, descrevem e nomeiam, da forma mais simples possível, o sentido/significado de um depoimento ou de um agrupamento de depoimentos, que originará, posteriormente, o DSC. Importante perceber a diferença marcante entre as E-CH e as IC, pois enquanto as primeiras são concretas, descritivas, expressivas, abundantes e afetivas, as últimas, em contraste, são abstratas, conceituais, sintéticas, frias e poucas. Assim, as IC configuram o que o indivíduo entrevistado quis expressar, e as E-CH dizem respeito a como isso foi dito (LEFEVRE;

LEFEVRE, 2005, 2012; PAIXÃO e outros, 2013; FIGUEIREDO; CHIARI; GOULART, 2013).

Assim como as ICs, as ancoragens, por sua vez, são formas sintéticas que expressam uma determinada teoria, ou ideologia, bem como valores e crenças que estão embutidos no material verbal dos discursos individuais como se fossem uma afirmativa qualquer (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005, 2012; PAIXÃO e outros, 2013; FIGUEIREDO, CHIARI e GOULART, 2013).

Por fim, o discurso do sujeito coletivo ou DSC propriamente dito consiste na reunião num só discurso-síntese das expressões-chaves (*E-Ch*) que estão embutidas nos depoimentos e agrupadas nas ideias centrais (*ICs*) ou ancoragens (*ACs*), redigidos na primeira pessoa do singular com a finalidade primordial de revelar, expressamente, o pensamento coletivo na pessoa de um Sujeito Coletivo de Discurso. As Ideias Centrais semelhantes devem ser agrupadas em uma única categoria, e estas categorias devem responder à pergunta feita. O Discurso do Sujeito Coletivo é, portanto, construído a partir das Expressões-Chaves das Ideias Centrais que foram enquadradas na mesma categoria. Sob este aspecto, vale destacar que o DSC deve ser confeccionado para cada uma das categorias que tenham sido identificadas pelo pesquisador e, por esse motivo, para cada pergunta surgirá um DSC representando o pensamento coletivo sobre o assunto presente na pergunta considerando a amostra participante da pesquisa. De modo semelhante, também deverá ser confeccionado um painel de DSCs para cada uma das Ancoragens que foram identificadas. (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005; PAIXÃO e outros, 2013; FIGUEIREDO; CHIARI; GOULART, 2013).

Lefevre e Lefevre (2005) esclarecem ainda que a pesquisa tipicamente apropriada para utilização do DSC é uma pesquisa de opinião que busca compreender o pensamento coletivo sobre um determinado tema, dividida, basicamente, em três, quatro ou cinco questões abertas a serem respondidas por uma dada amostra da população. O resultado é que cada umas dessas questões dão origem a DSCs distintos, como já esclarecido, pois cada uma delas revela um número bastante diverso de posicionamentos diferentes. Além disso, não há um número mínimo estipulado no que se refere ao total da amostra para pesquisas; nos casos de estudos que não buscam a generalização, Lefevre e Lefevre (2006) indicam cerca de 10 a 20 entrevistas para confecção do DSC.



Sobre os atributos quantitativos do DSC, Lefevre e Lefevre (2012) consideram dois: a intensidade e a amplitude. A intensidade/força está relacionada à quantidade, ao número ou percentual de pessoas que participaram contribuindo com suas expressões-chave, para a construção de um determinado Discurso do Sujeito Coletivo. A amplitude, por sua vez, faz referência ao grau de difusão de uma ideia no campo pesquisado, ou seja, está relacionada à medida da presença de uma determinada ideia no universo ou campo em que se dá a pesquisa.

Desse modo, a compreensão de intensidade possibilita ao pesquisador perceber o grau de compartilhamento de uma representação social no universo pesquisado. A dimensão quantitativa do DSC é de relevância uma vez que não basta que uma pesquisa revele apenas o que e como pensa uma dada amostra populacional pesquisada, mas é válido conhecer também se uma determinada ideia está mais ou menos compartilhada por aquele grupo, e a utilização da ideia de intensidade/força torna isso possível, ou seja, saber o quanto uma ideia ou representação está presente na pesquisa.

Com base nessas premissas, conforme Lefevre e Lefevre (2012), sob o ponto de vista quantitativo, uma determinada representação social pode apresentar quatro possíveis situações distintas: baixa força e alta amplitude, de modo que a Representação Social está bastante difundida pelo campo pesquisado, contudo com baixa frequência. Em outras palavras, poucos compartilham dessa ideia; grande força e baixa amplitude, estando a representação social concentrada em segmentos específicos do campo/universo pesquisado; grande força e alta amplitude, de modo que a representação social que está sendo estudada está fortemente difundida e compartilhada por todo o campo analisado; e, por fim, baixa força e baixa amplitude que indicam a análise de representações ou opiniões isoladas do universo/campo pesquisado, pertencentes a segmentos restritos e se mostram com um grau de compartilhamento fraco.

#### 4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o objetivo de investigar como se formam os professores que atuam no ensino superior de Administração, foi elaborado um questionário contendo perguntas para se conhecer os participantes envolvendo aspectos mais gerais, tais como: o nome, e-mail, cidade em que reside, idade, gênero, tempo de docência no ensino superior, semestre em que leciona e nome da instituição onde leciona. Além disso, o questionário possui 07 (sete) questões de

redação livre a fim de conhecer a opinião dos participantes sobre o tema pesquisado, deixando-os livres para responder, e preservando a natureza do discurso, fundamental para o caminho metodológico escolhido para esta investigação.

Com relação aos participantes, o público-alvo consistiu em professores que lecionam ou lecionaram no curso de Administração em instituições de ensino superior, pública ou privada, em Feira de Santana, Bahia. Esta cidade foi escolhida em virtude de dois motivos: a) primeiro, por ser a segunda maior cidade no interior baiano; e, b) o objetivo era estudar a formação de professores fora das grandes capitais. Desse modo, Feira de Santana se apresenta como uma opção satisfatória para ambas as condições.

Foi coletado um total de 31 questionários, dentro de um total de 82 questionários que foram enviados, dos quais, na análise, foram consideradas apenas as respostas em consonância com as questões realizadas. Dentre os 31 professores que responderam, importante salientar que 11 lecionam em instituições públicas, 18 em instituições privadas e 2 ensinam tanto em instituição pública como em instituição privada.

Os questionários chegaram aos respondentes via correio eletrônico, assim como foi entregue impresso diretamente a alguns professores, conforme necessidade do participante. Em algumas situações ainda, foi realizada também a entrevista com gravador, que, posteriormente, foi transcrita na íntegra a fim de preservar o discurso do respondente.

O critério para participar da pesquisa consistiu em ser professor da graduação em Administração, independente da formação, experiência, vínculo ou tipo de instituição, desde que seja de nível superior. O prazo de respostas foi de 4 meses, não aceitando mais repostas após esse período.

Nesta pesquisa foram utilizadas, além das questões mais gerais usadas para conhecimento do perfil dos entrevistados, três questões de redação livre, cujas respostas são abertas a fim de se conhecer como ocorre o processo de formação do professor em Administração, conforme perspectiva e opinião do próprio professor. Desse modo, as três questões são:

- a) **Como você se preparou/prepara ou se formou/forma para a docência superior em Administração? Comente.**
- b) **Como a instituição de ensino em que você leciona contribuiu/contribui com seu processo de formação/preparação para a docência no ensino superior? Comente.**
- c) **Como o Governo/Estado contribuiu/contribui com seu processo de formação/preparação para a docência no ensino superior? Comente.**

Todas as etapas de criação dos DSCs foram operacionalizadas utilizando o *software* MS Excel e MS Word. Tais etapas foram: para cada discurso, expressões-chave foram selecionadas que delatam a essência da resposta do pesquisado. Em seguida, a partir dessas expressões-chave, foram criadas ideias centrais (ICs) que foram nomeadas como IC-A, IC-B, etc; e, por fim, prosseguiu-se a reunião das expressões-chave de acordo com as ideias centrais que foram verificadas, construindo, assim, o discurso do sujeito coletivo para cada uma das ICs.

Em alguns momentos, pode ocorrer a necessidade de ajustes de alguns trechos a fim de que o discurso do sujeito coletivo possua uma estrutura clara, coesa e sequencial, conforme explicam Lefevre e Lefevre (2006). Esta ação pode envolver a utilização de alguns elementos textuais, como pronomes e artigos, mas sempre com o zelo de não provocar mudanças no conteúdo do discurso, preservando o significado original.

A análise dos resultados que será realizada a partir da próxima seção, teve como suporte a revisão de literatura exposta anteriormente. De forma específica, em decorrência da singularidade do trabalho de Souza-Silva e Davel (2005) no campo teórico sobre a formação docente para o ensino superior de Administração, tal pesquisa foi utilizada como âncora teórica para realização desta análise. Este estudo servirá de complementação ao de Souza-Silva e Davel (2005), uma vez que eles investigaram a questão sob a ótica dos representantes de entidades responsáveis pelo fomento e regulação do ensino superior de Administração no Brasil, e, neste presente trabalho, a análise ocorre a partir da perspectiva dos próprios atores desse processo, ou seja, com base na opinião dos próprios professores sobre seu processo formativo para a docência no ensino superior de Administração.

## **Seção 5: ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

Aquele que atinge seu ideal, por isso mesmo o ultrapassa.

Nietzsche

## 5 ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

### 5.1 PERFIL DOS RESPONDENTES

No que concerne ao público pesquisado, foram coletados 31 questionários de professores que lecionam ou lecionaram disciplinas no curso de Administração em instituições de ensino superior, pública ou privada, em Feira de Santana, Bahia. A maior parte dos professores pesquisados é do sexo masculino, representando 80,6% da amostra, sendo, portanto, 19,4% do sexo feminino.

Com relação à idade, 3,2% dos professores entrevistados têm entre 25 e 30 anos de idade; 22,6% na faixa etária de 31 a 35 anos; 19,4% têm idade entre 36 e 40 anos; entre 41 e 50 anos, um percentual de 25,8%; e 29% com mais de 50 anos. Estes dados podem ser visualizados na Tabela 10. No que concerne ao tempo de docência no ensino superior, observou-se que 6,5% dos entrevistados possuem menos de 2 anos de experiência; 29% possuem entre 2 e 5 anos de exercício da docência; 16,1% na faixa de 6 a 10 anos de docência; 12,9% possuem entre 11 e 15 anos de docência; 12,9% entre 16 e 20 anos de docência; e, 22,6% responderam que são professores com mais de 20 anos de docência, conforme dados da Tabela 11.

Tabela 10 – Idade dos Entrevistados

<b>Faixa</b>	<b>Freq. Abs.</b>	<b>Freq. %</b>
Entre 25 e 30	1	3,2%
Entre 31 e 35	7	22,6%
Entre 36 e 40	6	19,4%
Entre 41 e 50	8	25,8%
Mais de 50	9	29,0%
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: A autora desta dissertação (2015).

Tabela 11 – Tempo de Docência dos Entrevistados

<b>Faixa</b>	<b>Freq. Abs.</b>	<b>Freq. %</b>
Menos de 2 anos	2	6,5%
2-5 anos	9	29,0%
6-10 anos	5	16,1%
11-15 anos	4	12,9%
16-20 anos	4	12,9%
Mais de 20 anos	7	22,6%
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: A autora desta dissertação (2015).

Nesse contexto, um fato importante é que, embora a maioria dos professores pesquisados sejam mestres e doutores, sendo 38,7% da amostra de mestres e 22,6% de doutores, o número de professores apenas especialistas é considerável, estando próximo ao total de mestres, atingindo 35,5% dos participantes da pesquisa, conforme Tabela 12. Além disso, foi evidenciado que um entrevistado do grupo estudado possui apenas a graduação.

Outro dado que vale ser ressaltado é que, dentre os que participaram da pesquisa, 54,8% são administradores. Verifica-se também que uma quantidade relevante de professores que ensinam disciplinas na graduação em Administração, mais exatamente 45,2% são oriundos de diversas áreas do conhecimento que não a Administração. Essa diversidade pode resultar do aspecto interdisciplinar que existe no campo da Administração e formação do Administrador que requer conhecimento em outras áreas como a psicologia, sociologia, filosofia, pedagogia, ciências contábeis, direito, história, antropologia, ecologia, etc, e da necessidade de uma ampla cultura geral para a formação do Administrador, conforme aborda Aktouf (2005).

Tabela 12 – Titularidade dos Entrevistados

<b>Faixa</b>	<b>Freq. Abs.</b>	<b>Freq. %</b>
Graduação	1	3,2%
Especialização	11	35,5%
Mestrado	12	38,7%
Doutorado	7	22,6%
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: A autora desta dissertação (2015).

Para a análise que será detalhada a seguir, dentre os 31 questionários respondidos: para a questão **a** foram consideradas 28 respostas; para a questão **b** 25 respostas válidas; para a questão **c** foram analisadas 28 respostas. As respostas anuladas apresentavam inconsistências em algum aspecto, ou porque foram demasiadamente genéricas, ou por estarem incongruentes com a questão ou apresentarem argumentos desconexos.

Importante esclarecer ainda que o tratamento quantitativo dos dados que foram coletados limitou-se à análise da frequência em que as ideias centrais (IC) aparecem nos discursos individuais. Considerando que cada discurso pode conter mais de uma ideia central, afinal ele é composto por expressões-chave diversas, o somatório da frequência das ideias

centrais é maior que a quantidade de respostas válidas que foram consideradas para as três questões analisadas.

## 5.2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO

### 5.2.1 Como Acontece a Formação do Professor para o Ensino Superior de Administração

Para a questão **a** foram consideradas 28 respostas válidas e foram identificadas nestas respostas 18 ideias centrais. O objetivo desta questão, conforme já abordado na fls. 66, é identificar como o professor se formou/forma ou preparou/prepara para a docência superior de Administração. As frequências para esta questão podem ser visualizadas na Tabela 13, dispostas da maior para a menor frequência absoluta.

Tabela 13 – Questão "a". Frequência por ideias centrais

	<b>Ideias Centrais</b>	<b>Freq. Abs.</b>	<b>Freq. %</b>	<b>Freq. % Acum.</b>
IC - A	Mestrado	20	22,0%	22,0%
IC - B	Curso de Especialização	17	18,7%	40,7%
IC - C	Curso de Extensão/aperfeiçoamento/seminários/congressos/palestras	8	8,8%	49,5%
IC - D	Curso de Docência no Ensino Superior	8	8,8%	58,3%
IC - E	Leituras na área	7	7,7%	66,0%
IC - F	Experiência Profissional em Gestão	6	6,6%	72,5%
IC - G	Interação com Pares	4	4,4%	76,9%
IC - H	Graduação	4	4,4%	81,3%
IC - I	Doutorado	3	3,3%	84,6%
IC - J	Leitura de Pedagogia/Metodologia do ensino	3	3,3%	87,9%
IC - K	Experiência Profissional em Consultoria	2	2,2%	90,1%
IC - L	Observação de docentes	2	2,2%	92,3%
IC - M	Produção/Publicação de material/artigos	2	2,2%	94,5%
IC - N	Atuando em Treinamentos Corporativos em Gestão	1	1,1%	95,6%
IC - O	Docência de outras disciplinas	1	1,1%	96,7%
IC - P	Vídeos/documentários na área.	1	1,1%	97,8%
IC - Q	Exemplo de ex-professores	1	1,1%	98,9%
IC - R	Grupo de pesquisa	1	1,1%	100,0%
	<b>Total</b>	91	100,0%	.....

Fonte: A autora desta dissertação (2015).

Foram escolhidas para uma análise mais detalhada treze ICs. O critério que definiu a escolha consiste no fato de essas ICs representarem em conjunto 94,5% das ideias centrais que estão contidas nos discursos individuais coletados. Por esse motivo, portanto, devido à representatividade, as ICs A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L e M (por ordem de representatividade) foram designadas para uma análise mais cuidadosa.

No Quadro 2, é apresentado o discurso do sujeito coletivo para a ideia central A, Mestrado, que, no discurso dos respondentes, foi a que mais apareceu, sendo, portanto, considerada a mais importante para a compreensão de como se forma/prepara o professor para a docência no ensino superior em Administração.

#### Quadro 2 - IC-A – Mestrado

**Discurso do Sujeito Coletivo:** Mestrado. Primeiro realizei um mestrado, o processo formal de preparação, não só para atender aos requisitos hoje exigidos, mas também pelo respaldo que o curso traz para a docência. Ao ingressar em um curso de mestrado, o preparo inicial se deu pela apropriação dos conhecimentos da área e depois pela apropriação das técnicas de ensino na disciplina de metodologia do ensino superior. As duas coisas são igualmente importantes: aprofundar o conhecimento das disciplinas do curso, coisa que é esperada de um mestrando, e a preparação docente. Então, o mestrado contribui para a formação à medida que, por estar mais propenso às pesquisas, fornece maior alicerce para a formação de opinião; além de proporcionar uma bagagem maior para tratar com a Administração de forma mais profunda em decorrência das discussões que são realizadas em sala de aula permitindo uma ampla abordagem dos temas.

Fonte: A autora desta dissertação (2015).

Com base no discurso do sujeito coletivo, evidencia-se que a formação ou preparação do professor de Administração se dá por meio da realização de um mestrado que, de acordo com a compreensão dos entrevistados, consiste não apenas no processo formal preparatório para a docência, como também trata-se do caminho mais favorável para que adquiram tanto a aprendizagem específica da área como a formação pedagógica a partir da apreensão de técnicas de ensino, o que possibilitará o exercício da docência com maior propriedade, com o respaldo necessário. Desse modo, os professores reconhecem a importância da realização de um mestrado para esse processo de formação docente, e atribuem a este mecanismo importância fundamental neste contexto.

Essa compreensão fornecida pelos professores corrobora os achados de Souza-Silva e Davel (2005), ao enfatizar que a formação e preparação para a docência no ensino superior de Administração ocorrem mais por meio de absorção explícita de conteúdos (técnico-profissionais; sobre didática, pedagogia e tecnologias de ensino; e, sobre a história e evolução da Administração), ancoradas na perspectiva individual-cognitivista da aprendizagem. Desse modo, a formação por meio do mestrado contempla estes aspectos, sendo, portanto, um forte exemplo desse tipo de formação.

Além disso, o discurso evidencia uma realidade resultante da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 que estabeleceu que a formação docente deve ocorrer, de forma prioritária, em cursos de pós graduação *stricto sensu*. O discurso demonstra



que, embora não apenas por este motivo, a realização de um mestrado está ligada à necessidade de atender aos pré-requisitos hoje exigidos para o exercício da docência. Desse modo, verificou-se que, essa ideia central foi a que mais apareceu nos discursos dos entrevistados, como já mencionado, ressaltando a importância da realização de um mestrado para a formação do professor, e os impactos da nova LDB na educação e formação docente.

Os professores atribuíram ainda importância ao mestrado pela sua vertente voltada à pesquisa, o que fornece uma base maior para o amadurecimento e formação de conteúdo e embasamento teórico, dando maior suporte para a docência em Administração. Este aspecto corrobora com a teoria quando Patrus e Lima (2014) enfatizam o compromisso e importância que os programas de pós-graduação *stricto sensu* possuem quanto a contribuição para a formação de professores e pesquisadores críticos.

#### Quadro 3 - IC-B – Curso de Especialização

**Discurso do Sujeito Coletivo:** Curso de Especialização. Busquei especializações, pois percebi que poderia contribuir para os futuros discentes, assumindo disciplinas de áreas específicas que uniria à vivência de campo com conteúdos acadêmicos de pesquisadores e conhecedores das diversas áreas. Desse modo, minhas especializações forneceram bagagem para a docência no ensino superior.

Fonte: A autora desta dissertação (2015).

O Quadro 3 refere-se à IC-B, curso de especialização, como outra modalidade de formação do professor para o ensino superior de Administração. Assim, o discurso do sujeito coletivo aponta a especialização como uma forma relevante de formação para o professor, à medida que, ela permite o aprimoramento em disciplinas específicas, além de potencializar a formação do docente e das suas possibilidades de transmissão de conteúdo em sala de aula no exercício da profissão de professor. Novamente, ocorre aqui uma aprendizagem e formação por meio da absorção explícita de conteúdos (técnico-profissionais; sobre didática, pedagogia e tecnologias de ensino; e, sobre a história e evolução da Administração), corroborando, mais uma vez, os achados do trabalho de Souza-Silva e Davel (2005), que consistiram na base teórica para esta pesquisa.

#### Quadro 4 - IC-C – Curso de Extensão/aperfeiçoamento/seminários/congressos/palestras

**Discurso do Sujeito Coletivo:** Busco participar de cursos e eventos nas áreas específicas. Preparei-me para a docência realizando cursos complementares para aperfeiçoamento e atualização como curso de extensão, congressos, seminários, palestras, simpósios, treinamentos externos e “*in company*”, voltados à área de administração.

Fonte: A autora desta dissertação (2015).

No Quadro 4, é apresentado o discurso do sujeito coletivo da ideia central C, que enfatiza a ocorrência da formação docente a partir também da realização e participação do professor em cursos de extensão, aperfeiçoamentos, seminários, congressos, palestras, etc. Nesse caso, os professores entendem que a realização desses cursos complementa a formação e produz o aperfeiçoamento da prática docente, além de permitir a constante atualização tão necessária ao exercício deste ofício, o de ser professor. O discurso do sujeito coletivo da IC-C corrobora a primeira concepção dos estudos de Souza-Silva e Davel (2005), onde a aprendizagem e formação ocorre por meio da absorção explícita de conhecimentos técnico-profissionais, demonstrada no trabalho desses autores como a forma mais representativa de formação e aprendizagem dos professores para o ensino superior em Administração e fundamentada na lógica individual-cognitivista da aprendizagem.

#### Quadro 5 - IC-D – Curso/Palestras de Docência no Ensino Superior/Metodologia do Ensino Superior

**Discurso do Sujeito Coletivo:** Realizei curso de Docência no Ensino Superior/Metodologia do Ensino Superior. Em ambientes de formação para professores são fornecidos excelentes cursos, e vou participando destes cursos assim como participo de eventos e fóruns sobre docência, cujo foco está voltado à formação e preparação do professor, bem como para a renovação de sua prática, elencando a didática para o ensino superior. Assim, percebi a importância da formação docente como ponto de partida para uma melhor formação do discente na medida em que há uma diversidade de técnicas e didáticas utilizáveis em situações específicas e que, na maioria das vezes, não pensávamos que existiam. Além disso, palestras sobre a prática docente sempre foram oportunidades de aperfeiçoar a realização desta atividade.

Fonte: A autora desta dissertação (2015).

O Quadro 5 representa o discurso coletivo da ideia central D que destaca a formação do professor a partir da realização de curso e/ou palestras de docência no ensino superior ou metodologia do ensino superior. Desse modo, os professores atestam a importância do domínio da didática e das práticas pedagógicas para o bom exercício da docência. Assim, o discurso coletivo evidencia uma preocupação não apenas com o conhecimento técnico, mas também com esse aspecto pedagógico e com a renovação de sua prática, o que repercutirá, conforme o discurso dos entrevistados, numa melhor formação discente, a partir do conhecimento de práticas diversas que existem e que muitas vezes não eram por eles conhecidas. O discurso coletivo diverge do pensamento de Vasconcelos (2012), no que concerne a uma possível resistência do professor universitário a frequentar cursos de formação pedagógica sob o estigma de que para ser professor apenas é necessário ser um bom profissional na sua área. Presente está também, nesta ideia central e discurso do sujeito coletivo, a compreensão da formação e preparação do professor mediante a absorção explícita de conhecimentos sobre didática, pedagogia e tecnologias de ensino, corroborando a segunda concepção da pesquisa de Souza-Silva e Davel (2005).

#### Quadro 6 - IC-E – Leituras na área

**Discurso do Sujeito Coletivo:** Faço leituras específicas da área de Administração. Leio artigos na área de Administração, que tratam de estudos de caso. Pratico ainda leituras tanto específicas das disciplinas que leciono quanto de assuntos que podem se relacionar ao conteúdo da disciplina em revistas, jornais.

Fonte: A autora desta dissertação (2015).

O Quadro 6 traz o discurso coletivo da ideia central E, onde os professores entrevistados apontam a leitura na área como maneira que lhes propicia formação e preparação enquanto docente de Administração. Desse modo, o discurso dos professores declara a relevância da leitura específica, voltada à administração, bem como de estudos de caso, pois estes abordam a administração sob uma perspectiva prática, e assim, estas ações contribuem na sua formação como docente em Administração, capacitando a sua atuação como tal. Importante notar que a ideia central E constitui-se na quinta ideia com maior frequência de expressões-chave que apareceram nos discursos dos entrevistados quanto à formação e preparação docente para a Administração, e mantém-se a noção de formação e aprendizagem do professor de Administração por meio da absorção explícita de conhecimentos, que, nesse caso, consiste em conhecimentos técnico-profissionais, como trata Souza-Silva e Davel (2005). Inclusive quando o discurso se refere aos estudos de caso, continua sendo um processo de absorção explícita de conhecimento, pois não se trata da vivência em contextos sócio-práticos, mas apenas da leitura desses materiais já produzidos.

#### Quadro 7 - IC-F – Experiência Profissional em Gestão

**Discurso do Sujeito Coletivo:** Exercendo a profissão de Administrador. A partir da atuação em organizações públicas e privadas. Por exemplo, a experiência de trabalhar no Governo do Estado também foi importante para minha formação docente, pois conheci o outro lado da burocracia, de uma “máquina pesada” que somente conseguimos entender ao vivenciá-la. Esta foi uma experiência que me deu visão mais ampliada de projetos e ferramentas de gestão e como docente pude verificar quantos instrumentos podem e devem ser aplicados na gestão pública. Consegui, através dos projetos desenvolvidos no Estado, trazer para a sala de aula estudos de caso, exemplos, depoimentos e situações que facilitaram o aprendizado dos estudantes, bem como o meu desenvolvimento como professor. Dessa forma, a experiência profissional ajuda na interpretação e reinterpretação das teorias, culturas, identidades corporativas e individuais. Desse modo, por meio da experiência profissional diversificada que adquiri, consegui conhecimento prático e vivência. Isso me possibilitou fazer uma análise crítica, poder exemplificar e ajudar ao aluno a construir seu conhecimento de forma mais concreta e próxima de sua realidade. Assim, pude trazer para sala de aula as experiências vividas, a sabedoria adquirida para “orientar” os alunos sobre como proceder em situações de conflito, tomada de decisão e como se conduzir no exercício profissional. Então, a minha experiência profissional facilitou o diálogo com os alunos em sala de aula porque serve de exemplos para a construção das disciplinas lecionadas e para os debates. Desse modo, a experiência profissional em Gestão fora da docência é importante porque a teoria serve para fundamentar a prática e ser associada à atividade realizada fora da sala de aula. Assim, por exemplo, na medida em que se ensina o conteúdo de gestão de pessoas e se pode trazer para a sala de aula os exemplos do dia a dia, é possível melhorar a prática docente, da mesma forma, melhorar a compreensão dos alunos. É uma relação constante de aprendizado para o professor, pois ele mesmo aprende enquanto pratica. E isso... melhora minha compreensão do assunto e melhora meu desempenho enquanto docente.

Fonte: A autora desta dissertação (2015).

No Quadro 7, é apresentado o Discurso do Sujeito Coletivo da ideia central F, Experiência Profissional em Gestão. Na IC-F, o discurso do sujeito coletivo enfatiza a experiência profissional em gestão, isto é, o exercício da administração como algo que contribui para o processo de formação/preparação do professor de Administração. Conforme os professores entrevistados, isso ocorre a partir do momento em que a prática, a experiência lhe permite vivenciar situações e contextos, permitindo-lhe uma melhor compreensão dos conteúdos de Administração, ocasionando, assim, a relação dialética entre teoria e prática, que é tão necessária para a prática administrativa. Contudo, não apenas isso. Essa prática e experiência em gestão favorecem, na opinião dos professores, a sua própria prática docente, à medida que ele estará mais familiarizado com as aplicações da teoria, podendo, dessa forma, melhor orientar o estudante de administração sobre como se comportar ou proceder no ambiente corporativo, além de enriquecer as aulas com exemplos reais e concretos extraídos de sua própria experiência gerencial. Este fato encontra respaldo na teoria, quando Scherer (2007) destaca que a prática profissional no mercado empresarial pelos professores traz fortes contribuições ao aprendizado do aluno em virtude dos exemplos trazidos para a sala de aula e de sua relação com a prática de mercado.

Assim, os entrevistados atestam o significado da prática gerencial para a formação do professor de Administração. Este fato reforça a compreensão trazida por Aktouf (2005), quando ele declara que o bom professor de Administração precisa, de forma imperiosa, ter experiência de campo, sendo na visão deste autor completamente inaceitável que um professor possa entrar em uma sala de aula para ensinar e falar sobre Administração conhecendo apenas o que os livros dizem a respeito, sem ter vivenciado esta realidade.

Além disso, esta ideia central corrobora, mais uma vez, o trabalho de Souza-Silva e Davel (2005). Estes autores enfatizaram que o professor de Administração é formado para a docência por meio de três processos, conforme citado na revisão de literatura. Um destes é a participação em comunidades de prática de aprendizagem prático-gerencial na medida em que participa de situações concretas de gestão. A IC-F evidencia, portanto, esta compreensão, confirmando os achados de Souza-Silva e Davel (2005). Importante recordar que esta modalidade de formação e aprendizagem que ocorre a partir de contextos mais interacionais e sócio-práticos, encontra fundamentação na perspectiva socioprática da aprendizagem. Tal abordagem traz, de acordo com Souza-Silva e Davel (2005), avanços e possibilidades importantes para a formação e aprendizagem do professor de Administração, na medida em

que contempla a participação nos contextos sociais e práticos onde o conhecimento é gerado, possibilitando sua transmissão integral (dimensão tácita e explícita), maximizando, assim, a produção e apreensão do conhecimento.

#### Quadro 8 - IC-G – Interação com Pares

**Discurso do Sujeito Coletivo:** Conversando com colegas. Por meio de interações com os colegas, especialmente os mais experientes; bem como trocas de informações com professores com a formação específica em Administração. Com a interação com colegas, eu pude ampliar minha percepção e buscar, de forma sistemática, os conteúdos, bem como possibilitou “afiar” as ferramentas de trabalho, como adequações de slides, inclusão de mídias, cores, uso de jogos, dinâmicas em determinados temas e uso de metodologias como: baseada em problemas; estudo de caso, aprendizado colaborativo, dentre outras que me deram a oportunidade de melhorar o desempenho das aulas e, por consequência, a forma como os estudantes recebiam e tornavam-se capazes de formar seu conteúdo de conhecimento.

Fonte: A autora desta dissertação (2015).

No Quadro 8, é apresentado o Discurso do Sujeito Coletivo referente à ideia central G, Interação com os Pares. Nesse caso, o discurso afirma que a formação e aprendizagem ocorrem também a partir de interações e relacionamentos com outros professores colegas e, principalmente, aqueles mais experientes. Nessas interações ocorre um compartilhamento de ideias, experiências, informações diversas que permitem a ampliação da percepção, do conhecimento específico em Administração, bem como a melhoria de práticas de ensino e do uso dos recursos pedagógicos diversos. Na concepção dos professores entrevistados, tal aprendizado, ocasionado pela interação com os pares, promove a melhoria do desempenho de suas atividades como docente, sendo, portanto, relevante quanto ao processo de formação para o magistério superior em Administração.

Souza-Silva e Davel (2005) também apontaram esse processo de interação com os pares como um dos mecanismos que promovem a aprendizagem e formação docente em Administração. Os autores mencionam que a formação ocorre também a partir desse relacionamento com os pares, em especial, com os mais experientes. Desse modo, ocorre uma troca proveitosa, mediante uma transferência de conhecimento tácito adquirido ao longo dos anos pelos professores com mais tempo de docência para aqueles professores mais jovens, enquanto que, estes últimos podem partilhar seu conhecimento de tecnologias mais atuais com os mais experientes. Assim, os achados de Souza-Silva e Davel (2005) são novamente confirmados, ressaltando ainda que, conforme os autores citados, esta abordagem também está fundamentada na perspectiva sócio-prática da aprendizagem.

#### Quadro 9 - IC-H – Graduação

**Discurso do Sujeito Coletivo:** Graduação. Fiz uma graduação.

Fonte: A autora desta dissertação (2015).

O Quadro 9 trata do Discurso do Sujeito Coletivo da ideia central H: graduação. Nesse caso, os entrevistados evidenciam a ideia da graduação como relevante para sua formação/preparação docente. Embora seja uma ideia simples, imediata, ela é também fundamental, uma vez que a graduação constitui-se no processo inicial de formação, e todas as demais escolhas para os rumos da formação docente partem deste ponto. Esta ideia também confirma o trabalho de Souza-Silva e Davel (2005) sobre a formação do professor em Administração a partir da lógica individual-cognitivista, por meio de processos de absorção explícita de conteúdos técnico-profissionais e/ou sobre a história e evolução da Administração.

#### Quadro 10 - IC-I – Doutorado

**Discurso do Sujeito Coletivo:** Doutorado. Em seguida, fiz um doutorado. Assim, resolvi participar do processo de seleção do doutorado. Ingressei e durante o curso, pude efetivamente envolver-me ainda mais com a formação intelectual no que se refere ao conteúdo das disciplinas para cursos de administração. Entretanto, no caso da prática docente, há limitada orientação e disponibilidade de disciplinas nesta área. Uma ressalva que pode ser feita neste processo talvez seja a compreensão de que o foco do doutorado é mais na formação de pesquisadores e menos na formação de professores.

Fonte: A autora desta dissertação (2015).

O Quadro 10 demonstra o Discurso do Sujeito Coletivo da IC-I, onde os professores entrevistados apontaram a realização de um doutorado como um meio através do qual eles se formaram/prepararam para a docência no ensino superior em Administração. Nesse caso, o doutorado é considerado relevante no processo de formação docente pelos professores por permitir um avanço intelectual e aprofundamento na compreensão das disciplinas de Administração. Contudo, apesar de reconhecer essa importância, o discurso acusa uma deficiência nesse processo de formação, afirmando existir uma carência de disciplinas cujo foco seja a prática docente.

A IC-I, realização de um doutorado, respalda a pesquisa de Souza-Silva e Davel (2005), uma vez que a realização de um doutorado constitui-se em um processo de absorção explícita de conteúdos (técnico-profissionais; sobre didática, pedagogia e tecnologias de ensino e sobre a história e evolução da Administração), fundamentado na perspectiva individual-cognitivista da aprendizagem.

#### Quadro 11 - IC-J – Leitura de Pedagogia/Metodologia de ensino

**Discurso do Sujeito Coletivo:** Lendo muito material ligado a metodologia de ensino. Leio alguns livros de pedagogia e faço leituras sobre novos métodos pedagógicos. Assim, realizo leituras individuais sobre tópicos na formação docente na tentativa de melhorar o desempenho na realização da tarefa. Livros sobre a prática docente sempre foram uma oportunidade de aperfeiçoar a realização desta atividade.

Fonte: A autora desta dissertação (2015).

O Quadro 11 apresenta o Discurso do Sujeito Coletivo da ideia central J, demonstrando a pertinência da leitura de pedagogia/metodologia de ensino. Aqui, o discurso aponta a leitura de materiais relacionados à pedagogia, práticas ou metodologias de ensino como meio de formação/preparação para a docência no ensino superior em Administração. Novamente, verifica-se a preocupação dos professores com relação ao domínio das melhores práticas pedagógicas e metodologia de ensino, não residindo sua preocupação apenas no conhecimento técnico do exercício da Administração. Esta forma de preparação para a docência privilegia a absorção explícita de conhecimento sobre didática, pedagogia e tecnologias de ensino como meio de aprendizagem e formação docente, a partir da perspectiva individual-cognitivista, conforme Souza-Silva e Davel (2005).

#### Quadro 12 - IC-K – Experiência Profissional em Consultoria

**Discurso do Sujeito Coletivo:** Por meio da atuação como consultor empresarial. Então, no que diz respeito às consultorias, para minha formação docente, ela se tornou uma ferramenta com estudos de caso, exemplos, jogos, uso de situações engraçadas para ensinar algo.

Fonte: A autora desta dissertação (2015).

O Quadro 12 apresenta o Discurso do Sujeito Coletivo da ideia central K que consiste na experiência profissional em consultoria. O discurso enfatiza a experiência profissional em consultoria como meio de formação para a docência em Administração, realçando o seu caráter vivencial que tanto produz aprendizado para o professor através da experiência, da prática, como também aprimora sua prática docente em Administração à medida que permite um aperfeiçoamento de sua atuação em sala de aula, e permitindo-lhe realizar uma aproximação maior entre teoria e prática.

Nesse caso, ocorre uma aprendizagem por meio da prática-gerencial, onde Souza-Silva e Davel (2005) destacam as consultorias como exemplo desse tipo de formação, em decorrência da aprendizagem proveniente da interação com situações reais de gestão. Desse modo, o discurso coletivo da IC-K também corrobora o trabalho de Souza-Silva e Davel (2005), que sinaliza a formação do professor de Administração, acontecendo também por

meio da participação em comunidade de aprendizagem prático-gerencial, fundamentada na perspectiva socioprática da aprendizagem.

#### Quadro 13 - IC-L – Observação/Interação com Docentes

**Discurso do Sujeito Coletivo:** Observando o comportamento dos professores que me ensinaram e tirando proveito de algumas lições valiosas. Assim, na interação com professores, pude ampliar minha percepção, e, buscar de forma mais sistemática, os conteúdos. Além de “afiar” as ferramentas de trabalho, como adequações de slides, inclusão de mídias, cores, uso de jogos, e dinâmicas em determinados temas, uso de metodologias como, problemas, estudo de caso, aprendizado colaborativo, dentre outras que me deram a oportunidade de melhorar o desempenho das aulas e, conseqüentemente, da forma como os estudantes recebem e tornam-se capazes de formar seu conteúdo de conhecimento.

Fonte: A autora desta dissertação (2015).

O Quadro 13 mostra o Discurso do Sujeito Coletivo da ideia central L, que trata da observação de docentes e interação com os mesmos. Os professores apontaram que a observação do comportamento e práticas diversas dos seus professores antigos e outros diversos (que não são colegas) também têm relevância para sua formação enquanto professor no ensino superior em Administração. Esse comportamento de observação permite-lhe a melhoria de suas próprias ações e práticas de ensino.

Considerando que esta observação gera conseqüentemente uma reflexão e, por este motivo, produz resultados na formação e melhoria da prática docente, pode-se dizer que este aspecto evidenciado no discurso encontra respaldo em Souza-Silva e Davel (2005) quando estes autores acusam como um dos mecanismos de formação do professor para o ensino de Administração a participação em comunidades de prática reflexiva, onde os mesmos defendem que a aprendizagem ocorre ainda pela participação em momentos de reflexão. Sobre a prática reflexiva e sua contribuição para a formação, Behrens (2012) afirma que permite a profissionalização docente e, de acordo com Festinalli (2005), possibilita a superação das deficiências do docente acerca do aprender a pensar.

#### Quadro 14 - IC-M – Produção ou publicação de materiais, artigos

**Discurso do Sujeito Coletivo:** Produzindo material como artigos para publicação em revistas especializadas.

Fonte: A autora desta dissertação (2015).

O Quadro 14 apresenta o Discurso do Sujeito Coletivo da IC-M. Para os entrevistados, a formação e preparação para o magistério superior em Administração acontecem ainda, por meio da produção ou publicação de materiais e artigos. Desse modo, o discurso dos entrevistados reconhece algo novo neste contexto, que a produção de artigos e materiais diversos possibilita essa formação docente em Administração. Importante ressaltar que, para



esta ideia central, não foi encontrada, de forma clara, alguma correlação com a teoria apresentada.

Desse modo, este estudo traz avanços para a teoria existente, ao evidenciar que, a partir da concepção dos professores, a produção ou publicação de artigos contribui para o processo de formação e preparação do professor para a docência no Ensino Superior de Administração. Assim, a partir desta ideia, presume-se que, durante o processo de produção científica, ocorre um aprimoramento conceitual e técnico do pesquisador, expandindo os conhecimentos existentes a partir das análises e experiência acumulada no esforço de pesquisa. Nesse caso, pode-se entender que ocorre um aperfeiçoamento das habilidades do professor em decorrência das leituras, reflexões e vivências que decorrem do ato de pesquisar e publicar conteúdos científicos.

Na próxima seção, foi analisada a questão **b**. Tal questionamento teve o objetivo de compreender como as instituições de ensino superior contribuem com o processo de formação/preparação dos professores que nelas ensinam para o exercício da docência.

### **5.2.2 Como as Instituições de Ensino Superior Contribuem para a Formação do seu Quadro Docente**

A questão **b** foi formulada para os professores da seguinte maneira: Como a instituição de ensino que você leciona contribuiu/contribui com seu processo de formação/preparação para a docência no ensino superior? Comente (ver fls. 66). Para esta questão, foram consideradas 25 respostas válidas e foram verificadas 13 (treze) ideias centrais. A Tabela 14 apresenta as ideias centrais encontradas nas respostas dos participantes e suas respectivas frequências, organizadas em ordem decrescente de frequência absoluta.

Tabela 14 – Questão “b”. Frequência por ideias centrais

Ideias Centrais		Freq. Abs.	Freq. %	Freq. % Acum.
IC - S	Incentivo à pesquisa/ Apoio à publicação e participação em eventos	6	14,3%	14,3%
IC - T	Pouca ou nenhuma ajuda	6	14,3%	28,6%
IC - U	Oferece cursos, treinamentos e palestras	6	14,3%	42,9%
IC - V	Núcleo interno de apoio docente	4	9,5%	52,4%
IC - W	Liberação para dedicação ao mestrado/doutorado	4	9,5%	61,9%
IC - X	Reuniões pedagógicas	4	9,5%	71,4%
IC - Y	Cursos e treinamentos online/ Curso à distância	4	9,5%	81,0%
IC - Z	Promoção de um ambiente para discussão/ Orientação da coordenação	3	7,1%	88,1%
IC - AA	Biblioteca digital	1	2,4%	90,5%
IC - AB	Fórum Pedagógico	1	2,4%	92,9%
IC - AC	Apoio financeiro	1	2,4%	95,3%
IC - AD	Suporte técnico	1	2,4%	97,6%
IC - AE	Biblioteca	1	2,4%	100,0%
		42	100,0%	.....

Fonte: A autora desta dissertação (2015).

Para análise mais detalhada foram selecionadas oito ICs. Elas possuem juntas 88,1% de representatividade nesta pesquisa e, por esse motivo, foram selecionadas para observação mais minuciosa as ICs S, T, U, V, W, X, Y e Z, a partir da análise dos discursos coletivos construídos.

Desse modo, o Quadro 15 apresenta o Discurso do Sujeito Coletivo referente à ideia central S: Incentivo à pesquisa/Apoio à publicação e participação em eventos. Esta ideia foi a que mais transpareceu nos discursos individuais a partir das expressões-chave usadas, e, por isso, muito relevante para identificar como as instituições de nível superior contribuem para formação/preparação de seus professores para a docência no ensino superior.

#### Quadro 15 - IC-S – Incentivo à pesquisa / Apoio à publicação e participação em eventos

**Discurso do Sujeito Coletivo:** Por meio do incentivo à pesquisa, propondo grupos de pesquisa e encorajando o professor a publicar artigos, livros, etc. Então existe um apoio, inclusive financeiro, para a apresentação de artigos em congressos científicos, o que me encoraja a continuar escrevendo artigos e publicando. Assim, muitas iniciativas institucionais estão associadas a este apoio na publicação e participação de eventos nacionais e internacionais dos trabalhos e pesquisas dos docentes.

Fonte: A autora desta dissertação (2015).

Conforme o discurso coletivo apresentado no Quadro 15, na opinião dos professores, as instituições de ensino superior onde lecionam contribuem com sua formação para a docência mediante o incentivo à pesquisa e fomento à consolidação de grupos de pesquisa, bem como estímulo financeiro para participação em congressos científicos; encorajando o

compromisso dos seus docentes com a publicação e participação em eventos e congressos científicos nacionais e/ou internacionais para apresentação de suas pesquisas. Importante mencionar que esta prática das instituições está alinhada com a concepção dos entrevistados discutida na análise da IC-M, quando estes reconhecem que a formação docente acontece também por meio da produção e publicação científica.

#### Quadro 16 - IC-T – Pouca ou nenhuma ajuda

**Discurso do Sujeito Coletivo:** Infelizmente, muito pouco ou nenhum incentivo das instituições. Elas não facilitam nada, nenhum processo, nem mesmo uma liberação para realizar um curso, muitas vezes. Não proporcionam nenhuma formação técnica, já que nunca tive uma capacitação continuada. Então, as coisas acontecem pelo meu esforço mesmo, procurando, lendo.

Fonte: A autora desta dissertação (2015).

O Quadro 16 apresenta o Discurso do Sujeito Coletivo para a ideia central T e traz uma opinião crítica dos professores quanto à participação das instituições no seu processo de formação, denunciando a pouca ou nenhuma contribuição que estas instituições de ensino superior fornecem à formação docente. Os professores não reconhecem, portanto, uma participação significativa das instituições quanto à sua formação/preparação. Ocorre, inclusive, de certo modo, uma insatisfação do professor nesse processo, e a opinião coletiva esclarece ainda que sua formação passa basicamente pelo próprio esforço, sem outra intervenção.

#### Quadro 17 - IC-U – Oferece cursos, treinamentos e palestras

**Discurso do Sujeito Coletivo:** A instituição propõe e oferece cursos diversos de capacitação ao docente, além de congressos e palestras. Nesse intuito, ocorrem alguns encontros no semestre, com objetivo de treinamento em temas diversos. Além disso, elas promovem a Semana do Administrador, entretanto esses seminários não tratam da formação do professor, mas sim com as questões voltadas para a Administração.

Fonte: A autora desta dissertação (2015).

No Quadro 17, é apresentado o Discurso do Sujeito Coletivo da ideia central U, onde a opinião do professor propõe que a instituição onde leciona oferece cursos, treinamentos e palestras, e, desse modo, ela contribui para sua formação/preparação como docente no ensino superior. Então, com base no discurso dos professores, a instituição promove tanto cursos de capacitação docente como também atividades mais específicas à área de Administração, promovendo uma aprendizagem por meio de processos de absorção explícita de conteúdos (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005).

Vale considerar, aqui, que esta prática está de acordo com a concepção da formação do professor acontecendo por meio da absorção explícita de conteúdos (técnico-profissionais; sobre didática, pedagogia e tecnologias de ensino; e, sobre a história e evolução da Administração), que foi exposta e enfatizada por Souza-Silva e Davel (2005) e que se fundamenta na teoria individual-cognitivista da aprendizagem (SOUZA-SILVA, 2007). Esta compreensão foi também confirmada nesta pesquisa, quando, repetidamente, os professores entrevistados enfatizaram sua formação docente mediante processos de absorção explícita dos conteúdos já mencionados.

Nesse contexto, nota-se que é aceita a concepção de que quanto mais treinamento o professor possui, maior também seria sua aprendizagem. Contudo, Souza-Silva e Davel (2005) chamam a atenção que, embora a absorção explícita de conhecimentos sob uma perspectiva individual-cognitivista da aprendizagem seja um modo interessante de aprendizagem, ela limita e simplifica o processo de formação, por não considerar mecanismos e dispositivos relevantes e confirmados pela realidade cotidiana, onde é evidenciado que o processo formativo dos professores perpassa fortemente por sua prática docente e vivências nos contextos sociais e práticos onde o conhecimento é gerado.

#### Quadro 18 - IC-V– Núcleo Interno de Apoio ao Docente

**Discurso do Sujeito Coletivo:** A instituição mantém ativo um Núcleo de Apoio ao Docente com o objetivo de contribuir, apoiar, dar suporte e continuidade ao processo de formação/preparação, além de coordenar atividades pedagógicas que apoiam os docentes em suas necessidades com questões voltadas para sala de aula. Assim, são realizados encontros com os professores cuja finalidade é capacitá-los para o exercício da docência. Desse modo, esse núcleo fornece apoio para atividades extras e ordinárias, pode ajudar a montar prova ou dar dicas sobre como resolver um conflito com uma turma, por exemplo. Promove também reuniões com todos os docentes, onde um tema sobre o processo de ensino-aprendizagem é apresentado e discutido. Atua ainda por meio de um processo de vigilância em relação à elaboração de avaliações, que acaba por forçar o docente a melhorar seu processo de avaliação de ensino-aprendizagem.

Fonte: A autora desta dissertação (2015).

O Quadro 18 externa o Discurso do Sujeito Coletivo para a ideia central V, Núcleo Interno de Apoio ao Docente. Nesse caso, a opinião dos professores apontou que a contribuição que a instituição de ensino superior onde leciona fornece para o seu processo formativo consiste na manutenção de um Núcleo de Apoio ao Docente, cuja função seria dar o suporte necessário para a operacionalização de seu papel e função de professor em sala de aula, bem como fornecer as instruções e promover atividades necessárias ao desenvolvimento e continuidade da preparação e formação docente.

#### Quadro 19 - IC-W – Liberação para dedicação ao mestrado/doutorado

**Discurso do Sujeito Coletivo:** Ela oferece possibilidade de afastamento/licença para formação, como a realização de um mestrado ou doutorado, para dedicação exclusiva aos estudos e à pesquisa.

Fonte: A autora desta dissertação (2015).

O Quadro 19 traz o Discurso do Sujeito Coletivo para a ideia central W, onde os professores apontam a liberação para dedicação ao mestrado/doutorado como a forma por meio da qual a instituição onde ensina contribui com sua formação. Então, aqui, os professores reconhecem como uma participação válida da instituição nesse processo a concessão de licença/afastamento das atividades em sala de aula que ela possibilita ao docente para realização de um curso *stricto sensu*, ou seja, mestrado ou doutorado. Neste caso, observa-se que a instituição contribui ao facilitar o acesso do professor à realização de um mestrado ou doutorado, possibilitando dedicação exclusiva.

#### Quadro 20 - IC-X – Reuniões Pedagógicas

**Discurso do Sujeito Coletivo:** Propondo reuniões pedagógicas, com discussões com os docentes. Eventualmente, realiza-se também a “semana pedagógica”.

Fonte: A autora desta dissertação (2015).

No Quadro 20, é apresentado o Discurso do Sujeito Coletivo da IC-X, onde, na opinião dos professores, as instituições de ensino superior nas quais eles lecionam participam e contribuem com sua formação propondo reuniões pedagógicas. Nesse caso, o aspecto da “discussão com os docentes” foi ressaltado como algo importante nesse processo. Outro ponto relevante é a preocupação com o “pedagógico”, de modo que demonstra que as instituições buscam contribuir com a formação docente a partir desta perspectiva, assim como se verifica por parte dos professores um reconhecimento sobre a importância dessa visão em sua formação para a docência no ensino superior.

#### Quadro 21 - IC-Y – Cursos, oficinas e treinamentos online/Curso a distância

**Discurso do Sujeito Coletivo:** Por meio da oferta de cursos, oficinas e treinamentos online, ou seja, ela oferece a oportunidade de capacitação por meio de cursos a distância, como estímulo à formação do professor.

Fonte: A autora desta dissertação (2015).

O Quadro 21 exhibe o Discurso do Sujeito Coletivo referente à ideia central Y, onde os professores apontam as ações das instituições no sentido de sua formação por meio de cursos, oficinas e treinamentos online que elas oferecem em ambiente virtual de aprendizagem, oferecendo, portanto, oportunidade de capacitação por meio de cursos a distância. Trata-se também de uma ação fundamentada na concepção dominante encontrada na investigação de

Souza e Silva e Davel (2005), que concebe a aprendizagem por meio de processos de absorção explícita de conteúdos (técnico-profissionais; sobre didática, pedagogia e tecnologias de ensino; e sobre a história e evolução da Administração).

**Quadro 22 - IC-Z – Promoção de um ambiente para discussão/Orientação da coordenação**

**Discurso do Sujeito Coletivo:** Promove ambiente próprio, facilitador para o desenvolvimento de atividades, a fim de discutir conteúdo de matéria com coordenação e com colegas. Assim, a coordenação orienta sobre a didática e alinhamento dos conteúdos que devem ser explorados.

Fonte: A autora desta dissertação (2015).

O Quadro 22 expressa o Discurso do Sujeito Coletivo da IC-Z, que consiste na Promoção de um ambiente para discussão/orientação da coordenação. O discurso aponta esta atuação das instituições como maneira em que elas contribuem para o processo de formação/preparação de seus docentes. Nesse ambiente, o diálogo é privilegiado, bem como a interação com a coordenação e com os colegas, o que facilita e promove a aprendizagem por meio da interação com os pares, conforme salientou Souza-Silva e Davel (2005).

Esta ideia também encontra embasamento em Behrens (2012), ao considerar que as ações voltadas à formação docente devem criar espaços que contemplem a coletividade. Esta prática, no entendimento da autora, favorece a aprendizagem mediante a interação com os pares, em decorrência da discussão, reflexão e produção de saberes que estes ambientes promovem, tirando o professor do seu “isolamento” em sala de aula, o que redundará em aprendizados que contribuirão para o processo de formação docente.

Na próxima seção, foi analisada a questão c. Tal questionamento teve o objetivo de investigar a opinião dos professores quanto à participação do Governo/Estado para o processo formativo do professor.

### **5.2.3 Como o Governo/Estado Contribui Para a Formação Docente**

A questão c foi formulada para os professores da seguinte maneira: Como o Governo/Estado contribui/contribuiu com seu processo de formação/preparação para a docência no ensino superior. Comente (Ver fls. 66). Para análise, foram consideradas pertinentes 28 respostas, nas quais foram evidenciadas em seus discursos 11 (onze) ideias centrais. As ideias centrais encontradas nas respostas dos participantes e suas respectivas

frequências, organizadas em ordem decrescente de frequência absoluta estão expostas na Tabela 15.

Tabela 15 – Questão “c”. Frequência por ideias centrais

Ideias Centrais		Freq. Abs.	Freq. %	Freq. % Acum.
IC-AF	Pouca ou nenhuma contribuição e/ou preocupação do governo	15	41,7%	41,7%
IC-AG	Concessão de bolsa de estudo	6	16,7%	58,4%
IC-AH	Disponibiliza instituição pública	5	13,9%	72,3%
IC-AI	Possibilita o afastamento para cursos.	3	8,3%	80,6%
IC-AJ	Linhas de pesquisas	1	2,8%	83,4%
IC-AK	Fundações	1	2,8%	86,1%
IC-AL	Centros de tecnologia	1	2,8%	88,9%
IC-AM	Financiamento de projeto de pesquisa	1	2,8%	91,7%
IC-AN	Apoio financeiro	1	2,8%	94,5%
IC-AO	Facilitando cursos virtuais	1	2,8%	97,3%
IC-AP	Financiamento de pós-graduação/aumento de vagas na pós-graduação	1	2,8%	100,0%
<b>Total</b>		<b>36</b>	<b>100,0%</b>	<b>.....</b>

Fonte: A autora desta dissertação (2015).

Para esta análise, serão discutidas quatro ICs em virtude da maior representatividade que possuem, respondendo por 80,6% do conjunto de expressões-chave contidas nos discursos individuais. Desse modo, serão apresentados os discursos coletivos das ICs AF, AG, AH e AI.

#### Quadro 23 - IC-AF – Pouca ou nenhuma contribuição e/ou preocupação do Governo

**Discurso do Sujeito Coletivo:** Eu diria que muito pouco. Ou melhor, desconheço a ação do governo, pois eu não tive nenhum apoio neste sentido. Não vejo o governo preocupado com a formação docente. Ao contrário disso, vejo mais preocupação com o aumento de vagas na graduação em Administração (e outros cursos) do que com a formação/preparação dos docentes para ministrar as aulas nestes novos cursos. Entendo que os discursos que enfatizam a educação como prioridade não passam de apenas discursos. Então, afirmo que não houve nenhuma participação, nenhuma contribuição do Governo no meu processo de formação. Tudo saiu do meu bolso. Portanto, não reconheço benefícios diretos para a Educação, de modo que minha formação ocorreu sem participação governamental. Muitas vezes, o Governo somente desestimula, com toda burocracia que existe.

Fonte: A autora desta dissertação (2015).

O Quadro 23 apresenta o Discurso do Sujeito Coletivo referente à ideia central AF: Pouca ou nenhuma contribuição e/ou preocupação do governo. Esta ideia está presente em 41,7% das expressões-chave presentes nos discursos individuais, e, portanto, possui relevância no que concerne a identificar a participação do Governo quanto a ações de formação docente para o ensino superior.

Desse modo, conforme o discurso do sujeito coletivo da IC-AF, os professores entrevistados não reconhecem ação direta e significativa por parte do Governo/Estado com relação aos seus processos de formação para a docência. De acordo com a opinião relatada, os discursos governamentais que enfatizam a educação como prioridade são vazios, e seus processos de formação resultam dos próprios esforços, inclusive o financeiro. Além disso, observa-se que o governo tem uma maior preocupação com a formação do pesquisador, ficando a formação do professor prejudicada nesse processo.

#### Quadro 24 - IC-AG – Concessão de Bolsa de estudo

**Discurso do Sujeito Coletivo:** Contribuiu no sentido de facilitar o acesso a informação, através da concessão de bolsas de estudo para realização de cursos. Então, o que posso associar a essa questão é o meu processo de formação na graduação, mestrado, assim como as bolsas que recebi no processo de pós-doutoramento. Ter sido bolsista contribuiu para que eu desenvolvesse uma rotina de pesquisa e de produção científica. Foi, portanto, um importante incentivo na minha formação docente, pois aumentou a minha responsabilidade em buscar ser produtivo do ponto de vista acadêmico, por saber que eu estava me beneficiando de uma política de incentivo à formação docente.

Fonte: A autora desta dissertação (2015).

O Quadro 24 exhibe o Discurso do Sujeito Coletivo referente à ideia central AG, onde, de acordo com a opinião dos professores, o Governo contribuiu com sua formação mediante a concessão de bolsa de estudo para mestrado e/ou doutorado, facilitando assim o acesso ao conhecimento e à informação. Além disso, os professores reconhecem que, além do benefício da contribuição que um curso *stricto sensu* agrega à sua formação, a sua condição de bolsista também favoreceu sua aprendizagem para a docência à medida que o impulsionou a desenvolver uma rotina de pesquisa e produção científica.

#### Quadro 25 - IC-AH – Disponibiliza Instituição Pública

**Discurso do Sujeito Coletivo:** Considero que contribuiu ao proporcionar instituições públicas, já que estudei em universidades públicas, federal e estadual. Mas não considero uma contribuição direta, entretanto, esta é a forma patente que posso citar.

Fonte: A autora desta dissertação (2015).

O Quadro 25 apresenta o Discurso do Sujeito Coletivo da ideia central AH – Disponibiliza Instituição Pública. Desse modo, o discurso dos professores resumiu a participação do Governo apenas ao fato de terem estudado em universidades públicas, mantidas pelo Governo. Assim, na opinião dos entrevistados, esta é a forma mais substancial segundo a qual o Governo teria investido em suas formações, proporcionando instituições públicas de ensino. Contudo, de acordo com a opinião coletiva, esta não pode ser considerada uma contribuição direta.



#### Quadro 26 - IC-AI – Possibilita o afastamento para cursos

**Discurso do Sujeito Coletivo:** Oferece a possibilidade de afastamento, sendo liberado de sala de aula, para a realização de cursos, mas me parece uma iniciativa insuficiente. Entretanto, é aceitável, pois o governo estabelece também uma política de pesquisa e pós-graduação, onde os professores são liberados para a realização de mestrado e doutorado, o que vem melhorando substancialmente a qualificação docente.

Fonte: A autora desta dissertação (2015).

O Quadro 26 exhibe o Discurso do Sujeito Coletivo para a ideia central AI, onde os entrevistados apontam que o Governo possibilita o afastamento para realização de cursos. Nesse caso, a opinião coletiva destacou como contribuição do Governo à sua formação docente, a liberação de sala de aula, isto é, a possibilidade de afastamento para a realização de mestrado e doutorado, no caso de professores de instituições públicas de ensino. Entretanto, conforme o discurso coletivo apresentado, trata-se de uma iniciativa insuficiente, embora tenha ajudado a melhorar substancialmente a qualificação docente.

#### **5.2.4 Sobre a Formação Docente para o Ensino Superior de Administração a partir da Ótica dos Próprios Docentes de Administração**

Diante de toda a análise realizada, de forma particular a questão **a**, por questionar exatamente como o professor se formou/forma ou preparou/prepara para a docência em Administração que é o objeto de investigação desta pesquisa, verifica-se que o modelo proposto por Souza-Silva e Davel (2005) sobre como são formados os professores de Administração para o exercício da docência foi confirmado nesta pesquisa. Os autores defenderam que os professores de Administração são formados para a atuação docente, basicamente a partir de um mosaico envolvendo processos de: a) absorção explícita de conteúdos; b) de interação com os estudantes e/ou com os pares; e, c) participação em comunidades de prática tanto da prática reflexiva como de aprendizagem prático-gerencial. A partir da análise dos discursos dos sujeitos coletivos, verifica-se uma profunda associação da pesquisa de Souza-Silva e Davel (2005) e os achados desta presente investigação. Não foram todas as modalidades de aprendizagem encontradas, como, por exemplo, a interação com os estudantes, mas foram encontrados os três tipos de processos, conforme demonstra a Tabela 16.

Tabela 16 – Ideias centrais da questão **a** e os correspondentes tipos de processos de formação docente presentes no trabalho de Souza-Silva e Davel (2005)

<b>Ideias Centrais da Questão "a"</b>	<b>Formação como:</b>	<b>Representatividade</b>
IC-A. Mestrado IC-B. Curso de Especialização IC-C. Curso de Extensão/Aperfeiçoamento/ Seminários/Congressos/Palestras IC-D. Curso de Docência no Ensino Superior IC-E. Leituras na Área IC-H. Graduação IC-I. Doutorado IC-J. Leitura de Pedagogia/Metodologia do Ensino	Aprendizagem por meio de processos de absorção explícita de conteúdos (técnico-profissionais; sobre didática, pedagogia e tecnologias de ensino; e/ou, sobre a história e evolução da Administração).	77%
IC-G. Interação com Pares	Processos de interação com os pares.	4,4%
IC-L. Observação de Docentes IC-F. Experiência Profissional em Gestão IC-K. Experiência Profissional em Consultoria	Participação em comunidades de: Prática reflexiva ou Participação em comunidades de Aprendizagem prático-gerencial.	11%

Fonte: A autora desta dissertação (2015).

A formação a partir de processos de absorção explícita de conhecimentos fundamentada numa lógica cognitivista é a que mais reuniu ideias centrais dos discursos, tendo maior expressão na opinião dos professores ao falarem sobre como ocorre sua formação para a docência superior de Administração. Isso está de acordo com Souza-Silva e Davel (2005) quando estes apontam este tipo de formação como a forma mais representativa sobre como são formados os professores de Administração. Os autores afirmam que este tipo de formação está baseada numa lógica escolarizante, onde a aprendizagem acontece de maneira pontual, desvinculada do contexto social e prático onde o conhecimento é gerado, em situações específicas como sala de aula, ler um livro, ou, ainda, em treinamentos.

Numa proporção menor, ocorre a formação por meio de interação com os pares e da participação em comunidades de prática reflexiva e aprendizagem prático-gerencial; fundamentada na perspectiva sócio-prática da aprendizagem. Souza-Silva e Davel (2005) ressaltam a relevância destas modalidades para a formação e aprendizagem dos professores que atuam no magistério superior de Administração. Os autores chamam a atenção ainda para a importância de se estimular mecanismos e atividades para desenvolver esse tipo de formação, pois entendem que essa concepção pode abrir espaço para um entendimento ampliado, prático, eficaz e fecundo no que tange à formação do professor para o ensino superior de Administração.

Entretanto, conforme visualizado nas análises, na opinião dos professores a maioria das ações e práticas empreendidas pelas instituições de ensino superior nas quais lecionam ocupam-se em promover situações de aprendizagem e formação mais sustentadas na perspectiva individual-cognitivista, mais baseadas na aprendizagem por intermédio da absorção explícita de conhecimentos, conforme já foi mencionado. Poucas são as ações que estimulam a prática reflexiva ou a prática gerencial, conforme verificado na análise e discursos apresentados da questão **b**, sobre como as instituições de ensino superior contribuem para a formação dos seus docentes.

Além disso, conforme os discursos da questão **c**, sobre como o Governo/Estado contribuiu/contribui para a formação docente foi identificada a falta de ações efetivas e consistentes do Governo perante os docentes entrevistados quanto a este aspecto de seu processo formativo, de modo que, conforme análise dos discursos apresentada, os professores não reconhecem ação direta e significativa do Governo em relação à formação de docentes para o nível superior. No máximo, ocorre o afastamento para professores de instituições públicas para mestrado/doutorado, ou a concessão de bolsas de estudo, ou, ainda, a realização de algum curso por esse professor em rede pública de ensino, contudo, os discursos coletivos não consideram estas ações suficientes.

## **Seção 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS**

*O sábio como astrônomo.* – Enquanto perceberes os astros como algo que está “acima de ti”, não possuirás o olhar de quem procura o conhecimento.

Nietzsche

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise do discurso de professores que ensinam ou ensinaram em cursos de graduação em Administração em instituições públicas e/ou privadas na cidade de Feira de Santana, interior da Bahia, o presente trabalho teve o objetivo de analisar e refletir sobre aspectos relacionados à aprendizagem e formação docente para o ensino superior de Administração em localidades distintas das capitais brasileiras. Desse modo, esta pesquisa buscou conhecer como acontece a formação do professor de Administração. Secundariamente, buscou-se também investigar de que forma as instituições de ensino superior e o governo contribuem para este processo.

No sentido de cumprir o objetivo proposto, foi realizada nesta dissertação uma fundamentação teórica. Desse modo, a segunda seção abordou aspectos sobre o professor no ensino superior de Administração. Para tanto, inicialmente, foi apresentado o cenário de atuação desse professor, ou seja, foi realizada uma discussão teórica sobre o ensino superior no Brasil, destacando a área de Administração nesse contexto. Após isso, foram apresentadas considerações e concepções sobre o professor de Administração, elencando o perfil e características deste profissional.

A terceira seção foi dedicada ao enquadramento teórico sobre a Formação do Professor para o ensino superior de Administração, para o que foi apresentado o trabalho de Souza-Silva e Davel (2005) que forneceu a base teórica e conceitual para esta dissertação. Tal trabalho teve o objetivo de refletir sobre as concepções, práticas e desafios relacionados ao processo de formação do professor de Administração no Brasil, a partir da perspectiva dos responsáveis pelo fomento e regulação desse ensino superior, a saber, Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal no Ensino Superior (CAPES) e Ministério da Educação (MEC). Assim, o presente estudo buscou um aprofundamento na temática, a partir da opinião dos atores sociais neste processo, os próprios professores da área de Administração, a fim de verificar se os resultados encontrados se associam aos achados de Souza-Silva e Davel (2005).

A quarta seção versou sobre a Metodologia utilizada na pesquisa, onde foi explicada a abordagem metodológica e procedimentos técnicos que foram usados com o objetivo de

encontrar resultados razoáveis neste estudo. Desse modo, optou-se por uma abordagem metodológica de natureza quali-quantitativa com a utilização do método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), através do qual se buscou expressar o pensamento ou opinião coletiva, ao passo em que se considera a dupla condição, qualitativa e quantitativa, a que este método está submetido. Sendo assim, a pesquisa procedeu-se a partir da análise de 31 questionários que foram respondidos dentre os 82 questionários enviados aos professores que lecionam ou lecionaram no curso de Administração, em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, em Feira de Santana, Bahia.

A partir dos dados empíricos que foram coletados, a quinta seção demonstrou o detalhamento da análise e apresentação dos resultados da pesquisa. Assim, esta pesquisa permitiu o avanço na compreensão sobre como ocorre o processo formativo do professor de Administração, tanto por ratificar e consolidar o referencial teórico que serviu de base para a presente investigação, como também, e, principalmente, pelas novos achados encontrados que contribuem e enriquecem a literatura existente sobre o tema.

Sendo assim, uma contribuição relevante do presente estudo que, de fato, se configura como uma inovação para a compreensão da formação dos professores de Administração, pois não foi mencionada nas teorias utilizadas como base para este estudo, é o reconhecimento por parte dos professores de que a produção e publicação de materiais e artigos científicos consistem em uma maneira eficaz que contribui para seu processo formativo enquanto docente do curso de Administração. De fato, pode-se inferir que, enquanto ocorre a investigação científica e processos cognitivos relacionados à produção e construção de saberes, o professor é aperfeiçoado, ao adquirir novos conhecimentos e habilidades teóricas e práticas, tanto no sentido de fazer ciência como também nas pesquisas de campo envolvidas nas investigações relacionadas ao campo das ciências sociais aplicadas.

Outra constatação desta pesquisa que a análise dos dados empíricos permitiu verificar foi que os métodos de aprendizagem e formação do professor de Administração baseiam-se ainda na tradicional perspectiva individual-cognitivista, que concebe a aprendizagem como resultante de construções cognitivas, podendo o conhecimento ser codificado e facilmente transmitido, de forma desvinculada do contexto sócio-prático onde ele se processa.

Desse modo, por esta forma de transmissão do conhecimento baseada na concepção individual-cognitivista da aprendizagem, apenas é transferida a porção explícita do mesmo. Assim, os resultados deste trabalho corroboram os achados de Souza-Silva e Davel (2005), ao verificar que, de forma majoritária, a concepção mais enfatizada pelos entrevistados sobre a formação do professor de Administração, ainda é aquela pela qual a sua formação resulta de processos de absorção explícita de conhecimentos: técnico-profissionais; de didática, pedagogia e tecnologias de ensino; e da história e evolução da Administração. Esta forma de transmissão tende a transferir apenas a menor porção do conhecimento, a dimensão explícita, demonstrando-se, desse modo, limitada e reducionista, por deixar a dimensão tácita desprezada.

Nesse sentido, dentre as principais ideias centrais analisadas que apareceram no discurso dos entrevistados, aquelas com maior representatividade, que consistem em processos de absorção explícita dos conhecimentos citados foram: mestrado; curso de especialização; curso de extensão/aperfeiçoamento/seminários/congressos/ palestras; curso de docência no ensino superior; leituras na área; graduação; doutorado; leitura de pedagogia/metodologia do ensino. Estas ideias correspondem a 77% das expressões-chaves usadas nos discursos, indicando o que já foi observado, que a formação do professor em Administração está fortemente amparada em métodos e práticas voltados aos processos de absorção explícita dos conhecimentos já mencionados, conseqüentemente, fundamentados na lógica tradicional-cognitivista, que se encarrega de transmitir apenas a menor parcela do conhecimento, o conhecimento explícito.

A pesquisa constatou ainda que, numa proporção menor, mas importante no que tange à formação do professor de Administração, os entrevistados evidenciaram algumas práticas como forma de aprendizagem e formação docente que possibilitam a transmissão de conhecimento tácito, isto é, da maior porção do conhecimento. Nesse sentido, foram enfatizadas ideias, como: interação com os pares e observação de docentes, que possibilitam a participação em comunidades de prática reflexiva e experiência profissional em gestão e em consultoria, que se configuram como a participação em comunidades de aprendizagem prático-gerencial. Ambas as ideias estiveram presentes nos achados de Souza-Silva e Davel (2005). Vale destacar a importância destas práticas de formação docente que possibilitam a transmissão do conhecimento tácito, ao conceberem a aprendizagem e a formação dos professores baseadas em contextos mais interacionais, privilegiando a prática. Nesse caso,

esta concepção está amparada na perspectiva sócio-prática que compreende que a aprendizagem ocorre, de forma integral, a partir das experiências cotidianas vinculadas aos contextos sociais e práticos nos quais ocorrem.

A pesquisa evidenciou ainda que as instituições de ensino superior contribuem para o processo formativo de seu corpo docente de modo geral, mediante práticas amparadas fortemente na concepção dominante quanto à formação docente, que enfatiza a aprendizagem por meio de processos de absorção explícita de conhecimentos, sob a lógica individual-cognitivista. Desse modo, verificou-se que a maior parte das formas de contribuição impetradas pelas instituições de ensino citadas pelos entrevistados consiste em práticas que concebem a formação a partir de mecanismos de transmissão de conhecimentos técnicos, bem como recursos e artefatos didáticos.

Entretanto, vale chamar a atenção para o incentivo à pesquisa e apoio à publicação e participação em eventos científicos como forma de contribuição das instituições, o que foi citado pelos entrevistados. Isso pode estar relacionado à importância que a publicação e a qualificação do corpo docente têm nas avaliações dos cursos de graduação realizadas pelo Ministério da Educação. Além disso, atesta a ideia que os professores mencionaram sobre sua formação, ressaltando a importância da produção e publicação científica para sua formação.

Outra relevante constatação deste trabalho relaciona-se à contribuição e participação do governo na formação e aprendizagem docente. Foi revelada na pesquisa a pouca contribuição do governo no processo de formação docente. De forma específica, 41,7% das expressões-chaves dos discursos dos entrevistados enfatizaram a ideia central "pouca ou nenhuma contribuição", referindo-se à atuação do governo neste sentido. Ademais, as poucas práticas citadas pelos entrevistados, de modo semelhante às instituições, ressaltaram práticas mais voltadas à transmissão e absorção explícita de conhecimentos, embasadas na teoria individual-cognitivista da aprendizagem.

Assim, a partir dos resultados que foram encontrados, podem-se apontar algumas implicações desta pesquisa. Desse modo, a primeira implicação ocorre em função da constatação de que a formação do professor de Administração está fortemente amparada na perspectiva individual-cognitivista da aprendizagem, privilegiando métodos e práticas que promovem a absorção explícita de conhecimentos. A partir disso, observa-se que os



professores praticamente não se formam por métodos mais eficazes de aprendizagem capazes de transmitir o conhecimento da prática docente em toda a sua integralidade, implicando em um modelo de formação que demonstra-se limitado e reducionista, pois como já mencionado, permite apenas a transferência da menor porção do conhecimento: a dimensão explícita.

Outra implicação que pode ser ressaltada decorre da observação, embora numa proporção substancialmente menor, de ocorrências de práticas de formação que privilegiam a transmissão da dimensão tácita do conhecimento, como a participação em comunidades de prática reflexiva ou comunidades de aprendizagem prático-gerencial, baseados na perspectiva sócio-prática da aprendizagem. Assim, esta concepção sobre a aprendizagem e transmissão do conhecimento oferece maiores possibilidades para a formação docente, devendo ser mais amplamente explorada pelos professores, instituições e governo, pois esta compreensão aprofunda as possibilidades de formação do professor de Administração, por meio de um entendimento mais fecundo, prático e ampliado, corroborando também nesse aspecto, os achados de Souza-Silva e Davel (2005).

Desse modo, diante do exposto, é possível afirmar que esta pesquisa traz avanços para a compreensão sobre a formação do professor para o ensino superior de Administração, ao evidenciar, a partir da análise dos discursos dos entrevistados, como ocorre essa formação e aprendizagem, bem como as participações das instituições de ensino e governo neste processo. Conforme já mencionado, a concepção dominante quanto à formação do professor enfatiza processos de transmissão e absorção de conhecimentos explícitos.

Incontestavelmente, as formas mais mencionadas pelos professores, a respeito de sua formação, como mestrado, doutorado, cursos e treinamentos diversos possuem grande importância para que o professor se aprofunde em determinado campo do conhecimento, e adquira, cada vez mais, autoridade em sua área de atuação. Entretanto, o ensino da Administração e a atuação do professor não exigem apenas conhecimentos teóricos e explícitos. Existem possibilidades de formação didáticas, bem como aspectos da Administração que requerem experiência e conhecimentos de natureza essencialmente tácita que são fundamentais para a docência, assim como para o ensino de Administração, que apenas poderão ser compreendidos e transmitidos por meio da participação em contextos sócio-práticos e interacionais.

## 6.1 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Diante de toda exposição sobre a formação do professor do ensino superior de Administração, fica clara a compreensão que ela não ocorre em toda sua plenitude quando não se consideram, nesse processo, contextos de transmissão tácita de conhecimentos, sob pena de se colocar em risco a qualidade do ensino superior de Administração, dado o caráter prático existente nas disciplinas desse curso, bem como o papel fundamental que o professor assume no processo ensino-aprendizagem. Assim, pesquisas podem ser encampadas no sentido de investigar novas formas por meio das quais as instituições ou o governo poderiam estar contribuindo com a formação do professor de Administração a partir da perspectiva sócio-prática, explorando as possibilidades de aprendizagem que emergem de contextos práticos e de estruturas sociais de partilha de conhecimento, buscando contribuir para uma formação integral desse professor.

É possível apontar também como perspectivas futuras, a partir desta pesquisa de dissertação, novos estudos, de natureza quantitativa, enfocando como ocorre o processo de formação docente de Administração, a fim de encontrar resultados que possam ser generalizados, permitindo avanços na compreensão deste processo.

Outra perspectiva de pesquisa consiste na investigação dos modelos de ensino-aprendizagem utilizados por professores que tenham passado ou passem por um processo de formação integral, a partir da participação em estruturas sociais e práticas que permitam o compartilhamento da dimensão tácita e explícita do conhecimento, e aqueles métodos usados por professores cuja formação se passa basicamente por processos de apreensão do conhecimento explícito. Desse modo, o objetivo seria verificar se existem diferenças significativas entre as formas de atuação no ensino desses profissionais, e se isso teria ou não algum impacto na qualidade da aprendizagem dos estudantes.

Diante desses aspectos, a expectativa é de que esta dissertação possa servir de estímulo para que novos estudos se proliferem no intuito de promover o avanço teórico e prático para a temática que foi discutida. E que, a partir disto, novas ideias e concepções sejam trazidas para o campo da aprendizagem e formação do professor de Administração, contribuindo, continuamente, para o aperfeiçoamento desse profissional tão importante no contexto social atual.

## REFERÊNCIAS

- AKTOUF, Omar. Ensino de administração: por uma pedagogia para a mudança. **Organizações e Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 4, p. 151-159, out./dez. 2005.
- ALBUQUERQUE, Carlos. Processo ensino-aprendizagem: características do professor eficaz. **Revista Millenium**, n. 39, p. 55-71, dez. 2010.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BAUER, Márcio André Leal Bauer. Os paradoxos da administração: ambiguidades e desafios no ensino e aprendizagem de administração. **Revista ANGRAD**. Rio de Janeiro, v. 5, p. 41-58, 2004.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. Docência na universidade**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 61-73.
- BRASIL**. Presidência da República. Casa civil. **Lei de diretrizes e bases da educação**. Subchefia para assuntos políticos. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>
- CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Repensando o papel da universidade. **Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n. 2, p. 104-108. abr./jun. 2004.
- CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores: a busca da relevância. **Textos**, São Paulo, n. 6, p. 37-41, 1983.
- CANOPF, Liliane; FESTINALI, Rosane Calgaro; ICHIKAWA, Elisa Yoshie. A expansão do ensino superior em Administração no sudoeste do Paraná: reflexões introdutórias. **Revista de Administração Contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 79-97, jul./set. 2005.
- CASTILHO, José Antonio Bonilla; LOPES, Humberto Elias Garcia. Avaliação do processo educacional num curso de Administração: o ponto de vista dos alunos. In: ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 7., 1996, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANGRAD, 1996. 1CD-ROM.
- CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação e Sociedade: Revista de Ciências da Educação**. Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010.
- CUNHA, M. I. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: MOROSINI, M; LEITE, D. B. C. (Org.). **Universidade futurante**. São Paulo: Papirus Editora, 1997.
- FEITOZA, Leonina Amanda; CORNELSEN, Julce Mary; VALENTE, Silza Maria Pasello. Representação do bom professor na perspectiva dos alunos de arquivologia. **Perspectivas em Ciência da Informação**. Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 158-167, maio/ago. 2007.
- FESTINALI, Rosane Calgaro. A formação de mestres em Administração: por onde caminhamos? **Organizações e Sociedade**. Salvador, v. 12, n. 35, p. 135-150, out./dez. 2005.

FIGUEIREDO, Marília; CHIARI, Brasília M.; GOULART, Bárbara N. G. Discurso do sujeito coletivo: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa quali-quantitativa. **Distúrb Comum**. São Paulo, v.25, n.1, p. 129-136, abr. 2013.

FOLHA DE SÃO PAULO. Disponível em:  
<<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0308200301.htm>>. Acesso em: 1 nov. 2013

FUKUDA, Cláudia Cristina; PASQUALI, Luiz. Professor eficaz: um instrumento de aferição. **Avaliação Psicológica**. Rio Grande do Sul, v. 1, n.1, p. 1-16, 2002.

FISCHER, Tânia. Engenhos e artes do ofício de ensinar – PCDA, um programa brasileiro. **Organizações e Sociedade**, v. 12, n. 35, p. 183-193, 2005.

FISCHER, Tânia. Uma luz sobre as práticas docentes na pós-graduação: a pesquisa sobre ensino e aprendizagem em administração. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 10, n. 4, p. 193-197, out./dez. 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2012.

HOCAYEN-DA-SILVA, Antonio João; CASTRO, Marcos de; MACIEL, Cristiano de Oliveira. Perfil profissional e práticas de docência nos cursos de administração. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 9, n. 5, p. 155-178, 2008.

HOCAYEN-DA-SILVA, Antonio João; CASTRO, Marcos de; MACIEL, Cristiano de Oliveira. A relação entre perfil e práticas dos docentes dos cursos de administração. **Faculdade Cenecista de Campo Largo**, v. 4, n. 2, nov. 2005.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>>. Acesso em: 21 maio 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico censo da educação superior de 2011**. Disponível em:  
<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf)>. Acesso em: 4 nov. 2013.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório Técnico do censo de 2004**. Disponível em:  
<[http://download.inep.gov.br/download/superior/2004/censosuperior/Resumo\\_tecnicoCenso\\_2004.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/2004/censosuperior/Resumo_tecnicoCenso_2004.pdf)>. Acesso em: 6 nov. 2013.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório Técnico do censo de 2009**. Disponível em:  
[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo\\_tecnico2009.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf). Acesso em: 6 nov. 2013.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior de 2011**. Disponível em:  
<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf)>. Acesso em: 30 jan. 2014.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2013**. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/apresentacao/2014/coletiva\\_censo\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf)>. Acesso em: 24 set. 2014.

JODELETE, D. *Répresentations sociales: um domaine en expansion*. In: JODELETE, D. (Org.). **Répresentations sociales**. Paris: PUF, 1989. p. 31-61.

KARAWEJCZYK, Tamára Cecilia; ESTIVALETE, Vania de Fátima Barros. O sentido do trabalho e o desenvolvimento de competências: perspectivas sob a ótica do professor universitário. IN: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 2., 2002, Recife. **Anais...** Recife: Observatório da realidade organizacional: PROPAD/UFPE: ANPAD, 2002. 1 CD.

LAVE, J. ; WENGER, E. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. O sujeito coletivo que fala. **Revista Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. Botucatu. v. 10, n. 20, p. 517-524, jul./dez. 2006.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Pesquisa de representação social: um enfoque quali-quantitativo: a metodologia do discurso do sujeito coletivo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

LEITE, João Batista Diniz; PORSSE, Melody de Campos Soares. Competição baseada em competências e aprendizagem organizacional: em busca da vantagem competitiva. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v.7, Edição Especial, p. 121-141, 2003.

MANGANELLI, Anelise. **A mercantilização do Ensino Superior: um olhar para os trabalhadores docentes**. 2008. 103 f. Monografia (Bacharelado em Ciências Econômicas) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.

MARCHESI, Álvaro; MARTIN, Elena. **Qualidade do ensino em tempos de mudança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente**. Docência na universidade. 11. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MENEGHEL, Stela Maria. **A crise da universidade moderna no Brasil**. 2001. Tese. (Doutorado)- UNICAMP, Campinas, 2001.

NASSIF, Vânia Maria Jorge; HANASHIRO, Darcy Mitiko Mori. A competitividade das universidades à luz de uma visão baseada em recursos. **Revista de Administração Mackenzie**, ano 3, n. 1, p. 95-114, 2002.

NISKIER, A. **LDB – a nova lei da educação**. 5. ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1997.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NOSSA, Valcemiro. Formação do corpo docente dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil: uma análise crítica. **Cadernos de Estudos**, São Paulo, FIECAFI, n. 21, p. 1-20, maio/ago. 1999.

OLIVEIRA, Márcia M. Melo de; CORDEIRO, Telma Santa Clara. **Formação continuada – uma construção epistemológica e pedagógica da/e na prática docente universitária no contexto da UFPE. Formação pedagógica e docência do professor universitário: um debate em construção**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

OLIVEIRA, Fátima Bayma de; SAUERBRONN, Fernanda Filgueiras. Trajetória, desafios e tendências no ensino superior de administração e administração pública no Brasil: uma breve contribuição. **Revista de Administração Pública**, v. 41, Edição especial comemorativa, p. 149-170, 2007.

PAIXAO, Roberto Brasileiro. et al. Por que ocorre? Como lidar? A percepção de professores de graduação em Administração sobre o assédio moral. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo**. São Paulo, v. 48, n. 3, p. 516-529, jul./ago./set. 2013.

PAULA, Ana Paula Paes de; RODRIGUES, Marco Aurélio. Pedagogia crítica da Administração: desafios e possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 46, edição especial, p. 10-22, Minas Gerais, 2006.

PATRUS, Roberto; LIMA, Manolita Correa. A formação de professores e de pesquisadores em administração: contradições e alternativas. **Revista Economia & Gestão**, v. 14, n. 34, jan./mar. 2014.

SCHERER, Angelita Luiza Güllich. **A constituição do professor de administração no exercício da docência e na formação profissional específica**. 2007. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2007.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. **Administração – há vagas: estudo de avaliação da expansão de cursos de administração na região metropolitana de Salvador (1994-2000)**. 2001. 180 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador, 2001.

SILVA, Sergio Luis da. Gestão do conhecimento: uma revisão crítica orientada pela abordagem da criação do conhecimento. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 143-151, maio/ago. 2004.

SOUZA-SILVA, Jader Cristino de. **Aprendizagem organizacional: desafios e perspectivas ao desenvolvimento de comunidades de prática**. Salvador: Conhecimento Superior, 2007.

SOUZA-SILVA, Jader C; DAVEL, Eduardo. Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do Ensino Superior de Administração do Brasil. **Organizações e Sociedade**. Salvador, v. 12, n. 35, p. 113-134, out./dez. 2005

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch. Cursos superiores de tecnologia em gestão: reflexões e implicações da expansão de uma (nova) modalidade de ensino superior em administração no Brasil. **Revista de Administração Pública**. v. 44, n. 2, p. 385-414, mar./abr. 2010.

TORDINO, Cláudio Antônio. Formação interdisciplinar de professores de Administração. **Revista de Ciências da Administração**. Florianópolis, v. 10, n. 20, p. 95-115, jan./abr. 2008.

VALADÃO JÚNIOR, Valdir Machado; GABRIEL, Fernanda Sousa; MORIGUCHI, Stella Naomi. Avaliação do curso de administração da UFU: validando os 8 A's. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 8., 2005. São Paulo. **Anais...** São Paulo: SEMEAD, 2005.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes. **A formação do professor do ensino superior.** 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes. **Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. Docência na universidade.** 11. ed. Campinas: Papyrus, 2012.